

# Sei galdera $L_1/L_2(1)$ dikotomiaren balioari buruz (\*)

William F. Mackey

Joan den hogeita hamar urteotan, etengabe ari dira gehitzen lehenengo hizkuntza ( $L_1$ ) eta bigarren hizkuntzaren ( $L_2$ ) arteko erlazioei buruzko bilaketak. Hala-ko neurrian gehitu dira, non hizkuntzen irakaskuntzak aurre egin behar bait dio askotan kontraesanezkoak diren iritzi desberdineko aukera ikaragarriari. Zein ondorio atera beharko dugu psikologoen, soziologoen eta hizkuntzalariek sortu duten literatura ugari horretatik? Nori egin kasu?

## SARRERA

Bilaketa horietariko bakoitzari dagokion problematika eta metodologia aztertuz gero eta gure azterketen emaitzekin alderatuz gero, zera egiazta dezakegu: lorturiko ondorioak kasu berezinen bilaketa oso mugatueta oinarritzen direla eta kasu horiek abiapuntzat hartuz zenbait teoria orokor egitera ausartu dela. Teoria horien arteko oposizioa sortzen da, baita

(1) Lehenengo hizkuntza eta bigarren hizkuntza adierazteko,  $L_1$  eta  $L_2$  laburdurak erabiliko ditugu, nazioarteko ohiturari jarraituz. (Itzultzailearen oharra).

(\*) Frantsesez «Six questions sur la valeur d'une dichotomie ( $L_1/L_2$ )» izenez, *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata* (XV. urtea, 2-3. zenb., 23-58. orr.) aldizkarian argitaratua. Beraien baimenez euskaratua eta berrargitaratua.

ere, bilaketak ez direlako beti fenomeno berean oinarritu. Askotan nahastu egin dituzte ahalmena eta jarrera, gaitasuna eta joera, integrazioa eta interferentzia eta antzeko beste zenbait aldaera.

Iritzi desberdin horiek argi eta garbi aurkeztu nahi baditugu, komenigarri gertatuko zaigu  $L_1/L_2$  erlazioaren atal ezberdinak sail batzuren arabera planteatzea, arazoaren NOR, NOIZ, NOLA, ZERGATIK eta ZER galderei erantzungo dietenak, hain zuzen.

## 1. NOR: ESPEZIEA ETA GIZABANAKOA

Pertsona da abiapuntua. Horren gaitasun linguistikoa sortzetikoa ala eskuratua da?

Gizona hizkuntzaz jabetzea, hizkuntza ez beste helburuetara zuzendurik bide diren organuen moldaerarekin batera, baldintzapen psikologikoei eta kulturaleri zor zitzaiela pentsatu izan da luzaroan. Urte batzu geroztik eta zenbait zientzia berri, hala nola soziogenetika eta soziobiologia landu delarik, pentsatzen da, aitzitik, sortzetiko hizkuntz ahalmenak dituelarik jaiotzen dela gizona (Mackey, 1982a). Pentsatzen da, halaber, hizkuntz ahalmen hori espezie biologiko orok duen berezitasun jakin bat besterik ez

dela, haren biziraupena inguru sozial batetan antzekoekin komunikatzeko ahalmenaren baitan bait dago (Wilson, 1975).

Egia esan behar bada, gizona hizkuntza buruan duen jaiotzen dela pentsatu izan da gramatikariak sortu zirenetik; ateraraztea zen arazo guztia. Hirurogeiko hamarkadaren ondotik, ideia horren benetako berpizkundea ezagutu dugu, zeina honako teorietan zertu bait da: mintzairaren teoria sortzaileak, munduko mintzairaren «unibertsalen» teoriak, eta gramatika transformatzaileen teoriak, horiek adierazten dutenez garunaren barruan dauden egiturak irreten bait dira, nolabait esan, hizkuntzaren azalera (Chomsky, 1965; Lenneberg, 1967; McNeil, 1968).

### 1.1. Sortzetiko edukia edo ahalmen sinbolikoa

Aipaturiko teoriak honako hipotesian oinarritu dira: gizona jaiotzen da eduki linguistikoa jabe, zeina gramatika unibertsalaren izaera jakin batzuren arabera egitaraturik bait dago eta hizkuntza jakin bat ikasterakoan espezifikoki bilakatzeko bait da. Hirurogei eta hirurogeitamar hamarkadetan horrenbeste literatura sortu duen hipotesi hori egun zalantzan jarri da. Aditzera eman da, beste aldetik, aipaturiko transformazio-prozesuak haurtxoaren ahalmen erabat murriztak bideratu ezin duen konplexutasuna suposatzen duela. Inguru aski konplexu horren kontextuan, aztertu nahi izan da adierazi linguistikoa (zetzua) izango bailitzan kodearen egiturazko transformazioaren fruitua «gaitasuna» izendatu denaren barruan. Eta hizkuntzalaritza transformazionalaren egitate guztiak, hain zuzen, abiapuntutzat eredu teoriko hori zutelarik garatu ziren (Mackey, 1978). Eredu transformazionala abiapuntutzat hartuz eta metodo transformazionala erabiliz sorturiko esaldiak bakarrik kontsideratu dira onargarriak. Beraz, arrazonomendu zirkularra burutuz definitu nahi izan da hizkuntza, ereduaren arabera amaigabe egin daitekeen esaldi kopurua bailitzan.

Hizkuntz irakaskuntzari dagokionez, teoria eta metodo horiek ezagutu dituzten porrot guztiak dokumentaturik daude dagoeneko (Mackey, 1977). Teoria horiek, 1983an, ez dute arrakastarik jendearen artean. Gertatu dena zera da, bereizketa teorikoak aldezinezko kategoriak balira bezala landu direla eta kategoria horiek beren bizitza propioa izatea lortu dutela. (Heny eta Richards, 1983). Irakasleak ea hizkuntz kategoria guzti horiek zerebroan benetan dauden edota asmatu dituzten hizkuntzalarien irudimeanean soilik galdezka hasi dira.

Gaurregun nagusi den joeraren arabera, aitzitik, sortzetikoa ez da eduki mota estruktural bat («gaitasuna» izendatzen dena), komunikazio sinbolikorako eta ozenerako ahalmena den gaitasuna baizik. Eta horrek badu nolabaiteko zerikusirik, agian, hizkuntzaren psikomekanikak aspaldidanik gorapatu dituen izpirituaren mugimendu primarioekin (Guillaume, 1929; Valin, 1981). Gaurregun joera da bereiztea norberaren esperientziari soilik dagokiona eta, horri oposatuz, izpirituaren sortzetiko egiturei zor zaiena (Solan, 1983). Bestalde, Piaget-en pentsaerari hurbiltze bat nabaritzen da egunetik egunera, haren oharretan aditzera ematen bait da haurraren lehenagoa dela adimenezko sinbolizazio-ahalmena hizkuntzaz jabetzea baino. Zenbait psikologok, hala ere, lehentasuna ematen dio oraino adimenezko bilakabidearekin loturik dagoen heziera linguistikoa (Bruner, 1966).

### 1.2. Ahalmenak eta automatismoak

Luzaroan pentsatu da  $L_1$  eta  $L_2$ ri dagozkien ikaskuntz prozesuak erabat berdinak direla eta bereizketa hori arrazoia adimen-garapenaren eta hizkuntzaz ( $L_1$ ) jabetzearen artean dagoen lotura estuan datzala.  $L_1$  jakin, edozein haurrek eskola-aldian iritsi baino lehenago ikasten duela ama-hizkuntza ( $L_2$ ) maila berean ikastea. Lehenengo hizkuntzari dagokion sortzetiko ahalmenarekin alderatuz  $L_2$  ikasteko ahalmen hori (edo ahalmenik eza) azal-

tzeko, hizkuntz gaitasunaren ideia asmatu da. Are gehiago, hizkuntz ikastaldi jakin batetan ikasle bakoitzak duen arrakasta-probabilitatea ziurtatzeko, zenbait test landu dira, bigarren hizkuntza bat ikasteko gaitasuna argitzen dutenak (Carroll, 1973). Dena den, test horiek osatzen dituzten elementuak zirkunstantzialak dira. Egundaino inork ez du lortu hizkuntz ahalmenaren osagaiak neurtzea, eta hori, hain zuzen, aipaturiko osagaiak identifikatzea lortu ez delako (Neufeld, 1973). Iritzi guztien arabera, ahalmena identifikatzea badagoela onartuz gero, maila berean balio beharko luke hizkuntza guztietarako, hala lehenengoa izan nola bigarrena.

Hizkuntz ikaskuntzari buruzko teoria horiei kontrajarriz, maiz azaldu dira hizkuntz lorpenaren deskribapenak. Honi buruz nahi adina literatura dago: biblio-

grafiak, aldizkariak eta ihardunaldiak haurraren gramatika, fonetika, hiztegia nahiz semantikari buruz eta alderdi horietariko bakoitzaren bilakaera kronologikoari buruz (Mackey, 1972a.).

Haurra beste hizkuntza batetaz jabetzeari buruzko literatura ugaria da (Afen-dras eta Pianarosa, 1975). Literatura guzti horren baitan azaltzen denagatik, beste hizkuntza baten ( $L_2$ ) ikaskuntz bilakaera eta lehenengoaren jabetze prozesua guztiz antzekoak direla esan dezakegu; bi hizkuntzen ikaskuntza batera egiten den kasuetan, maila berdinean lor daiteke. Bigarren hizkuntzako osagaiak eta lehen hizkuntzan dauden automatismo primarioak mota berekoak dira (1. irudia). Baina horiek berak konbinatu egiten dira mota desberdineko gaitasun elebidunak sortzeko (2. irudia).

$L_1 = 0$	OSAGAIAK	$L_2 = X$
	AUTOMATISMO PRIMARIOAK	
	Ulertzea	
	Hitzegitea	
	Irakurtzea	
	Idaztea	
	Elebakartasuna	
	Alfabetismoa	
1. irudia		

	GAITASUNAK	
		Elebitasuna
		Bi-alfabetismoa
		Entzumenezko elebitasuna
		Irakurmenezko elebitasuna
		Izkribuzko elebitasuna
		Elebitasun osoa
2. irudia		

Dena den, gaitasun-mota bakoitzari dagokionez aldaera ugari egon daiteke, adinarekin hain aregoatzen direnak ze zenbait haur hobeto jabetzen bait da bigarren hizkuntzaz ( $L_2$ ), elebakar batzu hizkuntza bakarraz baino (3. irudia 1). Gaitasun maila hori, bestalde, aldatu egin daiteke automatismo batetik bestera. Gerta daiteke arinago irakurtzea bigarren hizkuntzan ( $L_2$ ) ama-hizkuntzan

( $L_1$ ) baino (3. irudia 2). Beste hizkuntzan lorturiko gaitasuna, beraz, izan daiteke gorena, apala edo bi muturren erdian aurki daiteke. Kasu bakoitzean, gaitasun maila aldatu egin daiteke automatismo batetik bestera (Mackey, 1983a). Are gehiago, aldaera berak hiru hizkuntzen edo gehiagoren baitan gerta daitezke (1. taula).

1. Taula  
HIRUELEDUNEN MAILAKO ALDAKORTASUNA

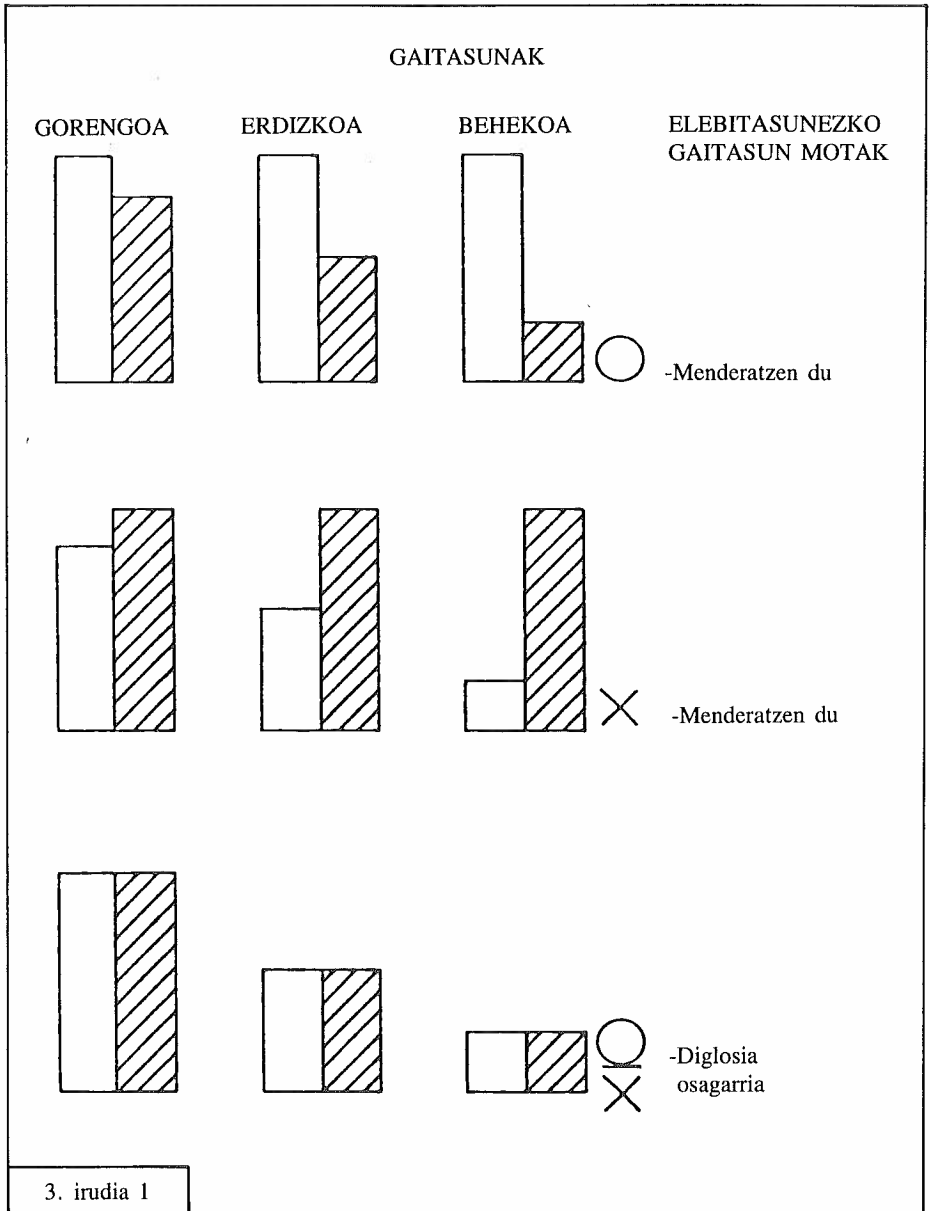
Eskola ingelesetara  
joaten diren italofoñoak (200)

Eskola italiarrera ere  
joaten diren italofoñoak (275)

Ondorengo hizkuntzetan haur bakoitzak batz besteaiderazitako hitzak

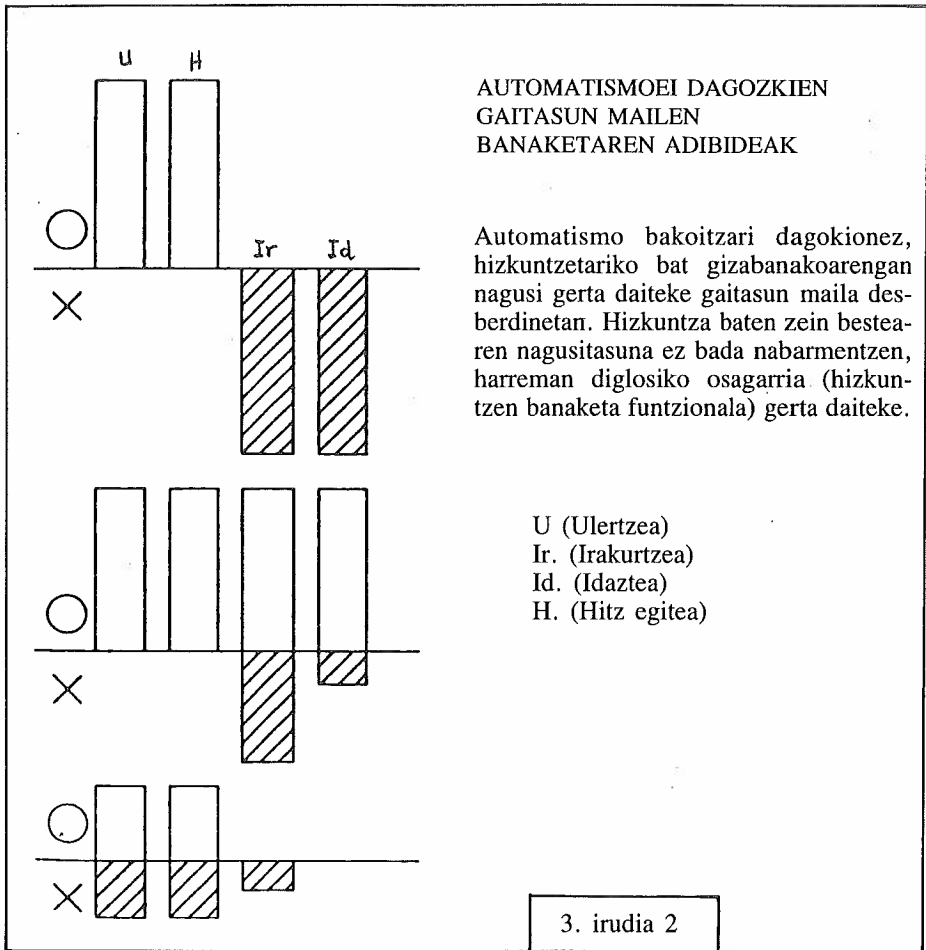
Ingel.	Frants.	Ital.	EREMU SEMANTIKOAK	Ingel.	Frants.	Italiera
25	13	13	GORPUTZA	30	19	20
19	11	12	JANTZIAK	24	16	18
16	8	10	HALTZARIAK	20	12	16
26	17	20	ELIKADURA	35	25	28
16	9	10	SUKALDEA	20	11	16
23	16	12	HIRIA	30	20	21
17	10	9	GARRAIOA	20	14	14
30	14	13	ANIMALIAK	34	21	23
18	10	9	JOLASAK	24	15	16
17	9	9	LANBIDEAK	24	15	28

Emaizta hauek aditzera ematen dutenez, hizkuntza jakin batean gaitasuna gehitzea ez da nahitaez beste hizkuntza baten kaltetan gertatzen. Datu hauek Montreal-en burutu zen esperientzia kontrolatu baten ondorio dira. Esperientzia hori Bruno Villata-k burutu zuen 1981eko otsailaren eta maiatzaren bitartean, ama-hizkuntza italiara 90% eskola ingelesetara joaten zirelarik. Larunbat goizetan eskola italiarrera joan den 275eko taldeak nagusitasun bat azaldu du, ez soilik ezagutzen dituzten italiarazko hitzei dagokienez, baizik eta baita hirueledun mailari dagokionez ere, eremu semantiko bakoitzean. Hitzak asoziazio kontrolatuzko testen bidez burutu dira, hamabost minutukoak eremu semantiko bakoitzerako eta hizkuntza bakoitzerako. Ingelesean, denetara 122.700 hitz (agerraldiak) eman direlarik, 74.050 italiaran eta 69.700 frantsesean. Iturria: Centre internationale de recherche sur le bilinguisme (Equipe de recherche sur les univers conceptuels. W.F. Mackey-ren gidaritzapean).



Oso arrakasta eskasa izan dute  $L_1$  eta  $L_1$ -ren arteko diferentzia unibertsalean oinarritu diren teoriek, etengabe gehitzen ari den dokumentazioak frogatzen

duen bezala, zeinak azaltzen bait ditu gizabanako berberaren baita hizkuntz gaitasunari dagokionez gerta daitezkeen desberdintasunak (Mackey, 1982b).



**2. NOIZ: ADIN KRITIKOA ETA HELDUTASUN ALDAKORRA**

Bigarren hizkuntzarekiko L<sub>2</sub> gaitasunaren nolakoa eta norainokoa, L<sub>2</sub> hori zein adinetan ikasten den araberakoa izango dela azpimarratu da sarritan. Zenbat eta gazteago izan, orduan eta aukera hobea arrakasta izateko. Hizkuntzen ikaskuntza goiztiarraren alde eman diren arrazoiak honako hauek dira: 1) haurrak imitaziorako duen erraztasuna, 2) izpirituaren moldagarritasuna, 3) interferentziarako aukera gutxiago, 4) haurraren espontaneitatea. Are gehiago, bigarren hizkuntza bati dagokion ebakera ikasteko haurrak duen nagusitasuna adierazi da. Hizkuntzaren alderdi semantikoei dago-

kienez, aitzitik, helduak aukera hobea duela azpimarratu da. Hitz batetan, aditzera eman da formaren ikuspuntutik haurra dela nagusi; zentzuaren ikuspuntutik, berriz, heldua (Mackey, 1972a: 4.kap.).

**2.1. Haurra eta heldua**

Non dago haurraren eta helduaren arteko muga? Dirudienez, automatismo bakoitzari berea dagokio. Diferentziarik nabarmenena ebakeraren eremuan dago. Halako diferentzia dago, non ebakeraz jabetzeko adin kritiko bat badela esan bait da, gero ezinezko gertatzen delarik L<sub>1</sub>ean lorturiko maila L<sub>2</sub>an lortzea.

Penfield jaunak 50. hamarkadan bere esperientziak argitaratu eman zituenetik, herrialde gehienetan adin kritikoa teoria argudio bezala erabili da hizkuntzen ikaskuntza goiztiarraren politika bidezkoetzeko. Montreal-eko neurologo handiak ohartarazi zuenez, zerebroaren ezker-hemisferioaren elbarritasunagatik mutu bihurturiko edozein aurre-adoleszentek bere ahalmen linguistikoa osorik berreskura zezakeen, funtzioak zerebroaren eskuin-hemisferiora aldatuz. Gaitz bera adolezentaroaren ondoren jasan dutenek, aitzitik, ez dute ahalbiderik hitzaren erabilera berreskuratzeko.

Behaketa horien ondorioz, mintzairaz jabetzeari buruzko teorizatzaileek ez dute dudaren izpirik izan zenbait hipotesi burutzeko,  $L_2$ z jabetzeko adin kritikoa zein den zehaztu nahian. Hipotesi horiek bi eta hamabi urte bitartean kokatzen dituzte adin kritiko desberdinak, muga horren ondoren beste hizkuntza baten ikaskuntzaren errentagarritasuna minimoa izango litzatekeelarik. (Lenneberg, 1967). Era berean, irakasleen oharrak ere oso kontutan eduki dira, horiek diotenez gutxitan heltzen bait da heldua hizkuntza arrotza ondo ahozkatzea (Scovel, 1969).

Beste aldetik, ordea, auzitan jarri dute aipaturiko ahalmena, hau da, automatismoak alde batetik bestera aldatzeko ahalmena, eta ondorioz gertatzen den hizkuntz ikaskuntzarako ahalmena (Neufeld, 1976). Orain dela gutxi, zenbait esperimentazio egin da adin kritikoa iri buruzko debatearen kontextuan. Egin den zenbait esperientziaren arabera, aipaturiko determinismoa uste izan den bezain kategorikoa ez dela egiaztatu da (Arndt eta Stewart, 1981). Dirudienek, muga neurobiologikoa ez dela gaundiezinezkoak. Bada hizkuntza ikasten berandu hasi eta arrakasta izan duenik asko eta eskolan hizkuntza ikasten goiz hasi eta erabateko porrota jasan duenik asko, eta fenomeno horrek garbi adierazten du badirela edadeaz aparte arazo horretan zerikusia duten faktoreak. Kontutan hartu beharko litzateke, adibidez, ikaskuntz textuinguruaren faktorea. Batzutan arrakasta handiagoa lortzen dute hizkuntzak kalean ikasten dituzten haurrek, eskolan

ikasten dituztenek baino (MacNamara, 1973). Dena den, Kanadako komunitate ingelesek eta frantsesek ikaskuntza goiztiarraren kontzeptuan gastatu dituzten milioika dolarrek erakusten digutenez, hizkuntza bat adin kritikoa aurretik estudiatzea ez da berez aski hizkuntzaren ikaskuntza segurtatzeko (Arnopoulos, 1982).

Baina, bestalde, egiaztatu da ikaslearen heldutasunak, ahozkatzean ezik, bigarren hizkuntzaren ikaskuntzari lagundu egiten diola. Hori frogatzeko, zenbait arrazoi kaleratu dira: 1) erabilera-arauekin handitutako esperientzia, 2) fonologi printzipioen ezaguera, 3) semantika-helburuetara zuzenduriko sinboloak erabiltzeko esperientzia eta 4) komunikazio-arazoei buruzko irtenbide desberdinak gogoan edukitzea (Ervin-Tripp, 1974). Abantaila guzti horiek beren eragina dute, heldze-garaian hizkuntzen ikaskuntza bizkortzen dutelarik. Hala eta guztiz ere,  $L_1$  eta  $L_2$ ren arteko erlazioa ez da apenas iraunkorra garai horretan; berezko dinamika bat dago hizkuntzen arteko elkar-zuzpertzeari sortzen duena. Bizitzako gertakizunen arabera erlazio hori aldatu egiten bait da, ezin esan halako baldintzapean eta halako une jakin batean elebidun dena maila berean elebidun izango denik beste une batean eta beste baldintza batzuren pean (Franciscato, 1981).

## 2.2. Elebakardunak eta elebidunak

Heltze-garaian dauden haur elebakardunak eta haur elebidunak alderatuz gero, ez dirudi diferentzia handirik dagoenik epe berean hala batzuk nola besteek ikasiko duten hitz-kopuruari dagokionez. Hilabete batetik bestera aldatzen dena zera da, hizkuntzaz jabetzeko estrategiak hain zuzen. Haur elebidunek nahiago dute hitzak beste hizkuntzan ikasi, beren hizkuntz baliabideen erabilera bikoitza eragotzi nahiko balute bezala, beren inbertsioaren nolabaiteko errentagarritasuna bilatu nahiko balute bezala (Taeschner, 1983). Urte batzueko geroago, balentzia handiko hitzak bi hizkuntzetan ikasi eta

erabili behar dituztenean, joera bera na-barituko zaie (Van Overbeke, 1971). Kontextuak ugaritzen diren heinean,  $L_2$ n baliokidetasuna duten  $L_1$ eko hitz-kopurua gehitu egingo da.

### 3. NOLA: LORPENA ETA IKASKUNTZA

Lehenengo eta bigarren hizkuntza lortzerakoan gertatzen diren desberdintasunak ez ditu ikaskuntzako adinak bakarrik sortzen; ikasteko erari ere zor zaizkio (hizkuntza integrazio kulturalaren zati bezala ikastea, gizarteko ekintza bezala, komunikabide bezala, ikasgai bezala).

#### 3.1. Portaera eta gaitasuna

Kultur integrazioari dagokionean, hizkuntzaz jabetzeak, integratu nahi den taldearen hitzarmenei moldatzeko esperientzien, baloreen, pentsamenduen eta are jarrerren klasifikazioa egitea suposatzen du. Gizarteko ekintzari dagokionean, adierazle bakoitza egoerazko barietate ugari sortua da, sustraiturik gaudeneko komunitateak banatzen dituelarik denbora zabal batetan zehar. Horrela, asoziazio-katez osaturiko sare bat egituratuko da izpirituaeren baitan. Ingurunean eragina duen jokoerari dagokionean, hizkuntzaz jabetzeak, hizkuntza bera zerbait egiteko erabiltzen den heinean, ekintza fisikoa ordezkatzeko du askotan. Hizkuntzaz jabetzea komunikatzeko beharrari dagokionean, emaitzak hartuko dira kontutan. Bigarren hizkuntza nahi dena lortzeko moduan erabiltzen denean, nahi den hori lortzen den heinean emango da arrakasta.

Hizkuntza ikasgai bezala estudiantuz gero, eskura dezakegun material pedagogikoaren eta linguistikoaren kategoria abstraktoen menpean egongo gara. Hizkuntza, den neurrian ikasten da. Gehienbat, adieren zuzentasunaz eta egokitasunaz arduratuko gara. Egia da egungo material didaktikoak egunetik egunera egoera itxuratu gehiago aurkezten dituela, metodo funtzionalen bidez hurbilbide

komunikatibo bat lortu nahian (Mackey, 1983b). Errealitateak, hala ere, beste era batetara jokatzeko bait du, itxuratze horiek artifizial bilakatzen dira beti ere; egiazko bizitzaren itxura egite hutsak dira. Eta prozedura artifizialak diren neurrian, ikaskuntzabideen artean sailkatu ohi dira, hizkuntza lortzeko bideei kontrajarriz.

Egia da, hizkuntza bat ikastearen eta hizkuntza lortzearen bereizketa proposatzen dela azken urte hauetan. Batak ez duela bestea baztertzen esan behar hasiera-hasieratik. «Hizkuntza bat ikastea» esaten denean, hizkuntza hori kontzienteki estudiatzea esan nahi bada, begibistako gauza da arrazonamendua eta oroi-menean datzala azken finean oinarrizko bereizketa; eta are, bi ekintza horiek ez dutela elkar baztertzen esan behar. Horrek ez du esan nahi besterekin izaniko harremanen bidez bakarrik ikasi den hizkuntza, ikasgai soil bezala ikasi den hizkuntza ez bezala azalduko ez denik. Joera nagusiaren arabera,  $L_1$  lehen kasuan sartzen da eta bigarrenean  $L_2$ . Hala ere, gaurko linguistikan ugaltu diren zenbait abstrakzio hutsal bezala, oraingo hau ere beti ez dator bat gertatzen denarekin.

Bigarren hizkuntzarekin konparatuz lehenengo hizkuntzari eman diezaioketun definizioa edozein delarik ere (ikus gero 6. atala), etxean hitzegiten den hizkuntza hunkipen-hizkuntza izatetik estudio-hizkuntza izatera hel daiteke. Horren frogara dira eskola etnikoetara joaten diren milaka ikasleak.

Bigarrenez, lorpen eta ikaskuntz bide horiek elkarrekin eta batera gerta daitezke, maila desberdinetan bada ere, giza-kiaren portaera globalean. Eta bide bakoitzaren ekarpenak duen garrantzia gehitu edo gutxitu egin daiteke urte bereko garai batetik bestera, pertsonaren gaitasun erlatiboan ere dagozkion gorabeherak izango dituelarik.

Bestela esan, gaitasuna jokoeraren funtzioa da. Bi hizkuntzen kasua denean, jokoera hori pertsonarteko eta hizkuntzarteko elkarreraginaren baitan egongo da.

### 3.2. Elkarreragina eta elkarrekikotasuna

Elkarreragina pasiboa izango da beste hizkuntza ulertu soilik egiten denean, eta aktiboa, bi hizkuntzak erabiltzen direnean ( $L_1$  eta  $L_2$ ). Hala kasu batean nola bestean, elkarreragina izan daiteke elkarrekikoa edo ez-elkarrekikoa, parte hartzen duten solaskideetako batek edo biek eragin horretan parte duten neurrian.





Hizkuntzen arteko erlazioa aktiboa baldin bada, elkarreragina elkarrekikoa izango da solaskideek bi hizkuntzak erabiltzen dituztenean. Erlazioa pasiboa baldin bada, elkarrekikoa izango da solaski-

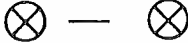



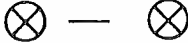



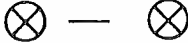



de bakoitzak bestearen hizkuntza ulertzen duenean; solaskide bakarra denean bi hizkuntzak ulertzen dituen, erlazioa ez-elkarrekikoa izango da.

Elkarrekikotasun mota solaskideen egoeraren arabera izango da. Emigranteen haurrek, adibidez, ulertzen dute askotan beren aitonen hizkuntza, baina ez dute hizkuntza horretan erantzungo, herri berriko hizkuntzan baizik. Elkarrekikotasun mota, halaz ere, ez da beti aukera librearen ondorio. Etxeko hizkuntza ez da beti eskolako edo lantegikoa. Kontextu bakoitzean hizkuntz jokaera solaskideak egiten duen aukeraren arabera izango da.

4. irudia 1

JOKAERAK

		ELKARREKIKOA	EZ-ELKARREKIKOA
PASIBOA	Ulertzea	 Elkar ulertzen dute	 O-k X ulertzen du
	Idaztea	 Bakoitzak bestea irakurtzen du	 O-k X irakurtzen du

4. irudia 2							
	<table border="1"> <thead> <tr> <th>ELKARREKIKOA</th> <th>EZ-ELKARREKIKOA</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>                       Bakoitzak bi hizkuntzetan hitz egiten du                 </td> <td>                       Bakoitzak X hizkuntzan hitz egiten du                 </td> </tr> <tr> <td>                       Bakoitzak bi hizkuntzetan idazten du                 </td> <td>                       Bakoitzak X hizkuntzan idazten du                 </td> </tr> </tbody> </table>	ELKARREKIKOA	EZ-ELKARREKIKOA	 Bakoitzak bi hizkuntzetan hitz egiten du	 Bakoitzak X hizkuntzan hitz egiten du	 Bakoitzak bi hizkuntzetan idazten du	 Bakoitzak X hizkuntzan idazten du
ELKARREKIKOA	EZ-ELKARREKIKOA						
 Bakoitzak bi hizkuntzetan hitz egiten du	 Bakoitzak X hizkuntzan hitz egiten du						
 Bakoitzak bi hizkuntzetan idazten du	 Bakoitzak X hizkuntzan idazten du						
AKTIBOA							
Hitz egitea							
Idaztea							

**3.3. Elebidun mixtoak eta elebidun paraleloak**

Psikologoek 60. hamarkadan zabaldu-tako teoriaren arabera, zein eratan —zuzenean edo zeharka— ikasi, halako antolamendua izango du hizkuntza horrek izpirituan. Zeharka ikasi dutenek elkartu egiten dituzte L<sub>2</sub>ko elementuak L<sub>1</sub>ko elementuekin eta, ondorioz, solaskideak elebidun mixto bilakatzen dira (ingelesez: COMPOUND); zuzenean ikasi dutenek, berriz, paraleloki eta bakoitzak bere aldetik lotzen dizkiote hizkuntz elementuak esanahi bati, solaskideak horrela elebidun mixto bilakatzen direlarik (ingelesez: COORDINATE). Hamabost urtetan zehar, aipaturiko teoria horrek eta beraren aplikazioak argiltapen ugari sortu ditu, elebidun mixtoei nahiz paraleloei buruzkoak (Mackey, 1982b). Zenbait psikologo elebakardunek aipaturiko teoriarik sinesten jarraitzen duen arren, zenbait elebidunek, gero eta gehiagok, introspekzio apur bat egin ondoren egiazta-tu du dikotonomia hori eta bere esperientzia pertsonala ez datozela bat. Eta badute arrazoirik. Ilse Karius jaunak (1972), azkenik, teoriari mami guztia kendu dio.

Gaurko teoriak, L<sub>1</sub>ak eta L<sub>2</sub>ak izpirituan duten antolamenduari buruz dihardutenak, neurologian, informatikan eta informazioaren teoriarik oinarritzen dira bereziki (Albert eta Obler, 1978). Interferentziak, adibidez, zerebroak sarrerak eta irteerak maneiatzeko duen ahalmen murrizak sortuak bailiran explikatzen dira (Baars, 1980). Are gehiago, zenbait ikertzailek aurreratu du badagoela informazioa maneiatzeko sistema bat, oroi-menaren, harmenaren, maneieuaren eta ekspresioaren atal espezialduetara osatzen dutena (Faerch eta Kaspar, 1983).

**4. ZERGATIK: MOTIBAZIOAK ETA JARRERAK**

Ez dauka zentzurik norbaiti bere amahizkuntza zergatik ikasi duen galdetzeak, L<sub>1</sub> ikastea ezinbestekoa izan bait da bereztat.

Beste hizkuntzei (L<sub>2</sub>/L<sub>3</sub>) dagokienez, ordea, galdera hori erabat onargarria eta are erabakitzailea da. Motibazioaren arazoa batez ere bigarren hizkuntzei dagokiela esatea, beraz, ez da harrizkoa.

#### 4.1. Motibazio osoa eta instrumentala

Motibazioa aztertzerakoan, bi mota berezi izan dira: motibazio osoa eta motibazio instrumentala. Lehenengoaren arabera, ama-hizkuntzari dagokion taldean integratzeko ikasi nahi du ikasleak hizkuntza. Bigarrenaren arabera, berriz, eskolako edo laneko zenbait eskaerari erantzuteko ikasten du ikasleak bigarren hizkuntza (Gardner eta Lambert, 1972).

Ikasle guztiak eta bakoitza atal batean zein bestean sailkatzen saiatu diren arren, eguneroko bizitzak ez du inoiz argibiderik eman ikasleak apaturiko dikotonomiaren arabera sailka daitezkeenik esateko.

#### 4.2. Nahia eta jakitea

Talde batean integratu nahiak ez du kentzen bizitzan arrakasta lortu nahirik. Integratu nahia beste taldearekiko nahiz beste hizkuntzarekiko dauzkagun jarre-aren arabera izango da askotan. Jarra, hala eta guztiz ere, ez dagokio fenomeno bakar bati. Aitzirik, era askotariko faktoreei dagokie, une jakin batean adimen, oroimen, emozio eta informazioarekin zerikusia dutenei. Bigarren hizkuntzaz jaso dezakegun iritziak (prestigiosko hizkuntza, hots, atseginezko hizkuntza) eta, halaber, hizkuntza horretan hitzegtien dutenez jaso dezakegun iritziak (langileak, zintzoak, eskuzabalak, aurrera-tuak), beren eragina izango dute hizkuntza hori ikasterakoan eman dezakegun denbora eta ahaleginaren ikuspuntutik.

### 5. NON: ETXEA EDO ESKOLA

Aspaldidanik, ama-hizkuntza sutondoarekin identifikatu da; eskolarekin, berriz, bigarren hizkuntza. Hizkuntza bat ikasterakoan, dudarik gabe, kontextuak eta inguruak bere eragina izango dute ikaskuntzaren zernolakoan.

Dena den, L<sub>2</sub> ikasteko inguruneak askotarikoak izango dira: eskola ez ezik, baita jolas-taldeak, lan-ingurua, komunitatea eta komunikabideak ere, eta halaber sutondoa.

#### 5.1. Eskolaz kanpoko eta eskola barnekoa

Ikaskuntz mota eta maila asko aldatzen dira kontextu batetik bestera, eskolaz kanpoko kontextuak direlarik askotan eraginkorrenak, nahiz eta eskolan, kanpoan gertatzen dena, hau da, eskolaz kanpoko inguruetan gertatzen dena imitatzen saiatzen den. Oraindik gehiago, adierazi izan da eraginkorragoa dela L<sub>2</sub>ren ikaskuntza beste zerbait erakusteko erabiltzen denean, bere baitarako erakusten denean baino (Upshur, 1968).

Dirudenez, L<sub>2</sub> ikasten aritzeak hizkuntza soilaren mugak gaintitu egiten ditu eta hizkuntza horretaz landa beste zerbaiterako ere balio du (Mininni, 1983). Egia da, dena den, L<sub>2</sub> eskolako hizkuntza bezala ikas daitekeela, inolako motibazio psiko-sozialik gabe.

Eskolako ikasleak ez du, edonolako ahaleginak egin arren, onspen sozial eta psikologiko handirik izango. Ikasgelaren barruan, talde etniko eta sozial berean integraturik egongo da beti ikaslea. Eta, beti ere, gogora etorriko zaizkion lehenengo hizkuntz sinboloak, integraturik dagoen taldekoarenak izango dira. Lehenengo hizkuntzako sinbolo horiek bigarren hizkuntzaren kontextuan ez txertatzeko arrazoia eskolan aurkitu behar da: eskola, hain zuzen, gutxitan gertatzen da hizkuntzarteko interferentzien ekarpena neutraltzeko bezain indartsua.

Hizkuntza eskolatik kanpo lortuz gero, ikaskuntza arras bestelakoa izango da. Zeren, hizkuntz komunitate jakin baten hizkuntza ikasten den neurrian, komunitate horretan gradualki integratzea lortuko bait da. Gizarte berri horrek ikasleak egiten duen ahalegina saritzen bait du, ikaskuntza etengabe berrindartuko du. Ikaskuntza horretan zenbat eta arrakasta handiagoa izan, orduan eta sostengu sozial eta psikologikoa eskuratzeko aukera hobeagoa izango du. Entzulegoak berak ere, egunetik egunera, abegi hobeagoa egingo dio ikasleak esan nahi duenari. Hizkuntz ikasleak L<sub>2</sub>ko taldeak gehiago onartzen duela nabaritu du, gero eta begikoago dutela.

Lehenengo hizkuntza eskolaz kanpo ikasteak  $L_2$ ren eskola barneko ikaskuntzak baino emaitza hobegoak lortzen dituelako, zenbait saio egin dira ikasgelan  $L_1$ i dagozkion teknikak  $L_2$ ri aplikatzeko. Zeren, haurrak hipotesien hurbilpen jarraituen bidez ikasten duela gramatika dirudienez,  $L_2$ ko ikasleak gauza bera egin dezala proposatu da (Cook, 1969). Horregatik, hutsak ez zuzentzeko eskatu zaie ikasleei, esaldi ez-osatuak ontzat emateko eta ikaslea  $L_2$ -n hitzegitera bultzatzea gramatikako, ebakerako nahiz hiztegiko okerrak egin arren. Teoria hori hizkuntzen didaktikari aplikatu zaionez gero, formen errepikapenari garrantzi gutxiago eman zaio. Ez da gehiago gramatikako egokitasuna lantzen. Ikaslearen hizketaldia ez etetea eskatzen da, haren erantzunaren zain egotea. Egoera funtzionalak ordezkatu du, beraz, egitura gramatikala (Mackey, 1983b).

Metodo komunikatiboek, egoerazko metodoek nahiz metodo funtzionalek aurkikuntza berri baten eitea hartu duten arren, beraiek erabiltzen dituzten teknika ugari pedagogia arruntak bereganaturik zituen aspaldi, Comenius, Herbart eta hezkuntz zientzietako beste zenbait autore klasikoren printzipioak lekuko ditugularik.

## 5.2. Kuantitatiboa eta kualitatiboa

Egiterik balego, eraginkor izango al litzateke ikasgelan  $L_2$ ren ikaskuntzan  $L_1$ en antzeko dinamika sortzea? Denboraren arazoak zeregin hau aski zailduko luke, zeren eta aldaketa kuantitatiboek ugaritu egiten bait dituzte eskolan hizkuntza lortzea eta eskolaz kanpo lortzea desberdintzen dituzten faktoreen ondorioak.

Desberdintasun kuantitatibo horiek ikaskuntza kontrolatzerakoan eta, era berean, automatismoez jabetzerakoan nabarmentzen dira.

Eskolaz kanpoko irakaskuntzan hizkuntz kontrol ugari dago, hizkuntza erabiliko den komunitateko solaskideek sortuak. Hizkuntzako irakasle multzo handi bat izango bagenu bezala gertatzen da,

irakasle bakoitza gai delarik, era eta maila desberdinetan, bi hizkuntzen arteko elkarreragina aurrikusteko. Eskolan, aitzitik, irakaslea eta beronek dituen euskarriak izango ditugu soilik laguntzat. Eskolan enuntziatu bat igortzeko aukera izanez gero, gerta daiteke, edo irakasleak aipaturiko enuntziatu hori behin eta berri zuzentzea, ikaslea berriro ahoa irekitzeko kemenik gabe gelditzeraino. Edo gerta daiteke, era berean, irakasleak, komunikazioko adierazpena bultzatzeko, hizkuntzen arteko elkarrekintza desegokia errazegi onartzea. Kasu batean zein bestean, ezinezkoa da enuntziatu asko egitea; eskolaz kanpo egin daitezkeenak berriz, ugariak izaten dira.

Automatismoez jabetzeari dagokionez, badira desberdintasun kuantitatiboak. Har dezagun, adibidez, ahozko adierazpenaren irizpidea. Neurri-unitate bezala enuntziatu independentea hartzen badugu, begi bistakoa da ikasleak gehiago sortuko dituela eskolaz kanpo ikasgelan edo laborategian baino.

Hitz batetan, ez da oso errentagarri izango ikasgelan ama-hizkuntza ikasten deneko prozedurak «metodo naturala» ren motako ikaskuntzak sortzea, XIX mendean proposatu zen bezala. Hain epe laburrean  $L_2$ -n  $L_1$ n lorturiko maila bera lortzeko, beharrezko izanen da, dudarik gabe, ikaskuntz prozedurak eraginkorragoak izatea. Dena den, ez da ahaztu behar bi «hizkuntza» horiek,  $L_1$  eta  $L_2$ , hizkuntzalarien abstrakzio besterik ez direla. Kasu bakoitzean, zehatz-mehatz jakin beharko genuke zein hizkuntzaz ari garen.

## 6. ZER: HIZKUNTZA ETA MINTZAIRA

$L_1$ az eta  $L_2$ az, bi abstrakzio horiek mundu guztiarentzat era berdinekoak bailiran hitzegitea ez da gehiegi. Bien artean badago hizkuntz mailako desberdintasunik nahiz antzik. Anitz ikerketa egin da desberdintasunei buruz, batez ere 50. eta 60. hamarkadetan, hizkuntzen didaktikaren alorrean hizkuntzalaritzaren teoriak nagusitu zirenean. Teoria horien

arabera,  $L_2$ ko ikasleak jasaten dituen zailtasun guztiak, hizkuntza horren eta ama-hizkuntzaren arteko desberdintasunei zor zaizkie. Arazoa, beraz, desberdintasun horiek hizkuntzalariek deskribatzean eta ikasleek ikasteen zegoen (Di Prieto, 1971). Beharrezkoa zen, beraz, desberdintasun hauetan oinarriturik esku-liburuak egitea. Lan horretatik sortu da, hain zuzen, hizkuntzalaritza «aplikatua», zeinak hizkuntzalariei zabalkunde-aukera ia etengabea eman bait die, kontutan hartuz gero hizkuntzen konbinazio posible guztiak (3.000 kubura, gutxi gorabehera). Belaunaldi batean zehar, hain zuzen, kontaezinezko konparazioak egin dira mota guztietako hizkuntz parekatuen artean, eta baita kongresuak, tesiak, artikulua eta bibliografiak ere (Mackey, 1982b). Teoria jatorriz amerikarra bait da, CONTRASTIVE hitza erabili da ekintza mota hori adierazteko.

### 6.1. Bi kode gatatzan

Teoriaren arabera hizkuntzalaria pertsona zientifikoa delarik, berak bakarrik zuen gaitasuna  $L_2$ ren ikasleen okerrak aurrikusteko eta horretarako aski zuen ikaslearen gramatika eta fonologia  $L_2$ renarekin alderatzea. Desberdintasun horiek behin eta berriro azpimarratuz irakasten zitzaion ikasleari bigarren hizkuntzan hitz egiten. Horren ondorioz, forma desberdin horietako bakoitza «gain-irakasteko», arauz eta ariketez osaturik azaldu ziren ikasliburuak. Adibidez, hitzaren hasieran /Z/ hotsa ez bait dago ingelesez, fonema hori ezagutzen zuten erdal hizkuntzen metodoek —frantsesaren metodoa ingelesentzat, adibidez— sail osoa zuten fonema horri zuzenduriko ariketez osatua.

Irakasleak, ordea, gehiago fidatu bait ziren beren senean hizkuntzalarien teoriatan baino, erreparatu zuten guzti hori ez zettorrela bat errealtatearekin. Hirurogeiko hamarkadaren bukaeran, adibidez, Boris Pasternak idazleak literaturako Nobel Saria irabazi zuenean eta bere nobela ederrak, zinemara eramanean, Ameriketako ikuslegoa liluratzen zuenean, milioika

ingeles elebakardunek filmearen titulua «Dr. Zhivago» /Zivago/ ahoskatzeko ez zutela inolako zailtasunik erreparatu zuten (Gradman, 1971). Mota horretako oharrak etengabe gehitu bait dira, teoria horrek sinesgarritasunaren zati handia galdu du.

Nolanahi ere, hizkuntzalaritza mota horri dagokionez inbertsio handiak egin bait ziren —Estatu Batuetan batez ere, espainieradunentzako ingeles ikastarotetan—, zenbait unibertsitate amerikarretan hizkuntzen arteko «kontraste»en estudioek aurrera egiteko aukera izan zuten. Azkenik, Europan zehar hedatu zen eta nolabaiteko indarra ezagutu zuen, nahiz eta, bienbitartean, CONTRASTIVE LINGUISTICS delakoaren porrotak Estatu Batuetako hizkuntz irakasleak beste idoloengana itzulerazi zituen. Hizkuntzalaritza «aplikatua», hain zuzen, ez zen gertatu hizkuntza arrotzak ikasteko formula magikoa (Mackey, 1974a).

Hizkuntzalaritza horrek teoria bat aplikatzeko izan duen kezka ekarri du porrota dudarik gabe. Gertatu dena zera da, zientzia egin nahi zela, nahiz eta zientzia aplikatua besterik ez izan. Helburua estrukturalismoaren teoria eta teknika deskribatzaileak aplikatzea izan bait da, hizkuntzalariek egunetik egunera gehiago saiatu dira hizkuntzen deskripzio-arazoetan eta gutxiago ikasleen arazoetan (Oller eta Richards, 1973).

### 6.2. Interferentzia edo tarteko hizkuntza (interlangue)

Hizkuntzalariek aurrez ikusia egunetik egunera fidagarritasun gutxiagoko eta abstrakto bilakatu denez gero, irakasleak berek ikusiaren gain oinarritzen hasi dira. Ikusitako horrek, beti ere, zera frogatu du:  $L_2$ an egiten diren zenbait oker, batez ere ahoskerari dagozkionak,  $L_1$ ak sorturiko interferentziaren bati zor zaizkiola. Ingelesa ikasten ari diren frantsesdunek esaldiak frantsesaren erara ahoskatzeko joera dute. Horrela gertatzea gauza normala den arren, ez da nahitaez onargarria, kontutan harturik ahozko

mintzairaren ikaskuntza osatzen duten helburuetariko bat ahoskera dela.

Nolanahi ere, okerren multzoari tarteko hizkuntzaren izena eman zaio. Baina, tarteko hizkuntza eta interferentzia kontzeptuen artean nolabaiteko nahasketa nagusitu bait da, beharrezko izango da bi puntu horiek argitzea.

(\*) «Hizkuntza baten elementuak beste hizkuntza baten diskurtsuan txertatzeari deitzen diogu interferentzia. Guri dago-kigunez, horrek esan nahi du bigarren hizkuntza ikasten ari direnen mintzairan eta idazkietan lehenengo hizkuntzako elementuak azalduko direla. Tarteko hizkuntza, berriz, bi hizkuntzetatik datozen elementuak kode bakarrean integratzeari deitzen diogu. Integrazioa, beraz, hizkuntzako fenomeno bat da.

Interferentziak izan dezake maiztasun handiagoa edo txikiagoa diskurtsuan, eta integrazioak ere erabilgarritasun handiagoa edo txikiagoa hizkuntzan. Hori dela eta, diskurtsu-muestra batean maiz gertatzen den interferentziak elementu integratuaren itxura izan dezake. Zenbait test elebidunek bakarrik adieraz dezake integrazioaren maila. Mailarik gorena hizkuntzako mailegu bezala azaltzen da. Interferentzia diskurtsuan noizean behin gertatzen den bezala, mailegua hizkuntzako osakina da. Dirudienez, hizkuntza orok ditu beste hizkuntzetarik harturiko elementuak.

«Tarteko hizkuntzaren ideia apenas aplika dakieke diskurtsuan noizbehinka gertatzen direnei, kode nahasketaren arazoa bait da hau. Tarteko kodea (intercode) edo tarteko hizkuntza ez da nahitaez herri oso baten ondasuna, zeren izan daiteke talde baten hizkuntza (soziolektoa) edo lurralde jakin batetako patois-funtzioa ere (regiolektoa, gaurko hizkuntzalariari arabera) bete bait dezake. Azkenengo hori argiago nabarmentzen da kreole hizkuntzen funtzionamenduan. Azpimarratzekoa da kreoleradunek ez dutela, beren hizkuntza aipatzen dute-

nean, «kreolera» hitza erabiltzen, «patois» baizik.

«Tarteko hizkuntza hauek ez dute denek egonkortasun maila berdina. Egonkortasunik txikiena dutenen artekoak dira ume elebidunen idiolektoak eta egonkorrenak kreolera normalduak. Hizkuntzek beste berezitasun bat ere badute beren artean: arau-hausteak jasateko duten gaitasun maila. Zenbait hizkuntz komunitetan, hala nola Belize-ko errepublika berrian, ingelesa kreolduaren eta espainiera kreolduaren arteko nahaste onargarria egun batetik bestera alda daiteke komunikazioari kalterik egin gabe, zeren maila handiagoan edo txikiagoan denak elebidunak direnez gero, elkar erraz ulertzen bait dute. Eskalaren beste muturrean, frantsesaren antzeko hizkuntzak ditugu, arauekin bat ez datorrena ia-ia ezin irentsi dutenak».

Bestela esanda, Belize-ko hizkuntza balitz  $L_1$  eta frantsesa  $L_2$ , horrek suposatuko lukeen erlazio mota eta alderantzizko egoerak (frantsesa  $L_1$  eta Belize-koa  $L_2$ ) suposatuko lukeena, ez lirateke berdinak izango. Lehenengo eta bigarren hizkuntzaren arteko erlazioei buruzko teoria guzti horiek irakaskuntzan aplikatu nahi direnean, eskola-lana osatzen duten egoera konkretuerako balio handirik ez dutela ohartu gara. Eta bada hori horrela gertatzeko arrazoirik.

Lehenbizi, teoria horien abstrakzio maila dugu. Hain dago urrun ikasgelatik, non eskolako arazoen eta ikuspegi ontogeniko eta geolinguistikoen abstrakzioa egin behar bait da (Mackey, 1982c).

### 6.3. Alderdi ontogenikoa (1)

«Desberdintasun kualitatiboek eta kuantitatiboek ez dute beti indar berdina. Desberdintasun horien balioa hirugarren alderdi baten arabera ere izango da: denbora edo, hobeto esan, mintzairaren alderdi ontogenikoaren arabera ale-

(\*) Jarraian dauden hamar lerroak, LANGUES et LINGUISTIQUE izeneko aldizkarian azaldu dira (Mackey, 1982c) 48-49. eta 58-61. orr.

(1) Pertsona bakoitzarengan hizkuntzak hasiera-hasieratik duen garapenari ematen dio izen hau egileak. Ez da, beraz, hizkuntzak talde linguistikoen egiten duen garapena. (Itzultzailearen oharra).

gia. Hizkuntza baten ikaskuntzan gertatzen den ez bezala, mintzairaren garapean ez zaie norbanakoaren dibergentziei leku handirik ematen, nahiz eta arauak kultura guztietan berdinak ez izan. Haurrak, oro har, eskola-adinera iritsi aurretik hizkuntzaren lorpena burutua izatea normala da. Gero, ulertzen eta adierazten ikasteko eduki bezala balio izan dion tresna hori eskolako gai bezala ikasiko du. Hizkuntza eta mintzaira (lengoaia) ez nahasteak garrantzi handia du arazo honetan. Lehenengo bigarrenaren edukia besterik ez da. Hizkuntzaren lorpena haurraren adimen-garapenaren osagarria da. Umearen unibertsoaren sinbolizazio eta sailkapen-prozesuan datza, zeinaren bidez ingurune hautemangarria ulertzen eta irudikatzen ikasten bait du, hitzezko sinboloak direla medio. Sinboloak haurraren ingurunetik sortzen dira eta horiek komunikaziorako erabiltzen ikasiko du haurrak. Erabat normala izango da, bezaraz, lehen hizkuntzaren ikaskuntza mintzaira lortzearen baitan egotea. Baina arazoa mintzaira lortzea denez gero, ez dago inolako eragozpenik hizkuntza bat baino gehiago batera ikasteko.

«Ingurunea hobeto kontrolatzeko sinboloen bila dabilen haur afonoa apenas gai den hizkuntza bat zein bestea bereizteko (Mackey, 1972b). Beste era batera esanik, ez du inolako bereizketarik egiten hizkuntzaren eta mintzairaren artean. Lehenengo eta bigarren hizkuntzak ikasi aurretik, Hizkuntza (L) lortu behar du. Mintzairaz jabetzerakoan, gero eta sinbolo gehiago beharko ditu haur elebakardunak, azken muga irudi komunikagarriaren sistemen sistema, hau da, amahizkuntza lantzea delarik ( $L L_1$ ). Haur elebidunarengan, aitzitik, L zehaztasunik gabeko multzo batean ( $L_1/L_2$ ) kanpora daiteke hasieran.

«Fonologiari dagokionez, adibidez, aise gerta daiteke, aldaera alofonikoak (1) alde batera uzten baditugu behinik

behin, bi hizkuntzek oinarri diafoniko bera izateko hainbat fonema amankomunean izatea, horrela haurrari hizkuntza batean zein bestean esaldiak eraikitze bidea zabaltzen zaiolarik. Ume elebakarduna ere, mintzairaren lorpena hasten duenean, fonema gutxirekin eta gutxi gorabehera ahoskatuz hazten da. Bi hizkuntzetako fonemen, hitzen zein sintagmen bereizketa progresiboa komunikazioko textuinguruaren arabera gertatuko da, textuinguru horrek ahalbideratuko bait du haurrak hizkuntza bateko esamoldeak pertsona jakin batzurekin nahiz egoera jakin batzutan eta beste hizkuntzako esamoldeak beste pertsonekin eta beste egoera batzutan erabiltzea. Bereizketa horretan eginen diren aurrerapenak, bi hizkuntzen arteko urruntasunaren baitan egongo dira. Hizkuntzek zenbat eta elkarren antz handiagoa izan, orduan eta txikiagoa izango da berezi beharra (Mackey, 1971).

«Hizkuntza lortzerakoan gertatu diren gorabeherak kontutan izanik, bi hizkuntzen ikaskuntza era desberdinetan egin daiteke, eskura dauden aukera ontogenikoen arabera. Hona gehien gertatzen direnak.

1.  $L > (L_1/L_2)$
2.  $L > (L_1/L_2) > L_1$
3.  $L > (L_1/L_2) > L_2$
4.  $L > (L_1/L_2) > L_1 + L_2$
5.  $L > (L_1/L_2) > L_1 + L_2 > L_1$
6.  $L > (L_1/L_2) > L_1 + L_2 > L_2$
7.  $L > (L_1 + L_2)$
8.  $L > L_1 + L_2 > L_2$
9.  $L > (L_1/L_2/L_3/\dots/L_n)$

Ikaskuntza anizkor honen emaitzak, hizkuntza baten edo bestearen sinbolo-sistemak azaltzen diren unearen arabera-koak izango dira, hau da, mintzairaz jabetzerakoan aipaturiko sinboloak denboraren eskalan kokatzen diren unearen arabera-koak.

«Ume-elebitasunaren kasuan, bi hizkuntzen ikaskuntza desberdina izan daiteke mintzairaren lorpena hasten den momentutik; bigarren hizkuntza sar daiteke mintzairaz jabetzen hasten den une bere- tik-eskala ontogenikoaren hasiera —edo eskalaren azken mutur aldera— haurra

(1) Gehienetan «fonema baten konbinazio-aldaera» adierazteko erabiltzen da alofono terminoa. Adiera honen arabera, fonema baten alofonoak fonema horren ebakerak dira... (UZEI, *Hizkuntzalaritza I. Hiztegia*, 40.or.) (Itzul- tzailearen oharra).

ulertzeko eta expresatzeko gauza izatera heldu denean. Bi mutur horien artean aukera zabala dago. Hizkuntza bakoitza proportzio batean edo bestean ulertu eta erabilia izateak ere badu bere eragina mintzaira lortzerakoan, beste hizkuntza bat noiz sartzen denaren eraginarekin batera. Bi hizkuntzak hein berdinean edo desberdinean erabiltzeko joera sor daiteke haurrak hizkuntza bat bai eta bestea ez ikasteko duen gaitasunaren arabera».

«Proportzio-aldaketa horiei desberdintasun funtzionalak gehitu behar zaizkie. Norekin eta zertarako erabiltzen da hizkuntza bakoitza? Behar guztietarako erabiltzen al dira bi hizkuntzak? Hizkuntza bakoitzaren praktikari eskaintzen zaion denborak ez ezik, hizkuntz funtzioen banaketak ere bideratuko du elebitasun indibidualaren nolakoa. Funtzio banaketan honako aldaerak gerta daitezke: elebitasun orokorra alde batetik, eta diglosia hertsia beste aldetik, hau da, hizkuntza bat zein bestea noiznahi erabiltzea edo hizkuntzen banaketa funtzionala. Bestela esan, eskolan hasi berria den haur elebidunaren produkzioa, haur elebidun horrek hizkuntza bakoitzean lortu duen garapenaren arabera izango da, eta hori baldintza hauen baitan egongo da: hizkuntza bakoitza zein pertsonarekin, zein egoeratan erabiltzen duen eta zein den hizkuntz harremanen iraupena» (Mackey, 1982c, 58-61.orr.; aipuairen amaiera).

#### 6.4. Alderdi geo-linguistikoa

Baina, azken finean, zein da hizkuntza bakoitzaren estatutua? Zeri deitzen diogu juxtu-juxtuan  $L_1$ ? Ama-hizkuntzari? Edo... aita-hizkuntzari, etxean egiten den hizkuntza bakarrari, etxean erabiltzen diren hizkuntzetariko bati, etniaren hizkuntzari, ikasleak hobekien ezagutzen duen hizkuntzari, komunitateko hizkuntzari, lehendabizi ikasi den hizkuntzari, hizkuntza nazionalari, jatorrizko hizkuntzari, hizkuntza ofizialari edo hizkuntza mixto bati? Zera da nabarmena: hizkuntz ikaskuntzari buruzko teoria gehienak horrelako bereizketarik ez zen inguruneetan sortu direla. Aspalditik alfabetaturik zeu-

den ingurune elebakardunetan sortu dira, non familia eskolatuetako haurrak, eskolako hizkuntzari buruz ia-ia diferentziarik ez zuen hizkuntza bat idazten ikastera etortzen bait ziren. Horren ondoren, ikaslea erdal hizkuntza eskolako gai gisa estudiatzen hasiko zen (Mackey, 1971).

Baina munduko toki gehienetan ez zaio eredu horri jarraitu; hiru mila baino gehiago dira munduan zehar dauden hizkuntzak. Jendearen erdiak, ordea, ez daki ez irakurtzen ez idazten. Herri gehienek arazo oso konplexuei egin behar bait diete aurre, horien egoerak ez du zerikusirik Mendebaldeko egoera egonkorrekin, hor  $L_1$  inguruneke, etxeko eta eskola-sistemako hizkuntza normaldua bait da eta  $L_1$  eskolako gaia (Mackey, 1974b). Hain egoera mugatu batetik, ezin daiteke generalizaziorik egin gizadi osoari dagokion edozeri buruz.

Lehenengo hizkuntza etxeko hizkuntza eta,aldi berean, hizkuntza ofiziala eta inguruneke nahiz laneko hizkuntza denean, ez da ahaztu behar egoera hori aski murrizta eta berria dela. Amerikan bertan, egoera hori erabat berria da, espainolen, frantsesen eta ingelesen kolonizazio-garaiaz geroztik sortu bait zen. Europan ere aski berria dela esan behar, zeren milagarren urtean sei besterik ez bait ziren hizkuntza idatzi normalduaren estatutua zuten hizkuntzak. XIX mendearen hasieran, hamabost ziren. Nazionalismoaren gorakadarekin, ordea, hizkuntza horien kopurua gehitzen joan da etengabe (Mackey eta Verdoodt, 1975).

Hemeretzigarren menderate Europan,  $L_2$  eskolarekin identifikatu zen. Eskolara, ordea, hirietako jendearen gutxiengoa joaten zen, luxu hori ordain zezaketen burgesak hain zuzen. Horrelako jendearen zenbait belaunaldi eskolatzea lortu zelako, patois ( $L_1$ ) eta  $L_2$ -ren (Nazio eta eskola-hizkuntza) arteko leizea txikiagotu egin zen. Baina europarren gehiengoa luzaro alfabetatu gabe gelditu bait zen, leize horrek iraun egin du (Furet eta Ozouf, 1977).

Estatu modernoak irakaskuntza publiko eratu zuenean, burokrazia sortu

behar izan zuen beraren administrazio-lanetarako. Azkar pasatu ziren L<sub>1</sub>ean (etxeko hizkuntza) eskolatzetik L<sub>1</sub>ean (Estatuaren hizkuntza) instrukzio publikoa ematera, horrela herriaren jokaera aldatuz. Ez da harritzekoa Frantziako Iraultzak sortu zuen Asanblada Konstituziogileko Hezkuntza Publikorako Bartzordeak egin zuen lehenengo egintza herrialdeetako hizkuntzak eta patois delakoak galerazi izana (de Certeau et al., 1975). Estatu-nazioaren helburu nagusia etxeko hizkuntza eskolaren bidez aldatzea izan zen, eskolak hedatzen zuen hizkuntza nazionala bezalakoa izan zedin.

Hizkuntza nazional honetan —abstrakzio normaldua— ematen dira nazioko idazkiak, eta komunikabide ez ezik, Estatuaren ondasun ere bilakatzen da. Historiaren aldetik, gertaera hau berri samarra da eta nazionalismoren ideari lotuta dago (Mackey, 1976a).

Hizkuntz fideltasunaren ideia, beste aldetik, ez da azaldu XIX mendera arte. Erromantizismoak sortu zuen talde-sentimenduen multzo horretan kokatu behar dugu, militantismoa garai horretako nazionalismo politikoan azaldu zelarik. Hemezortzigarren mendean, aldiz, are Frantzia eta Ingalaterraren arteko gerra-garaian, idazle batek etsaiaren hizkuntzan idaztea gaizki ikusia zegoen. XIX mendean, ordean, jokaera hori jasanezinezkotzat jo da.

Bienbitartean zera gertatu da, hots, Erromantikoek arima bat aurkitu zutela hizkuntza nazionalaren baitan. Arima hori nazioari zegokion, eta halako maneran zegokion non azken finean identifikatu egin zuten hizkuntzarekiko maitasuna herriarekiko maitasunarekin. Idazlearen barne-bizitza hizkuntza nazionalarekin loturik zegoen nahitaez; bere hizkuntza erabiliz adieraziko zuen idazleak nazioarekiko maitasuna. Horrela jokatu, bultzada bat ematen zion bere herriko literaturari, herriaren arima hizkuntza horretan bait zegoen eta, beraz, nazioko hizkuntzan adierazi behar zen, eta ez bestetan. Bestalde, hori herriari zor zitzaion zerbait zen. Gauzak horrela, ida-

zle elebidunak bere leialtasuna zein naziori eskainiko zion erabaki behar zuen, ezinbestean bi hizkuntzetako bat hobetsiz.

Europar zehar hizkuntz nazionalismoaren ideia hau zabaltzearen eraginagatik frantsesa degradatu egin da belaunaldi baten buruan. Mendearen bukaerarako, izan ere, galdurik zuen hizkuntzarik nagusienaren lekua. Gertatu dena zera da: hizkuntzaren eta nazionalismoaren arteko loturak Europako elite frankofonoak oso egoera larrian jarri dituela. Frantzia napoleondarren inperialismoaren aurka borrokan ari zen une hartan, beren pentsamendu nagusi eta ederrenak frantserari eskaintzen jarraitzea aberriari saldukeria egitea zatekeen. Hizkuntzaren etorkizuna nazioaren etorkizunean bildurik gelditu bait zen, haren ospe kulturala indar nazionalaren garapenaren arabera joan da. Ospe hori gerraren ondorioz baino gehiago munduko industriaren eta komertzioaren ondorioz etorri da, horiek ekarri bait dute masen alfabetatzea eta jende guztiaren eskolatzeta (Mackey, 1976a). Fenomeno horrek azalduko digu, dudarik gabe, zergatik bikoiztu zen 15etik 30era hizkuntza nazionalen kopurua XIX mendean, hau da, 1800eta 1900 bitartean.

Egun, berrogeita hamar hizkuntza nazional inguru ditugu Europar zehar. Bartzu, hala nola irlandera, euskara, eskoziera eta bretainera, ez dira beti etxeko hizkuntzak, baina, eskola dela medio, komunikazio-hizkuntza bezala ezarri nahi dira berriro (Mackey, 1979a).

Lehenengo eta bigarren hizkuntzen arteko erlazioa indar-erlazioa bilakatu dela esan nahi du guzti horrek. Edozertarako gaitasuna duen zenbait hizkuntzak (L<sub>2</sub>) erakarmen haundia du, eta jatorrizko hizkuntza batzuren kaltetan (Mackey, 1976b). Bigarren hizkuntza ikasteko motibazioak L<sub>1</sub> mantendu nahia gaindi dezake, beraz Hizkuntz funtzio bakoitzari dagokionez ere, elkarren ondoan dauden bi hizkuntzen arteko desberdintasun mailen arazoa dugu (Mackey, 1976c). Bi hizkuntzen artean banaturik egon daiteke gizatalde baten mundu kontzeptuala,

kontzeptu batzu  $L_1$ ean bakarrik ematen direlarik eta beste batzu  $L_2$ an bakarrik (Mackey, 1982d). Horrelako egoeretan,  $L_1$ i  $L_2$  gehitu beharko litzaioke, bien artean hizkuntz kulturaren osotasunera iristeko (Mackey, 1977b).

## ONDORENA

$L_1/L_2$  dikotomia abstrakzio bat besterik ez da, osagaiak ondo mugatu gabe dauzkan abstrakzioa.  $L_1$ aren definizioa eta  $L_2$ arena berdinak izan daitezke benetan. Dikotomiaren bi elementuak elkar trukagarri bilaka daitezkeenez gero, ez da zilegi bien arteko erlazioari buruz

generalizatorik egitea. Osagai bakoitza, hizkuntza bakoitza, gizabanakakoaren baitan desberdin denez gero, segun noiz, non eta nola lortu duen, alderdi anitzeko erlazioak ematen dira kasu honetan eta ez dikotomia hutsa.

Laburbilduz,  $L_1$  eta  $L_2$ ren arteko erlazio-modua ez da buru baten barnean elkarren aurkako bi kode egotea, ezta bi hizkuntz egitura bata bestearen ondoan egotea ere; bi sinbolo multzo direla esan-go genuke; denboran eta espazioan zehar etengabe aldatzen direnak eta helburu desberdinetarako erabiltzen direnak.

*Itzultzailea: Juan Mari Agirre*

## BIBLIOGRAFIA

- AFENDRAS, E.; PIANAROSA, A. (1975): *Bibliographie analytique du bilinguisme infantil et de l'apprentissage d'une langue seconde*, Québec, Presses de l'Université Laval, CIRB (F-4).
- ALBERT, M.L.; OBLER, L.K. (1978): *The bilingual brain. Neuropsychological and neurolinguistic aspects of bilingualism*, New York, Academic Press.
- ALVAREZ, G.; HUOT, D.; SHEEN, R. (1982): *Interaction  $L_1$ - $L_2$  et stratégies d'apprentissage. Actes du dixième colloque GREDIL sur la didactiques des langues*, Québec, CIRB (B-116).
- ARNDT, H.; STEWART, W.E. (1981): «Articulatory perfection in  $L_2$  phonology: are we overtaking the brain?» In: *Die Neuren Sprache*, 80. bol., 4. zenb., 323-336 orr.
- ARNOPOULOS, S.M. (1982): «Les cours de langue seconde: une perte de temps» In: *Le Devoir*, abenduak 5.
- ASHE, R.J.; GARCIA, R. (1969): «The optimal age to learn a foreign language» In: *Modern Language Journal*, 53. zenb., 334-341 orr.
- ASHER, J.J. (1972): «Children's first language as a model for second language learning» In: *The Modern Language Journal*, LVI. bol., 3. zenb., 133-139 orr.
- AUSUBEL, P. (1964): «Adults vs. children in second-language learning: psychological considerations» In: *The Modern Language Journal*, 48. bol., 7. zenb., 420-424 orr.
- BAARS, B.J. (1980): «The competing plans hypothesis» In: *Temporal Variables in Speech*, H.W. Dechert; M. Raupach, La Haye, Mouton, 39-49 orr.
- BAHNS, H. (1983): «The  $L_1$  vs.  $L_2$  acquisition of the english modal auxiliary can» In: *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, XV. urtea, 2-3 zenb., 209-222 orr.
- BENGTTSSON, E. (1983): «Linguistic awareness in learning a second/foreign language» In: *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, XV. urtea, 2-3 zenb., 151-160 orr.
- BIZARRI, H.H. (1983): «Language and thought in bilingual children» In: *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, XV. urtea, 2-3 zenb., 223-224 orr.
- BOILEAU, A. (1969): «L'acquisition d'une langue seconde à l'âge préscolaire» In: *Revue des Langues Vivantes*, 35. bol., 6. zenb., 647-658 orr.
- BRON, J. (1977): *Mind, brain and consciousness. The neuropsychology of Cognition*, New York, Academic Press.
- BRUNER, J.S. et al. (1966): *Studies in cognitive growth*, New York, Wiley.
- CARROLL, J.B. (1973): «The implications of aptitude test research and psycholinguistic theory for foreign language teaching» In: *Linguistics*, 9. zenb., La Haye, Mouton.
- CHOMSKY, N. (1965): *Aspects of the theory of syntax*, Cambridge (Mass.); MIT Press.
- COOK, J. (1969): «The analogy between first and second language learning» In: *IRAL*, 7. bol., 3. zenb., 207-216 orr.
- COOPER, R.L. (1970): «What do we learn when we learn a language» In: *TESOL Quarterly*, 4. bol., 4. zenb., 303-314 orr.
- CORDER, S.P. (1967): «The significance of learner's errors» In: *IRAL*, 5. bol., 4. zenb., 161-170 orr.
- DE CERTEAU, M. et al. (1975): *Une politique de la langue. La Révolution française et les patois*, Paris, Gallimard.
- DECHERT, H.W. (1983): «First and second language processing: similarities and differen-

- ces» In: *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, XV. urtea, 2-3 zenb., 77-94 orr.
- DERING, L. (1973): *Transformational grammar as a theory of language acquisition*, Cambridge, Cambridge University Press (3. kapitulua «On the nature of language acquisition» 45-83 orr.).
- DI PIETRO, J. (1971): *Language structures in contrast*, Rowley, Newbury House.
- ELERT, T. (1959): *Das zweisprachige. Individuum. Ein Selbstzeugnis*, Mayence, Akademie der Wissenschaft und Literatur.
- ERVIN-TRIPP, S.M. (1974): «Is second language learning like the first?» In: *TESOL Quarterly*, 8. bol., 2. zenb., 111-127 orr.
- FAERCH, C.; KASPER, G. (1983): *Strategies in inter-language communication*, Londres, Longman.
- FATHMAN, A. (1975): «The relationship between age and language productive ability» In: *Language Learning*, 25. bol., 245-253 orr.
- FRANCESCO, G. (1981): *Il bilingue isolato. Centro casi di bilinguismo infantile*, Bergamo, Minerva Italica.
- FRANCOIS, F. (1967): «L'apprentissage précoce d'une seconde langue» In: *Le Français dans le Monde*, 46. zenb., 26 orr.
- FURET, F.; OZOUF, J. (1977): *Lire et écrire: l'alphabétisation des français de Calvin à Jules Ferry*, Paris, Ed. de Minuit.
- GARDNER, R.C.; LAMBERT, W.E. (1972): *Attitudes and motivation in second-language learning*, Rowley, Newbury House.
- GENESEE, F.; HAMAYAN, E. (1980): «Individual differences in second-language learning» In: *Applied Psycholinguistics*, 1. bol., 95-100 orr.
- GORDON, S.B. (1969): Relationships between the English language abilities and home language experiences of first-grade children from three ethnic groups, of varying socioeconomic status and varying degrees of bilingualism. University of New Mexico. Tesia.
- GRADMAN, H.L. (1971): «The limits of contrastive analysis prediction» In: *Pacific Conference on Contrastive Linguistics and Language Universals*, Honolulu, University of Hawaii.
- GREOVER-STRIPP, N. (1983): «Linguistic and cognitive development in a cross-language study where the second language may become more dominant than the first» In: *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*.
- GUILLAUME, G. (1929): *Temps et verbe*, Paris, Champion.
- HAUPTMAN, P.C. (1979): «A comparison of first and second language reading strategies among English-speaking university students» In: *Interlanguage Studies Bulletin*, 4. bol., 2. zenb., 173-201 orr.
- HENY, F.; RICHARDS, B. (1983): *Linguistic categories: auxiliaries and related puzzles*, (2. bol.) Dordrecht, Reidel.
- HEREDIA-DEPREY, C. (1977): «Le bilinguisme chez l'enfant» In: *Linguistique*, 13. bol., 2. zenb., 109-130 orr.
- HUNT, W. (1970): «Do sentences in the second language grow like those in the first?» In: *TESOL Quarterly*, 4. bol., 3. zenb., 195-202 orr.
- JACKOBSON, M. (1970): *Developmental neurobiology*, New York, Holt.
- JAKOBOVITS, L.A. (1970): *Foreign language learning*, Rowley, Newbury House.
- KARIUS, I. (1972): *Zweisprachigkeit: compound and co-ordinate bilingualism*, Université de Hambourg, Tesia.
- KIMURA, D. (1961): «Cerebral dominance and perception of verbal stimuli» In: *Canadian Journal of Psychology*, 15. bol., 166-171 orr.
- KRASHEN, D. (1973): «Lateralization, language learning and the critical period. Some new evidence» In: *Language Learning*, 23. bol., 1. zenb., 63-74 orr.
- KRASHEN, S.D. et al. (1983): *Child-adult differences in second language*, Rowley, Newbury House.
- KOSKAS, E. (1983): «Language learning before ten: second language learning after ten in schools» In: *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, XV. urtea, 2-3 zenb., 195-208 orr.
- KUNKLE, J.F. (1972): An assessment of the attempt to build second language methodologies on two current theories of first language acquisition, University of Wisconsin at Madison, Tesia.
- LEBEL, A. (1979): Relation entre l'apprentissage d'une langue seconde et la créativité verbale dans la langue maternelle chez les enfants anglophones de sixième année, Université d'Ottawa, Tesia.
- LENTIN, L. (1973): «Interaction: adultes-enfants au cours de l'acquisition du langage» In: *Etudes de Linguistique Appliquée*, 9. zenb. 10-50 orr.
- LENNEBERG, E.H. (1967): *Biological foundations of language*, New York, Wiley.
- LITTLEWOOD, W.T. (1973a): «A comparison of first language acquisition and second language learning» In: *Praxis*, 20. bol., 4. zenb., 343-348 orr.
- LOUDA, S. (1978): Effects of similarity in the acquisition of a foreign language, University of California at Berkeley, Tesia.
- MACNAMARA, J. (1973): «Nursery, streets and classrooms: some comparisons and deductions» In: *Modern Language Journal*, 57. bol., 5-6 zenb., 250-254 orr.
- MACNAMARA, J. (1976): «First and second language learning: same or different?» In: *Journal of Education*, 158. zenb., 39-54 orr.
- McNEILL, D. (1970): *The acquisition of language; a study of developmental psycholinguistics*, New York, Harper & Row.
- MACKAY, W.F. (1970): «Interference, integration and the synchronic fallacy» In: *Georgetown University Monograph Series on Languages and Linguistics* 23, Washington, Georgetown University, 195-227 orr.
- MACKAY, W.F. (1971): *La distance interlinguistique*, Québec, CIRB (B-32).
- MACKAY, W.F. (1972a): *Principes de didactique analytique*, Paris Didier.
- Edizio ingelesa: *Language teaching analysis*, Londres, Longman, 1965.

- Edizio amerikanoa: Bloomington, Indiana University Press, 1967.
- Edizio japonesa: *Gengo Kyoiku Bunseky*, Tokyo, Taishukan, 1979.
- MACKEY, W.F. (1972b): «Dialinguistic identification» In: *Studiee for Einar Haugen*, E. Firchow, La Haye Mouton, 149-160 orr.
- MACKEY, W.F. (1974a): «Les dimensions de la linguistique différentielle» In: *Le Français dans le Monde*, 103. zenb., 25-31 orr.
- MACKEY, W.F. (1974b): «Géolinguistique et scolarisation bilingue» In: *Etudes de Linguistique Appliquée*, 15. zenb., 10-33 orr.
- MACKEY, W.F. (1976a): *Langue, dialecte et diglossie littéraire*, Québec, CIRB (B-54).
- MACKEY, W.F. (1976b): «Las fuerzas lingüísticas y la factibilidad de las políticas del lenguaje» In: *Revista Mexicana de Sociología*, 79. zenb., 279-309 orr.
- MACKEY, W.F. (1976c): *Bilinguisme et contact des langues*, Paris, Klincksieck.
- MACKEY, W.F. (1977): *The contextual revolt in language teaching*, Québec, CIRB (B-68).
- MACKEY, W.F. (1978): «Pragmalinguistics in context» In: *Die Neuren Sprachen*, 3-4 zen., 194-224 orr.
- MACKEY, W.F. (1979a): «L'irrédentisme linguistique: une enquête témoin» In: *Plurilinguisme: normes, situations, stratégies*, G. Manessy eta P. Wald, Paris, Ed. l'Harmattan, 255-284 orr.
- MACKEY, W.F. (1979b): «Toward an ecology of language contact» In: Mackey eta Ornstein, 453-460 orr.
- MACKEY, W.F. (1982a): «Sociolinguistics: the past decade» In: *Preprints of the plenary session papers of the thirteenth international congress of linguistics*, Tokyo, Gakushuin University, 293-311 orr.
- MACKEY, W.F. (1982b): *Bibliographie internationale sur le bilinguisme*, Québec, Presses de l'Université Laval.
- MACKEY, W.F. (1982c): «Interaction, interférence et interlangue: rapports entre bilinguisme et didactique des langues» In: *Langues et Linguistique*, 8. zenb., 1. tom., 45-64 orr.
- MACKEY, W.F. (1982d): «Merkmale für anpassungsprozesse des französischen in zweisprachigen gebieten» In: *Anwendungsbereiche der Sociolinguistik*, H. Steger, Darmstadt, Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 312-339 orr.
- MACKEY, W.F. (1983a): «Models for comparing cases of language contact» In: *Theorie, Methoden und modelle der kontaktinguistik*, P.H. Nelde, Bonn, Dümmler, 72-94 orr.
- MACKEY, W.F. (1983b): «Method analysis of functional language teaching materials» In: *Functional language teaching*, R. Titone, Milan, Oxford Institutes, imprimategian.
- MACKEY, W.F.; ORNSTEIN, J. (1979): *Sociolinguistics studies in language contact*, La Haye, Mouton.
- MACKEY, W.F.; VERDOOT, A. (1975): *The multinational society*, Rowley, Newbury House.
- McCALEY, J.D. (1982): *Thirty milion theories of grammar*, London, Croom Helm.
- McNEILL, D. (1968): «On theories of language acquisition» In: *Verbal behavior and general behavior theory*, R. Dixon eta L. Horton, Englewood Cliffs, Prentice-Hall, 406-420 orr.
- MENYUK, P. (1971): *The acquisition and development of language*, Englewood Cliffs, Prentice-Hall.
- MET, M. (1978): Relationship between first and second language listening comprehension skills in primary age children, University of Cincinnati, Tesia.
- MININNI, G. (1983): «Metacomunicare in L<sub>1</sub> e L<sub>2</sub>» In: *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, XV. urtea, 2-3 zenb., 295-310 orr.
- MOLFESE, D.F. et al. (1975): «The ontogeny of brain lateralization for speech and nonspeech stimuli» In: *Brain and Language*, 2. bol., 356-368 orr.
- NEUFELD, G. (1973): «Foreign language aptitude: an enduring problem» In: *Some aspects of canadian applied linguistics*, G. Rondeau, Montréal, Centre Educatif et Culturel.
- NEUFELD, G. (1976): «The bilingual's lexical store» In: *IRAL*, 14. bol., 1. zenb., 15-35 orr.
- NEMARK, L.; REIBEL, D.A. (1968): «Necessity and sufficiency in language learning» In: *IRAL*, 6. bol., 2. zenb., 145-161 orr.
- OKSAAR, E. (1983): «Language learning as cultural learning» In: *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, XV. urtea, 2-3 zenb., 121-130 orr.
- OLLER, J.W.; RICHARDS, J.C. (1973): *Focus on the learner*, Rowley, Newbury House.
- OLSON, L.L.; SAMUELS, S.J. (1973): «The relationship between age and accuracy of foreign language pronunciation» In: *Journal of Educational Research*, 66. bol., 263-268 orr.
- PENFIELD, W.; ROBERTS, L. (1959): *Speech and brain mechanisms*, Princeton University Press.
- PIMSLEUR, P. et al. (1962): «Foreign language aptitude» In: *Journal of Educational Psychology*, 53. bol., 7-19 orr.
- PRIBRAM, K.H. (1971): *Languages of the brain. Experimental paradoxes and principles in neuropsychology*, Englewood Cliffs, Prentice-Hall.
- RADO, M. (1969): «Intra and interlinguistic contrast. Bilingual education in Australia» In: *Working Papers in Bilingualism*, 7. zenb.
- REIBEL, D.A. (1971): «Learning strategies for adults» In: *The psychology of second language learning*, P. Pimsleur, M. Quinn, Cambridge, Cambridge University Press, 87-96 orr.
- ROBERTS, J.T. (1973): «The LAD hypothesis and second language acquisition: the relevance of the former for the latter» In: *Audio-visual Language Journal: Journal of Applied Linguistics and Language Teaching Technology*, 9. bol., 2. zenb., 97-112 orr.
- SCLiar-CABRAL, L. (1983): «Acquisition of narrative skills by children: possible influences in second language learning» In: *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, XV. urtea, 2-3 zenb., 131-150 orr.
- SCOVEL, T. (1969): «Foreign accents, language acquisition and cerebral dominance» In: *Lan-*

- guage Learning, 19. bol., 3-4 zenb., 245-253 orr.
- SELIGER, H.W. et al. (1975): «Maturational constraints in the acquisition of a second language accent» In: *Language Sciences*, 36. zenb., 30-22 orr.
- SIGUAN, M. (1983): «Second language learning from a psychological perspective» In: *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, XV. urtea, 2-3 zenb., 59-76 orr.
- SINCLAIR-DE-ZART, H. (1967): *Acquisition du langage et développement de la pensée*, Paris, Dunod.
- SINCLAIR-DE-ZART, H. (1969): «A possible theory of language acquisition within the general framework of Piaget's developmental theory» In: *Studies in cognitive Development*, D. Elkin eta J. Flavell, Oxford, Oxford University Press, 326-336 orr.
- SLAMA-CAZACU, T. (1965): «La méthodologie psycholinguistique et quelques unes de ses applications» In: *Revue Roumaine de Linguistique*, 1. zenb., 131-147 orr.
- SLAMA-CAZACU, T. (1983): «Similarities and differences between first and second language learning: some fallacies» In: *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, XV. urtea, 2-3 zenb., 11-22 orr.
- SLOBIN, D.I. (1971): *The ontogenesis of grammar: a theoretical symposium*, New York, Academic Press.
- SMITH, K.H.; BRAINE, M.D.S. (1983): *Miniature language and problem of language acquisition*, New York, Holt.
- SNO, C.E.; HOEFNAGEL-HOHLÉ, M. (1978): «The critical period for language acquisition: evidence from second language learning» In: *Child Development*, 49. bol., 1114-1128 orr.
- SOLAN, L. (1983): *Pronominal reference: child language and the theory of grammar*, Dordrecht, Reidel.
- SPOLSKY, B. (1969): «Attitudinal aspects of second language learning» In: *Language Learning*, 19. bol., 3-4 zenb., 271-285 orr.
- SPOLSKY, B. (1977): The comparative study of first and second language acquisition. Paper presented at the Annual Linguistics Symposium on Language Acquisition (6th), Milwaukee, Wisconsin.
- SZABO, E. (1974): Psycholinguistic study of the influence of second language acquisition upon performance in the first language of monolingual and bilingual francophones, Université d'Ottawa, Tesia.
- TABOURET-KELLER, A. (1983): «La question des identités en rapport avec la problématique langue maternelle/langue seconde» In: *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*.
- TAESCHNER, T. (1983): «Does the bilingual child process twice the lexicon of the monolingual child?» In: *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, XV. urtea, 2-3 zenb., 179-188 orr.
- TITONE, R. (1975): *Modelli psicopedagogici dell'apprendimento*, Roma, Armando.
- TITONE, R. (1979): *Bilingual education*, Milan, Oxford Institutes.
- TROSBORG, A. (1983): «The acquisition of syntactic structures in L<sub>1</sub> et L<sub>2</sub> learners» In: *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, XV. urtea, 2-3 zenb., 261-284 orr.
- UPSHUR, J.A. (1968): «Four experiences on the relation between foreign language teaching and learning» In: *Language Learning*, 18. bol., 1-2 zenb., 111-124 orr.
- VALIN, R. (1981): *Perspectives psychomécaniques sur la syntaxe*, Québec, Presses de l'Université Laval.
- VAN OVERBEKE, M. (1971): «Entropie et valence de la parole bilingue» In: *Aspects sociologiques du plurilinguisme*, Paris, Didier eta Bruxelles, Aimav, 43-59 orr.
- VILKE, M. (1983): «Linguistic, conceptual and social transfer from L<sub>1</sub> to L<sub>2</sub> in children» In: *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, XV. urtea, 2-3 zenb., 285-294 orr.
- WILSON, E.O. (1975): Cambridge, Harvard University Press.

### SEIS PREGUNTAS EN TORNO AL VALOR DE LA DICOTOMÍA L<sub>1</sub>/L<sub>2</sub>

Planteamos la problemática referente a las relaciones entre L<sub>1</sub> (lengua materna) y L<sub>2</sub> (una segunda lengua) analizando las siguientes cuestiones:

1. Quién: la especie y el individuo
2. Cuándo: edad crítica y maduración variable
3. Cómo: adquisición y aprendizaje
4. Porqué: motivaciones y actitudes
5. Dónde: hogar y escuela
6. Qué: lengua y lenguaje

A modo de conclusión diremos que una dicotomía L<sub>1</sub>/L<sub>2</sub> constituye una abstracción cuyos componentes no están bien definidos. La definición de L<sub>1</sub> puede, en la práctica, ser la misma que la de L<sub>2</sub>. Debido a que los dos elementos de la dicotomía

pueden llegar a ser intercambiables, no se puede generalizar sobre la naturaleza de este intercambio.

Habida cuenta que cada componente, cada lengua varía en cada individuo según el «quién», el «cuándo» y el «cómo» de su adquisición, se trata de relaciones multidimensionales y no de una simple dicotomía.

Resumiendo, el modelo de relación entre L<sub>1</sub> y L<sub>2</sub> no es ni la existencia de dos códigos rivales dentro de un espíritu, ni dos estructuras lingüísticas yuxtapuestas la una contra la otra; es más la idea de dos conjuntos de símbolos disponibles para diversos fines, que cambian continuamente en el tiempo y en el espacio.

### SIX QUESTIONS SUR LA VALEUR D'UNE DICHOTOMIE ( $L_1/L_2$ )

*Nous envisageons la problématique des relations entre  $L_1$  (langue maternelle) et  $L_2$  (deuxième langue) en analysant les questions suivantes:*

1. *Qui: l'espèce et l'individu*
2. *Quand: âge critique et maturation variable*
3. *Comment: acquisition et apprentissage*
4. *Pourquoi: motivations et attitudes*
5. *Où: le foyer et l'école*
6. *Quoi: langue et langage*

*En guise de conclusion nous dirons qu'une dichotomie  $L_1/L_2$  constitue une abstraction dont les composantes ne sont pas clairement définies.*

*La définition de la  $L_1$  peut, dans la pratique, être la même que celle de la  $L_2$ . Considérant que les*

*deux éléments de la dichotomie peuvent être interchangeables, il n'est pas possible de généraliser au sujet de la nature de cet échange.*

*Etant donné que chaque composant, chaque langue varie selon les individus, selon le «qui», le «quand» et le «comment» de son acquisition, il s'agit de relations multidimensionnelle et non d'une simple dichotomie.*

*En résumé, le modèle de relation entre  $L_1$  et  $L_2$  n'est pas l'existence de deux codes rivaux au sein d'un esprit, ni de deux structures linguistiques juxtaposées l'une à l'autre; c'est d'avantage l'idée de deux ensembles de symboles disponibles à des fins diverses, qui changent continuellement dans le temps et dans l'espace.*

### SIX QUESTIONS ABOUT THE DICHOTOMY $L_1/L_2$

We are setting forth here the question concerning the relation between  $L_1$  (mother tongue) and  $L_2$  (a second language) analyzing the following points:

1. Who: species and individuals
2. When: crucial age and variable maturing
3. How: achievement and process of learning
4. Why: motivations and attitudes
5. Where: home and school
6. What: language and speech

In conclusion a dichotomy  $L_1/L_2$  is an abstraction whose components are not clearly defined. The definition of  $L_1$  can, in practice, be the same as that of  $L_2$ . As the elements of this dichotomy can come to be

interchangeable, it is not possible to generalize about the nature of this interchange.

Bearing in mind that each component, each language varies in each individual according to who, when and where was that language achieved, we can see that we are not dealing with a mere dichotomy but with multidimensional relations.

To sum up, the feature of the relation between  $L_1$  and  $L_2$  is neither the concurrence of two opposed coes, nor two linguistic structures that are juxtaposed and against each other. What best characterizes that relation is the idea of two groups of signs which are available to be used with different purposes and which change continuously both in time and in space.