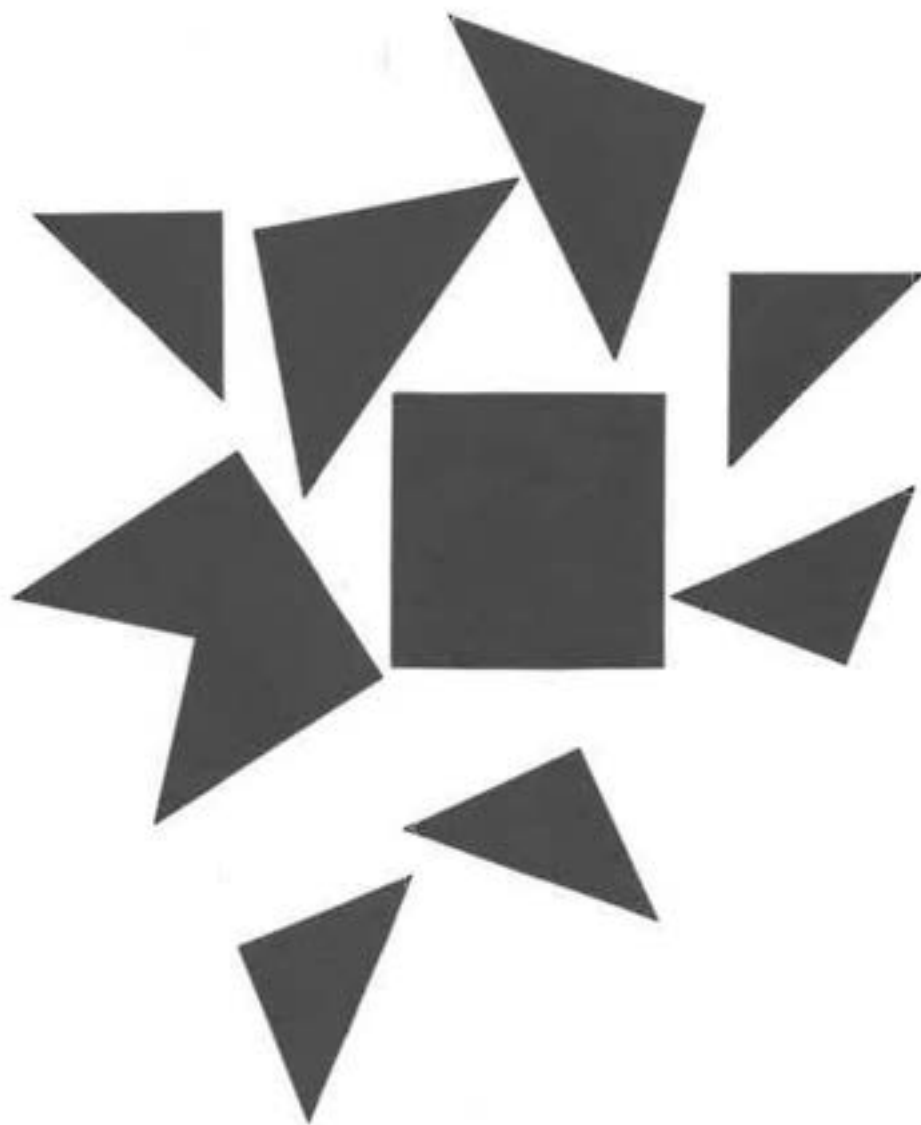


# B A B Y L O N I A

Rivista per l'insegnamento e l'apprendimento delle lingue  
Revue pour l'enseignement et l'apprentissage des langues  
Zeitschrift für Sprachunterricht und Sprachenlernen  
A Journal of Language Teaching and Learning



Uffici dell'  
insegnamento medio,  
medio superiore  
e professionale.  
Dipartimento  
dell'istruzione  
e della cultura,  
Cantone Ticino-CH

N. 00 di prova, agosto 1992



# Sommario Inhalt Sommaire

Babylonia	- Unser Projekt - notre projet - il nostro progetto	2	
	- Editoriale	3	
L'intervista	- Alcune domande a Flavio Cotti e Jean Cavadini	5	
Centro	- Welche Fremdsprachen sollen wann unterrichtet werden? <i>Gianni Ghisla</i>	9	
	- Politiques linguistiques de la Suisse et perspectives à partir du cas "Europe" <i>Jacques-André Tschoumy</i>	17	
	- Per un territorio metaforico <i>Sandro Bianconi</i>	21	
	- Educazione linguistica nella scuola obbligatoria del Ticino 2000 <i>Mario Forni</i>	27	
	- Fremdsprachenunterricht im Tessin und in der Schweiz: small is beautiful <i>Christoph Flügel</i>	31	
	- Lingue straniere come fattore produttivo? <i>Alberto Cotti</i>	42	
	- Literature Review: English as a World Language <i>Eliodoro S. Rodoni</i>	46	
	- The contribution of the Council of Europe to the development of language teaching in Europe 1962-1992 <i>John L.M. Trim</i>	54	
	Contributo teorico	- Les langues sont-elles des disciplines scolaires comme les autres? <i>Henri Besse</i>	59
	Esperienze	- L'insegnamento dell'italiano nel Canton URI <i>Pia Gilardi-Frech e Leo Müller</i>	67
- Homicide au Château des fleurs Rouges à Grenoble <i>Sarah e Giulia</i>		71	
- Vedere per imparare <i>Maruska Mariotta e Susy Keller</i>		74	
- Plaidoyer pour un usage non didactique des documents audiovisuels.. <i>Claude Almansì</i>		75	
Finestre	- CREDIF: Centre de recherche et d'étude pour la diffusion du français <i>Francis Josèphe</i>	78	
	- Hommage à Johann Amos Comenius <i>Gianni Ghisla</i>	80	
Bibliografia Bloc Notes	- Bibliographie sélective	83	
	- Agenda	87	
	- Babylonia: Variations, <i>Claude Almansì</i>	89	
	- Babylonia: La parole aux lecteurs	90	
Inseriti didattici	- N. 4 par Anita Rogna	- N. 5 par Michèle Rigonalli et al. - N. 7 by Eliodoro S. Rodoni	
	- N. 6 von Susy Keller et al.		
Impressum	- Autori, presentazione	94	

**Il progetto La fondazione  
L'abbonamento**

Babylonia ha convinto. Molti lettori ci hanno comunicato le loro opinioni incoraggiandoci a continuare e parecchi sono disposti a contribuire personalmente. Una sintesi di questi commenti, in parte entusiasti, in parte critici la troverete nelle ultime pagine di questo numero. A rafforzare il progetto Babylonia sono giunti anche i dati di un'indagine di mercato svolta fra gli insegnanti di L2 nella Svizzera tedesca: tutti i settori scolastici hanno segnalato il bisogno di una rivista multilingue e multiculturale come Babylonia.

Grazie alla disponibilità e al sostegno del Dip. Istruzione e Cultura del Canton Ticino, abbiamo dunque messo a punto il progetto che prevede:

- . la pubblicazione di Babylonia con diffusione nazionale
- . la costituzione di una Fondazione che funga da editore e assicuri il finanziamento
- . il lancio di questo secondo numero di prova con sottoscrizione.

**Das Projekt Die Stiftung  
Das Abonnement**

*Babylonia hat überzeugt. Viele LeserInnen haben uns ermutigt weiterzufahren und zahlreiche wären bereit, eigene Beiträge zur Verfügung zu stellen. Auf den letzten Seiten dieser Nummer befindet sich eine Zusammenfassung dieser teils begeisterten, teils auch kritischen Kommentare. Eine Stärkung hat das Projekt Babylonia zudem durch die Daten einer Marktforschungsstudie erfahren, die unter FremdsprachenlehrerInnen der Deutschschweiz durchgeführt wurde: alle Schulstufen haben das Bedürfnis nach einer mehrsprachigen und multikulturellen Zeitschrift wie Babylonia geäußert. Mit der Unterstützung des Erziehungsdepartements des Kantons Tessin konnte so ein Projekt mit folgenden Zielen ausgearbeitet werden:*

- *Veröffentlichung von Babylonia als Fachzeitschrift mit nationaler Verbreitung,*
- *Gründung einer Stiftung, welche die Herausgabe und Finanzierung der Zeitschrift übernimmt,*
- *Lancierung der vorliegenden zweiten Probenummer mit der Möglichkeit zur Subskription .*

**Le projet La Fondation  
L'abonnement**

Babylonia a été convaincant. De nombreux lecteurs nous ont fait part de leurs opinions, en nous encourageant à persister. Certains sont disposés à y apporter une contribution personnelle. Dans les dernières pages de ce numéro, nous proposons une synthèse des commentaires, certains enthousiastes, d'autres plus critiques. Les résultats d'une enquête effectuée auprès des enseignants de L2 en Suisse Alémanique nous encouragent dans notre projet: tous les secteurs scolaires ont signalé la nécessité d'avoir une revue multilingue et multiculturelle comme Babylonia. Grâce à la disponibilité et au soutien du Département de l'Instruction et de la Culture du Canton du Tessin, nous avons donc mis au point ce projet qui prévoit:

- la publication de Babylonia au niveau national,
- la création d'une Fondation qui soit à la fois l'éditeur et le garant du financement,
- le lancement de ce deuxième numéro d'essai avec possibilité de souscription.

**Per Babylonia**

*Sottoscrivete, con la cartolina allegata, entro il 30 settembre 1992*

- . *l'abbonamento o*
- . *l'adesione alla Fondazione (con diritto ad un abbonamento)*

**Für Babylonia**

*Senden Sie uns bis zum 30. September 1992 beiliegende Karte mit*

- . *der Subskription des Abonnements oder*
- . *der Beitrittserklärung zur Stiftung (mit Anrecht auf ein Abonnement) .*

**Pour Babylonia**

*Envoyez-nous s.v.p., avant le 30 septembre 1992, la carte avec*

- . *la souscription de l'abonnement ou*
- . *l'adhésion à la Fondation (avec droit à un abonnement).*



## EDITORIALE

Con questo secondo numero di prova si decide il futuro di Babylonia. Le reazioni positive e incoraggianti al primo numero ci hanno convinti. Per continuare ora dobbiamo convincere i lettori ad abbonarsi e gli interessati nel pubblico e nel privato a sostenerci finanziariamente.

Non a caso abbiamo scelto per questo numero una tematica centrale per il nostro e vostro orizzonte di lavoro. Chiedere "Quali lingue nella scuola dell'obbligo?", significa voler mettere a fuoco l'importanza delle lingue nel nostro futuro regionale e nazionale proprio nel momento in cui si sta schiudendo l'orizzonte europeo. Siamo chiamati a conciliare le nostre esigenze di identità individuale e regionale con le grandi trasformazioni della comunità internazionale. Molte regioni svizzere ed europee, tra le quali il Ticino è un esempio, consapevoli del "plusvalore" derivante dalla padronanza diffusa e approfondita delle lingue devono fare delle scelte.

Molti sono i contributi su questo tema, affrontato anche nella rubrica "Interviste" che ha il piacere di ospitare il Consigliere Federale Flavio Cotti e il presidente della CDPE Jean Cavadini. Alla definizione di un orizzonte e di criteri per la discussione proposta da Gianni Ghisla, segue una minuziosa documentazione di Jacques-André Tschoumy sulla situazione dell'insegnamento delle L2 in Europa e le prospettive in Svizzera. Sandro Bianconi approfondisce il rapporto tra territorio, lingue e scuola, mentre Christoph Flügel e Mario Forni argomentano da posizioni diverse circa le L2 nella scuola. Il ruolo delle L2 per il mondo economico viene tematizzato da

## EDITORIAL

*Mit dieser zweiten Probenummer entscheidet sich das Schicksal von Babylonia. An ermutigenden Reaktionen auf die erste Nummer hat es nicht gefehlt. Um der Zeitschrift den Weiterbestand zu sichern, müssen wir nun die LeserInnen überzeugen, sie zu abonnieren, und möglichst weite Kreise für die finanzielle Unterstützung gewinnen.*

*Nicht zufällig haben wir für diese Nummer eine zentrale Thematik gewählt: "Welche Sprachen in der obligatorischen Schulzeit?". Diese Frage erlaubt es, die Aufmerksamkeit auf die Bedeutung der Sprachen in unserem regionalen und nationalen Kontext zu lenken. Wir tun dies zu einem Zeitpunkt, wo sich der europäische Horizont zu öffnen beginnt. Wir sind aufgerufen, die Bedürfnisse unserer Identität mit den grossen Umwandlungen Europas in Einklang zu bringen. Die Situation des Tessins ist in mancher Hinsicht vergleichbar mit jener vieler schweizerischer und europäischer Regionen: Entscheidungen stehen bevor, die den aus einer verbreiteten und guten Kenntnis verschiedener Sprachen hervorgehenden "Mehrwert" berücksichtigen müssen.*

*Die vorliegende Nummer enthält verschiedene Beiträge zu unserem Thema. In der Rubrik "Interviews" haben wir die Freude, Bundesrat Flavio Cotti und den EDK-Präsidenten Jean Cavadini zu Wort kommen zu lassen. Gianni Ghisla umreist in seinem Beitrag das Thema und schlägt Kriterien für die Diskussion vor. Ihm folgt eine minutiöse Dokumentation von Jacques-André Tschoumy zur Lage des Fremdsprachenunterrichts in Europa und zu seinen Tendenzen in der*

## EDITORIAL

Ce deuxième numéro sera décisif pour le futur de Babylonia. Le premier numéro a suscité de nombreuses réactions positives et encourageantes. Pour continuer, nous devons maintenant convaincre les lecteurs à s'abonner et les institutions privées et publiques à nous soutenir financièrement.

C'est à dessein que nous avons choisi pour ce numéro un thème aujourd'hui crucial dans notre travail. "Quelles langues dans l'école obligatoire?" signifie en effet cerner l'importance des langues dans notre devenir régional et national, au moment précis où s'ouvre un nouvel horizon européen, et où nous sommes appelés à concilier les exigences de notre identité avec les transformations incessantes de la communauté internationale. De nombreuses régions suisses et européennes - le Tessin en est un exemple - sont conscientes de l'intérêt d'une diffusion toujours plus vaste et approfondie des langues: cela les a amenées à opérer des choix.

Différents articles affrontent ce thème, repris dans la rubrique "Interview", où nous accueillons avec plaisir M. le Conseiller Fédéral Flavio Cotti, et le Président de la CDPE, M. Jean Cavadini. Gianni Ghisla propose des critères et un cadre de discussion; Jacques-André Tschoumy nous fournit une documentation minutieuse sur la situation de l'enseignement des L2 en Europe, et sur les perspectives suisses. Sandro Bianconi approfondit la relation entre territoire, langues et école; Christoph Flügel et Mario Forni présentent deux optiques différentes des L2 dans l'école. Le rôle des L2 dans le monde



Alberto Cotti a cui fa seguito un'articolata discussione bibliografica di Eliodoro S. Rodoni sul tema dell'inglese quale "lingua universale". Conclude la tematica John Trim, per lunghi anni consulente presso il Consiglio d'Europa, con un suo autorevole apporto sull'insegnamento delle L2 in Europa. Da rilevare infine la proposta bibliografia su questa tematica.

Henri Besse, fra i più autorevoli specialisti della didattica delle L2, delinea nel "Contributo teorico" la specificità dell'insegnamento delle L2 rispetto alle altre materie.

Il campo della pratica didattica viene toccato solo indirettamente da questi contributi. Abbiamo perciò cercato di arricchire gli "inserti didattici". Questi inserti non contengono necessariamente delle proposte ideali, ma vogliono offrire idee e materiali possibilmente praticabili e adattabili da una L2 all'altra. Anche nella rubrica "Finestre" e "Esperienze" si scopriranno spunti significativi fra cui spicca il rapporto sull'insegnamento dell'italiano come prima L2 nel Canton Uri.

Questo editoriale per l'occasione è trilingue. In futuro verrà però redatto in due sole lingue per sottolineare la scelta multilingue che caratterizza la rivista.

Concludiamo con una nota sull'impostazione grafica che abbiamo cercato di migliorare mantenendo semplicità e rigore nell'esposizione. Speriamo di aver reso "Babylonia" gradevole alla vostra lettura e... contiamo su di voi.

Il gruppo di redazione.

*Schweiz. Sandro Bianconi behandelt das Verhältnis von Territorium, Sprache und Schule. Christoph Flügel und Mario Forni gehen von unterschiedlichen Standpunkten aus das Thema des Fremdsprachenunterrichts in der obligatorischen Schulzeit an. Zur Bedeutung der Fremdsprachen für die Wirtschaft nimmt Alberto Cotti Stellung. Nach einer Literaturübersicht zum Thema "Englisch als Weltsprache" von Eliodoro S. Rodoni, schliesst John Trim, die Diskussion mit einem Text zur Situation des Fremdsprachenunterrichts in Europa ab. Eine Auswahlbibliographie vervollständigt das Thema.*

*Henri Besse, ein Spezialist der Fremdsprachendidaktik, stellt in einem "Theoretischen Beitrag" die Spezifität des Fremdsprachenunterrichts gegenüber anderen Fächern dar.*

*Unterrichtspraxis kommt in diesen Beiträgen nur indirekt zum Zuge. Sie ist Bestandteil der "Didaktischen Beilagen", die Ideen und Materialien anbieten, welche leicht auf andere Sprachen und didaktische Situationen übertragen werden können. In der Rubrik "Erfahrungen" sticht der informationsreiche Bericht über den Italienischunterricht im Kanton Uri hervor.*

*Dieses Editorial ist in drei Sprachen abgefasst. In Zukunft werden es aber abwechselungsweise zwei sein, um damit die Mehrsprachigkeit der Zeitschrift hervorzuheben. Noch etwas zur graphischen Gestaltung: Wir haben uns dabei um Leserefreundlichkeit, Einfachheit und Klarheit bemüht. Wir zählen auf Sie.*

*Die Redaktionsgruppe.*

économique est analysé par Alberto Cotti. Eliodoro S. Rodoni nous offre une discussion bibliographique sur le thème de l'anglais "langue universelle". John Trim, pendant longtemps conseiller auprès du Conseil de l'Europe, conclut l'étude du thème avec un article remarquable sur l'avenir des L2 en Europe. A relever enfin, une riche bibliographie. Henri Besse, spécialiste renommé de la didactique des L2, met en évidence dans l'"Apport théorique" la spécificité de l'enseignement des L2 face aux autres matières. Dans l'ensemble, les articles ne font qu'effleurer le domaine de la pratique de la didactique. C'est pourquoi nous nous sommes efforcés de l'enrichir par des "Encarts didactiques", moins destinés à servir de modèles qu'à offrir un éventail d'idées pouvant s'adapter facilement aux différentes L2. Dans "Fenêtres" et dans "Expériences", parmi d'autres sujets d'intérêt, on remarquera le rapport sur l'enseignement de l'italien première L2 dans le Canton d'Uri.

Cet éditorial est trilingue. Par la suite, l'éditorial de la revue ne sera rédigé qu'en deux langues, afin de souligner l'option multilingue de ses destinataires.

Pour conclure, nous nous sommes efforcés d'améliorer la présentation graphique en gardant simplicité et rigueur. Nous espérons que "Babylonia" sera agréable à lire et...qu'elle suscitera de nombreux abonnés.

Le groupe de rédaction.



## Alcune domande a FLAVIO COTTI E JEAN CAVADINI

*La Confederazione e i Cantoni sono gli enti pubblici che maggiormente determinano la politica culturale e linguistica nel nostro paese. Il Consiglio Federale e la Conferenza svizzera dei direttori cantonali della pubblica educazione (CDPE) ne sono gli artefici primi: a loro la tradizione federalista elvetica "impone" di essere reciprocamente critici. I responsabili di queste istanze, Flavio Cotti e Jean Cavadini, hanno gentilmente risposto alle nostre domande sul significato del multilinguismo e sul futuro delle lingue nelle scuole.*

*Flavio Cotti è capo del Dipartimento dell'Interno del Governo svizzero. Nel 1991 è stato presidente della Confederazione.*

*Jean Cavadini è membro del Governo del Canton Neuchâtel e Consigliere agli Stati. Inoltre è presidente della CDPE.*

### Flavio Cotti

*Babylonia: Lei, onorevole Consigliere Federale, ha ribadito a più riprese la necessità di ridefinire l'identità della Svizzera di fronte alle grandi trasformazioni europee e mondiali. In quest'ottica afferma che il mantenimento delle quattro lingue nazionali e della libertà linguistica sono elementi indispensabili. Ma qual è a suo avviso la relazione tra l'identità di una comunità e la lingua in generale e tra quadrilinguismo e identità svizzera in particolare?*

**Flavio Cotti:** La caratteristica più evidente della nostra comunità nazionale consiste nella diversità linguistica e culturale, che può essere considerata uno degli elementi più significativi dell'identità svizzera. Il quadrilinguismo della Svizzera non corrisponde però in generale a un quadrilinguismo degli svizzeri. Sulla scorta del rapporto "Quadrilinguismo svizzero - presente e futuro" possia-

mo constatare con disincanto che esiste una certa differenza per l'apprendimento delle altre lingue e per la conoscenza delle altre culture nazionali e che l'affermazione che l'unità della Svizzera sta nella sua diversità arrischia di perdere valore. Per ovviare al pericolo di una perdita d'identità bisogna dunque in primo luogo sostenere la reciproca comprensione e l'intesa fra le collettività culturali del nostro paese. Anche il processo d'integrazione nella Comunità europea richiede un rafforzamento della consapevolezza della nostra particolare identità nazionale, che a mio parere dovrà attuarsi soprattutto attraverso una politica linguistica diretta a tale scopo. In fondo non si tratta solamente di questioni linguistiche, ma anche della salvaguardia dei valori culturali.

*Babylonia: C'è chi sostiene che il mantenimento del quadrilinguismo così come auspicato anche nelle proposte di riformulazione dell'ar-*



*titolo costituzionale arrischia di diventare un mito: la società multiculturale come si sta gradualmente sviluppando anche nel nostro paese, accentuata dalle prospettive di unità europea, non richiede piuttosto di concentrare gli sforzi sull'acquisizione di una lingua che possa fungere da canale comunicativo fra tutte le etnie e le culture e possibilmente in tutti i contesti della vita quotidiana e professionale?*

*Lei potrebbe immaginarsi che in un futuro non lontano, nei consessi politici nazionali ed europei, si comunichi in una lingua franca, analogamente a quanto in parte già si fa nell'ambito scientifico con l'inglese?*

**Flavio Cotti:** Per le minoranze linguistiche più piccole, il plurilinguismo è una realtà. Non esistono più retoromanci che si esprimono solo nella madrelingua, e la maggior parte degli italofoeni del Ticino e dei Grigioni parlano oggi almeno due lingue. Questo fenomeno sarà forse una necessità, ma non è certo un mito. Sappiamo anche che la disponibilità all'apprendimento delle altre lingue nazionali è molto più ridotta nelle collettività linguistiche maggiori. Anche la presenza dell'inglese in certi ambiti della nostra vita quotidiana è un fatto reale e necessario, nessuno lo può negare. Nei settori dell'economia privata, della ricerca e della tecnica questa lingua ha una grande importanza. Spetta ai cantoni e alla Confederazione impedire che le lingue nazionali previste dalla Costituzione siano sostituite da una lingua franca. E'

***La caratteristica più evidente della nostra comunità nazionale consiste nella diversità linguistica e culturale, che può essere considerata uno degli elementi più significativi dell'identità svizzera.***

***Il Consiglio Federale (...) ha chiaramente indicato la sua volontà di migliorare il ruolo dell'italiano come lingua ufficiale.***

interessante notare che la salvaguardia del plurilinguismo è oggetto di particolare cura anche da parte della Comunità europea in via di formazione, che rinuncia consapevolmente ad una lingua-guida ed è disposta a sopportare costi molto elevati per le traduzioni. Naturalmente una politica delle traduzioni da sola non basta. Va accompagnata, o meglio preceduta, da una politica di diffusione della conoscenza delle altre lingue.

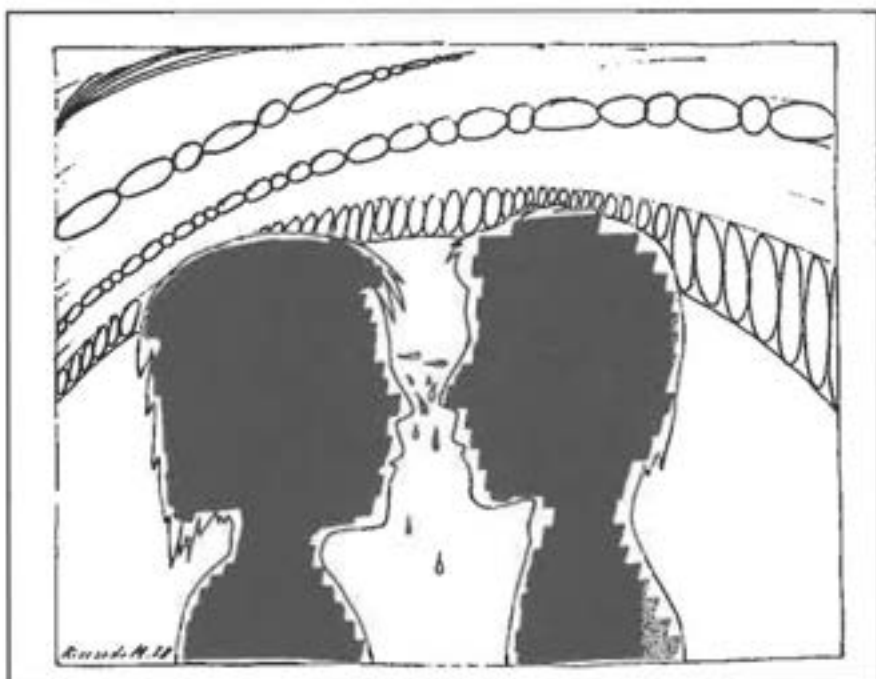
**Babylonia:** *Ammettendo che una politica linguistica tesa alla salvaguardia del quadrilinguismo sia culturalmente legittima e anche politicamente sostenibile, che cosa occorre fare affinché in tutte le regioni svizzere vi sia un rafforzamento delle lingue? Per essere concreti: in Ticino è ormai abitudine diffusa esprimersi in tedesco, ev. in francese, nel resto della Svizzera parlare italiano suscita semmai qualche gesto di simpatia, ma serve poco per farsi capire. Quanto succede alle camere federali è assai significativo in merito. Che cosa intende e può fare la Confederazione in merito?*

**Flavio Cotti:** Uno degli obiettivi del Consiglio federale, nella sua proposta per un nuovo articolo linguistico, è una migliore presenza in tutto il paese delle lingue nazionali la cui esistenza è minacciata. Con l'introduzione dell'italiano come prima lingua straniera, il Canton Uri ha fatto un passo importante in questa direzione. Spero che anche altri cantoni seguiranno questo esempio. Una migliore considerazione dell'italiano nelle scuole professionali e di livello superiore è altrettanto importante per questa lingua minoritaria quanto un'estensione del suo insegnamento nell'ambito della formazione degli adulti. Ultimamente all'interno dell'amministrazione federale sono state intraprese alcune misure miranti a una migliore considerazione delle lingue minoritarie. Nell'ambito dell'assunzione del personale viene data la preferenza a candidati che, a parità di qualifiche, rappresentano le regioni linguistiche minoritarie. Il Consiglio federale, approvando recentemente la creazione di 45 nuovi posti per il servizio di traduzioni in italiano, ha chiaramente indicato la sua volontà di migliorare il ruolo dell'italiano come lingua ufficiale. Il parlamento deve ancora confermare questa decisione.

**Babylonia:** *Nella scuola dell'obbligo ticinese attualmente si insegna il francese a partire dalla terza elementare e il tedesco dalla seconda media. Gli allievi hanno poi la possibilità di scegliere l'inglese come opzione in terza media. Se affronta il problema come ticinese, ritiene che la scuola con queste priorità d'inse-*



*gnamento linguistico risponda agli interessi attuali e futuri del Cantone? Come giudica la proposta di chi vorrebbe volentieri l'inglese o il tedesco come prima lingua insegnata nella scuola dell'obbligo?*



*proposé entre autre par la nouvelle formulation de l'article constitutionnel pourrait devenir un mythe. La société multiculturelle qui se développe progressivement dans notre pays comme dans d'autres et sur laquelle l'unité européenne met l'accent, ne demanderait-elle pas plutôt une concentration des efforts pour qu'une seule langue soit acquise, une langue qui fonctionnerait dans les divers contextes de la vie quotidienne et professionnelle en tant que véhicule de communication entre toutes les ethnies et toutes les cultures?*

**Flavio Cotti:** Vorrei premettere che il settore scolastico rientra esclusivamente nell'ambito delle competenze dei cantoni. Ma come ticinese e difensore del nuovo articolo costituzionale mi impegno con tutta la mia convinzione per il mantenimento e l'incoraggiamento del plurilinguismo come elemento caratteristico della nostra identità. I suoi fondamenti dovranno anche in futuro essere assicurati dalla scuola con un insegnamento linguistico ottimale. Non si tratta a mio avviso di opporre l'inglese, la cui importanza nel mondo di oggi è incontestabile, alle lingue nazionali. Sono fermamente convinto che lo sforzo supplementare che dobbiamo chiedere ai nostri giovani - rispetto ai giovani di altri paesi - meriti assolutamente d'essere compiuto. Convivere attivamente e pienamente in un paese plurilingue ed aprirsi al mondo più vasto grazie all'inglese è sicuramente un impegno, ma anche un incredibile arricchimento spirituale ed umano, e un sicuro vantaggio professionale per i cittadini svizzeri di domani. ■

## Jean Cavadini

*Babylonia: Monsieur Cavadini, dans le cadre du débat actuel M. Flavio Cotti, président de la Confédération, souligne la nécessité de redéfinir l'identité suisse face aux grandes transformations européennes et mondiales. Dans cette optique, il affirme que le maintien des quatre langues nationales et de la liberté linguistique sont des éléments indispensables.*

*A votre avis, existe-t-il réellement une relation entre quadrilinguisme en général et identité suisse en particulier?*

**Jean Cavadini:** Quatre communautés linguistiques et culturelles cohabitent depuis plus de 15 siècles sur le territoire de la Confédération. L'identité suisse comprend cette diversité. Aucun représentant d'une communauté linguistique ne peut à lui seul se qualifier de représentant de la communauté nationale. Si la Suisse est quadrilingue, le Suisse ne l'est pas; il appartient généralement à une seule culture.

*Babylonia: L'opinion publique considère souvent que le maintien du quadrilinguisme comme il est*

*proposé entre autre par la nouvelle formulation de l'article constitutionnel pourrait devenir un mythe. La société multiculturelle qui se développe progressivement dans notre pays comme dans d'autres et sur laquelle l'unité européenne met l'accent, ne demanderait-elle pas plutôt une concentration des efforts pour qu'une seule langue soit acquise, une langue qui fonctionnerait dans les divers contextes de la vie quotidienne et professionnelle en tant que véhicule de communication entre toutes les ethnies et toutes les cultures?*

*Pourriez-vous concevoir que dans un avenir proche au sein des débats politiques, nationaux et européens, on communique dans une "lingua franca", comme on le fait pour l'anglais dans le domaine scientifique?*

**Jean Cavadini:** Pour un grand nombre de scientifiques, l'anglais est devenu la langue indiscutée de communication. Cette situation a tendance à se développer sur le plan suisse. Le même phénomène existe au sein des entreprises multinationales qui adoptent l'anglais comme langue interne. Cela dit, il apparaît peu probable que l'anglais, ou toute autre langue, s'impose au sein de la Confédération. La situation actuelle en Europe montre bien que le désir de conserver son identité conduit de plus en plus de



communautés à exiger le respect de leur langue et de leurs traditions culturelles.

*Babylonia: L'idée qu'il faut renforcer le quadrilinguisme paraît s'enraciner au niveau fédéral.*

*Dans cette perspective, est-il logique que dans l'école obligatoire du canton du Tessin on enseigne le français et l'allemand tandis qu'en Suisse Romande et en Suisse Alémanique l'italien est, sauf exceptions, tranquillement négligé? Comment pourra-t-on au Tessin continuer à justifier l'enseignement du français à l'Ecole primaire puisqu'il ne s'agit pas dans la réalité d'une "langue de proximité"?*

**Jean Cavadini:** Il est effectivement regrettable que la langue italienne ne se diffuse pas en Suisse romande par le canal de l'école obligatoire. Face aux élèves tessinois, il n'y a pas de réponse équitable à cette question. Le rôle international de la langue française il y a moins d'un siècle encore peut tout au plus expliquer une certaine paresse linguistique. Nous remarquerons pourtant que l'enseignement de l'allemand, tant au Tessin qu'en Suisse romande, se heurte à un obstacle croissant qui est celui de la pratique du dialecte alémanique par des Suisses allemands, dialecte auquel l'apprentissage de l'allemand ne prépare certes pas. Le principal problème linguistique suisse réside dans cette réalité. ■

***Ils est effectivement regrettable que la langue italienne ne se diffuse pas en Suisse romande par le canal de l'école obligatoire. Face aux élèves tessinois, il n'y a pas de réponse équitable à cette question.***

**Ringraziamo Flavio Cotti e Jean Cavadini per la loro disponibilità.**



# WELCHE FREMDSPRACHEN SOLLEN WANN UNTERRICHTET WERDEN?

Ueberlegungen zu den Kriterien für die Entscheidungsfindung

Gianni Ghisla

*Welche Fremdsprachen sollen Schüler und Schülerinnen in der Volksschule lernen? Von welchem Zeitpunkt an und mit welcher Priorität? In den letzten zwei Jahrzehnten haben sich diese Fragen mit zunehmender Intensität all jenen gestellt, die auf nationaler und kantonaler Ebene die Weichen für sprach- und bildungspolitische Entscheidungen stellen. Man spürt die hohe Komplexität dieser Problematik, die im Zusammenhang kulturpolitischer Debatten auch ausserhalb von Fachkreisen aufreges Interesse gestossen ist.*

*Gianni Ghisla, 1952 in Mergoscia geboren, hat in Zürich Pädagogik, Ökonomie und Philosophie studiert. Nach dem Lizentiat hat er zuerst am Lehrerseminar in Lugano unterrichtet. Zur Zeit ist er in der pädagogisch-didaktischen Ausbildung Ausbildung der Fremdsprachenlehrer im Sekundarbereich und als regionaler Teamleiter im pädagogischen Betreuungsdienst der Scuola Media tätig.*

## 1. Die Legitimation von sprachpolitischen Entscheidungen

Die Gründe für die aktuelle Bedeutung der Sprachen liegen auf der Hand: der Bund hat die Initiative zur Neufassung des Sprachartikels in der Bundesverfassung ergriffen und sich in der Öffentlichkeit stark engagiert. Die Argumente, die zugunsten der Mehrsprachigkeit als eine lebensnotwendige Komponente des schweizerischen Staatsgebildes angeführt werden, sind auch im Rahmen der feierlichen Beiträge zum 700jährigen Jubiläum der Eidgenossenschaft wiederholt zum Zuge gekommen und gehören ebenfalls zur Ressourcenpalette in der Auseinandersetzung um die Öffnung gegenüber Europa. Die Breite der Diskussion weist auf die Vielschichtigkeit der Argumente, Interessen und gar auch Emotionen, die ins Spiel gebracht werden.

Daraus ergibt sich der Hintergrund einer Sprachpolitik, deren Konturen de facto auf nationaler, regionaler und kantonaler Ebene neu zu zeichnen sind. Traditionelle schweizerische Zurückhaltung und Kompromisse werden Entscheidungen weichen müssen, die einer besonders sorgfältigen Legitimationsfindung bedürfen.

In diesem Beitrag möchte ich versuchen, den Rahmen dieser Legitimationsfindung abzustecken. Es geht insbesondere darum, die Frage nach den Prioritäten für den Fremdsprachenunterricht als eines unter vielen sprach- und kulturpolitischen Problemen aufzufassen. Dass dabei das überaus starke Potential an linguistischen und kulturellen Möglichkeiten, worüber die Schweiz verfügt, adäquat berücksichtigt werden muss, sei nur als Voraussetzung erwähnt. Die Klärung von Perspektiven und



Kriterien der Entscheidungsfindung hängt wesentlich von der Rolle ab, welche die Sprache im allgemeinen und die Fremdsprachen im speziellen in der Dynamik folgender Prozesse spielen:

- im Entstehen individueller und sozialer Identität,
- in den Beziehungen zwischen ethnischen Gruppen und Nationen,
- in der kulturellen und wissenschaftlichen Entwicklung,
- in der ökonomischen Entwicklung.

## 2. Eine Grenzregion als Beispiel

Fasst man den Kanton Tessin als Grenzregion mit vielfältigen sprachlichen, kulturellen und ökonomischen Beziehungen auf, so bietet er sich geradezu exemplarisch für die Aufarbeitung dieser Fragenkomplexe an. Der anvisierte Diskussionsrahmen soll also mit Hinweisen aus konkreten und anschaulichen Situationen aus jener Region angereichert werden.

In den letzten Jahren hat in der italienischen Schweiz eine Neudefinition der kulturellen, ökonomischen und politischen Beziehungen zu den "anderen" eingesetzt. Das Schlagwort "Il Ticino, regione aperta" (Ratti et al., 1990) steht für die Absicht, aus dem provinziellen Dasein herauszubrechen. Man will sich zunehmend offener und weniger defensiv geben auf die "anderen" jenseits der sprachlichen und geographischen Grenzen im Norden und der politischen Grenzen im Süden ausrichten. Eine Situation, die, mutatis mutandis, durchaus auch auf

*Auf die kulturelle Vielfalt, welche eng mit dem sprachlichen Reichtum zusammenhängt, wird man jedenfalls in Europa wie in der Schweiz aufbauen müssen, sofern man die zukünftige Lebensgemeinschaft nicht aus den sprachhistorischen Angeln heben, und sofern man das Streben nach Anerkennung der Menschen in einem freien System ernst nehmen will.*

die "Grossstadt Schweiz" zutreffen kann. Die intendierte Öffnung bedeutet Beziehungen aller Art, vor allem kultureller und ökonomischer Natur, sie bedeutet schlechthin Kommunikation, sprachliche Kommunikation. Aber mit welchen Sprachen? Man darf nicht vergessen, dass, wie überall in der Schweiz, vor allem im deutschsprachigen Teil, die Tessiner und die italienisch-sprechenden Bündner ihre Mundart pflegen und somit das Italienische gewissermassen als erste Fremdsprache aufgefasst werden muss. So sieht die jetzige Situation in der obligatorischen Volksschule<sup>1</sup> des Kantons Tessin wie folgt aus: Französisch wird obligatorisch als erste Fremdsprache ab dem dritten Schuljahr unterrichtet. Es folgt Deutsch, obligatorisch im siebten, und Englisch als Wahlfach im achten Jahr. Daneben kann auch Latein als Wahlfach besucht werden. Die Einführung des Französischen im Lehrplan der Primarschule hat dessen

Stellung gestärkt, und trotzdem ist die öffentliche Skepsis gegenüber dem Idiom von Voltaire intensiver denn je. Viele möchten neue, mutigere Wege einschlagen, die allenfalls auch mit der Tradition brechen können. Die Neue Zürcher Zeitung - stellvertretend für viele Artikel und Leserbriefe in den Zeitungen - titelte bereits am 29. 12. 1989: "Die italienische Schweiz auf Englischkurs?". In der Diskussion wird nicht nur die Frage nach neuen Prioritäten - etwa des Deutschen gegenüber dem Französischen - sondern auch jene nach einem radikalen Abbau der Fremdsprachen gestellt. Die Beibehaltung einer einzigen Fremdsprache - etwa des Englischen als "Universalsprache" - sollte - so wird argumentiert - endlich die Muttersprache wieder zu ihrer zentralen Rolle verhelfen und gleichzeitig den Miteidgenossen den Willen zur Eigenständigkeit des Kantons signalisieren. Andererseits zwingen neue interkulturelle Dimensionen ohnehin dazu, die Funktion der Muttersprache zu überdenken und ihr Verhältnis zu den Fremdsprachen neu zu definieren. Immer deutlicher wird auch das Bedürfnis nach einer Auflockerung des streng gehandhabten Territorialitätsprinzip, wonach der Unterricht nur in der Muttersprache gehalten werden darf.

Vor diesem Hintergrund muss die Grundfrage nach den Fremdsprachen in der Volksschule aufgerollt werden. Man hat behauptet, die Fremdsprachen stellen eine Art "Mehrwert" dar, nicht im engeren, ökonomischen, sondern in einem weiten kulturellen



und identitätsstiftenden Sinne. Dieser Mehrwert sollte auch den Mehraufwand für das Erlernen der Fremdsprachen rechtfertigen. In

individueller wie in sozialpolitischer Hinsicht ergibt sich aus der zusätzlichen Anstrengung ein Mehrwert, wenn damit

- die Muttersprache nicht geschwächt, sondern gestärkt,

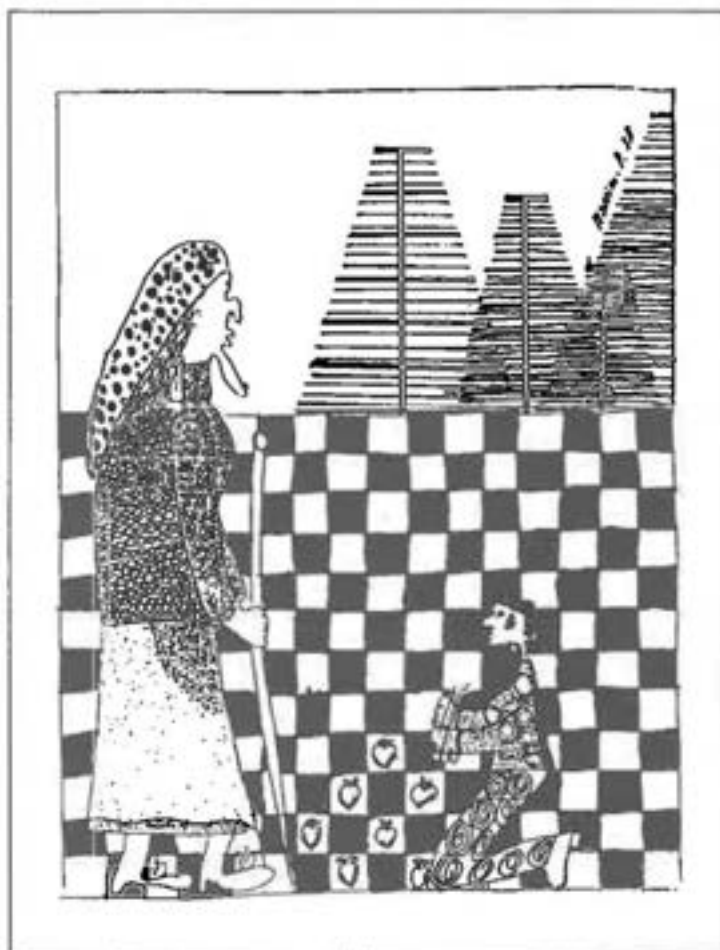
- unser kultureller Reichtum nicht reduziert, sondern erweitert,

- unsere ökonomische Basis nicht limitiert, sondern erweitert werden kann.

Diese Parameter müssen in eine rationale Diskussion Eingang finden. Weniger mit dem Anspruch nach Quantifizierung als vielmehr, um den folgenden vier Hauptkriterien Substanz zu verleihen: das kulturelle, das politische, das ökonomische und das pädagogische Kriterium.

### 3. Das kulturelle Kriterium

Die Bedeutung der Sprache für die kulturelle Entfaltung der Gesellschaft und der Individuen steht ausser Frage. Zwar weiss man heute, dass Denken auch ohne Sprache möglich ist, und dennoch entwickeln sich keine individuellen oder sozialen Identitäten jenseits der Sprache. Gerade das Scheitern der Jahrhunderte währenden Suche nach einer Universalsprache, die sich un-



abhängig von einer Kultur entfalten könnte, ist dafür symptomatisch. Nur gerade den formalen Sprachen, etwa der Logik, ist der Durchbruch in begrenzten Bereichen der Wissenschaft gelungen. Von daher scheint die kulturelle Bedeutung einer jeden Sprache, unabhängig ob Mutter- oder Fremdsprache, unangetastet zu bleiben. Diesem Umstand muss gerade im Schulbereich vermutlich mehr Rechnung getragen werden als dies im traditionellen, primär auf das Erlernen blosser Kommunikationsinstrumente ausgerichteten Unterricht der Fall gewesen ist. Auf die kulturelle Vielfalt, welche eng mit dem sprachlichen Reichtum zusammenhängt, wird man jedenfalls in Europa wie in der Schweiz aufbauen müssen, sofern man die zukünftige Lebensgemeinschaft nicht aus den sprachhistorischen Angeln heben, und insofern man das Streben nach Anerkennung der Menschen in einem freien System

ernst nehmen will. Die historischen Ereignisse unserer Zeit deuten auf unzählige Bewegungen von Minderheiten in Ost- und Westeuropa, die auf die eigene Sprache als zentrales Element nationaler, historischer und individueller Identität zurückgreifen. Umberto Eco drückt dies so aus: *"La storia dell'Europa ci apparirà quindi entro breve non come un processo che dai primi dialetti romanzi e germanici*

*ha lentamente portato alla unificazione di alcuni ceppi linguistici fondamentali, ma come un processo che, iniziato per accidente da una molteplicità di lingue locali, a questa molteplicità sarà tornato, e non per accidente, ma per scelta politica e per irrinunciabile rispetto delle varie tradizioni storiche."* Und weiter: *"Il destino dell'Europa sta nella realizzazione di un poliglottismo generalizzato."* (Eco, 1991) Wir wissen, dass jedes komplexe System auf natürliche Weise von der Ordnung zur Unordnung fortschreitet. Soll dies für die mehrsprachige Zukunft Europas und der Schweiz das Chaos bedeuten? Zeichnen sich am Horizont babelische Zustände ab, die der politischen Kontrolle zu entgleisen drohen? Der biblischen Verheissung ist durchaus ein Entrinnen möglich. Denn das natürliche Fortschreiten eines Systems zu einer Unordnung birgt immer auch die Möglichkeit, ja



die existentielle Notwendigkeit einer höheren Ordnung mit sich. Die Sprache ist ein elementares Bedürfnis des Menschen und ein individuelles Recht, das kein Staat verweigern kann. Wenn die dadurch entstehende Mannigfaltigkeit der Sprachen für höhere Komplexität in der Staatengemeinschaft sorgt, ist sie zugleich auch Gewähr für die Identitätsfindung der jeweiligen Ethnien. Gerade darin liegt das **kulturelle und sozialpolitische Regulationspotential der Sprachen**. Die Menschen sollen die Sprache sprechen können, die für sie Sicherheit und Geborgenheit bedeutet, zugleich aber auch die Sprache der "anderen" sprechen - oder zumindest verstehen -. Insofern ist Sprache eine der höchsten Formen der Anerkennung, wobei es allerdings der Gegenseitigkeit bedarf, sonst ist sie Ausdruck von Untergebenheit, bzw. Dominanz. Die Anerkennung der Menschen beginnt mit der **aktiven Anerkennung** der Sprachen und ihrer kulturellen Bedeutung: Darin liegt ein zentrales, unverzichtbares Ordnungselement demokratischer Gesellschaften.

Aktive Anerkennung kann folgendes heissen: Jeder spricht seine Sprache und jene seiner Nachbarn oder jene der Mitglieder seiner staatlichen Gemeinschaft. Aber aktive Anerkennung hängt natürlich nicht einfach von der mehr oder minder guten Beherrschung der Sprachen ab, sie ist mit vielfältigen Faktoren verbunden, nicht zuletzt mit der Art, wie die Schule mit den Fremdsprachen umzugehen versteht.

*Wenn die dadurch entstehende Mannigfaltigkeit der Sprachen für höhere Komplexität in der Staatengemeinschaft sorgt, ist sie zugleich auch Gewähr für die Identitätsfindung der jeweiligen Ethnien. Gerade darin liegt das kulturelle und sozialpolitische Regulationspotential der Sprachen.*

Die Situation im Kanton Tessin bietet dafür interessante Hinweise. Traditionsgemäss ist die Akzeptanz der deutschen Sprache in der italienischen Schweiz nicht besonders hoch und verbessert sich auch in den letzten Jahren des ökonomischen und touristischen Booms deutscher Prägung nur zaghaf. So kann es mitentscheidend sein, ob die Schule den Zugang zur deutschschweizerischen und zur deutschsprachigen Kultur erleichtern kann.

Angesichts der kontinentalen Entwicklungstendenzen, wird die mitteleuropäische Kultur vermutlich an Bedeutung gewinnen. Dies wertet die kulturelle Relevanz der ohnehin schon ökonomisch dominanten Sprache Goethes auf. Die italienische Schweiz wird deshalb gut daran tun, sich als eine der möglichen Vermittlungsdrehscheiben auf der Nord-Süd Achse zu profilieren. Fehlt aber die Reziprozität, wird jeglicher Anstrengung über kurz oder lang Misserfolg beschieden sein. Eine aktive Anerkennung der deutschen Sprache und Kultur muss aber andererseits ganz konkret mit der Anerkennung des Französischen in Einklang gebracht werden. Die französische Kultur hat im Kanton Tessin eine eigene Tradition. Neben den gemeinsamen romanischen

Wurzeln spielt die Tatsache, dass viele Studenten die Universität in der welschen Schweiz oder in Frankreich besuchen eine noch wichtigere Rolle. Nicht zu überschen ist aber auch, wie das Fehlen einer direkten Grenze und des damit verbundenen unmittelbaren Kontakts die Beziehungen schwächt, was auch durch die modernen Massenmedien kaum wettzumachen ist.

Vom kulturellen Standpunkt her ist also die konkrete Frage nach einer Priorität zwischen dem Französischen und dem Deutschen schwierig zu beantworten. Entgehen wird man ihr aber über kurz oder lang kaum.

Zu überlegen bleibt die Rolle des Englischen und der anderen Fremdsprachen. Englisch als "lingua franca" oder gar als Universal-sprache: Die Vision einer Sprache für die weltweite Kommunikation nährt die Forderung nach einer eindeutigen Priorität des Englischen gegenüber allen anderen Sprachen. Der Erfolg der englischen Sprache - im Gegensatz zu den neutralen Universal- oder Plansprachen wie "Esperanto"- hängt wohl mit ihrer kulturellen Substanz zusammen, die vielfältige Identifikationsmöglichkeiten bietet. Insofern ist die englische Sprache immer mehr Trägerin einer weltweit verbreiteten Kultur - vor allem wissenschaftlicher Prägung - und dementsprechend relevant. Die Frage bleibt jedoch offen, ob sie als ein Massenkommunikationsmittel oder eher als eine selektive Sprache für bestimmte Bereiche der Kultur und Wissenschaft betrachtet werden kann.



Der starke Zufluss an ausländischen Bürgern, die Arbeit oder Asyl suchen, hat in den letzten Jahren dazu geführt, dass 1990 in den Tessiner Schulen 57 Nationalitäten und 44 Sprachen vertreten waren. Diese Vielfalt schlicht als kulturelle Bereicherung einzustufen wäre wohl ein Akt unzumutbarer Naivität und würde einer gravierenden Unterschätzung vieler Probleme gleichkommen, die z.B. die Präsenz einer auch kleinen Anzahl Anderssprachiger im Unterricht verursacht. Es müssen deshalb neue institutionelle und pädagogische Lösungen gefunden werden, die es erlauben, diese Sprachen tatsächlich wahrzunehmen und in die schulische bzw. kulturelle Wirklichkeit einzubinden.

#### 4. Das politische Kriterium

Wagt man sich an das politische Kriterium heran, so kommt man nicht darum herum, die Grundsatzfrage nach einem bestimmten Menschen- und Gesellschaftsbild zu stellen. Ich möchte mich damit begnügen, die normativen Kategorien eines kosmopolitischen Menschen, des eigentlichen Weltbürgers<sup>2</sup>, und einer **offenen Gesellschaft** zu postulieren, im Bewusstsein allerdings, dass sie nicht unbedingt diskussionslos hingenommen werden dürften. Will man aber die heutigen historischen Tendenzen aufnehmen, so müssen diese Kategorien als Voraussetzung und zugleich Ziel einer zukunftsorientierten Sprach- und Kulturpolitik eine vorrangige Rolle spielen. Ralf Dahrendorf hat das

Szenario einer offenen Gesellschaft überzeugend dargelegt (aktualitätsbezogen in: Dahrendorf, 1990) und darauf hingewiesen, wie Systemkämpfe und absolutistische Ansprüche in Politik und Kultur der Toleranz weichen müssen. Eine friedliche und sozial gerechtere Staatengemeinschaft wird auch an ihrer aktiven Sprachtoleranz gemessen werden können. In einem interessanten Beitrag hat Michael Walzer aufgezeigt, wie Kriege, im speziellen Religionskriege, nie vom religiösen oder vom politischen Absolutismus gelöst wurden. Es war vielmehr immer die aktive Erhöhung der Toleranzgrenze, die den Teufelskreis von Angst und Gewalt zu durchbrechen vermochte. (Walzer, 1991) Die schweizerische Geschichte der letzten 150 Jahre ist gerade ein Paradebeispiel für die Wirksamkeit einer auf Offenheit aufbauenden religiösen Toleranz, die ohne wesentliche Schwierigkeiten über die Territorialgrenzen hinweg spielt. Der kosmopolitische Mensch in einer offenen Gesellschaft wird also nur jenseits von Systemkämpfen politischer, religiöser oder linguistischer Art zu verwirklichen sein. Defensive Einstellungen sind auch im linguistischen Bereich eher Ausdruck von Existenz- und Identitätsangst. Eines wäre deshalb gerade in der Schweiz wünschenswert: Was dem Religionsleben teuer war, sollte dem sprachlichen Leben nicht billig sein. Umsomehr als die vorwiegend laizistisch geprägte Existenz in unserer Gesellschaft den sprachlichen Aspekten eine hohe symbolische Bedeutung für die

individuelle und soziale Identitätsfindung zuschreibt.

Zwar stellt die Schweiz bis anhin anerkanntermassen (Eco, 1991) das einzige soziale Modell dar, welches, trotz vieler Einschränkungen, eine funktionierende politische und kulturelle Gemeinschaft durch die Institutionalisierung der Mehrsprachigkeit ermöglicht. Diese Errungenschaft muss aber gerade im politischen Bereich verteidigt werden. Denn, die zukünftige Entwicklung Europas wird trotz - oder gerade wegen - der gemeinschaftlichen Orientierung und der beabsichtigten Aufwertung regionaler Einheiten auf die Wahrung nationaler Identitäten abstellen müssen. Hat nicht die "Willensnation" Schweiz, angesichts ihrer nach aussen gerichteten Minderheiten, die nationale Identität immer wieder von neuem zu begründen? So muss konkret nach dem Verhältnis zwischen Mehrsprachigkeit und nationaler Identität gefragt werden. Die Behauptung, dass die Landessprachen in diesem Zusammenhang eine gewichtige Rolle spielen, ist nach obigen Darlegungen zum kulturellen Kriterium beinahe überflüssig. Neuerdings steht aber die Aufgabe ihrer Priorität auch auf der Tagesordnung, gerade im Tessin, wo, wie angedeutet, das Englische als Erstsprache Sprache vorgeschlagen wird. Die Vorstellung, man könnte sich in nationalen Gremien ähnlich wie in der wissenschaftlichen Gemeinschaft auf Englisch unterhalten, ist zwar nicht realistisch, darf aber nicht einfach ins Reich der Phantasievorstellungen



jener abgeschoben werden, die das Problem der nationalen Identität grundsätzlich aussparen. Denn gerade im Tessin lässt sich fragen, was hat man davon, wenn das Französische und das Deutsche Priorität haben? Do ut des : eine Maxime, die zwar brüskieren kann, aber unmissverständlich auf die Frage der Reziprozität hinweist. Auf dem Spiel stehen die politischen Bedingungen des Zusammenlebens einer sozialen Gemeinschaft mit multikultureller Identität. Sprachliche Dominanz, wie sie zur Zeit die deutsche Schweiz ausübt, passt nicht besonders gut in die Landschaft, denn sie ist Ausdruck von politischer und ökonomischer Uebermacht und zeugt von fehlendem Einfühlungsvermögen. Ist aber ein Abbau dieser Dominanz auf ein für die Minderheiten akzeptierbares Mass möglich? Diesbezüglich ist man in der italienischen Schweiz sehr sensibel geworden. Man ist sich aber auch bewusst, dass es nicht nur um die sprachliche Vielfalt geht, sondern um die politische Identität der Schweiz und um ihr kulturelles Potential gegenüber Europa. Die Priorität zwischen Französisch, Deutsch (bzw. Italienisch) und Englisch im Lehrplan der Volksschule mag zwar keine Schicksalsfrage sein, sie zu unterschätzen wäre aber wenig verheissungsvoll.

##### **5. Das ökonomische Kriterium**

Ohne vielfältige und anspruchsvolle Kommunikation kann in der modernen Welt kein Unternehmen mehr funktionieren. Zu dieser

*Es war seit je die aktive Erhöhung der Toleranzgrenze, die den Teufelskreis von Angst und Gewalt zu durchbrechen vermochte. Die schweizerische Geschichte der letzten 150 Jahre ist gerade ein Paradebeispiel für die Wirksamkeit einer auf Offenheit aufbauenden religiösen Toleranz, die ohne wesentliche Schwierigkeiten über die Territorialgrenzen hinweg spielt. Der kosmopolitische Mensch in einer offenen Gesellschaft wird also nur jenseits von Systemkämpfen politischer, religiöser oder sprachlicher Art zu verwirklichen sein.*

Einsicht gesellt sich die Feststellung, dass eine gute Kommunikationsfähigkeit unbestreitbare Vorteile für jegliche wirtschaftliche Tätigkeit mit sich bringt. Die Beherrschung der Sprachen ist eine Voraussetzung hierzu und zwar der Sprachen in einem weiten, für kulturelle Offenheit, mentale Flexibilität und menschliche Anpassungsfähigkeit bürgenden Sinne. So gesehen, ist Sprachenvielfalt auch im ökonomischen Bereich dem Mono- oder Bilinguismus vorzuziehen. "Die Tatsache, dass im internationalen Wirtschafts- und Bankenleben die englische Sprache die Rolle eines gemeinsamen Nenners spielt, tut

diesen Aussagen keinen Abbruch. Englisch gehört im Bankengeschäft zum Handwerk; dessen Beherrschung ist, wie die Amerikaner sagen, schlicht *de rigueur*. Daraus indessen zu folgern, eine Konzentration auf das Englische könnte sich wohl aufdrängen und auf die Dauer durchsetzen, wäre verfehlt." (Erne, 1991)

Diese grundsätzlichen Einsichten dürften für eine grösstenteils auf Dienstleistungen (Banken und Tourismus) und auf Spitzentechnologie ausgerichtete Wirtschaft im Kanton Tessin von zentraler Bedeutung sein. Eine Oekonomie, die einem äussersten Internationalisierungsdruck ausgesetzt ist, kann die Frage der Sprachenvielfalt nicht unterschätzen, auch wenn, wie im Kanton Tessin, die deutsche und die englische Sprache zweifellos dominant sind. Gerade letztere Feststellung macht deutlich, wie das Französische im wirtschaftlichen Bereich der italienischen Schweiz eine klar untergeordnete Rolle spielt. Würde man die ökonomische Perspektive ausschliesslich auf die Hier-und-jetzt-Situation des Kantons Tessin beziehen, so wären in sprachlicher Hinsicht die Akzente ohne wenn und aber auf die deutsche und auf die englische Sprache zu setzen. Zumal aber, wie angedeutet, wirtschaftliche Tätigkeit durchaus auf kulturelles Einfühlungsvermögen und auf Weitsicht aufzubauen hat, ist auch die Sprachenvielfalt gewissermassen als "Produktionsfaktor" zu betrachten und insofern die Frage der Prioritäten für unterschiedliche



*Sprachliche Dominanz, wie sie zur Zeit die deutsche Schweiz ausübt, passt nicht besonders gut in die Landschaft, denn sie ist Ausdruck von politischer und ökonomischer Uebermacht und zeugt von fehlendem Einfühlungsvermögen.*

Bewertungen offen. So ist z.B. das Argument, dass Französisch als kulturelle Bereicherung in der Volksschule forciert werden kann, damit in der weiteren Ausbildung jene Sprachen zu fördern sind, die von unmittelbarem ökonomischem Nutzen sind, nicht einfach von der Hand zu weisen.

## 6. Das pädagogische Kriterium

Sprachen haben hierzulande im Lehrplan der obligatorischen Schule schon immer einen beachtenswerten Platz eingenommen. Speziell trifft dies natürlich für die Gymnasien zu, für jene Eliteschulen also, deren Studenten meistens die Perspektive eines Sprachaufenthaltes zur Vervollständigung der im Unterricht erworbenen Grammatik- und Kulturkenntnisse offen hatten. Derartige Verhältnisse bestehen nach wie vor in den stark verzweigten und selektiven Schulstrukturen der meisten Kantone, sodass pädagogische und psychologische Probleme, die im Zusammenhang mit den Fremdsprachen auftauchen durchaus sekundär bleiben. Die Einführung des Frühunterrichts der ersten Fremdsprache bringt aber diesbezüglich eine Wende mit sich. Nun sollte jeder Schüler den Zugang zu mindestens einer Fremdsprache in akzeptabler Weise schaffen können. In der neuen Situation machen sich dann auch einige pädagogisch-psychologische Probleme bemerkbar, die häufig auch in den Diskussionen zur Vorverlegung des Fremdsprachenunterrichtes zu hören sind. Es handelt sich dabei u. a.

um

- das Verhältnis zwischen Mutter- und Fremdsprachen,
- die angebliche Ueberforderung vieler Schüler,
- die Motivation.

Die Tessiner Schule ist diesbezüglich keine Ausnahme. Im Gegenteil, ihre Gesamtschulstruktur und die zwei obligatorischen Fremdsprachen lassen diese Probleme noch schärfer hervortreten. Im Zeitalter der Massenmedien, die auch den Übergang von einer Kultur der Schrift zu einer Kultur des Bildes bedeutet, gerät offensichtlich der schulische Muttersprachenunterricht mit seinem Anspruch nach umfassenden und sicheren Sprachkompetenzen in ernsthafte Schwierigkeiten. Und dass sich ungenügende Muttersprachenkompetenzen auf das Lernen im allgemeinen negativ auswirken, wird auch niemand bestreiten können. Vor diesem Hintergrund tritt das Hass-Liebe Verhältnis zwischen Mutter- und Fremdsprachen deutlich hervor und gleitet teilweise auch zum Konkurrenzverhältnis ab. Angesichts der Behauptung, die Muttersprache komme nun bereits auch in der Primarschule wegen der Ueberlastung und den Interferenzen durch

die Fremdsprache zu kurz, wird argumentiert, dass gerade die Fremdsprachen eine bessere Kenntnis der Muttersprache und eine mehr als notwendige kulturelle Öffnung ermöglichen. Die These einer Interferenz der Fremdsprachen im Sinne einer Erschwerung des Erlernens der Muttersprache hat zwar eine intuitive Legitimation, sie wird aber kaum von gesicherten Kenntnissen gestützt. Die Meinung der Forscher geht seit je eher in die andere Richtung. Daraus aber einen Glaubenskrieg machen zu wollen, wäre weit verfehlt. Vielmehr dürfte es sinnvoll sein, auf einen integrierten - oder zumindest koordinierten - Sprachunterricht hin zu arbeiten, denn bis heute ist diesbezüglich wenig bis nichts getan worden. Es ist anzunehmen, dass durchaus denkbare Ueberlastungserscheinungen in der Spracherziehung reduziert werden könnten, wenn auf der didaktischen Ebene Lehr- und Lernstrategien von einer gemeinsamen Betrachtung her definiert würden.

Die angebliche Ueberforderung vieler Schüler, die in der Tessiner Schule dazu "gezwungen" werden, zwei Fremdsprachen zu lernen, ist die zweite angesprochene Problematik. Vor allem die weniger guten Schüler leiden häufig unter dem Fremdsprachenunterricht. Von dieser Beobachtung wird auf die These einer kognitiven Ueberforderung geschlossen. Tatsächlich ist nicht zu bestreiten, dass ein vorwiegend auf analytische Leistungen im schriftlichen Bereich ausgerichteter Fremdsprachen-



unterricht zur Ueberforderung und zu ständigen Misserfolgsergebnissen vieler Schüler führt. Es ist aber hinlänglich bekannt, dass ein kommunikativer und auf kulturelle Komponenten der Zielsprache ausgerichteter Unterricht gerade die Schüler mit Schwierigkeiten ansprechen und zu unerwarteten Leistungen anspornen kann. Darüber hinaus wissen wir, dass auf der Sekundarstufe tendenziell die schwachen Schüler aus dem frühen Fremdsprachenunterricht Profit ziehen können.<sup>3</sup>

Das Problem der Ueberforderung ist häufig auch ein Problem der Uebersättigung, die es dem Schüler verunmöglicht, Motivationen freizusetzen. Von daher ist der Uebergang von einem analytischen und vorwiegend schriftlich orientierten Fremdsprachenunterricht zu einem Unterricht, der einen globalen Zugang zur Sprache sucht in der Volksschule unbedingt notwendig. Man darf nicht vergessen, dass die Volksschule die (letzte) Gelegenheit vieler Schüler darstellt, sich anderen Kulturen anzunähern. Die Sprache sollte auch zu einem Erlebnis werden, welches das immer existierende Motivationspotential anregen kann. Andererseits hängt die Motivation auch von vielen ausserschulischen Faktoren ab, insbesondere von der Bedeutung einer Sprache im familiären und kulturellen Kontext. Diesbezüglich lässt sich im Kanton Tessin ein langsamer Wandel des Verhältnisses zur deutschen Sprache feststellen. Die Einsicht v.a. in die ökonomische Bedeutung des

Deutschen lockert langsam tief verwurzelte Widerstände auf. Das Erlernen der französischen Sprache bleibt aber für die Tessiner Schüler trotzdem um einiges leichter. Gerade auf der Primarschulstufe wird die spielerische Entdeckung des Französischen etwa durch die lexikalische Nähe zum Italienischen stark erleichtert. In pädagogischer Hinsicht steht also der Vorteil der französischen Sprache ausser Diskussion. ■

### Bibliographie

- Dahrendorf, Ralf (1990): *Reflections on the Revolution in Europe*, Chatto & Windus, London
- Eco, Umberto (1992): *La Svizzera, modello di plurilinguismo*, Popolo e Libertà, 26.2.1992
- Erne, Victor (1991): *Chancen und Kosten der Sprachenvielfalt*, NZZ, Nr.87
- Ghisla, Gianni (1992): *L'insegnamento del francese nella Scuola elementare e conseguenze sulla Scuola media*, in *Lingua e nuova didattica (LEND)*, La Nuova Italia, Roma (in Vorbereitung).
- Habermas, Jürgen (1991): *Cittadinanza e identità nazionale*, in *Micromega*, 5/91, Roma
- Ratti, Remigio et al. (a cura di) (1990): *Il Ticino regione aperta*, Armando Dadò, Locarno
- Walzer, Michael (1991): *La rinascita della tribù*, in *Micromega*, 5/91, Roma

### Anmerkungen

<sup>1</sup> Es sei daran erinnert, dass im Kanton Tessin die Sekundarstufe I als Gesamtschule strukturiert ist: Sämtliche Schüler besuchen die gleichen Klassen

vom ersten bis zum neunten Schuljahr. In den letzten zwei Jahren werden Niveauekurse in Mathematik, Deutsch und Französisch geführt.

<sup>2</sup> Jürgen Habermas weist darauf hin, dass das Ziel eines kosmopolitischen Menschen zwar noch in weiter Ferne liegt zugleich aber kein Gespenst mehr ist. Zwischen Staatsbürgerschaft und Weltbürgerschaft zeichne sich langsam ein Continuum ab (Habermas, 1991)

<sup>3</sup> Wer solches behauptet ist Mitglied der Generaldirektion einer der grössten Schweizer Banken, der Schweizerischen Kreditanstalt. Diese Bank treibt für die Mehrsprachigkeit des Betriebes jährlich einen finanziellen Aufwand, der an die 20 Millionen grenzt. Allein für Sprachkurse und Sprachaufenthalte werden 4 Millionen umgesetzt.

<sup>4</sup> Diese These wurde in Längsschnittuntersuchungen zur Einführung des Frühfranzösisch im Kanton Tessin weitgehend bestätigt. Siehe: Ghisla, 1992



## POLITIQUES LINGUISTIQUES DE LA SUISSE ET PERSPECTIVES A PARTIR DU CAS "EUROPE"

Jacques-André Tschoumy

*Comprendre trois langues à la fin de l'école obligatoire: sa langue maternelle et deux langues vivantes, l'une dite de proximité et l'autre de grande diffusion internationale; l'une enseignée à l'école primaire et l'autre au collège.*

*Brièvement énoncé, ce projet pourrait bien s'affirmer un des grands défis éducatifs de la fin du XXe siècle. "Parler européen demain" pourrait bien se révéler une compétence fondamentale, au même titre que lire, écrire et compter. De manière diversifiée, plusieurs pays d'Europe visent actuellement cet objectif nouveau fixé à l'éducation de base. Et la Suisse ?*

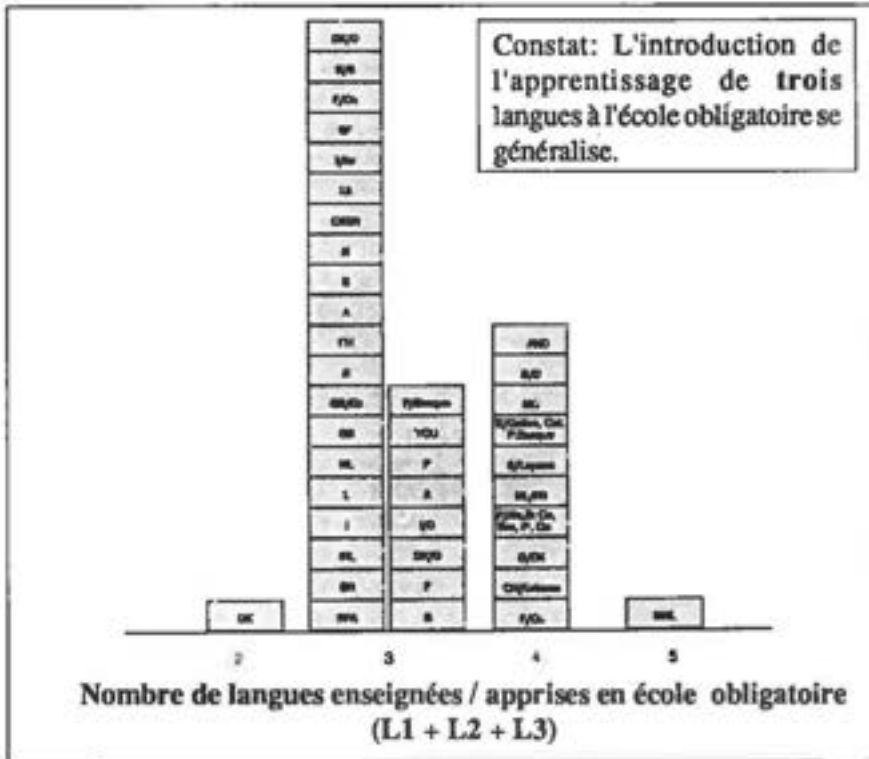
*Jacques-André Tschoumy est directeur de l'Institut romand de recherches et de documentation pédagogiques (IRDPA) de Neuchâtel.*

### L'effort suisse d'éducation linguistique

L'image qui rôde en Europe du plurilinguisme suisse n'est pas exacte. Le Suisse n'est pas polyglotte, c'est le pays qui est quadrilingue. Mais il reste vrai que son effort d'éducation vise au plurilinguisme par une politique d'enseignement/apprentissage des langues très précise: égale estime de toutes les langues; enseignement/apprentissage de deux langues vivantes à l'école obligatoire, dont l'une, dite de proximité, à l'école primaire (9-10 ans), et l'autre, dite de grande diffusion internationale, au premier cycle de l'enseignement secondaire (12 ans); débat public du projet par la société civile et souvent vote populaire; préparation soignée de cette innovation pédagogique; élaboration expérimentée d'un cours

tout nouveau, lui-même objet d'évaluation et objet déclaré "évolutif"; mobilisation de la recherche d'accompagnement pour adapter l'outil pédagogique au besoin et aux conditions; échelonnement dans le temps des acquisitions; primat des compétences passives; priorité des compétences orales; points de rencontre qui définissent le niveau optimal de savoirs et de compétences à acquérir par les élèves à la fin de chaque cycle; conduite de l'enseignement par des enseignants généralistes. Voilà l'état des lieux de l'enseignement/apprentissage en Suisse.

Mais quel est l'état des lieux de l'enseignement/apprentissage des langues en Europe ?



### La spectaculaire avancée européenne

Quelles sont donc les tendances, en Europe, en matière d'enseignement/apprentissage des langues vivantes à l'école publique obligatoire ? Les tableaux qui suivent sont révélateurs et effacent de nombreuses idées reçues. Ils montrent, en effet:

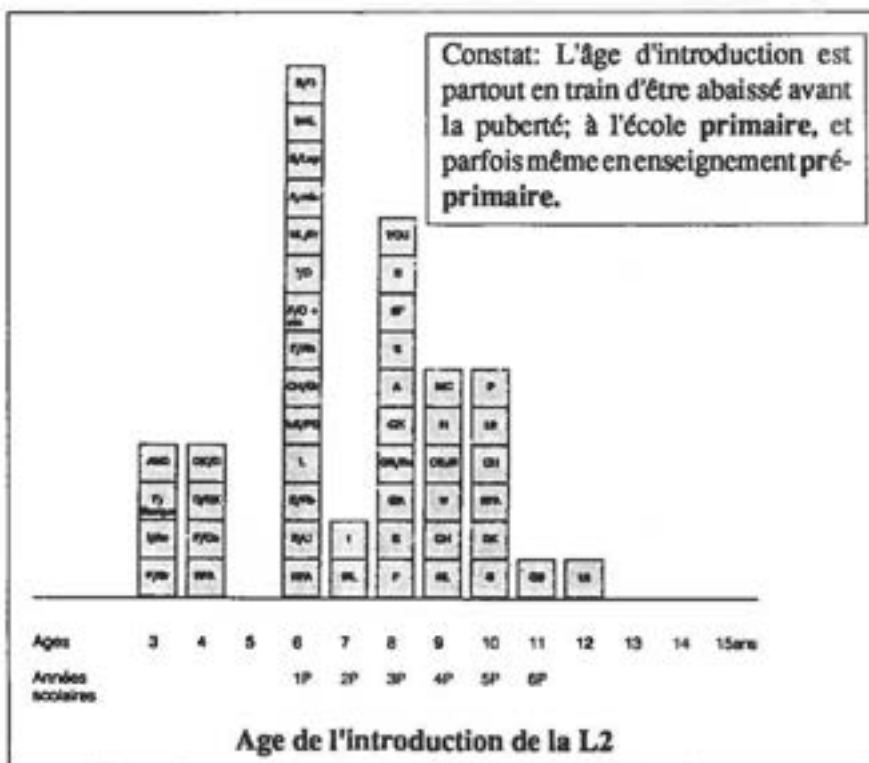
#### a) L'avancée du multilinguisme en Europe

La majorité des systèmes scolaires enseignent trois langues à l'école obligatoire; certains même en enseignent quatre. L'anglais tout seul n'est donc plus le scénario retenu en Europe. C'est tout à fait nouveau.

#### b) La précocité de l'enseignement/apprentissage des langues secondes

La majorité des systèmes scolaires enseignent la première langue vivante étrangère à 6 ou à 8 ans, soit à l'école primaire, très souvent en même temps que la langue maternelle (à 6 ans), ou un peu plus tard (à 8 ans), et même assez souvent en enseignement préscolaire (à 3, 4 ou 5 ans). On assiste là peut-être à l'avènement de la plus grande innovation de ce siècle.

La Suisse n'appartient ni au peloton de 6/8 ans, ni au peloton de 4 à 5 ans. Il convient d'effacer les idées reçues que les Suisses apprendraient tôt les langues étrangères.





**c) Le choix ouvert de la langue seconde**

Introduit-on une langue de proximité d'abord, de grande diffusion d'abord? Les systèmes scolaires européens hésitent, même si une tendance pour la langue de proximité semble se confirmer avec les années. L'avenir fixera l'évolution.

**d) Le statut obligatoire de cet enseignement/apprentissage**

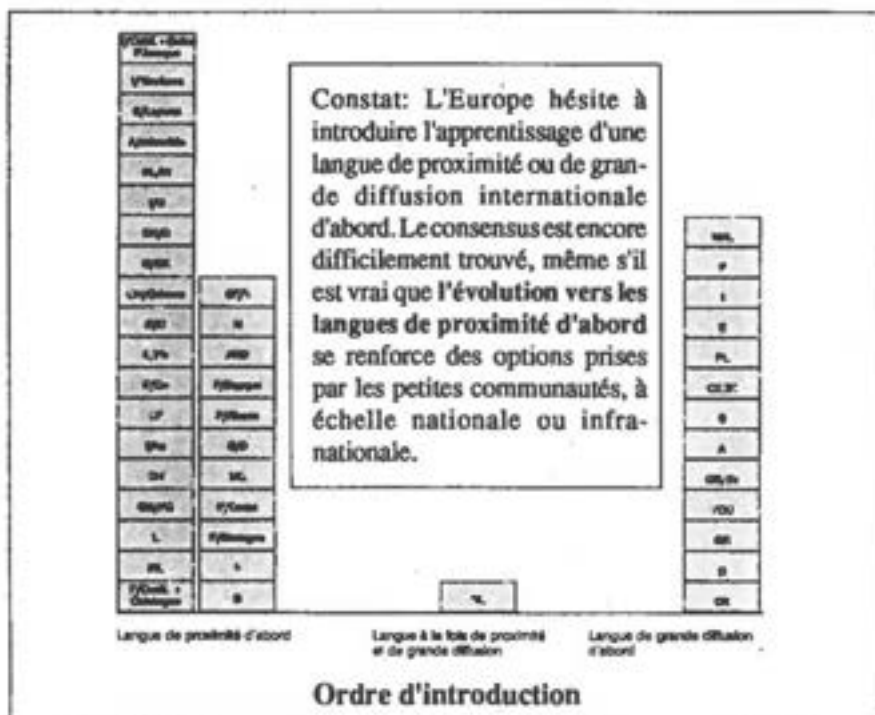
L'évolution vers un statut obligatoire, et non seulement facultatif, est évidente. L'enseignement est décrété obligatoire pour la Langue 2 et la Langue 3. Ce caractère obligatoire est une contribution à la recherche de l'égalité des chances et une option d'autant plus importante que l'on sait combien les contrats professionnels et les promotions sont pondérés considérablement par la maîtrise des langues.

**Les recommandations helvétiques**

En l'année du 700e anniversaire de la Confédération helvétique, les projets n'ont pas manqué visant à une amélioration de la qualité de l'enseignement des langues vivantes en Suisse. L'avis général s'accrédite qu'il faut aller au-delà des âges et des expériences actuellement en cours.

La Confédération a recommandé que soient menées des expériences d'apprentissage de langues et de cultures selon diverses modalités:

- écoles à classes bilingues;
- échanges internationaux d'un semestre et 10e année;
- orientation du matériel vers





l'interculturalisme;

- éducation plus interculturelle;
- développement du bac "langues modernes";
- intensification de la formation linguistique des enseignants;
- institution d'une année linguistique obligatoire;
- bourses fédérales dites de mobilité.

## Développements pour demain, en Suisse

Un Symposium organisé à Lausanne en juin 1991 dans le cadre du 700<sup>e</sup> anniversaire de la Confédération helvétique a conclu sur quatre trains de projets et d'expériences à mener très concrètement, à niveaux régional, cantonal et local.

Voici ces quatre trains de propositions:

- 1) Initier quelques expériences d'enseignement/apprentissage plus précoce dans les langues vivantes, soit au début de la scolarité (6 ans), ou plus tôt encore, en enseignement préscolaire (4 ou 5 ans); adapter la méthode à l'âge des enfants.
- 2) Mettre en oeuvre des expériences d'apprentissage dans la langue, et en plus de la langue vivante, soit d'enseignement/apprentissage par immersion progressive, dans des disciplines d'expression d'abord (éducatives physique, musicale et artistique); puis d'éveil (géographie-histoire); puis instrumentales (mathématique, etc.); enfin fondamentales (par exemple: philosophie).

3) Mettre à l'étude un programme cohérent d'éveil aux langages, selon des modèles actuellement développés à Londres (*languages awareness* d'Hawkins) et à Grenoble (Louise Dabène), ainsi qu'un enseignement/apprentissage d'ouverture à toutes les langues, en une visée qui sera interculturelle.

4) Désigner quelques centres-pilotes pour la conduite d'expériences intégrant une véritable éducation aux échanges. Cette pédagogie prendra en compte l'avant -, le pendant - et l'après-échange. L'échange sera d'enseignants, d'élèves ou de messages (écrits, faxés, télématiques). Ces expériences seront pilotées par des établissements scolaires, en liaison avec les pouvoirs locaux (politiques et associatifs).

Le Symposium de Lausanne déposera prochainement ses conclusions sur la table de la Conférence intercantonale suisse des chefs de Départements de l'instruction publique.

Les conditions/apprentissage des langues vivantes en Europe. Ceci n'est déjà plus de l'utopie de l'année 1991.

Puisque nous sommes en 1992. Et 1993 est l'an prochain. Déjà! ■



## PER UN TERRITORIO METAFORICO

### Alcune considerazioni su territorio, lingua e scuola

**Sandro Bianconi**

*Sandro Bianconi, nato a Locarno nel 1933, ha conseguito nel 1962 il dottorato in filologia romanza all'Università di Friburgo con una tesi sui dialetti di Orvieto e Viterbo nel medioevo pubblicata in "Studi linguistici italiani", III, 1962. Oltre a numerosi articoli apparsi in riviste svizzere e italiane, ha pubblicato "Lingua matrigna. Italiano e dialetto nella Svizzera italiana", il Mulino, Bologna, 1980, "I due linguaggi. Storia linguistica della Lombardia svizzera dal '400 ai nostri giorni", Casagrande, Bellinzona, 1989 e, infine, in collaborazione con R. Ceschi e R. Ratti "Il Ticino regione aperta", Dadò, Locarno, 1990. Ha tenuto corsi di storia della lingua italiana nelle università di Ginevra, Zurigo, Firenze e Pavia. È attualmente responsabile dell'Osservatorio linguistico della Svizzera italiana.*

E' un'affermazione ovvia dire che una lingua deve necessariamente essere legata a un territorio; ma è altrettanto ovvia la constatazione che non esistono territori immutabili nel tempo e non segnati dalla storia. Da questo punto di vista la Svizzera italiana ci offre un esempio particolarmente significativo di profonda trasformazione del territorio, nella sua sostanza e nella sua rappresentazione nell'immaginario comunitario. Infatti, se fino nella seconda metà del XIX secolo il sentimento di appartenenza territoriale degli svizzeri italiani si identificava senza esitazione nello spazio socio-culturale e linguistico italiano<sup>1</sup>, solo con la formazione della coscienza di essere politicamente svizzeri, concretatasi in particolare con il traforo ferroviario del S. Gottardo e la penetrazione a sud delle Alpi dei capitali, della cultura e della lingua (svizzero) tedesche, nasce l'idea nuova di un territorio scisso, politicamente amministrativamente ed economicamente svizzero, culturalmente e linguisticamente italiano. Le crisi del nostro secolo (le due guerre mondiali, la dittatura fascista, le forti immigrazioni da sud degli anni '60) hanno causato ricorrenti tensioni e oscillazioni tra i due poli,

tradottesi in programmi elvetisti o filofascisti. Oggi la realtà territoriale della Svizzera italiana è certamente definibile come composita ed eterogenea, caratterizzata dalla compresenza di elementi tradizionali lombardi, (svizzero) tedeschi e cosmopoliti a tutti i livelli: dalla costruzione del territorio alle dimensioni socio-economica, demografica, culturale e linguistica. Da alcuni decenni il territorio svizzero italiano ha perso vistosamente il suo carattere omogeneo lombardo e non a caso si è imposta in questi ultimi tempi la metafora del "Ticino regione aperta"<sup>2</sup>. Confermano questo stato delle cose una serie di dati statistici in tutti i settori dell'attività umana, i risultati di alcune ricerche di ordine economico, sociologico e linguistico<sup>3</sup>. Lo confermeranno, penso definitivamente, i risultati del Censimento federale della popolazione 1990, che per la prima volta ci offriranno una dimensione credibile del plurilinguismo nel Ticino e nel resto della Svizzera.

Il problema prioritario, oggi, della comunità svizzero italiana, fortemente minoritaria nel contesto elvetico, è quello della difesa e promozione della sua cultura e della sua



***Su un punto penso siamo tutti d'accordo: l'italianità è una componente irrinunciabile nella Confederazione;***

***... il microcosmo ticinese riproduce la complessità del macrocosmo europeo e dunque l'italianità potrà essere meglio sostenuta se inserita dinamicamente nel sistema complesso, multiculturale e multilingue nazionale ed europeo.***

lingua. Su un punto penso siamo tutti d'accordo: l'italianità è una componente irrinunciabile nella Confederazione; divergono invece le opinioni sulle scelte politico-culturali per attuare questo principio. Ne vedo essenzialmente due<sup>4</sup>: la prima di tipo emotivo, sembra ignorare i dati reali e fa della difesa dell'italianità legata all'omogeneità del territorio un valore mitico, partendo dalla premessa, implicita o esplicita, dell'unicità del "caso" svizzero italiano e utilizzando, nei casi peggiori, slogan del tipo "Il Ticino ai ticinesi", ecc. Così facendo, a parte la parentela stretta con analoghi movimenti localisti europei, questa corrente riesce, al massimo, a dar corpo, sfruttandolo populisticamente, a un latente disagio reale di una parte della popolazione sensibile ai richiami di un impossibile recupero dell'omogeneità tribale.

La seconda linea, nella quale mi identifico, parte dai dati della situazione effettiva e propone scelte operative in consonanza con le trasformazioni di questi ultimi decenni. In primo luogo viene abbandonata l'idea che esista un territorio culturalmente e linguisticamente omogeneo: in positivo, c'è il convincimento che il territorio, oggi, non può più essere inteso nei limiti dei confini cantonali. Mi sembra assai più attuale, produttiva ed efficace l'idea nuova di territorio metaforico, che si estenda all'intera Confederazione e all'Europa: il microcosmo ticinese riproduce la complessità del macrocosmo europeo e dunque l'italianità potrà essere meglio so-

stenuta se inserita dinamicamente nel sistema complesso, multiculturale e multilingue nazionale ed europeo. La cultura e la lingua italiana sono infatti vive e presenti in tutto il territorio nazionale con il mezzo milione e più di emigrati italofofoni, e in Europa attraverso la presenza e il ruolo dell'Italia: tenendo presenti le prospettive della futura Europa unita, la Svizzera italiana potrà acquisire una nuova, più forte coscienza del suo ruolo culturale nella Confederazione e far fronte in modo più efficace all'inevitabile pressione del tedesco sul nostro territorio.

Questi nuovi concetti e questa nuova mentalità hanno trovato espressione coerente e valida nel Messaggio del Consiglio federale riguardante la revisione dell'articolo costituzionale sulle lingue del 4 marzo 1991. In questo testo, che può essere considerato una vera e propria

"carta" dei diritti delle minoranze linguistiche nella Confederazione, troviamo alcuni punti qualificanti e di grande importanza per la Svizzera italiana, quali:

1. L'affermazione esplicita del principio della libertà di lingua come diritto fondamentale dell'individuo.
2. L'affermazione dell'esigenza di una nuova politica linguistica in Svizzera che coinvolga la Confederazione, i cantoni e i singoli cittadini.
3. La constatazione del ruolo centrale della mobilità della gente nella forma di migrazioni interne e immigrazioni dall'estero: fenomeni che hanno portato al dissolvimento delle aree culturali e linguistiche omogenee.
4. La conseguente messa in discussione e relativizzazione del principio territoriale di cui sono messi in evidenza i limiti e l'inefficacia come strumento di difesa dei diritti delle minoranze.
5. L'affermazione del valore e della funzione del pluriculturalismo e del plurilinguismo e il rifiuto di meccanismi di esclusione, cancellazione e assimilazione delle culture e lingue minoritarie.
6. L'affermazione della necessità di promuovere le lingue minoritarie, intesa non come erezione di frontiere o steccati, ma come occasione per la formazione di una nuova mentalità aperta, solidale e tollerante nei cittadini al fine di realizzare la comprensione e l'intesa fra i diversi gruppi etnici e linguistici.

Se questi principi teorici di-



ventassero realtà è certo che la Svizzera realizzerebbe una sua "rivoluzione culturale" che ci darebbe, finalmente, la possibilità di vivere concretamente l'esperienza del plurilinguismo. Ma le cose stanno veramente in questi termini? È realistico prospettare un cambiamento tanto radicale nella mentalità e nelle scelte operative di

un paese che sinora si è limitato ad affermare la validità teorica del proprio modello smentendolo invece nella pratica? È ragionevole immaginare che la politica educativa elvetica, tesa sino ad oggi all'assimilazione dei diversi nel modello culturale e comunicativo territoriale, venga abbandonata nel breve o medio periodo? Gli ostacoli sono tanti e tali da far nascere pesanti perplessità e un motivato pessimismo, in particolare nel settore scolastico, decisivo per la realizzazione di un simile cambio di mentalità sul lungo periodo.

La prima verifica della disponibilità confederale a realizzare questo progetto si avrà nei risultati dei lavori delle commissioni del Consiglio nazionale e degli Stati sul progetto del nuovo articolo costituzionale sulle lingue. Le prime indiscrezioni al proposito (se corrispondenti al vero) non permettono eccessive illusioni: il localismo cantonale degli uni e l'indifferenza degli altri; l'incapacità di liberarsi dai luoghi comuni di un esasperato federalismo, oppure, infine, l'attaccamento



anacronistico al mitico principio territoriale contro l'evidenza di una realtà complessa ed eterogenea, si allearanno e finiranno con affossare il progetto di apertura e solidarietà nei confronti delle minoranze contenuto nel Messaggio citato.

Ma se l'articolo 116 della Costituzione e il relativo Messaggio fossero accolti dalle Camere federali quale scenario possiamo immaginare per il futuro del quadrilinguismo in Svizzera e in particolare della lingua italiana? Questa scelta sarà in ogni caso un segnale forte e qualificato della volontà politica di affrontare il tema dei rapporti tra lingua e stato, lingua e società e della comunicazione in Svizzera, non sulla base dei rapporti di forza e di considerazioni d'ordine economico e di potere, bensì su valori ideali quali la solidarietà e il rispetto della diversità. Ciò favorirebbe sicuramente il rafforzamento della consapevolezza del valore e della ricchezza della propria cultura nella minoranza italoфона permettendo di sfruttare in senso positivo le nuove dinamiche pluriculturali e plurilingui europee;

potrebbe contribuire a formare nelle minoranze, al posto della rassegnazione, o peggio, della frustrazione, una nuova mentalità coraggiosa e volta alla ricerca delle soluzioni regionali e nazionali che rafforzano il ruolo dell'italiano in Svizzera. Ad esempio, l'auspicabile allentamento e relativizzazione del principio

territoriale a vantaggio del principio della libertà linguistica porterà effetti positivi per la minoranza italiana. Esisterà la possibilità di chiedere l'insegnamento bilingue tedesco-italiano o francese-italiano nei centri e nelle regioni d'oltre Gottardo dove sono presenti consistenti comunità italofone, siano esse d'origine ticinese o italiana. Se ciò avvenisse, potrebbe attenuarsi, se non scomparire del tutto, il senso di diffidenza se non di preconcetta ostilità di parte degli svizzeri italiani nei confronti del ruolo "sopraffattore" della cultura e della lingua tedesca nelle regioni italofone a sud delle Alpi. Non susciterebbe certamente più scandalo, ad esempio, l'ipotesi che il tedesco diventi la prima L2 insegnata nella scuola dell'obbligo in Ticino, rispettando così una precisa realtà sociolinguistica e il ruolo prioritario di questa lingua nelle attività economiche della Svizzera italiana. Perché in un diverso tipo di rapporto tra maggioranza e minoranze, sarà certamente possibile cercare e trovare un nuovo equilibrio, un punto d'incontro tra la volontà e



disponibilità alle concessioni della maggioranza e le necessarie rinunce volontarie della minoranza. E, per forza di cose, dovrebbe essere applicato, pur con tutte le cautele necessarie in un territorio "minacciato", il criterio della reciprocità nel settore delle scuole bilingui anche nel Ticino, un'ipotesi che, oggi, provoca reazioni accorate se non proprio indignate ancora prima che si entri nel merito del discorso<sup>5</sup>.

Chi ha qualche pratica e conoscenza della realtà sociolinguistica svizzero italiana sa che per una parte rilevante della popolazione, in ogni fascia d'età, il bilinguismo (italiano-tedesco insieme con altri tipi) è la condizione normale; inoltre, le caratteristiche dell'economia ticinese sono tali da far apparire questo territorio cerniera tra nord e sud, e non solo nella stagione turistica da marzo a novembre, come bilingue italiano-tedesco. Questi sono dati di fatto, verificabili su gran parte del territorio cantonale. Torna la domanda di fondo: come conciliare la difesa e la promozione del carattere italiano della regione con la realtà multiculturale e multilingue d'oggi<sup>6</sup>. Vogliamo chiudere gli occhi confidando nell'efficacia delle affermazioni retoriche sull'italianità e delle disposizioni giuridiche, oppure aprirli sui problemi presenti e futuri? Nel secondo caso, la risposta può situarsi a tre livelli: in primo luogo nella regione, nel senso di una coerente, rigorosa politica culturale del Cantone che abbia l'obiettivo prioritario della promozione dell'italianità e che si inserisca dinamicamente e produttivamente nella

***... conoscere e praticare una lingua in più non è solo maggior competenza comunicativa, bensì anche arricchimento culturale, apertura verso culture e mentalità diverse dalla propria, educazione quindi alla tolleranza e al rispetto dell'alterità.***

complessa realtà contemporanea. Ma questa azione politica deve andare al di là dei confini regionali e assumere dimensione nazionale con proposte, progetti e rivendicazioni rivolte alla Confederazione e ai Cantoni affinché vengano salvaguardati i diritti culturali e linguistici dei migranti ticinesi ed italiani residenti nella Svizzera tedesca e francese, in particolare nella scuola; infine, l'italianità in Svizzera non potrà non trovare giovamento all'apertura verso l'Europa unita, in particolare verso l'Italia con la realizzazione di un'attiva politica transfrontaliera, in particolare nel settore culturale. In tutto questo progetto, che a taluni potrà apparire come utopico se non irrealizzabile, c'è tuttavia un dato concreto indiscutibile: il convincimento del ruolo centrale delle dinamiche multiculturali e multilingui nel futuro immediato anche nella promozione dell'italianità. Attorno a questo tema, per me oggi centrale, è necessario che si apra un serio dibattito politico-culturale, che si sgombri il campo dai pregiudizi e dagli stereotipi del tipo: il bilinguismo (per non parlare del multilinguismo) significa due mezze lingue, crea problemi insolubili d'identità individuale e collettiva, è una minaccia di

morte per l'italiano nella Svizzera italiana. A quest'ultima obiezione ho già indirettamente risposto nelle righe precedenti: in altri termini, il problema dell'italiano in Ticino non può essere equiparato a quello del romancio nei confronti del tedesco; le altre due preoccupazioni sono invece ridimensionate dalla letteratura più recente sul tema, svizzera, europea, mondiale. Sappiamo dalla psicoanalisi e dalla psicologia, dalla sociolinguistica e dalla pedagogia<sup>7</sup> che la condizione normale dell'individuo non è il monolinguisma bensì il bilinguismo o il plurilinguismo; conoscere e praticare una lingua in più non è solo maggior competenza comunicativa, bensì anche arricchimento culturale, apertura verso culture e mentalità diverse dalla propria, educazione quindi alla tolleranza e al rispetto dell'alterità. Sappiamo altresì che, quanto più presto avviene l'apprendimento della lingua straniera, quindi sin dalla scuola dell'infanzia, non nella forma dell'insegnamento della lingua ma della sua pratica naturale e spontanea e del gioco, tanto più facile e rapido è il processo di apprendimento. Numerose sperimentazioni in Europa e nel mondo intero hanno dimostrato come le scuole bilingui non rappresentino rischio alcuno per la lingua materna e l'identità culturale degli allievi<sup>8</sup>. Tenuto conto delle caratteristiche demografiche, socio-culturali ed economiche del territorio, per quel che concerne il tedesco in particolare, nella Svizzera italiana otteniamo attualmente il risultato paradossale di favorire i tedescofoni che diventano bilingui perfetti negli anni della scuola dell'infanzia e di pena-



lizzare invece gli italofofoni e dialettofofoni che restano monolingui e dovranno compiere sforzi prolungati e non sempre produttivi nella scuola media per imparare a formulare qualche frase stereotipata in tedesco.

Ma per arrivare a una pratica effettiva del plurilinguismo nella scuola, oltre ai cambiamenti di natura politica a livello nazionale e cantonale accennati sopra, dovranno mutare la mentalità e il punto di vista degli uomini di cultura, delle autorità competenti, dei docenti e dei cittadini, e saranno pure necessari importanti investimenti finanziari per formare i nuovi docenti. Credo che qui si verificherà la reale praticabilità del plurilinguismo nel nostro paese. Se, tuttavia, e come pare molto probabile, la revisione dell'art. 116 non permetterà il salto qualitativo così com'è prospettato nel Messaggio del Consiglio federale, oltre ad aver perso un'occasione eccezionale di apertura verso un inserimento felice nella futura Europa unita, la Svizzera si troverà necessariamente confrontata con i rischi di una acuta e pericolosa crisi identitaria. La minoranza italiana della Confederazione, ulteriormente indebolita dalla pressione dello (svizzero) tedesco, se non vorrà soccombere, dovrà inventare nuove, urgenti strategie di difesa in risposta al muro di insensibilità della maggioranza tedescofona e



tatto fra italiano e tedesco in Ticino, AST 101 (1985), 29-76; S. Bianconi-C. Patocchi, *Aspetti antropologici linguistici*, in *Il Ticino regione aperta*, cit. 271-325; A. Streib-M. Rossi, *Perché i confederati vengono in Ticino?*, Bellinzona-Locarno, IRE-Daddò, 1991; AA.VV., *Quadri-linguismo svizzero - presente e futuro*, Quaderni di "Coscienza svizzera" 12, 1991.

<sup>4</sup> Non entro qui nel merito delle considerazioni, limitandomi a segnalare

come alcuni studiosi svizzeri abbiano esplicitamente contestato la legittimità, la funzionalità e l'utilità del principio di territorialità, affermando invece la priorità e centralità del principio della *liberté de lingua* che può subire restrizioni quando esiste un interesse pubblico prevalente, ma che non può essere limitata in partenza dal principio territoriale. Cfr. in particolare C.-A. Morand, *La liberté de la langue*, in *Mélanges A. Grisel*, Neuchâtel, 1983, 161-79; e inoltre: M. Rossinelli, *La question linguistique en Suisse; Bilan critique et nouvelles perspectives juridiques*, in "Rivista di diritto svizzero", 1989, I, 161-93; I. Fleiner-Gerster, *Das sprachliche Territorialitätsprinzip in gemischt-sprachigen Gebieten*, in "Legislazione d'oggi", 1991, I, 93-107. E' evidente che le disposizioni giuridiche non possono, da sole, risolvere il problema delle minoranze: tocca a quest'ultime prendere coscienza della loro situazione e agire di conseguenza. Per fare un esempio della relatività delle disposizioni legali rimaste lettera morta: chi ha mai pensato o pensa di far applicare in Ticino la legge sulle insegne del 1931 che prescrive l'uso dell'italiano nelle scritte pubbliche sul territorio cantonale?

francofona: fra le ipotesi possibili, la prima e più concreta consisterebbe nell'introduzione dell'inglese come prima L2 nelle scuole dell'obbligo del cantone, escludendo quindi il francese e il tedesco; sarebbe paradossalmente un contributo polemico, certo, ma sicuramente efficace, sia per affermare i diritti di una minoranza sia per riuscire finalmente a superare nei fatti gli insoliti problemi comunicativi degli svizzeri.

## Note

<sup>1</sup> Cfr. S. Bianconi, *I due linguaggi. Storia linguistica della Lombardia svizzera dal '400 ai giorni nostri*, Bellinzona, Casagrande, 1989, pp. 49-50

<sup>2</sup> Cfr. R. Ratti, R. Ceschi, S. Bianconi (a cura di), *Il Ticino regione aperta*, Locarno, Daddò, 1990

<sup>3</sup> Cfr. Ufficio Cantonale di statistica, *Informazioni statistiche*, Bellinzona, marzo 1989; B. Biucchi (a cura di), *Un paese che cambia*, Locarno, Daddò, 1985; G. Berruto-H. Burger, *Aspetti del con-*



<sup>5</sup> Cfr. le reazioni nella stampa ticinese (in particolare nel *Corriere del Ticino*) a una mia conferenza tenuta a Berna il 1.10.91 in cui avevo accennato al tema in termini unicamente ipotetici. È innegabile che ogni progetto plurilingue in Svizzera viene, presto o tardi, a doversi confrontare con il problema dello *Schwytzerdütsch*, il cui impiego nelle regioni tedescofone si diffonde e accentua sempre più e finisce, al di là delle implicazioni d'ordine politico-culturali generali, per rendere vani la disponibilità e gli sforzi delle minoranze italoфона e francoфона.

<sup>6</sup> Si veda la posizione consapevole e aperta del Consiglio di Stato del canton Ticino nella risposta alla procedura di consultazione sulla revisione dell'art. 116 in *Quadri-linguismo svizzero*, cit., 5-11.

<sup>7</sup> Cfr. J. Amati Mehler-S. Argentieri-J. Canestri, *La babele dell'inconscio. Lingua madre e lingue straniere nella dimensione psicoanalitica*, Milano, R. Cortina, 1990; G. Lüdi-B. Py, *Etre bilingue*, Berna, P. Lang, 1986; id., *Changement de langage et langage du changement*, PNR 21, Résumés des projets, Basilea, 1991; U. Windisch, *Pratiques culturelles au quotidien dans deux cantons bilingues: Fribourg et Valais*, PNR 21, Résumés des projets, Basilea, 1991; M. Chini, *Italiano e tedesco a contatto in Ticino: il caso delle famiglie bilingui*, "Rivista italiana di dialettologia", 13 (1989), 101-134; S. Schmid (a cura di), *Welche Sprache spreche ich? Che lingua parlo?*, Atti del convegno di studi del 30 marzo 1990, Zurigo, 1990.

<sup>8</sup> Cfr. gli Atti (in stampa) del Simposio di Losanna del 27-28 giugno 1991 su "L'avenir de l'écrit et du multilinguisme" con gli interventi, fra gli altri, di M. Pelz, H. Wode, R. Watts. Le interviste che sto realizzando con B. Moretti, nell'ambito delle attività del-

***...fra le ipotesi possibili, la prima e più concreta consisterebbe nell'introduzione dell'inglese come prima L2 nelle scuole dell'obbligo del cantone, escludendo quindi il francese e il tedesco; sarebbe paradossalmente un contributo polemico, certo, ma sicuramente efficace, sia per affermare i diritti di una minoranza sia per riuscire finalmente a superare nei fatti gli insoluti problemi comunicativi degli svizzeri.***

l'"Osservatorio linguistico della Svizzera italiana", in regioni plurilingui del cantone a bambini tra i 4 e i 12 anni confermano l'alta frequenza dei casi di bilinguismo equilibrato e aproblematico.





## EDUCAZIONE LINGUISTICA NELLA SCUOLA OBBLIGATORIA DEL TICINO 2000

Mario Forni

*Se accetto di riprendere questo discorso è perché spero che il numero di Babylonia a cui è destinato non abbia niente di accademico, ma anzi finisca diritto sul tavolo degli operatori responsabili della scuola ticinese. E spero che tali operatori almeno un occhio sul futuro lo abbiano aperto.*

*Mario Forni, laureato in lettere moderne, è docente di scuola media superiore; insegna didattica dell'italiano L1 presso la Magistrale postliceale di Locarno e svolge la mansione di esperto (consulente) per l'insegnamento dell'italiano nella Scuola Media ticinese.*

1. Incomincio col dire che, a mio modo di vedere, l'educazione linguistica nella nostra scuola dell'obbligo pone oggi alle autorità alcuni dei problemi più vistosi e urgenti tra quelli che si possono (e si debbono) affrontare sui contenuti dell'insegnamento obbligatorio in questo Cantone: quando si parla con la gente (soprattutto ex allievi, genitori di allievi, ma anche docenti) di quel che s'insegna, in particolare nella scuola media, sempre si arriva al capitolo dell'insegnamento linguistico; per giudicarlo complessivamente inadatto e troppo oneroso per la maggior parte degli allievi; di conseguenza poco produttivo, troppo selettivo, divoratore di energie che vengono sottratte ad altri obiettivi.

Se poi s'indaga sulla scelta stessa delle lingue insegnate e sugli spazi loro assegnati tra scuola elementare e scuola media: italiano, francese, tedesco, inglese e latino, ci si accorge che non persuadono più.

2. Si tratta infatti di scelte datate. Noi ci mettiamo tra coloro che riten-

gono superate proprio queste scelte nell'ambito, lo ribadiamo, della scuola obbligatoria, ovvero della scuola per tutti. Non ci riferiamo pertanto al postobbligatorio, dove i discorsi sono altri.

Rammentiamo che queste scelte prevedono: italiano ovviamente a tutti lungo l'intero obbligo (nella SM 4-6 ore settimanali ogni anno), il francese pure a tutti a partire dalla terza elementare (nella SM 3-4 ore settimanali), il tedesco (da 2 a 3 ore settimanali) a tutti a partire dalla seconda media; inoltre abbiamo l'inglese (2 ore) o il latino (4-5 ore) opzionali dalla terza media.

Questo cumulo produce effettivamente un onere enorme per gli allievi, il primo in Svizzera (e forse nel mondo).

Rammentiamo che si tratta di scelte ormai secolari (almeno nell'impostazione generale) derivate dalla considerazione che noi Ticinesi siamo una minoranza esigua in Svizzera (meno del 5%), la quale ha pertanto il dovere di imparare le lingue dei gruppi più numerosi: tocca infatti a lei di farsi capire; non può



pretendere che siano le maggioranze a imparare la sua lingua.

Infatti queste, malgrado le nostre suppliche, non ci hanno mai reso il favore, nemmeno in considerazione del fatto che oltre mezzo milione di italofoeni vive e lavora nella Svizzera interna. Anzi, nei confronti di costoro (come di altri immigrati), l'atteggiamento e la politica, specie nella Svizzera tedesca, sono sempre stati drastici: o l'assimilazione (intedeschimento rapido e completo) o l'emarginazione.

D'altra parte l'opzione in favore del francese come prima Lingua 2 era dovuta anche alla "solidarietà latina" dentro la Svizzera prevalentemente germanofona: le due minoranze sorelle cercavano di rafforzarsi alleandosi... a senso unico, ossia con lo sforzo dei Ticinesi di imparare il francese.

Nella Svizzera di quei tempi tali scelte apparivano plausibili.

Viste oggi, tali scelte ci sembrano invece da riconsiderare. Per almeno tre motivi:

### 2.1. per motivi storici:

si tratta di scelte cadute in un Ticino ottocentesco, che doveva guadagnarsi la patente e il rispetto di Cantone Svizzero a pieno titolo (ciò che, tra parentesi, non gli è mai riuscito completamente, malgrado tutta la sua buona volontà); doveva perciò dimostrare di saper comunicare e collaborare col resto della Svizzera, dove si trovava in una posizione di esigua minoranza.

Si tratta di scelte che tengono conto della realtà *interna* alla Svizzera, e per di più a una Svizzera oggi superata: dell'epoca degli "stati naziona-

***Ci si domanda allora se, da un punto di vista educativo, alla scuola (obbligatoria) non competa piuttosto di fornire LA LINGUA per pensare e costruire conoscenza, ossia un fondamento linguistico e culturale solido, piuttosto che una ridda di lingue che tutte insieme tramortiscono e di fatto contribuiscono più all'afasia (o al borbottio presuntuoso) che alla parola.***

li", dove il Ticino italofono era un'appendice trascurabile, tollerabile soltanto a patto che la sua lingua *non* creasse problemi alle maggioranze (sto parlando di realtà, *non* di illusioni).

Tale Svizzera confinava con i tre stati che, per un caso fortunato, parlavano proprio le tre lingue presenti entro i suoi confini: parlare tedesco, francese e italiano voleva perciò dire poter comunicare con l'Europa continentale. E in questo i Ticinesi si sono trovati avvantaggiati.

Sono però scelte che non tengono conto che alle soglie del 2000 il mondo si sta rimescolando sotto l'egida degli USA, a colpi di multinazionali, di organismi internazionali, di terziario avanzato e di informatica, di commercio mondiale, di unioni continentali, di accordi planetari, di convegni e pubblicazioni per mettere in comune esperienze e riflessioni, e che gran parte di questo movimento... parla inglese.

Così il Ticino di oggi non può più auto-considerarsi solo in una dina-

mica tri-regionale elvetica; deve guardarsi anche in una dinamica locale-globale: come il polo-regione a cui, all'altro opposto, risponde il polo-mondo, che utilizza prevalentemente una lingua diversa dalle tre quivi insegnate (ci torniamo più oltre).

### 2.2. Per motivi pedagogici.

Si tratta infatti di scelte operate pensando che l'apprendimento di una nuova lingua fosse comunque sempre educativo di per sé, che ogni lingua imparata rafforzasse nel discente quelle già conosciute e arricchisse la sua persona, che non ci fossero limiti, negli allievi, all'apprendimento di lingue nuove: più ne imparano e meglio è.

Anche questo poteva essere, almeno in parte, vero, quando i giovani crescevano tranquilli tra casa e scuola; non avevano molte distrazioni, soprattutto non avevano strumenti audio e audiovisivi in casa: il televisore, la radio, il videorecorder, il giradischi...: le lingue seconde aprivano effettivamente mondi nuovi che potevano poi essere esplorati con la lettura, il soggiorno di lavoro, gli studi superiori fuori cantone, qualche viaggio.

Oggi il turbine dei linguaggi (non solo verbali, anzi!) e dei messaggi, a cui i giovani sono esposti (potremmo dire: da cui sono bombardati e tormentati), è tale da produrre piuttosto effetti di smarrimento, l'impressione di essere capitati in una Babele cacofonica, dove tutto è vaniloquio, motoperpetuo, vociferazione senza capo né coda.

In altre parole, la quantità, divenuta eccessiva, va a scapito della qualità:



al possesso sicuro di poche lingue si sostituisce un balbettio spesso penosamente limitato in tutti i codici immaginabili e possibili.

Ci si domanda allora se, da un punto di vista educativo, alla scuola (obbligatoria) non competeva piuttosto di fornire la lingua per pensare e costruire conoscenza, ossia un fondamento linguistico e culturale solido, piuttosto che una ridda di lingue che tutte insieme tramortiscono e di fatto contribuiscono più all'afasia (o al borbottio presuntuoso) che alla parola.

**2.3. Per motivi sociolinguistici.** Queste scelte sono cadute in un Ticino linguisticamente abbastanza omogeneo; un paese dove si parlava dialetto e si utilizzava l'italiano come lingua parlata con gli Italiani (nemmeno sempre), lingua scritta e lingua di cultura.

Nessuna traccia, ancora, di quanto sta succedendo oggi e si accelererà verosimilmente nel prossimo futuro, di un Ticino occupato da immigrati dalle favelle più disparate, che dà luogo a una scuola ancora un po' più babelica, dove convergono e in qualche modo coesistono le lingue e le culture più diverse.

Ma tale "coesistere" non significa molto. Guardassimo un po' più da vicino nelle nostre aule (specie di scuola media), vedremmo alloglotti di svariata provenienza poco o nulla italianizzati, relegati in banchi di



fondo fila, costretti a seguire da "uditore che non capiscono" non solo le lezioni di italiano, ma anche i corsi regolari di francese e di tedesco, senza parlare delle altre "materie". Ci domandiamo sinceramente quali impressioni immediate, ma soprattutto quali effetti a più o meno lunga scadenza possano produrre sui giovani allievi simili trattamenti, estensivi più che intensivi, privi di fulcri e di priorità, costituiti da gragnuole di varie lingue, tutte nuove, tutte insieme, mentre la loro lingua di provenienza si va sfuocando nel distacco e nella lontananza...

### 3. Una situazione da rivedere.

Nessuna meraviglia che queste scelte antiquate e ormai malfondate abbiano condotto la nostra scuola (soprattutto media) in una situazione, a parere nostro e di molti, poco meno che penosa.

L'insegnamento linguistico vi è scarsamente "produttivo". Potessimo davvero valutare la "produttivi-

tà" dell'insegnamento linguistico nella nostra scuola obbligatoria, ossia il rapporto tra mezzi-energie investiti e risultati in termini di apprendimento, troveremo che nel complesso s'investe molto per poco. E' il ritornello dei docenti: troppi allievi imparano troppo poco, non raggiungono gli obiettivi prefissati. Questo fatto affiora in superficie sotto forma di voti insufficienti. Si dice

che le lingue (specie le due lingue seconde obbligatorie: il francese e il tedesco) sono **selettive**. Causano bocciature, ritardi scolastici, malumori in allievi e genitori, nausea scolastiche...

Possiamo domandarci come mai: è per causa delle esigenze troppo spinte? O dei metodi adottati? Non lo crediamo.

Abbiamo piuttosto l'impressione che si tratti di una questione di **motivazione**: molti allievi non sono più persuasi che tali lingue siano "quelle giuste", prioritarie, e tuttavia se le vedono imposte; inoltre si accorgono del carico che il loro studio costituisce e del profitto spesso scarso che riescono a trarne; tutto questo li induce a poco a poco a rifiutarle; e con esse non di rado rifiutano poi tutto il resto, la scuola stessa.

Il peggio è che di tale rifiuto o rigetto è spesso vittima anche l'italiano, ossia quella che dovrebbe essere sentita come la lingua materna, la lingua con la quale si pensa, si studia, si vive, ma che in realtà finisce



per essere considerata sullo stesso piano delle altre, anzi su di un piano inferiore, come qualcosa di imposto e di estraneo.

Nella congerie delle lingue insegnate, è infatti difficile per dei ragazzini distinguere l'essenziale dall'accessorio, specialmente se l'accessorio riesce a sembrare essenziale grazie alla struttura: nella nostra scuola media francese e tedesco sono materie a livello, esigono parecchio sforzo, se non si riesce puniscono con degradazioni mai indolori, dunque valgono più dell'italiano...

#### 4. L'insegnamento linguistico va dunque ripensato, adattato a nuove situazioni e a nuovi rapporti.

Secondo noi, nel Ticino di oggi l'educazione linguistica, sempre nella scuola obbligatoria, dovrebbe rispondere ai problemi seguenti:

- l'integrazione di tutti i presenti sul territorio, da qualunque terra o cultura provengano, in una compagine sociale capace di convivere pacificamente perché si comunica e si comprende.

La nostra scuola ha sempre svolto un ruolo encomiabile a questo fine; sarebbe una iattura se non fosse più in grado di proseguirlo. Ma ciò potrebbe capitare, se non lo si dicesse più e non le si dessero i mezzi necessari, ossia, prima di tutto un ottimo insegnamento dell'italiano (la lingua prima della compagine sociale) e un'educazione mirante alla comprensione e alla tolleranza:

- il possesso sicuro di una lingua prima che permetta a ciascuno di vivere, pensare, lavorare e studiare. Non siamo affatto sicuri che il possesso dell'italiano nei nostri giovani

sia oggi tale da garantire queste attività. Siamo piuttosto sicuri del contrario. Il motivo l'abbiamo detto: troppi linguaggi che fanno ridda intorno a loro, producendo sindromi di confusione e di afasia; insufficiente attenzione all'italiano come lingua centrale per la loro crescita personale;

- la conoscenza della "lingua del vicino", ossia del tedesco. Se la "regione aperta" del Ticino vuole davvero essere aperta anche sul nord, non potrà certo trascurare la lingua dei vicini del nord. Anche se risulta ostica a molti, anche se non piace a parecchi, anche se lo studio del Hochdeutsch può apparire fatica sprecata, perché tanto i nostri confederati parlano un altro tedesco (rendendo a se stessi prima ancora che a noi vicini un pessimo servizio, ma questo è un altro discorso). In pratica noi propendiamo per lasciare sostanzialmente invariato lo statuto del tedesco nella nostra scuola obbligatoria;

- la conoscenza della "lingua internazionale", ossia dell'inglese, che ogni giorno dimostra la propria presenza e utilità: attraverso canzoni, parole e modi di dire; nell'informatica, nell'informazione tecnica e scientifica, negli scambi commerciali, nella stampa riguardante svariate discipline...

Tutte le statistiche sulle lingue insegnate in Europa parlano oggi in favore dell'inglese: è di gran lunga la lingua più studiata. Questo lascia presagire che in un domani non più tanto lontano gli Europei saranno in grado di comunicare tra loro per aver studiato tutti un'unica e medesima lingua 2: l'inglese.

Sarebbe il colmo se a quel momento i Ticinesi, da sempre impegnati nello studio delle lingue, si trovassero tagliati fuori, per non aver saputo frutare la direzione del vento...

Rimane aperta la questione del livello scolastico nel quale inserire l'inglese e del suo statuto: lingua obbligatoria per tutti fin dalle elementari in sostituzione del francese o lingua opzionale offerta fin dalle elementari in alternativa col francese?

5. Come si vede, questo nostro discorso sacrifica in parte il francese. Ce ne dispiace: per la lunga tradizione che ci lega a questa lingua, per le affinità con la cultura francese, per la solidarietà latina che sentiamo anche noi. Ma ci sembra inevitabile porsi il problema. E lo si potrà probabilmente risolvere in più modi e a più livelli. A livello di scuola media offrendone l'apprendimento in opzione (agli allievi più dotati o interessati); a livello di post-obbligatorio mediante corsi intensivi e stages di lavoro o di studio (l'area francofona ci è assai più vicina, geograficamente, di quella anglofona).

Non abbiamo la pretesa di aver esaurito l'argomento e, tanto meno, di aver offerto tutte le soluzioni, ciò che non tocca a noi. Vediamo, per esempio, e con preoccupazione, la difficoltà di diminuire globalmente l'onere dell'insegnamento linguistico per gli allievi. ■



# Fremdsprachenunterricht im Kanton Tessin - Fremdsprachenunterricht in der Schweiz: small is beautiful

Christoph Flügel

*In einem ersten Teil wird der Fremdsprachenunterricht im Kanton Tessin vorgestellt. Besonderes Gewicht wird dabei auf Fragen im Zusammenhang mit anders- und mehrsprachigen SchülerInnen gelegt.*

*Im zweiten Teil geht es um Perspektiven einer dringend notwendigen Erneuerung des Fremdsprachenunterrichtes in der Schweiz.*

*Es geht dabei um Möglichkeiten eines effizienteren Fremdsprachenunterrichtes, eines Unterrichtes der bestrebt ist, den Bedürfnissen und Interessen der SchülerInnen und der Gesellschaft gerechter zu werden.*

*Christoph Flügel, 1938 in Basel geboren, Studium der Germanistik und der Geschichte an der Universität Basel, Promotion zum Dr. phil. (1966). 1966-1969 Deutschlehrer am Wirtschaftsgymnasium der Schweizerschule in Rom. 1969-1972 Deutschlehrer am Liceo cantonale in Lugano. Seit 1972 Berater des Erziehungsdepartements des Kantons Tessin für Fragen des Fremdsprachenunterrichts. Mitglied des EDK-Ausschusses L2/F, der CILA und weiterer Kommissionen, die sich mit Fragen des Fremdsprachenlernens und -lehrens befassen.*

## 1. Einleitung

Der Kanton Tessin, eine sprachliche Minderheit innerhalb der mehrsprachigen Schweiz, hat dem Fremdsprachenunterricht an seinen Schulen seit jeher grosse Aufmerksamkeit geschenkt (schenken müssen). Wenn hier eingehend der Fremdsprachenunterricht im Kanton Tessin vorgestellt wird, dann nicht im Sinne der Frage, die Roger Friedrich in seinem NZZ-Leitartikel vom 1. August 1990 aufgeworfen hat: "Sollte vielleicht einmal der grössere Landesteil beim kleineren (gemeint ist der Kanton Tessin, Chr. F.) in die Schule gehen?"

Trotz aller Einschränkungen, die sich aus der spezifischen Situation des Kantons Tessin - und diese Spezifik

ist nicht nur sprachlicher Art - ergeben mögen, zeigt der Fremdsprachenunterricht dennoch Möglichkeiten auf, die sich mutatis mutandis auch in andern Schweizer Kantonen realisieren liessen.

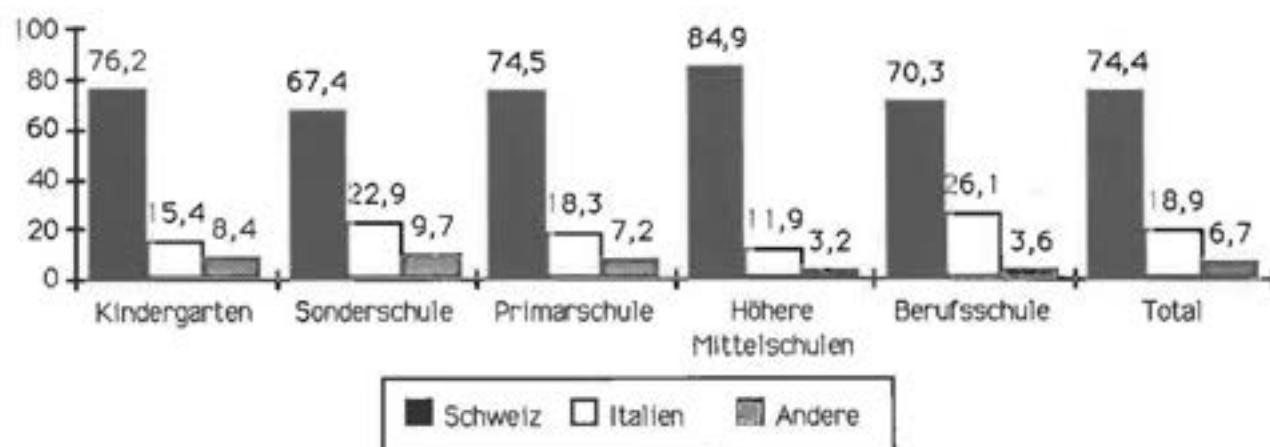
## 2. Die heutige Situation des Fremdsprachenunterrichts im Kanton Tessin

### 2.1 Die Ausgangslage: die Muttersprache(n) der SchülerInnen

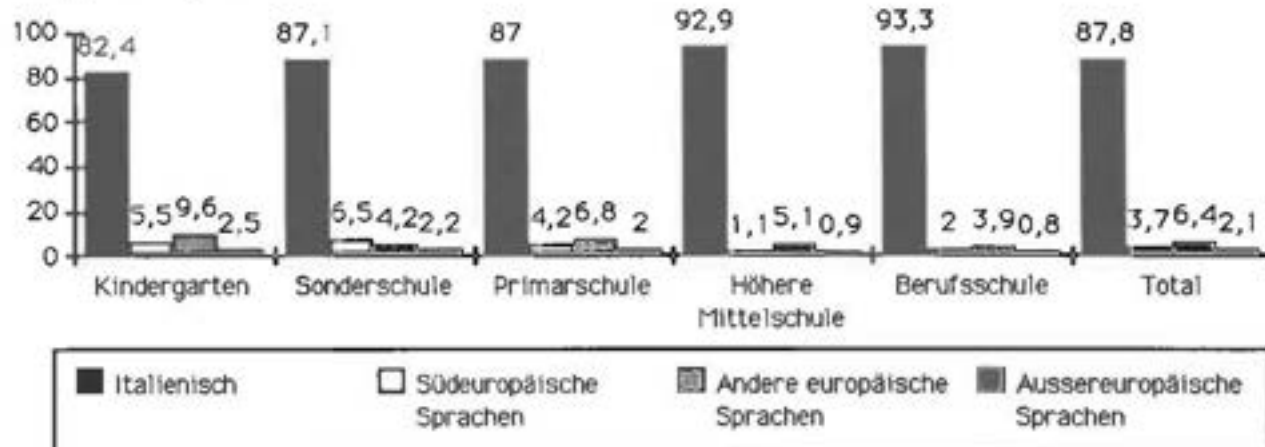
Nach den Angaben der offiziellen Schülerstatistik wurden die öffentlichen und privaten Schulen im Kanton Tessin von 47'521 SchülerInnen besucht, davon waren 74,4 % schweizerischer, 18,9 % italienischer und 6,7 % anderer Nationalität (siehe Graphik 1).



Graphik 1: Nationalität



Graphik 2: Sprachen



Dem recht hohen Ausländeranteil an der Tessiner Schulbevölkerung (rund 25 %) entspricht jedoch eine erheblich geringere Zahl "fremdsprachiger," d.h. nichtitalienischsprachiger, SchülerInnen (circa 12 %). Nur die Hälfte aller ausländischen Schüler und Schülerinnen sind also im Kanton Tessin nichtitalienischer Muttersprache (siehe Graphik 2).

Das Phänomen der SchülerInnen nicht-italienischer Muttersprache ist im Kanton Tessin ein Phänomen von vergleichsweise eher beschränkten Ausmassen. Die Interpretation von Daten zur Muttersprache bedarf

jedoch grösster Vorsicht und kann leicht zu voreiligen Schlüssen führen. Wie liessen sich sonst Situationen von Klassen erklären - und dies sind keine Einzelfälle im Tessin -, wo die Zahl italienischsprachiger SchülerInnen eine Minderheit darstellt?

Der Klärung bedarf der Begriff "SchülerIn nicht-italienischer Muttersprache". "Schüler nicht-italienischer Muttersprache" sind im derzeitigen Verständnis der Tessiner Schülerstatistik jene SchülerInnen, die bei der Frage nach ihrer "Muttersprache" eine andere Sprache als Italienisch angeben. SchülerInnen

mit mehr als einer "Muttersprache", zwei- und mehrsprachige SchülerInnen - und deren Zahl ist im Tessin nicht gering - lassen sich als numerische Grösse nicht mit Sicherheit feststellen. Nicht selten sind jedoch wahrscheinlich auch im Tessin jene Fälle von SchülerInnen, die aus Gründen der "Loyalität" zur Ortssprache und zur Demonstration ihrer Integrationsbereitschaft die Ortssprache als Muttersprache angeben, auch wenn ihre "Erstsprache" nicht der Ortssprache entspricht. Im Schuljahr 1991/92 haben 15 % der SchülerInnen der Primarschule und 11 % der SchülerInnen der Scuola



media eine andere Sprache als Italienisch als "Muttersprache" angegeben, sind also im oben angegebenen Sinne als "fremdsprachige" SchülerInnen zu betrachten. Deutsch ist dabei die am häufigsten genannte Muttersprache

zwar von der Anwesenheit der "fremdsprachigen" SchülerInnen Kenntnis genommen und entsprechende Massnahmen (Italienischstützkurse usw.) eingeleitet, ignoriert jedoch weitgehend die Zwei- und Mehrsprachigkeit zahl-

lerInnen in einer Weise behandelt, als ob ihnen etwas "fehlte" (eine gute Kenntnis der italienischen Sprache), man sieht in der Regel nicht, dass diese SchülerInnen auch "mehr" sind, eben mehrsprachig. Wird von der Mehrsprachigkeit und nicht von der Einsprachigkeit als Normalfall ausgegangen, so können diese Kinder nicht in einer Weise betrachtet werden, als seien sie "in verschiedenen Sprachen einsprachig", als könnten sie keine Sprache "richtig". Was diese Aufwertung der Mehrsprachigkeit für das Selbstwertgefühl gerade dieser SchülerInnen bedeuten kann (könnte), liegt auf der Hand. Es wird so die Fiktion einer sprachlich weitgehend homogenen Schule aufrecht erhalten. Wo es offenkundig ist, dass dieser Zustand nicht vorhanden ist wie bei den 11-15 % der "allievi alloglotti" in der obligatorischen Schule im Tessin, bemüht man sich, diesen Zustand der Homogenität möglichst schnell herbeizuführen. Diese sprachliche Homogenität ist nun aber in einem doppelten Sinne eine Fiktion: einmal wegen der Gegenwart anders-, zwei- und mehrsprachiger SchülerInnen, dann aber auch wegen der unterschiedlichen Sprachvarietäten, die schon bei italienischsprachigen SchülerInnen vertreten sind. Man denke dabei an die komplexen Beziehungen, die zwischen Dialekt, Regional- und Standardsprache in den verschiedenen Gebieten des italienischen Sprachraums bestehen. Auch diese "Mehrsprachigkeit in der einen (Mutter-)Sprache" findet im Schulunterricht noch längst nicht überall die ihr gebührende

	Primarschule	Scuola media
Deutsch	825 (6.4%)	516 (4.6%)
Serbo-Kroatisch	200 (1.6%)	111 (1.0%)
Französisch	192 (1.5%)	130 (1.2%)
Türkisch	180 (1.4%)	< 100 (0.8%)
Spanisch	163 (1.5%)	144 (1.3%)

(825 in der Primarschule, 516 in der Scuola media):

Zu berücksichtigen gilt es nicht nur die unterschiedliche Aufenthaltsdauer dieser "fremdsprachigen" Kinder im Tessin, sondern auch deren recht unterschiedliche regionale Verteilung. Regionen mit einer hohen Konzentration "fremdsprachiger" SchülerInnen (z.B. die Region von Locarno) stehen solche mit einem geringen Prozentsatz an "Fremdsprachigen" gegenüber. In gewissen Gebieten ist ein bestimmter Typus von Zweisprachigkeit (z.B. deutsch-italienisch im Locarnese) stark vertreten, in anderen Regionen sind verschiedene Typen von Zweisprachigkeit (z.B. deutsch-italienisch, serbokroatisch-italienisch, türkisch-italienisch usw.) annähernd gleichmässig, wenn auch in numerisch geringerem Ausmass, vertreten.

Die Schule im Kanton Tessin hat

reicher SchülerInnen. Weder wird in der Regel die Zwei- oder Mehrsprachigkeit dieser Kinder und Jugendlichen gezielt gefördert noch wird sie zum Wohle der Kinder italienischer Muttersprache fruchtbar gemacht. Keineswegs sollen damit der Wert und die Bedeutung der Massnahmen in Zweifel gezogen werden, die es den "fremdsprachigen" Kindern erleichtern sollen, sich im Kanton Tessin zu integrieren. Und zur Integration von Kindern und Jugendlichen, die im Tessin die Schule besuchen, gehört auch der möglichst schnelle Erwerb der italienischen Sprache. Anders-, Zwei- und Mehrsprachigkeit dürfen jedoch nicht ausschliesslich als "Probleme" betrachtet werden (das sind sie natürlich auch), die es durch Ueberführung in italienische "Einsprachigkeit" möglichst rasch zu überwinden gilt. In der Schule (im Tessin, aber auch anderswo) werden zwei- und mehrsprachige Schül-


**Fremdsprachenunterricht (moderne Fremdsprachen) in der obligatorischen Schulzeit im Kanton Tessin**

Schuljahr	Französisch	Deutsch	Englisch
9.	<b>3 Lektionen</b> (2 Leistungs-niveaus) obligatorisch	<b>3 Lektionen</b> (2 Leistungs-niveaus) obligatorisch	<b>2 Lektionen</b> Wahlfach
8.	<b>3 Lektionen</b> (2 Leistungs-niveaus) obligatorisch	<b>3 Lektionen</b> (2 Leistungs-niveaus) obligatorisch	<b>2 Lektionen</b> Wahlfach
7.	<b>4 Lektionen</b> obligatorisch	<b>2 Lektionen</b> obligatorisch	-
6.	<b>4 Lektionen</b> obligatorisch	-	-
5.	<b>1h30' (3 x 30')</b> obligatorisch	-	-
4.	<b>1h30' (3 x 30')</b> obligatorisch	-	-
3.	<b>1h (2-3 x 20-30')</b> obligatorisch	-	-
2.	-	-	-
1.	-	-	-

Beachtung, noch seltener wird diese "innere Mehrsprachigkeit" als Ausgangspunkt für die Entwicklung einer "äusseren Mehrsprachigkeit" benutzt. Wie sieht nun im Tessin der Fremdsprachenunterricht aus, der allerdings der oben skizzierten komplexen Ausgangslage noch nicht gebührend Rechnung trägt?

Alle Tessiner SchülerInnen lernen demnach bis zum Abschluss der obligatorischen neunjährigen Schulzeit 7 Jahre Französisch und 3 Jahre Deutsch. Zudem besteht für alle SchülerInnen die Möglichkeit, im 8. und 9. Schuljahr das Wahlfach Englisch zu besuchen. 25-30% der Schülerpopulation

## 2.2 Der Fremdsprachenunterricht im Kanton Tessin mit besonderer Berücksichtigung der obligatorischen Schulzeit

Zur besseren Orientierung sei hier die derzeitige Struktur des Fremdsprachenunterrichts (verstanden als Unterricht in modernen Fremdsprachen) kurz dargestellt (siehe obige Tabelle).

Der gesellschaftliche Wandel, der sich im Kanton Tessin in den letzten Jahrzehnten vollzogen hat (ausserordentlicher Bevölkerungszuwachs, markantes Wirtschaftswachstum, besonders im Dienstleistungssektor), die Schulreform der Scuola media, vor allem aber seine Stellung als sprachlich-kulturelle Minderheit haben dazu geführt, dass im Kanton Tessin den Fragen des Fremdsprachenunterrichts grosse Auf-

merksamkeit geschenkt wird. Schon seit Beginn unseres Jahrhunderts ist Französisch im Tessin für alle SchülerInnen obligatorisches Schulfach. "Eine Fremdsprache für alle" ist schon seit bald hundert Jahren Realität. Beginn der Französischunterricht früher nach Abschluss der fünfjährigen Primarschule, also im 6. Schuljahr, so setzt er heute in der 3. Primarschulklasse ein (im Tessin also mit 8-jährigen SchülerInnen). Französisch wird als obligatorisches Fach auch in der an die Primarschule anschliessenden vierjährigen Scuola media weitergeführt.

Deutsch war vor der Einführung der Scuola media (1976) den Schülern und Schülerinnen des (pro-)gymnasialen Zweiges der Sekundarstufe I, des "Ginnasio", vorbehalten. Heute ist auch Deutsch vom 7. Schuljahr an (2. Klasse der Scuola media) für alle obligatorisch.

machen von dieser Gelegenheit Gebrauch.

Situation am Ende der obligatorischen Schulzeit:

*Französisch:* 7 Jahre obligatorisches Fach

*Deutsch:* 3 Jahre obligatorisches Fach

*Englisch:* 2 Jahre Wahlfach

In der obligatorischen Schulzeit wird im Kanton Tessin den beiden anderen Landessprachen (Französisch und Deutsch) Priorität gegenüber der internationalen Verkehrssprache Englisch eingeräumt. Eine Vorzugsstellung genießt dabei Französisch.

Die überwiegende Mehrzahl aller SchülerInnen erreicht am Ende der obligatorischen Schulzeit gute Französischkenntnisse. Dies ist jedoch nicht nur der Qualität, der Dauer und der Intensität des



Unterrichts zuzuschreiben, sondern auch der grossen Nähe der beiden Sprachen Französisch und Italienisch (Tessiner Dialekt) sowie weiteren soziokulturellen Faktoren. Ein wesentlich geringeres Kompetenzniveau wird am Ende des dreijährigen Deutschunterrichts erlangt. Angesichts der Stellung des Englischen als Wahlfach, der geringen Stundendotierung muss man jedoch auch mit den im Englischunterricht erzielten Ergebnissen zufrieden sein.

Im Gymnasium (10. - 13. Schuljahr) kann Französisch am Ende des 11. Schuljahres abgewählt werden, Deutsch ist am Gymnasium de facto 1. Fremdsprache.

Am Gymnasium und an den meisten anderen Schulen der Sekundarstufe II verschieben sich die Prioritäten zugunsten des Deutsch- und Englischunterrichts, wobei auch der Französischunterricht nicht (völlig) vernachlässigt wird. Neusprachliche Gymnasialzweige bieten zudem die Möglichkeit eines vierjährigen Spanischunterrichts.

Tessiner MaturandInnen müssen fähig sein, ihre Hochschulstudien an einer Universität der Deutschschweiz oder der Suisse romande, also auf Deutsch oder Französisch, zu absolvieren, da der Kanton Tessin über keine eigene Universität verfügt. Nach Ueberwindung anfänglicher Schwierigkeiten gelingt dies den allermeisten Tessiner Studierenden denn auch. Studierfähigkeit in zwei anderen Sprachen (Deutsch und Französisch) stellt gewiss ein hohes

Ziel dar. Angesichts dieser Situation sieht sich der Kanton Tessin in bezug auf den Englischunterricht vor nicht leicht lösbare Probleme gestellt. Nicht einfach ist es in der Tat, im Tessiner Schulsystem dem Englischen einen der Bedeutung dieser Sprache entsprechenden Platz einzuräumen.

Situation am Ende des Gymnasiums (13. Schuljahr):

*Französisch*: 9-11 Jahre

*Deutsch*: 7 Jahre

*Englisch*: 0-6 Jahre (in der Regel 4 Jahre)

Diese Prioritäten (obligatorische Schulzeit: 1. Französisch, 2. Deutsch 3. Englisch; nachobligatorische Schulzeit: 1. Deutsch, 2. Englisch; 3. Französisch) stehen nicht ein für allemal fest. Alternativen sind denkbar, Verbesserungen, auch radikaler Art, sind jedoch auch innerhalb der gegenwärtigen Sprachenfolge möglich und werden zur Zeit eingehend geprüft.

### 3. Perspektiven einer Erneuerung des Fremdsprachenunterrichts

Sieht man von der besonderen Situation der romanisch- und italienischsprachigen Gebiete Graubündens ab, so gibt es neben dem Kanton Tessin nur einen Schweizer Kanton, den Kanton Uri, wo alle SchülerInnen in der obligatorischen Schulzeit zwei Fremdsprachen lernen (müssen). Im Kanton Uri sind dies Italienisch und Französisch, im Tessin Französisch

und Deutsch. Alle anderen Kantone beschränken sich in der obligatorischen Schulzeit auf "eine Fremdsprache für alle", die sogenannte zweite Landessprache (Französisch in der Deutschschweiz mit Ausnahme von Uri, Deutsch in der Suisse romande). Einem Deutschschweizer, der seit über 25 Jahren im italienischen Sprachraum lebt und in dieser Zeit die Szene des Fremdsprachenunterrichts in der Schweiz aufmerksam verfolgt hat, stellen sich angesichts dieser Situation einige Fragen:

1. Ist es richtig, dass in der Deutschschweiz (mit Ausnahme von Uri) und in der Suisse romande nur eine einzige für alle SchülerInnen obligatorische Fremdsprache angeboten wird? Ist die Schweiz ein zweisprachiges Land? Man hört oft, für eine dritte Landessprache (Italienisch) sei neben der zweiten Landessprache (Französisch bzw. Deutsch) und Englisch kein Raum mehr in den ohnehin schon überladenen Schulpensen vorhanden. Im Tessin lernen alle SchülerInnen Französisch und Deutsch und viele auch Englisch. Brauchen die TessinerInnen weniger Englisch als ihre Landsleute?

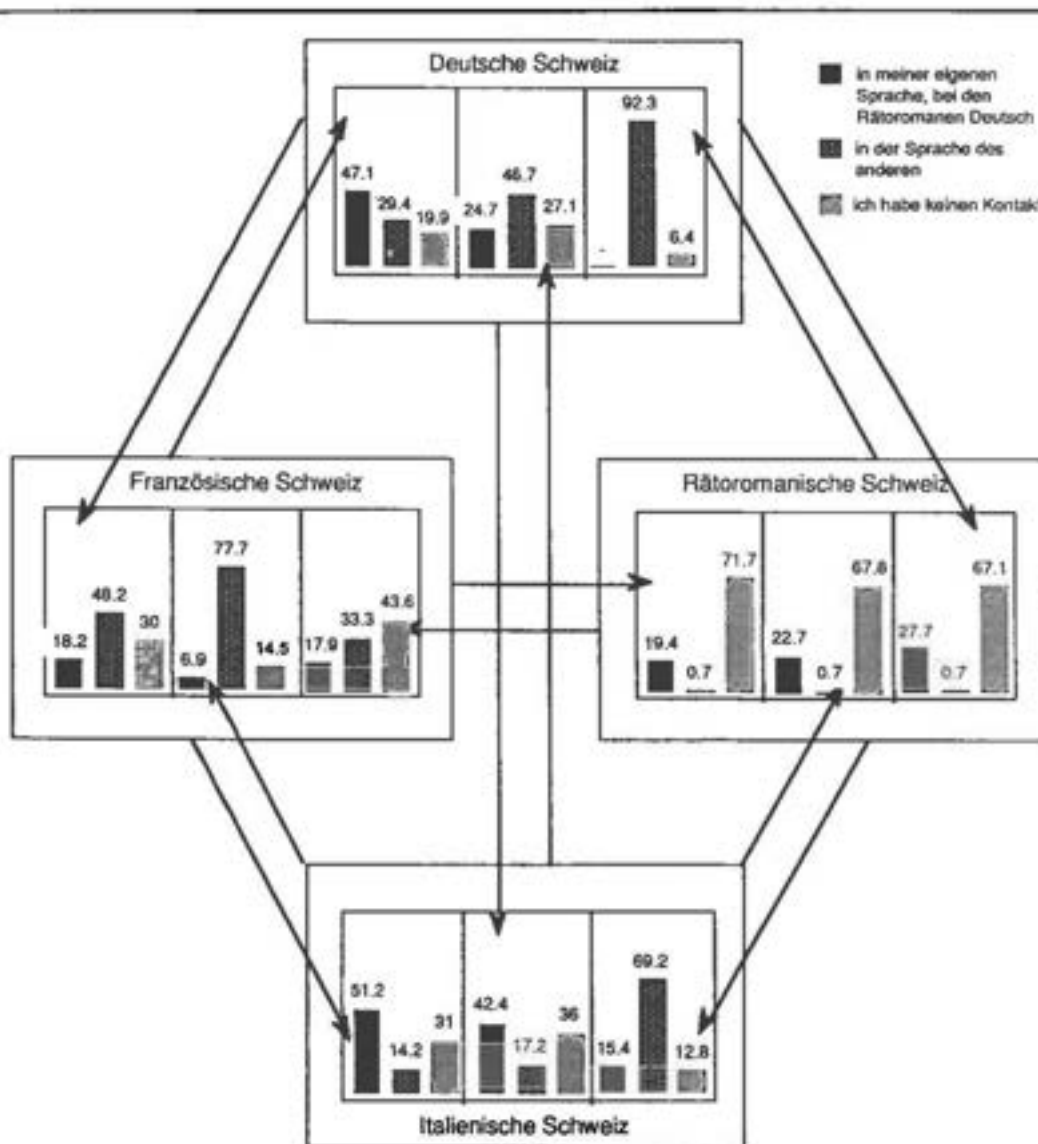
2. Dem Unterricht in der zweiten Landessprache wird in der Deutschschweiz und der Suisse romande viel Zeit gewidmet: 5 Jahre Französischunterricht in der Deutschschweiz, 6 Jahre Deutschunterricht in der Suisse romande bis zum Ende der obligatorischen Schulzeit; 8-9 Jahre Französischunterricht in der Deutschschweiz bis zur Maturität, 9-10 Jahre Deutschunterricht in der Suisse



romande. Auch bei grösstem Wohlwollen und Verständnis kann niemand behaupten, die in dieser langen Zeit erreichten Französisch- bzw. Deutschkenntnisse der

SchülerInnen stünden in einem vernünftigen Verhältnis zu diesem zeitlichen Aufwand. Wenn schon auf die dritte Landessprache "verzichtet" wird, dürfte man eigentlich

annehmen, dass zumindest die zweite Landessprache effizient gelernt wird. Woran liegt es, dass der Französischunterricht in der Deutschschweiz und der Deutschunterricht in der Suisse



Die Graphik gibt Aufschluss darüber, wie gross die Bereitschaft der Rekruten aus den vier Sprachgebieten der Schweiz ist, sich im Kontakt mit Anderssprachigen der Sprache des Gesprächspartners anzupassen. Das Säulendiagramm an der Spitze eines jeden Pfeiles gibt die Meinung der Gruppe wieder, die am Ausgangspunkt des Pfeiles angeschrieben steht, das heisst beispielsweise, dass sich 18.2% der Deutschschweizer in ihrer eigenen Sprache, d.h. auf Deutsch oder Schweizerdeutsch, mit den Romands unterhalten.



romande zu keinen besseren Ergebnissen führt?

Aus den Rekrutenbefragungen des Jahres 1985, deren Ergebnisse kürzlich veröffentlicht wurden (vgl. R. Schläpfer: Sprachen in der Schweiz. Basel 1991, 21), geht hervor, dass sich Tessiner und vor allem Rätoromanen in ihren Kontakten vorwiegend der "Sprache des anderen" bedienen. Die Antworten auf die Frage "In welcher Sprache unterhalten Sie sich mit anderssprachigen Schweizern und Ausländern?" sprechen, wie aus Graphik 3 ersichtlich, eine ermüthende Sprache.

3. Ist es richtig, ein für alle Male festzulegen, welches die "zweite Landessprache" für die Deutschschweiz und die Suisse romande sein solle? Nur der kleine Kanton Uri ist mit seiner Einführung des Italienischunterrichts hier "aus der Reihe getanz". Würden hier flexiblere Lösungen den unterschiedlichen Gegebenheiten (und diese sind in steter Wandlung) nicht besser Rechnung tragen? Warum dürfen die vielen Angehörigen der zweiten oder dritten Generation von ItalienerInnen in der Schule nicht auch Italienisch lernen, ohne dass sie dabei auf Englisch verzichten müssen? Und warum können sie nicht, horrible dictu, Italienisch an Stelle von Französisch (in der Deutschschweiz) oder Deutsch (in der Suisse romande) wählen?

Warum haben die zahlreichen jungen PortugiesInnen, die unsere Schulen besuchen, nirgends und nie Gelegenheit, ihre Sprache, immerhin eine der grossen Weltsprachen, im Verlaufe ihrer Schulzeit zu lernen

(als eine der möglichen Sprachen, welche die Schule anbietet)?

Die zahlreichen hier gestellten Fragen, und viele müssten noch gestellt werden, können nicht beantwortet werden. Eines scheint mir jedoch klar zu sein: der Fremdsprachenunterricht in der Schweiz muss effizienter werden, er muss sich öffnen, das Sprachenangebot muss erweitert werden: grössere Flexibilität und grössere Effizienz sind angesagt!

Es war die Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK), die in ihren Empfehlungen vom Oktober 1975 die zweite Landessprache für die einzelnen Sprachregionen festgesetzt hat: Französisch in der Deutschschweiz und im Tessin, Deutsch in der Suisse romande, in Italienisch- und Romanischbünden. Nur der Kanton Uri hat es bisher gewagt (und vielleicht wird ihm Deutschbünden folgen), aus dieser etwas starren Ordnung auszuscheren. Dass der Kanton Uri Italienisch als zweite Landessprache eingeführt hat, was keineswegs einem Verzicht auf Französisch gleichkommen muss (auch Französisch ist in der Volksschuloberstufe des Kantons Uri obligatorisch), dafür gibt es gute Gründe. Italienisch ist für den Kanton Uri die "Sprache des Nachbarn". Was liegt deshalb näher, als den jungen UrnerInnen die Gelegenheit zu bieten, sich möglichst früh (ausbaubare) Grundkenntnisse in der Sprache ihrer südlichen Nachbarn anzueignen? Gründe der interkantonalen Koordination waren es

vor allem, welche die EDK zu ihren 1975 gefassten Beschlüssen führten. Aus den gleichen Gründen wurde damals den Kantonen auch das 4. oder 5. Schuljahr für den Beginn des Unterrichts der zweiten Landessprache empfohlen. Die Schweizer Kantone sind denn auch diesen Empfehlungen weitgehend gefolgt (früher beginnen lediglich der Kanton Tessin und die romanischsprachigen Gebiete Graubündens). Auch wenn es bei den 1975-er Empfehlungen um *Koordination und Reform des Unterrichts der zweiten Landessprache* ging, kann es durchaus sein, dass die beiden Aspekte der EDK-Empfehlungen gegenseitig in Widerstreit geraten. Gründe der Koordination sprechen für eine sprachregional einheitliche Festlegung der zweiten Landessprache und ihres Beginns. Gerade diese sprachregional einheitliche Festlegung kann jedoch auch Reformen behindern oder gar verhindern. So mag es kleineren Kantonen, die oft einem starken Koordinationsdruck ausgesetzt sind, schwer fallen, der sich wandelnden Situation anzupassen, den spezifischen Bedürfnissen ihrer SchülerInnen Rechnung zu tragen und weitergehende Reformen zu unternehmen. Dass bei einem Beginn des Fremdsprachenunterrichts mit 11- bis 12-jährigen SchülerInnen heute vernünftigerweise nicht (mehr) von "Frühbeginn" die Rede sein kann, liegt auf der Hand, dennoch hat es in den letzten Jahren kaum ein Kanton gewagt, von den 1975 gesetzten Leitlinien abzuweichen und innovativere Wege im Fremd-



sprachenunterricht zu beschreiben. Erst in allerletzter Zeit ist wieder Bewegung in die Diskussion um den Fremdsprachenunterricht gekommen. Ein Beispiel dafür sind die "Recommandations pour les futurs moyens d'enseignement/apprentissage", welche die Commission Romande pour l'Enseignement de l'Allemand (CREA) kürzlich vorgelegt hat. Auszugsweise seien hier einige der Empfehlungen der CREA (März 1992) erwähnt:

*"Les futurs moyens d'enseignement d'allemand pour la scolarité obligatoire des Ecoles de Suisse romande:*

*1. s'appuieront sur une définition des objectifs pédagogiques pour la scolarité primaire ainsi que pour la scolarité secondaire.*

*2. Ils seront conçus sur le principe d'éléments modulaires interchangeables et interdépendants.*

*3. Ils s'appliqueront à la situation actuelle, à savoir début de l'enseignement en 4/5ème année, tout en permettant la mise en place d'autres formes d'enseignement telles que:*

*3.1 l'immersion;*

*3.2 l'enseignement plus précoce (y compris dans le préscolaire);*

*3.3 l'alternance de périodes d'intensification de la dotation horaire avec des périodes de maintien.*

*4. Ils seront conçus de manière à promouvoir une pédagogie:*

*4.1 basée sur l'approche communicative avec priorité des compétences réceptives sur les compétences productives;*

*4.2 favorisant l'autonomie de l'élève et développant sa capacité d'apprendre;*

*4.3 garantissant l'individualisation et la différenciation (élèves faibles et élèves particulièrement avancés);*

*4.4 intégrant une pédagogie des échanges scolaires;*

*4.5 s'appuyant sur une pédagogie intégrée L1-L2;*

*4.6 s'ouvrant sur l'interculturel, le multiculturel (éveil au langage);*

*..."*

(Rapport de CREA à l'intention de la CDIP/SR+TI, mars 1992, 3/4). Sollte die Entwicklung des Unterrichts der zweiten Landessprache (und nicht nur in der Suisse romande) in der oben skizzierten Richtung gehen, so besteht begründete Hoffnung, dass neben der zweiten Landessprache mehr Raum für das Erlernen weiterer Fremdsprachen, und damit auch des Italienischen, entsteht. Beim CREA-Dokument geht es um Empfehlungen für zukünftige Lehr- und Lernmaterialien für den Deutschunterricht in der Suisse romande. Trotz dieser Einschränkung treten in diesem Bericht die grossen Leitlinien zu Tage, die eine Lösung darstellen könnten für die zur Zeit anstehenden und oben erwähnten Problemen des Fremdsprachenunterrichts in der Schweiz. Zukunftsweisend scheinen mir dabei die folgenden Postulate zu sein, die weit über die Thematik der Produktion von Deutschlehrmitteln hinausgehen:

1. "Immersion": mit "Immersion" sind hier die verschiedenen Formen zweisprachigen Unterrichts gemeint, also des Unterrichts von Sachfächern in einer anderen Sprache (Sprachenlernen durch "Lernen in der Sprache"). Man unterscheidet dabei Totalimmersion (alle Sachfächer werden in einer anderen Sprache unterrichtet) und Partialimmersion (der Unterricht eines Faches oder einiger weniger Fächer erfolgt in einer anderen Sprache). Nach dem Zeitpunkt des Beginns werden Frühimmersion (im Kindergarten oder in der Primarschule) und Spätimmersion (von der Sekundarstufe I an) unterschieden. Welche Form immersiven Unterrichts gewählt wird, hängt von regionalen, kantonalen oder gar lokalen Gegebenheiten und Bedürfnissen ab. Rechtliche Bedenken (Unterrichtssprache = Ortssprache) können überwunden werden, wenn Immersionsunterricht ein Angebot darstellt und nicht zur Pflicht gemacht wird. Immersion ist nichts Neues, sie ist bereits Praxis in vielen Gebieten Europas (im Elsass, im Aostatal und in den ladinischen Tälern Südtirols, in Luxemburg, in der Bundesrepublik Deutschland usw.) und ausserhalb Europas (in Kanada, in den USA, in Australien und vielen Ländern Afrikas). Auch für die Schweiz ist Immersion nichts Unbekanntes (sie ist seit langem Praxis in den romanischsprachigen Schulen im Engadin, in Zürich besteht das Liceo italo-svizzero, Immersionsunterricht gibt es in Basel, Freiburg, Genf und im Tessin,



auch an interessanten Projekten fehlt es nicht). Keine Form des Fremdsprachenunterrichts ist so gründlich untersucht worden wie die des Immersionsunterrichts. Die Untersuchungsergebnisse sprechen eine klare Sprache: Immersionsunterricht ist eine sehr effiziente Form des Fremdspracherwerbs; nachteilige Folgen beim Erwerb der Muttersprache und in der Kompetenz der Sachfächer sind nicht nachweisbar.

2. *"Frühbeginn"* des Fremdsprachenunterrichts: Unter "Frühbeginn" wird hier ein Beginn verstanden, der entschieden vor dem derzeit üblichen Beginn im 4. oder 5. Schuljahr liegt (also zum Beispiel im Kindergarten oder in den ersten Jahren der Primarschule). Ueber die Form eines solchen echten "Frühbeginns" ist damit noch nichts gesagt. Vorstellbar ist auch eine Kombination von "Frühbeginn" und Immersion.

3. *"Intensivierungsphasen"* im Fremdsprachenunterricht: Auch das Einschalten von "Intensivphasen" (in generell kürzeren, aber intensiveren Fremdsprachencurricula) kann dazu beitragen, den Fremdsprachenunterricht effizienter zu gestalten. Die Motivation der SchülerInnen kann durch solche Massnahmen nur gewinnen. Im übrigen bestünde so auch die Möglichkeit, das Fremdsprachenangebot zu erweitern und



so auch Sprachen zu berücksichtigen, die wie zum Beispiel Portugiesisch vom schulischen Sprachenangebot ausgeschlossen sind.

4. *"Autonomisierung"* des Fremdsprachenlernens: In der Schule sollen nicht nur Fremdsprachen gelernt werden (dies natürlich auch), im Unterricht (speziell im Fremdsprachenunterricht) soll den SchülerInnen auch Gelegenheit geboten werden, das (Fremd-)Sprachenlernen zu lernen, d.h. Strategien und Techniken des Fremdsprachenlernens zu erwerben. Fremdsprachenlernen hört nicht mit dem Ende des schulischen Fremdsprachenunterrichts auf, Fremdsprachenlernen ist nie abgeschlossen. Der massive Zustrom zu den Fremdsprachenangeboten in der Erwachsenenbildung ist Beweis dafür. In einer ständig und immer schneller sich wandelnden Welt ist es von besonderer Bedeutung, dass die SchülerInnen auch eingeführt werden in Formen und

Möglichkeiten des autonomen Sprachenlernens (Materialien für das autonome Verstehenlernen sind zur Zeit für den Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht an der Tessiner Scuola media in Erarbeitung).

5. *"Austauschpädagogik"*: Auch wenn es geradezu wimmelt von Empfehlungen zum Schüler-, Lehrlings-, Klassen-,

Studenten- und Lehreraustausch (Europarat, EG, Bund, EDK usw.), so kann nicht behauptet werden, dass dadurch in der schweizerischen Schullandschaft eine Grundwelle ausgelöst worden sei. Noch immer fristen die Austauschaktivitäten ein Aschenbrödel-dasein (nicht einmal 1% unserer Schulklassen sind davon betroffen!). Wir leben in einem mehrsprachigen Land, sind umgeben von Ländern, wo unsere Landesprachen gesprochen werden, die Voraussetzungen für die Entwicklung einer Austauschpädagogik wären also in der Schweiz geradezu ideal. Im Ausland wird es von Jahr zu Jahr schwieriger, diese Situation zu vermitteln. Dort gibt es Schulpartnerschaften über nationale Grenzen hinweg (etwa zwischen dem Elsass und Baden-Württemberg oder zwischen Oesterreich und der CSFR). Wo sind die schweizerischen Schulpartnerschaften, etwa zwischen Grenchen und Moutier oder zwischen Airolo und Göschenen? Noch weitgehend brach liegen die



(in der Vergangenheit sogar auch heftig aufeinanderprallten), möglich war und möglich ist, sollte doch auch in der "idealen" Situation der Schweiz möglich sein: die Südtiroler Deutsch- und ItalienischlehrerInnen

Möglichkeiten des Schulaustausches in zweisprachigen Kantonen. Noch allzuoft wird schulischer Austausch (auch im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts) als Ergänzung des "eigentlichen" Unterrichts betrachtet,

als eine Ergänzung, die, so wird behauptet, das Schulleben nur "störe" (nach dem bekannten Motto "Eine gute Schule ist eine ruhige Schule") und auf die man deshalb auch getrost verzichten könne. Austauschaktivitäten sind aber mehr als eine willkommene Bereicherung des Unterrichts: Austausch ist Unterricht! Austauschpädagogik erschöpft sich zudem nicht in der Vorbereitung, Durchführung und Auswertung von Austauschaktivitäten, eine Pädagogik des Austausches und der Begegnung mit einer anderen Sprache und Kultur hat weitreichende Konsequenzen für den gesamten Fremdsprachenunterricht (Erwerb unmittelbar verwertbarer und verwerteter Sprachkenntnisse, also kein "Lernen auf Vorrat", kein "Lernen für später"; Erwerb von Fähigkeiten, die es erlauben, sich auch mit beschränkten Sprachkenntnissen mündlich und schriftlich zu verständigen; Begegnung mit authentischer gesprochener und geschriebener Sprache im Unterricht, und zwar von allem Anfang an; usw. ).

#### 6. Integrierte Muttersprach- und

*Fremdsprachdidaktik:* Ziel einer integrierten L1-/L2-Didaktik muss es sein, den SchülerInnen das Sprachenlernen dadurch zu erleichtern, dass L1-Erwerb und L2-Erwerb (und damit auch Muttersprach- und Fremdsprachenunterricht) einander nähergebracht werden. Jedes Lernen, auch das Fremdsprachenlernen, baut auf vorherigem Lernen auf. Um es auf die einfachste Formel zu bringen: gewisse Dinge braucht man nur einmal zu lernen (z.B. erzählen, argumentieren; Verstehensstrategien usw.): das Sprachenlernen wird für die SchülerInnen "einfacher". Voraussetzung einer integrierten L1/L2-Didaktik ist Kooperation der L1- und L2-LehrerInnen. Dass eine solche Kooperation im Zeichen einer integrierten L1-/L2-Didaktik gelingen kann, auch in der Praxis realisiert werden kann, zeigt das eben abgeschlossene Grossprojekt der Autonomen Provinz Bozen (vgl. Rita Gelmi/Annemarie Saxalber (Hrsg.): Integrierte Sprachdidaktik: Muttersprache-Zweitsprache/Didattica linguistica integrata: madrelingua - seconda lingua. 3 Bde. Bozen/Bolzano 1992). Was im Südtirol, wo auch drei Sprachen zu-sammenleben

haben in Theorie und Praxis gezeigt (die oben genannte Veröffentlichung legt davon beredtes Zeugnis ab), dass eine Zusammenarbeit von Muttersprach- und Zweitsprachenunterricht kein blosser Wunschtraum zu bleiben braucht. Sowohl im Muttersprach- als auch im Fremdsprachenunterricht geht es um Sprache, um Lernen, um Sprachenlernen. Wird ein Konsens über diese Begriffe angestrebt und besteht Kooperationsbereitschaft unter den L1- und L2-LehrerInnen (in der Schweiz handelt es sich dabei oft um dieselbe Person!), so kann dies zu Ergebnissen führen, die tatsächlich das Sprachenlernen erleichtern.

7. *Interkulturalität und Multikulturalität* im Fremdsprachenunterricht. Von der Erziehung zur Interkulturalität und Multikulturalität war schon eingangs bei der Beschreibung der "Muttersprache(n)" der SchülerInnen an Tessiner Schulen ausführlich die Rede. Erziehung zur Interkulturalität kann dank der Gegenwart anders-, zwei oder mehrsprachiger SchülerInnen im Hier-und-Jetzt des Klassenzimmers beginnen, führt aber



in einer Begegnungs- und Austauschpädagogik über die Grenzen der eigenen Schule, des eigenen Sprachgebietes, ja des eigenen Landes hinaus. Durch ein besseres und vertieftes Verstehen des "Anderen", das seinen Charakter des "Fremden" oder gar "Feindseligen" verloren hat, gelangen die Lernenden, gelangen wir alle zu einem besseren Verständnis des "Eigenen", von uns selbst.

Möglichkeiten, auch in der Praxis erprobte Möglichkeiten einer Erneuerung des Sprachenlernens und Sprachenlehrens bestehen demnach. Es gilt auch für die "Schule Schweiz", diese Chancen zu ergreifen. Reinhold Freudenstein schliesst seinen Beitrag "Politik und Sprachenlernen auf dem Weg zur europäischen Integration" (vgl. Eberhard Kleinschmid (Hrsg.): Fremdsprachenunterricht zwischen Sprachenpolitik und Praxis. Tübingen 1989, 14-20) mit den Worten: *"Die Mehrsprachigkeit der Bürger Europas kann aber nur dann erreicht werden, wenn die vor uns liegenden Aufgaben nicht nur zur Kenntnis genommen sondern auch konkret angegangen werden. Hier darf sich niemand aus der Verantwortung stehlen. Nur dann, wenn alle Betroffenen - die Politiker, die Fremdsprachenlehrer, die jungen Menschen und ihre Eltern - gemeinsam planen und arbeiten, kann der Sprachunterricht in einer wichtigen Region der Welt endlich politisch verantwortlich wirksam werden. Keine andere Zielsetzung könnte heute wichtiger sein."* Was Freudenstein hier mit Blick auf die

Bundesrepublik Deutschland formuliert, darf uneingeschränkt auch für die Schweiz Gültigkeit beanspruchen. ■

1) In einem unverdächtigen Text, der bundesrätlichen "Botschaft über die Revision des Sprachenartikels der Bundesverfassung (Art. 116 BV) vom 4. März 1991", heisst es dazu: "Für die Verbesserung der gesamtschweizerischen Präsenz des Italienischen muss zunächst eine echte Wahlmöglichkeit zwischen Französisch und Italienisch bzw. Deutsch und Italienisch bei der Wahl der ersten Fremdsprache im Schulunterricht geschaffen werden." (Botschaft vom 14. März 1991, 34).



## LINGUE STRANIERE COME FATTORE PRODUTTIVO ?

Alberto Cotti

*Possedere un buon bagaglio linguistico è da tempo per il ticinese un requisito molto importante, un biglietto da visita particolarmente apprezzato, dentro e fuori le anguste mura di casa. L'ubicazione geografica del nostro Cantone, la particolare struttura del nostro paese, la condizione di minoranza linguistica, per lo più dipendente dai mercati d'oltre Gottardo ed esteri, nonché la specifica vocazione turistica, sono tutti fattori che ci hanno spinto e, se si può dire, favorito nell'apprendimento linguistico.*

*Alberto Cotti ha conseguito la laurea in scienze dell'educazione a Ginevra, successivamente ha insegnato pedagogia e didattica presso la Scuola Magistrale cantonale, istituto che ha diretto dal 1979 al 1985. Attualmente è capo della sezione del personale presso l'Unione di Banche Svizzere di Lugano.*

### Una lingua passepartout?

Infatti, fin dai primi anni scolastici, si è confrontati con l'esigenza dello studio delle lingue nazionali (francese alle elementari, tedesco e inglese già a livello di scuola media) tanto che val forse la pena di interrogarci seriamente sulle capacità di acquisizione di più lingue in un tempo relativamente ristretto come è quello della scolarità obbligatoria.

Ma per rendersi conto dell'importanza delle conoscenze linguistiche nel mondo del lavoro, basta scorrere una qualsiasi richiesta d'impiego per notare che, accanto a capacità professionali specifiche, sono auspiccate buone conoscenze linguistiche (lingue nazionali e fondamenti di inglese) il che almeno inizialmente dà ragione a chi sostiene la necessità di una preparazione linguistica accentuata per i giovani d'oggi e di domani.

Tuttavia quando siamo confrontati con i risultati - per esempio con la padronanza delle lingue al termine degli studi mediosuperiori - dobbiamo arrenderci all'evidenza: malgra-

do il grande sforzo fatto da docenti e allievi molto rimane da fare per sviluppare una capacità comunicativa che spesso è solo a livello di sopravvivenza.

E qui forse varrebbe la pena di interrogarci sull'opportunità di operare in così tante direzioni, spremendo le menti dei discenti al punto di obbligarli a districarsi in quattro lingue, con il risultato di ottenere, per forza di cose, risultati mediocri ovunque. Provocatoriamente si potrebbe dire che forse non sarebbe un male concentrarci sulla lingua madre e sull'inglese (prossima lingua passepartout) cercando di ottenere sicure competenze operative. Qualcuno ha già espresso con dovizia di argomenti un'ipotesi del genere, scatenando reazioni d'ordine culturale, politico e sindacale.

Lasciamo dunque perdere, anche se una scelta così pragmatica non sarebbe del tutto fuori posto, se ragionassimo pensando alla scuola unicamente come momento di preparazione all'inserimento in un mondo del lavoro tendenzialmente sempre più a connotazione anglofona.



## L'internazionalizzazione del mondo finanziario

A titolo d'esempio occorre dire che nell'ultimo decennio la piazza finanziaria ticinese ha conosciuto un notevole sviluppo e nel contempo si è sempre più internazionalizzata. A livello svizzero, seguendo la tendenza generale verso la globalizzazione dei mercati e in risposta

alla saturazione interna degli stessi, le grandi aziende svizzere hanno incrementato notevolmente le relazioni e le attività con l'estero operando sia tramite proprie succursali che con istituti e imprese stranieri.

Ed è in questo contesto che la capacità di comunicare in un idioma trasversale (l'inglese) è diventata un requisito preferenziale già nei primi anni '80 per poi assumere sempre più importanza, tanto che oggi è una sorta di passaporto verso possibilità di lavoro e di carriera impensabili nel contesto economico-sociale locale.

L'inglese, seppure non si sia diffuso in modo tanto rilevante come si prediceva negli anni '70, sembra essere una delle chiavi in grado di aprire molte porte, in particolare all'interno delle aree economiche con maggior potenziale di sviluppo, questo anche se sussistono fenomeni strani, come quello che vede oggi le norme della Comunità Europea scritte interamente in francese. Una sorta di controtendenza che sembra però non avere un gran futuro.



Tuttavia, i costanti cambiamenti che caratterizzano la realtà economica e politica mondiale lasciano supporre un'affermazione sempre più marcata delle cosiddette lingue passepartout.

A livello europeo, a tutt'oggi, il tedesco è la lingua madre più praticata dato che 80 milioni di cittadini membri della CEE in questa si esprimono, oltre naturalmente, agli abitanti dei paesi facenti parte dell'AEELS dove pure si parla tedesco.

Vi è inoltre la nuova realtà dei paesi dell'Est che, pur dovendo far fronte ad innumerevoli problemi, stanno vivendo un processo di democratizzazione e di avvio ad un'economia di mercato; essi dovranno pure tener conto dell'emergenza dell'inglese come lingua trasversale mondiale e del tedesco a livello europeo.

Benché si tratti ancora di mercati poco redditizi, si può supporre che in un futuro prossimo essi costituiranno, nel loro insieme, una enorme potenzialità di sviluppo, a condizione anche che sappiano interagire e

comunicare utilizzando la lingua emergente nei paesi leader in campo economico.

Lo sviluppo dei mezzi di telecomunicazione e informatici, ha concorso in modo determinante allo sviluppo e alla diffusione dell'informazione a tutti i livelli.

L'accesso all'informazione è senza dubbio facilitato e tutti, con i dovuti mezzi tecnici, possono consumare dati,

senza più barriere di tipo locale e regionale, il che costituisce un'importante occasione di crescita culturale, a condizione di possedere opportuni strumenti di lettura e di intermediazione.

Ed è questo probabilmente uno degli aspetti sui quali occorre maggiormente riflettere: la padronanza di una lingua trasversale è sì condizione preliminare di successo ma in ultima analisi sarà poi sempre la capacità di messa in relazione di concetti, la capacità d'analisi e di riflessione, in una parola l'esercizio dell'intelligenza, a far sì che l'interazione con l'altro risulti costruttiva e positiva.

In passato il nostro paese ha tratto beneficio, in special modo anche il Canton Ticino, da situazioni politiche ed economiche instabili nei paesi confinanti e nel resto del mondo, permettendoci l'acquisizione di clienti e la vendita di prodotti e servizi in maniera relativamente facile. Nella prospettiva degli eventi europei della fine del '92, si sarà invece confrontati con uno scenario in co-



stante evoluzione; cadranno infatti molte barriere, si liberalizzeranno traffici e commerci, persone e capitali potranno trasferirsi pressoché ovunque.

Si creerà, per molti aspetti, un unico grande mercato con l'inasprimento della concorrenza a tutti i livelli.

Di riflesso, confrontati con un mercato nazionale limitato, diverrà sempre più determinante adottare nuove strategie di acquisizione della clientela. Ci si dovrà, ad esempio, rivolgere in prima persona al potenziale cliente mettendolo subito a suo agio, curando la psicologia d'approccio e la propria immagine, come pure la qualità dei servizi offerti e, certamente non da ultimo, la comunicazione.

L'internazionalizzazione richiederà quindi da un lato l'apprendimento delle cosiddette lingue "perno" a livello mondiale (per evitare un'inutile Babele), mentre in contrapposizione, nell'ottica di nuove strategie d'acquisizione, sarà richiesto uno studio linguistico specifico e settoriale accanto ad una maggiore flessibilità e disponibilità nei confronti del cliente.

#### **La formazione linguistica nel sistema bancario**

Vorremmo qui sottolineare che il settore terziario avanzato, ed in questo caso specifico le banche, ha da sempre avvertito la necessità di assumere e formare personale qualificato e preparato, non solo professionalmente ma anche linguisticamente.

*Una formazione linguistica risponde infatti sì ad un bisogno aziendale, ma diventa quasi sempre un'occasione di approfondimento culturale e di approccio a realtà e modi di vita che favoriscono di regola la crescita globale della persona. Il settore terziario ha tutto l'interesse a promuovere e sviluppare occasioni di formazione in tal senso, soprattutto nell'ottica degli eventi politico-economici futuri...*

Le possibilità di formazione in tal senso sono attualmente molto vaste, tuttavia non prive di sacrifici, richiesti dall'applicazione nello studio e dalla necessità di accettare soggiorni linguistici e lavorativi di una certa importanza.

L'azienda per la quale opero ha predisposto strutture formative decentrate, in grado di favorire l'apprendimento e il consolidamento linguistico su tempi relativamente brevi: due scuole di lingue sono state istituite in patria (a Berna per il tedesco e a Ginevra per il francese), destinate ai collaboratori più giovani, che avranno anche modo di completare la formazione linguistica con uno stage professionale in luogo.

A proposito del tedesco - una lingua che a livello svizzero ha tuttora una notevole importanza - è opportuno ricordare che l'impatto con lo *Schwytzerdütsch* è in generale traumatico, anche perché la disponibilità dei connazionali ad esprimersi in *Hochdeutsch* è ancora un fenomeno piuttosto raro e difficilmente questa situazione evolverà positivamente. Chi frequenta la scuola di Berna ha quindi la possibilità di interagire con realtà linguistiche parallele, il che

non facilita sempre l'apprendimento. Una terza scuola aziendale è stata aperta a Londra, con un programma specifico orientato sulle particolari esigenze della banca; essa è riservata a collaboratori particolarmente preparati e in grado di assolvere un programma di formazione linguistico molto esigente.

Parallelamente, per i dipendenti destinati ad assumere funzioni in cui la comunicazione in lingua straniera è molto importante sono previsti stage in Germania e in Inghilterra, di regola della durata di quattro mesi, presso scuole riconosciute su scala internazionale, spesso seguiti da soggiorni di lavoro presso le succursali estere, in modo da valorizzare e consolidare sul posto le competenze comunicative testé apprese.

In casi eccezionali, ma tutto sommato non così rari, sono poi organizzati corsi intensivi all'estero, della durata di un mese e destinati a dirigenti o specialisti che non possono assentarsi per molto tempo dal posto di lavoro ma che devono comunque sviluppare le loro conoscenze linguistiche. Si tratta di stage centrati su un insegnamento individualizzato e personalizzato, di notevole efficacia anche se a costi parecchio elevati.

A chi invece rimane in Ticino sono offerte possibilità di frequenza presso istituti specializzati, accanto a corsi facoltativi aziendali, collocati di regola durante la pausa di mezzogiorno o nel tardo pomeriggio.

Presso il centro di Formazione del Wolfsberg, durante i corsi di management, sono poi previsti corsi linguistici e attività di laboratorio, in modo da favorire soprattutto la co-



*...nell'ottica di nuove strategie d'acquisizione, sarà richiesto uno studio linguistico specifico e settoriale accanto a maggiore flessibilità e disponibilità nei confronti del cliente.*

noscenza dei linguaggi settoriali e operativi delle lingue d'uso nel mondo economico.

In cifre tutto ciò significa un investimento rilevante, commisurato con l'importanza degli obiettivi che si intendono raggiungere: tanto per concretizzare, la succursale di Lugano, che conta 1200 persone, in un anno forma in stage linguistici all'estero 15 collaboratori (durata 4 mesi per ogni stage), 8 presso la Scuola Bancaria di Berna (6 mesi) e 5 in stage combinati (linguistico e professionale della durata media di 6 mesi l'uno) pure all'estero.

Oltre a ciò, nello stesso anno 158 collaboratori hanno seguito corsi presso la Scuola Bancaria di Lugano e una ventina hanno frequentato corsi individuali presso istituti specializzati della piazza.

#### **Lingue e cultura: un binomio essenziale per il terziario**

Nell'insieme si tratta dunque di un grosso sforzo formativo a lato di quello prettamente tecnico-lavorativo, che risulta però pagante già a medio termine, anche e soprattutto sul piano motivazionale.

Una formazione linguistica risponde infatti sì ad un bisogno aziendale, ma diventa quasi sempre un'occasione di approfondimento culturale e di approccio a realtà e modi di vita che favoriscono di regola la crescita globale della persona.

Il settore terziario ha tutto l'interesse a promuovere e sviluppare occasioni di formazione in tal senso, soprattutto nell'ottica degli eventi politico-economici futuri, dove la capacità di

interazione e di gestione della concorrenzialità, anche in campo linguistico e culturale, sarà determinante.

Per ora invece, ma forse per poco tempo ancora, le possibilità d'uso frequente di lingue straniere nel terziario avanzato sono limitate a chi esercita funzioni specialistiche, a chi è a contatto diretto con la clientela internazionale e agli addetti al management.

Per una parte importante del personale la comunicazione in una lingua straniera è ancora un momento episodico ed isolato, oppure si limita all'uso di un frasario gergale che non consente di ampliare progressivamente questa padronanza o anche di provare piacere nella comunicazione con partner non di lingua italiana. Chi ha acquisito capacità e competenze linguistiche diverse è quindi spesso confrontato con il problema del mantenimento di questo capitale: letture, contatti e occasioni di crescita linguistica e culturale vanno quindi stimolati e ricercati nella convinzione che esprimersi in un'altra lingua non è solo un atto comunicativo intenzionale, ma è anche occasione per conoscere ed apprezzare altri modelli culturali.

Il terziario avanzato locale si trova pertanto confrontato con una molteplicità di problemi attinenti alla formazione linguistica: da un lato con una povertà comunicativa, malgrado una formazione poliglotta generica, d'altra parte con la necessità di

forzare una formazione linguistica attraverso stages all'estero in modo da permettere un'adeguata preparazione dei suoi operatori, mentre spesso in loco non sussistono ancora importanti e frequenti occasioni d'uso delle competenze linguistiche acquisite, con il risultato che la deperdizione comunicativa è un fenomeno tutt'altro che secondario.

Come dire che ci troviamo nel mezzo di una realtà dinamica e non affatto lineare, che richiede molta attenzione e la ricerca di strategie d'intervento differenziate e flessibili nel tempo, sicuri però che i vincitori saranno certamente coloro i quali sapranno comunicare in modi differenziati ed intelligenti.

Il che, tutto sommato, non è una verità che scopriamo oggi. ■



# LITERATURE REVIEW: ENGLISH AS A WORLD LANGUAGE

## A pedagogical perspective

Eliodoro S. Rodoni

*One of the world's "natural languages" is rapidly becoming a "world language." As we rapidly approach the symbolic year 2000, the proliferation of the English Language will be, according to Naisbitt and Aburdene (authors of Megatrends 2000), "the most important factor accelerating the development of a single global lifestyle" (p. 140). So, as the international community becomes increasingly interdependent and continues to confront global issues and exchange human and technological services, we can easily imagine what the role of the language will be.*

*Eliodoro S. Rodoni, a CH-USA bi-national, has been living and teaching in Ticino since 1983. He currently teaches English and French in the scuole medie superiori, is an active member of TESOL (Teachers of English to Speakers of Other Languages, Inc.) and of ETAS (English Teachers Association, Switzerland). Since completion of the M.A. TESOL program at the Monterey Institute of International Studies (California) in 1990, he has integrated a classroom centered research component to his teaching, has conducted workshops in Ticino and has presented papers at TESOL '91 in New York and at TESOL '92 in Vancouver.*

In this Literature Review attention will be drawn to the phenomenon of English as a World Language and some fundamental issues related to it will be identified and briefly discussed. In part, the objective here is to familiarize readers with basic terminology while reviewing the literature of those researchers whose contributions to the field of sociolinguistics have provided significant insights into the political, cultural and economic forces that affect language change and subsequently generate discussion about language policy.

### *The Spread of English*

English as a World Language (EWL), English as an International Language (EIL), English as a Universal Language (EUL), World Englishes (WE), English as a language of wider communication (ELWC)..., these frequently used terms imply something quite significant about the current status

of the English language and its spread in a global context (see Fishman et al., 1977; Strevens, 1980; Bailey & Görlach 1982; Pride, 1982; Smith, 1983; Platt et al., 1984; B. Kachru, 1982 and 1986b; Greenbaum, 1985; and Görlach 1988 for details and implications).

In today's world a variety of Englishes are being used in a variety of contexts for a variety of reasons. Of course, it is the international status of the language that is most often recognized (Kennedy, 1986) because of the dominant role English plays in trade, commerce, banking, tourism, technology and scientific research. But, as Braj B. Kachru (1989) points out, there is more to it than just this. He claims, for instance, that one aspect of the phenomenon which is rarely used to demonstrate the internationalization of the language is its "cross-cultural functional range... its acculturation in contexts which have resulted in new contours of the language and literature in



***English can no longer be said to have just three or four cultural identities (UK, USA, etc.). Rather, it has multicultural identities - each of which is unique and represents a particular variety of English.***

linguistic innovations, in literary creativity, and in the expansion of the cultural identities of the language" (p. 86) (emphasis mine). In fact, English can no longer be said to have just three or four cultural identities (UK, USA, etc.). Rather, it has multicultural identities - each of which is unique and represents a particular variety of English. As a consequence, not only is the language spreading, it is also growing and becoming more diversified (Bowers, 1986).

The numbers alone suggest this astonishing reality. The fact that there are many more non-native speakers of English than there are native speakers in the world today (see Strevens, 1982 for a conservative estimate; Crystal, 1985 for an optimistic estimate; Kachru, 1988 and 1989 for a current sociolinguistic profile; and Naisbitt and Aburdene, 1990 for a variety of related statistics) does not suggest that the use of English is limited to processes of "westernization" alone. In many parts of the world English has become institutionalized, that is, it has an official status and is used primarily on an intranational level rather than on an international one alone. While it is true that the language has become a means of "information access and technology transfer" (Grabe, 1988) and that, as the authors of *Megatrends 2000* indicate, in the more than 100 million computers around the world it is the language in which more than 80% of all information is stored, it also constitutes large speech communities whose use of the language exemplifies empowerment

(see Peirce, 1989; and Brown, 1991) and allows for some degrees of independence from dominant political regimes and ideologies. So, although a remnant of colonialization in some sociocultural contexts, English is not necessarily used to preserve and perpetrate forms of oppression and economic control as some still seem to think and fear. Instead, it can signify cultural unity, can express social and cultural distance and can function, according to Kachru (1988), as a "pragmatically appropriate interactional tool in non-Western contexts" (p. 7). Contrary to skeptical assumptions and, as Naisbitt and Aburdene (1990) remind us, "English is not replacing other languages, it is supplementing them" (p. 140).

Furthermore, it can be said that the universal appeal of the language is not necessarily due to its being "easy to speak badly" as Naisbitt and Aburdene (p. 146) light-heartedly point out. It is more likely the language's flexibility that heightens its creative potential, that makes it amenable to processes of nativization, innovation and acculturation, that results in the creation of localized varieties - each of which determines its own norms

and has its own linguistic peculiarities and communicative functions (see Lowenberg, 1989).

To represent the spread and status of English, a sociolinguistic profile (see Ferguson, 1966 for sociolinguistic profile formulas) is provided by Kachru (1988 and 1989) who speaks in terms of three concentric circles: 1) the inner circle (traditional cultural and linguistic bases of English, e.g., USA, UK, Canada, Australia, etc.); 2) the outer circle (former British colonies and American protectorates where English may be an official language and is used extensively in education, e.g., India, The Phillipines, Nigeria, etc.); 3) the expanding circle (where English has no official status and where varieties of English are learned in EFL contexts for international communication, e.g., Israel, Japan, USSR, Switzerland, etc.). With the help of Kachru's "profile" it is easy to perceive the three possible types of linguistic interaction according to which English is currently being used: 1) native speaker/native speaker; 2) native speaker/non-native speaker; and 3) non-native speaker/non-native speaker.

#### ***Native Speaker / Ideal Speaker?***

Since the inner circle represents the domain of the native speaker of English, inner circle countries have been traditionally looked upon as the source of linguistic models and standards for non-native speakers of English living in the outer and expanding circles. However, because of the diversity of linguistic interaction and the multicultural



identities of the English language, the notion of native speaker as ideal speaker is being challenged and has, as a result, become less obvious. Dissatisfied with the status normally granted to the "native speaker" in most instances, many sociolinguists question the "native speaker/ideal speaker" equation and conclude that it no longer remains an absolutely justifiable

one. Herein lies an important controversy which is of relevance to the English teaching profession as well as to learners of English around the world. For this reason, it is imperative that the implications for English language pedagogy be made clear.

Authors such as Ferguson (1982), Smith (1983), Kachru (1983, 1986, 1989), Nelson (1985), Bowers (1986), Lowenberg (1986), Christophersen (1988) and Görlach (1988) go as far as to suggest that the validity of the concept "native speaker" is a doubtful one. In their view, because it implies ownership of the language, its status should be reconsidered. Smith (1983) believes that "English belongs to any country which uses it, and may have as wide or as limited a use (either as an international or auxiliary language) as is felt desirable" (p. 1). Nelson (1985) too, argues against the notion of ownership claiming that native speakers are not "proprietors" of the

language. In reference to "we 'native' English teachers" who "teach - and correct - our ESL students according to our native models," Nelson points his finger at "certain segments of the academic/TESL world community" suggesting that some members of that community "have a vested interest in keeping English 'ours' and selling it to 'them'" (p. 224). Bowers (1986) agrees that "English is no longer our language" (p. 402). He acknowledges the fact that native speakers' relationship to English may remain unique, but refuses to accept that their "rights" to it remain absolute. It will be important, he thinks, for native speakers of English to loosen their "propriety grip." Quoting Quirk (1968) on this "ownership" issue, Smith (1983) goes on to point out that a shift in attitude is fundamental for two reasons: 1) such notions do not correspond to linguistic realities, and 2) they can only harm human

relationships and international harmony. Görlach (1988) voices his discontent over "homogenizing traditions" involving a very "ideal speaker" and emphasizes the importance of the rediscovery of multilingualism. After all, is it not about time that multilingualism and multiculturalism be regarded as sources of wealth, as a benefit rather than as a threat to society?

Views about the changing role of the native speaker as proprietor of the language suggest that norms cannot be prescribed according to this one single criterion alone (Lowenberg, 1986, maintains that each variety determines its own norms), that the problem of deciding on a particular model remains a tricky one and that definitions of what Standard English is will require thought and attitudinal readjustment.

#### *Standards, Models and Norms: Attitudinal Factors & the Question of Intelligibility*

Kachru (1982) points out that historically English is different from languages like Spanish and French which have governmentally sponsored academies that control language change and provide standardized models. In Kachru's view, "the sanctity of models of English stems more from social and attitudinal factors than from reasons of authority" (p. 32).



*... although a remnant of colonialization in some sociocultural contexts, English is not necessarily used to preserve and perpetrate forms of oppression and economic control as some still seem to think and fear.*

*English belongs to any country which uses it...*

Invariably, second-language users manifest certain attitudes toward the various native and non-native models of English and usually have strong ideas about linguistic innovations that deviate from the native models, usually British or American English. According to Kachru (1986), second-language users of English have traditionally had a choice between an "idealized exo-normative model and an institutionalized endo-normative model" (p. 21). The exo-normative model usually tends to be American or British English and the endo-normative model might be one that is based on a local educated variety and that can serve as a model for teaching and learning. Kachru explains that, depending on the attitudes of the speech community that uses English, there is usually an initial attempt to imitate one of the exo-normative models which is subsequently phased out in favor of what becomes a localized norm that appropriately corresponds to the sociocultural situation at hand. Thus, an endo-normative model replaces the exo-normative model and becomes self-sufficient. Since different contexts and situations are going to require different models in order to be didactically sound, Kachru (1986) proposes a more dynamic approach to the teaching of English around the world, one which "entails - to some extent - rejection of a native monomodel concept and acceptance of a polymodel concept" (p. 115).

As for native speakers of English, it has frequently been their attitude to consider non-native innovations

and nativization as deficient rather than different. Kachru sees this as a form of ethnocentrism - one of the "seven attitudinal sins" (see Kachru, 1986). Nelson (1985) emphasizes the importance of making practical and attitudinal adjustments so that, as teachers of English, we do not regard differences as deficiencies, mistakes or errors. To the same extent that differences are recognized between British and American English without saying that one is "right" and the other "wrong," so should differences manifested in other varieties be recognized without being judgemental about correctness.

While rejecting chauvinistic attitudes toward non-native users of English, Smith (1983), like Nelson (1982, 1985), does not suggest that "anything goes." He too feels that there should be concern for appropriateness, acceptability (i.e., grammatical) and intelligibility. Smith sees the concern for intelligibility as being the basic one, yet warns that the "responsibility for effective communication is shared by both the speaker and the listener" (p. 8). He claims that not only do native English speakers need to

change attitudes and assumptions relative to English's shift toward becoming an international language, but non-native speakers as well "must become more tolerant of the many varieties of educated English and learn about the ways other non-native speakers use English" (p. 9).

Other authors have also addressed the problem of intelligibility. Lowenberg (1986) thinks that the notion of "mutual intelligibility" across all varieties needs to be investigated further, for it is not really known at which specific linguistic levels "nativization causes the greatest problems in intelligibility" (p. 14). Platt, Weber and Ho (1984) feel that what matters most are the conventions in communicating rather than accent and structure of English. Kachru (1988), like Smith & Nelson (1985), speaks of "international intelligibility" but, while recognizing the merit of such an argument, feels that it is difficult to define the variables because of the language's intra and international functions. "The burden of intelligibility," he says, "is a shared undertaking in which education must be imparted about 'variety tolerance'."

Pertinent to the issue of intelligibility are D'Souza's (1988) views about the relationship between linguistic structures and social and cultural patterns. His study on politeness phenomena in South Asia (i.e., as a form of interactional strategy that is typically culture-bound) leads to a discussion about how culture influences the use of language. D'Souza makes a distinction between "grammar of



language" and "grammar of culture." The implication is that, in order to be communicatively competent in a particular "sociolinguistic area," awareness of the grammar of culture of that area must necessarily complement an understanding of the grammar of the language or languages that are spoken there.

In order to ensure intelligibility, some writers think that the notion of "Standard English" should not be discarded. In this spirit, Strevens (1982) forwards a redefinition of "Standard English" and demonstrates how the concept can be understood in terms that are applicable across "Englishes" and serve as an educational target for non-native varieties of English. Refusing the idea of an arbitrary *a priori* description of English on the basis of standards of moral value, literary merit or linguistic purity, Strevens defines "Standard English" as a "particular dialect of English, being the only non-localized dialect, of global currency without significant variation, universally accepted as the appropriate educational target in teaching English; which may be spoken with an unrestricted choice of accent" (p. 88). This definition embodies an attempt to recognize variation and still acknowledge the importance of a standard.

From a grammarian's point of view, Greenbaum (1986) presents an argument in support of prescriptivism. However, rather than operating only along the lines of prescribing norms, Greenbaum feels that the grammarian's responsibility should be, more specifically, to ope-

*... in order to be communicatively competent in a particular "sociolinguistic area," awareness of the "grammar of culture" must complement understanding of the "grammar of the language."*

rate along the lines of "language planning." For Greenbaum intelligibility is not the only goal that matters and for this reason he considers normative rules to be of importance and therefore valid, regardless of whether or not they are observed. His reasoning is that correctness often represents social values, especially since correct and/or incorrect performance marks the user in some way, either positively or negatively.

For countries in the Outer Circle where national standards are emerging, Greenbaum proposes that "we should distinguish between normative rules that arbitrate on disputed usages from other kinds of prescriptivist rules" (p. 191). This view implies that more needs to be known about all of the standard varieties of English so that "more can be incorporated into international grammars of the language" (p. 193). It is in this sense that Greenbaum would like to see grammarians from each of the countries assume their responsibility as "language planners." He feels that it is possible to "plan for the future of English, to introduce changes, and to influence the direction that the language will take" (p. 194). Basically, this view

reflects the author's belief that the essential unity of an "International Standard of English" is worth striving to preserve. See also Abbott (1981) for a discussion about "standards" from the point of view of the teacher and her/his classroom.

#### **Summary and Conclusion**

In this very brief Literature Review, an attempt has been made to demonstrate fundamental aspects and implications of the spread of English as well as to outline the sociolinguistic and pedagogical nature of the debate that it has engendered. We have seen that many "Englishes" currently exist and that, as a consequence, the concept of "native speaker as ideal speaker" has been seriously challenged by many sociolinguists. Attitudinal factors and the question of intelligibility then come into play and the crucial debate over standards, models and norms naturally follows.

Although the primary focus here has been to provide an overview, much more needs to be said about **intranational and international** uses of English (see Kennedy, 1986; and Berns, 1988); about the debate over **integrative and instrumental** motivation, i.e., whether English is learned primarily to identify with Inner Circle cultures or to help achieve personal, professional, economic, political and/or cultural goals (see Kachru, 1982, 1986 and 1988; Shaw, 1983; and Hamp-Lyons, 1983); about **communicative competence** from both second language acquisition (SLA) and sociolinguistic perspectives (see



Wilmott, 1982; Campbell et. al., 1983; Y. Kachru, 1985; Nelson, 1985; Sridhar, 1986; and Peirce, 1989); about **cross-cultural sensitivity** when teaching and designing EIL materials (see Hamp-Lyons, 1983; Nelson, 1985; Kennedy, 1986; Smith, 1983, 1986 and 1987; D'Souza, 1988; Hino, 1988; and Kachru, 1989); about **second language acquisition (SLA)** related topics such as interlanguage, fossilization, interference and error analysis (see Y. Kachru, 1985; Nelson, 1985; Lowenberg, 1986; Sridhar & Sridhar, 1986; B. Kachru, 1988; and Davies, 1989); and about **creativity and English literatures from the other circles** (see B. Kachru, 1983a; Quirk & Widdowson, 1985; Smith, 1986; and Nelson, 1988).

In a more comprehensive discussion of the EWL phenomenon, it would be appropriate to talk about how these and many other issues come into play and discuss their pedagogical implications in more specific terms. Nonetheless, from what has been stated here and as Görlach (1988) has so rightly pointed out, it is quite obvious that the concept of "English as a World Language" and the research that it has inspired has had an incredible impact on linguistic thinking. For this reason and because of the fact that the English language has acquired an international status and has succeeded where so many other languages (both natural and artificial) have failed, it is imperative that teachers of English be aware of both theoretical and practical implications

and that necessary adjustments within the profession be made in order to fully acknowledge the reality of interdependence, to facilitate international communication, to respond to the real linguistic needs of learners of English around the world and, thereby, to help ensure global harmony.

In fact, teachers of English and the TESOL community in particular have already begun identifying the profession's new responsibilities, defining its long-term goals, and envisioning the challenges and opportunities that stand before its members. For example, Mary Ashworth (1991), in addressing the issue of internationalism, views TESOL's international family as a forum for advocating peace, literacy, language rights and education, all on a global scale. She emphasizes the need to protect multiculturalism and contends that by networking these goals can and are being met.

While many of the entries in the bibliography that follows are primarily theoretical in nature, some also offer practical recommendations for teachers of English who wish to add a "global dimension" to curriculum design and classroom activities. Aside from being of interest to researchers and practitioners alone, the following entries may also be of extreme value for those who are directly involved in the planning of educational, linguistic and cultural policy and who are operating in various contexts around the world. ■

## Bibliography

- Abbott, G. (1981). Understanding one another's Englishes. *World Language English*, 1(1), 1-4.
- Ashworth, M. (1991). Internationalism and our "strenuous family." *TESOL Quarterly*, 25(2), 231-243.
- Bailey, R. and Görlach, M. (Eds.). (1982). *English as a World Language*. Ann Arbor, MI: Michigan University Press.
- Brown, H. D. (1991). TESOL at twenty-five: what are the issues? *TESOL Quarterly*, 25(2), 245-260.
- Campbell, D., Ekniyom, P., Haque, A. & Smith, L.E. (1983). English in international settings: problems and their causes. In Larry E. Smith (Ed.), *Readings in English as an International Language*, (pp. 35-48). Oxford: Pergamon Press.
- Christophersen, P. (1988). Native speakers and World English. *English Today*, 4(3), 15-18.
- Crystal, D. (1985). How many millions? The statistics of English today. *English Today*, 1, January, 7-9.
- Berns, M. (1988). The cultural and linguistic context of English in West Germany. *World Englishes*, 7(1), 37-49.
- Bowers, R. (1986). English in the world: Aims and achievements in English language teaching. *TESOL Quarterly*, 20(3), 393-410.
- Davies, A. (1989). Is international English an interlanguage? *TESOL Quarterly*, 23(3), 447-467.
- D'Souza, J. (1988). Interactional strategies in South Asian languages: their implications for teaching internationally. *World Englishes*, 7(2), 159-171.
- Ferguson, C.A. (1966). National sociolinguistic profile formulas. In William O. Bright (Ed.), (pp. 309-315).
- Ferguson, C.A. (1982). Forward. In Braj B. Kachru (Ed.), *The Other Tongue: English Across Cultures*, (pp. vii-xi). Urbana: University of Illinois Press.
- Fishman, Joshua, et al. (1977). *The Spread of English: The sociology of English as an*



- additional language. Rowley, MA: Newbury House.
- Gorlach, M. (1988). English as a World Language - the state of the art. *English World-Wide*, 9(1), 1-32.
- Grabe, W. (1988). English, information access, and technology transfer: a rationale for English as an international language. *World Englishes*, 7(1), 63-72.
- Greenbaum, S. (1985). *The English Language Today*. Oxford: Pergamon.
- Greenbaum, S. (1986). English and a grammarian's responsibility: the present and the future. *World Englishes*, 5(2/3), 185-189.
- Hamp-Lyons, E. (1983). Motivation for learning English as a world language: integrative and instrumental. *World Language English*, 2(3), 145-149.
- Hino, N. (1988). Nationalism and English as an international language: the history of English textbooks in Japan. *World Englishes*, 309-314.
- Hymes, D. (1974). *Foundations in Sociolinguistics: An Ethnographic Approach*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Kachru, B.B. (1982). *The Other Tongue: English Across Cultures*. Urbana: University of Illinois Press.
- Kachru, B.B. (1983a). The bilingual's creativity: discursive and stylistic strategies in contact literatures in English. *Studies in the Linguistic Sciences*, 13(2), 37-55.
- Kachru, B.B. (1985). Standards, codification and sociolinguistic realism: the English language in the outer circle. In Randolph Quirk & H.G. Widdowson (Eds.), *English in the World: Teaching and Learning the Language and Literatures*, (pp. 11-30). Cambridge: Cambridge University Press.
- Kachru, B.B. (1986a). The power and politics of English. *World Englishes*, 5(2/3), 121-140.
- Kachru, B.B. (1986b). *The Alchemy of English*. Oxford: Pergamon Press.
- Kachru, B.B. (1986c). ESP and non-native varieties of English: Towards a shift in paradigm. *Studies in the Linguistic Sciences*, 16(1), 13-34.
- Kachru, B.B. (1988). The sacred cows of English. *English Today*, 16, 3-8.
- Kachru, B.B. (1989). Teaching World Englishes. *Indian Journal of Applied Linguistics*, 15(1), 85-95.
- Kachru, Y. (1985). Discourse analysis, non-native Englishes and second language acquisition research. *World Englishes*, 4(2), 223-232.
- Kachru, Y. (1987). Cross-cultural texts, discourse strategies and discourse interpretation. In Larry E. Smith (Ed.), *Discourse Across Cultures: Strategies in World Englishes*. New York: Prentice Hall.
- Kennedy, C. (1986). The future of English language teaching. *System*, 14(3), 307-314.
- Lowenberg, P. (1986). Sociolinguistic context and second-language acquisition: acculturation and creativity in Malaysian English. *World Englishes*, 5(1), 71-83.
- Lowenberg, P. (1986). Non-native varieties of English: nativization, norms and implications. *Studies in Second Language Acquisition*, 8, 1-18.
- Lowenberg, P. (Ed.), (1988). Language spread and language policy: Issues, implications and case studies. *Georgetown University Round Table in Languages and Linguistics, GURT 1987*. Washington D.C.: Georgetown University Press.
- Lowenberg, P. (Ed.), (1989). Language teaching, testing and technology: lessons from the past with a view toward the future. *Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics 1989*, 216-227.
- Naisbitt, J., & Aburdene, P. (1990). *Megatrends 2000*. New York: Avon Books.
- Nelson, C.L. (1982). Intelligibility and non-native varieties of English. In Braj B. Kachru (Ed.), *The other Tongue*, (pp. 5873). Urbana: University of Illinois Press.
- Nelson, C.L. (1985). My language, your culture: whose communicative competence? *World Englishes*, 4(2), 243-250.
- Nelson, C.L. (1988). The pragmatic dimension of creativity in the other tongue. *World Englishes*, 7(2), 173-181.
- Peirce, B.N. (1989). Toward a pedagogy of possibility in the teaching of English internationally: People's English in South Africa. *TESOL Quarterly*, 23(3), 401-420.
- Platt, J., Weber, H. & Ho, M. (1984). *The New Englishes*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Quirk, R. & Widdowson, H.G. (1985). *English in the World: Teaching and Learning the Language and Literatures*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Quirk, R. (1988). The question of standards in the international use of English. In Peter H. Lowenberg (Ed.), *Georgetown University Roundtable in Languages and Linguistics, GURT 1987*. Washington D.C.: Georgetown University Press.
- Pride, J. (1982). *New Englishes*. Rowley, MA: Newbury House.
- Shaw, W.D. (1983). Asian student attitudes toward English. In Larry E. Smith (Ed.), *Readings in English as an International Language* (pp. 21-34). Oxford: Pergamon Press.
- Smith, L.E. (1983). *Readings in English as an International Language*. Oxford: Pergamon Press.
- Smith, L.E. (1983). English as an international auxiliary language. In Larry E. Smith (Ed.), *Readings in English as an International Language*, (pp. 1-6). Oxford: Pergamon Press.
- Smith, L.E. (1983). English as an international language. In Larry E. Smith (Ed.), *Readings in English as an International Language*, (pp.7-12). Oxford: Pergamon Press.
- Smith, L.E. (1986). Cross-cultural understanding and English literatures from the Other Circles. *World Englishes*, 5(2/3), 241-248.
- Smith, L.E. (1987). *Discourse Across Cultures: Strategies in World Englishes*. New York: Prentice Hall.
- Smith, L.E. & Bisazza, J.A. (1983). The comprehensibility of three varieties of English for college students in seven countries. In Larry E. Smith (Ed.), *Readings*



- in English as an International Language*, (pp.59-68). Oxford: Pergamon Press.
- Smith, L.E. & Rafiqzad, K. (1983). English for cross-cultural communication: the question of intelligibility. In Larry E. Smith (Ed.), *Readings in English as an International Language*, (pp. 49-58). Oxford: Pergamon Press.
- Smith, L.E. & Nelson C.L. (1985). International intelligibility of English: directions and resources. *World Englishes*, 4(3), 333-342.
- Smith, L.E. & Via, R.A. (1982). English as an international language via drama techniques. *World Language English*, 1(2), 102-107.
- Sridhar, K. (1986). Sociolinguistic theory and non-native varieties of English. *Lingua*, 68(1), 39-58.
- Sridhar, S. and Sridhar, K. (1986). Bridging the paradigm gap: Second language acquisition theory and the indigenized varieties of English. *World Englishes*, 5(1), 3-14.
- Stevens, P. (1983). In Larry E. Smith (Ed.), *Readings in English as an International Language*, (pp. 87-94). Oxford: Pergamon Press.
- Stevens, P. (1980). *Teaching English as an International Language*. Oxford: Pergamon.
- Stevens, P. (1982). World English and the World's Englishes: or whose language is it anyway? *Journal of the Royal Society of Arts*, London. CXX.5311. 418-31.
- Viereck, W., Schneider, E.W. and Gortlach, M. (1984). *A bibliography of writings on varieties of English. 1965-1983*. Amsterdam/Philadelphia: Benjamins.
- Wilmott, M. (1982). English and Englishes. *World Language Englishes*, 1(3), 161-65.

N.B. Most, but not all, of the above bibliographical entries are referred to in this Literature Review.



## The contribution of the Council of Europe to the development of language teaching in Europe 1962 - 1992

John L.M. Trim

*Dr. John L.M. Trim, former director of CILT (Centre for Information on Language Teaching and Research), Honorary member of AILA (International Association of Applied Linguistics), is adviser to the Council of Europe Modern Languages Project.*

We are now only eight years from the end of the second millennium AD, yet it would be a brave man who would try to forecast with any confidence how it will end. Eight years ago, the year 1984, so much dreaded in advance by a world which shared Orwell's nightmares, came and went with little to distinguish it from other years. Double-speak and brainwashing had taken other, perhaps more insidious forms. But who then would have dared to predict that by 1992 the Communist ideology would have vanished, virtually without trace, that the countries of East-Central Europe would have regained their freedom in peaceful revolutions, that the Soviet Union itself would have ceased to exist, to be replaced by a decentralised "Commonwealth of Independent States"? Even in 1987, when the current modern language programme of the Council of Europe was drawn up, we could not envisage the accession to the Convention on Cultural Cooperation of all existing European states (Albania, the last, is at an advanced stage of negotiation) and that we should be considering the position of at least six newly independent states, two of them

emerging from the disintegration and descent into civil war of Yugoslavia. In the aftermath of such a tumultuous and stupendous transformation, so full of promise and danger, who can tell what lies ahead? What does seem clear, is that the beliefs, values and attitudes which inform the work of the Council of Europe can no longer be accepted, perhaps with a suppressed smile as mere pious platitudes, suitable for quotation on the rhetorical occasions of congress keynote speeches and the ritual exchanges of international meetings. They are critical factors in tilting the delicately poised balance between descent into inter-ethnic inter-cine conflict and rampant nationalism on the one hand, and mutual understanding and cooperation, the acceptance of unity in diversity and diversity in unity on the other, as alternative scenarios for the immediate future of Europe and the world. It is equally clear, that a great responsibility lies with the language teaching profession in all countries, to dispel the fear and ignorance of other peoples which produce hatred and violence and to replace them by knowledge, insight and positive experience.



***It is equally clear, that a great responsibility lies with the language teaching profession in all countries, to dispel the fear and ignorance of other peoples which produce hatred and violence and to replace them by knowledge, insight and positive experience.***

Over the last 30 years, the "old" Council of Europe had made great progress in raising awareness of the importance of language learning and in improving its effectiveness. In the sixties, a major programme pioneered international cooperation among teachers, researchers, teacher trainers, examiners, publishers and administrators covering all sectors of education, promoting also applied linguistics in universities and audiovisual methodology in schools. In the early seventies, a basic philosophy of language education was elaborated. It was recognised that the conditions of modern life were producing dramatic improvements in communications of all kinds. Mass travel brought people from different countries into direct contact face-to-face for purposes of business, study and leisure on a huge scale. The enormous growth of information technology and electronic communication were revolutionising business life and the entertainments industry to such an extent that even people who never travelled abroad would need to cope with a flood of message traffic which paid no regard to frontiers. It was no longer possible to handle this traffic through a limited number of professional translators and interpreters, however valuable their work remained. All classes of the population in all regions of all countries needed to be equipped for international communication. Language learning could therefore no longer be organised as a subject directed to a relatively small social and intellectual élite, but should be

an essential part of general compulsory education. Correspondingly, its aim could no longer be a rigorous intellectual training leading to study of the classical literary heritage - the pattern of study inherited from the older education in Latin and Greek. Instead, the focus must be on developing the ability to communicate, both in face-to-face encounters and in understanding the information flowing in via a variety of media.

Over the years, this flood of information has steadily increased, and international communication has become more intense. A large part, perhaps still increasing, is played by English, which is strongly entrenched in all the relevant industries, as well as in trade and commerce and in science and medicine. In response, almost all non English speaking countries have given it pride of place in foreign language teaching (in multi-lingual countries, as Belgium, Finland and Switzerland, of course, priority is given to other national languages, which do not fall into the category of foreign languages). The dominant position of English both in international use and in educational systems produces a self-reinforcing spiral based on communicative

necessity. Some 40 major languages are spoken in Europe. No-one can learn more than a small proportion of these, leaving aside the two or three thousand spoken in other continents. In schools, the curriculum is under pressure from an increasing range of newer subjects, such as the social sciences, in addition to such established ones as the mother-tongue, mathematics, natural sciences, history and geography. In this context, how much time can be claimed for foreign language study? How is this time (and other resources) best invested: by aiming at a high level of competence, productive as well as receptive, in one language widely used in international communication, or at a lower level of proficiency, concentrating perhaps on comprehension rather than production, in a number of languages?

The Council of Europe does not propose one single answer to this question for all its member countries. In principle it promotes linguistic and cultural diversity. The preamble to its principal statement of policy in the modern language field, *Recommendation (82) 18*, expresses this view quite firmly, stating: "that the rich heritage of diverse languages and cultures in Europe is a valuable common resource to be protected and developed, and that a major educational effort is needed to convert that diversity from a barrier to communication into a source of mutual enrichment and understanding." The first of the general measures recommended for implementation by member



governments is:

1. To ensure, as far as possible, that all sections of their population have access to effective means of acquiring a knowledge of the language of other member states (or of other communities within their own country) as well as the skills in the use of those languages that will enable them to satisfy their communicative needs and, in particular:

1.1 to deal with the businesses of everyday life in another country, and to help foreigners staying in their own country to do so;

1.2 to exchange information and ideas with young people and adults who speak a different language and to communicate their thoughts and feelings to them;

1.3 to achieve a wider and deeper understanding of the way of life and forms of thought of other peoples and of their cultural heritage.

When making recommendations for language learning in schools, the Committee of Ministers could not go beyond calling for the teaching of at least one foreign language to all pupils. However, it also recommended member states: "To make provision for the diversification of language study in schools:

1. by making it possible for pupils, wherever appropriate, to study more than one European or other modern language;

2. by ensuring the availability, according to local circumstances, of facilities for learning as wide a range of languages as possible."

The implementation of these recommendations lies necessarily with the member governments themselves. The Council of Europe, unlike the European Community, has no power of direction. In doing so, governments must decide the amount and nature of modern language teaching in accordance with their assessment of national needs.

Diversification applies not only to the question of *which* language or languages should be taught in schools, colleges and universities. If our interest is in the promotion of more and better communication, we have to recognise the fact that individuals have different needs, interests and motivations. A scientist may need to read specialised papers in his subject. A salesman will need to explain and persuade. A young pupil may like to sing, play games and listen to rhymes

and stories, whilst an older teenager may want to explore the world of ideas and social relations. For that reason we have looked for ways of helping teachers and indeed learners to analyse the teaching and learning situation in terms of the needs, motivations, characteristics and resources of the learners (the knowledge and skill of the teacher being seen

as a resource). We have encouraged teachers, textbook writers, examiners and administrators to see themselves as part of a team concerned to structure and support the efforts of learners to become good communicators, to be judged by what they can do with the language rather than by their ability to demonstrate their knowledge of its formal structure through formal exercises. This in turn implies making the classroom a "crucible of communication," a place in which pupils not merely absorb knowledge, but actively cultivate skills. It also means increased exposure to language in use, by bringing the world into the classroom or taking the classroom out into the world, searching for sources of authentic experience. Of course, we never have enough time to do everything we would like. Time is our most valuable resource and we must give a good deal of thought as to how to make the best use of it.

Three recent publications of the Council of Europe are intended



to be of practical use. The first two are *Threshold Level 1990* and *Waystage 1990*. These are revised and extended editions of the exemplary studies made in the seventies to specify in greater detail than ever before what a language learner needs to do with a language in order to move about freely in a foreign environment as a temporary visitor. Partly, this is a matter of such everyday routines as shopping, travelling and eating out. Partly it involves such "functions" as giving and asking for information, expressing opinions, asking permission, making apologies, etc. or expressing such "general" notions as events in terms of the place and time of occurrence, logical relations and the like, or "specific" notions, relating to the concrete details of experience "here and now." These include the names of things you want to buy or to eat, kinds of buildings, the names of sports, etc., etc. The updated versions have more to say on the conversational strategies we use, the socio-cultural conventions we use, including the requirements of politeness, and ways of "learning to learn" from the proper use of reference works and by making the best use of direct experience of the language. Different kinds of text, spoken and written, appropriate to the earlier stages of language learning are explored and guidance on grammar and pronunciation are given.

In their earlier forms, these documents have been enormously influential in curricular reform in most if not all member countries,

***This in turn implies making the classroom a "crucible of communication," a place in which pupils not merely absorb knowledge, but actively cultivate skills. It also means increased exposure to language in use, by bringing the world into the classroom or taking the classroom out into the world, searching for sources of authentic experience.***

affecting the nature of examinations and qualifications of all kinds, the design of textbooks and of TV-led language courses. Versions have been developed for English, French, German, Spanish, Italian, Dutch, Danish, Swedish, Norwegian, Portuguese, Catalan and Basque. Independently of the Council of Europe, versions have been produced for Irish and Lebanese Arabic and it can be said that this way of thinking about objectives has become general practice.

The other recent publication, available both in English and in French (the two official languages of the Council of Europe), is *Communication in the Modern Languages Classroom*. This is a compilation by Joseph Shiels of the most significant materials and practical methods for the communicative teaching of languages found by visiting teams of experts to many different European countries within the European Schools Interaction Network.

The current programme of the

Council is based on a series of action programmes concerned with sectors and themes not previously dealt with in depth. The sectors are primary education, upper secondary general education and vocationally-oriented education in the transition from school to work. The themes given priority by the Council for Cultural Cooperation (CDCC) are: enriched specifications of objectives, the use of new technologies, integration of school links, visits and exchanges into the curriculum, learning to learn and new methods for the assessment of communication. All action programmes are expected to produce outcomes of use in teacher training. Each action programme is planned and organised at an initial international workshop in one member country. The results will then be presented to a second follow-up workshop held in another member country some two years later. That workshop will examine reports and products for their usefulness in teacher training internationally and will make recommendations for dissemination and distribution as well as for future action. By the end of 1991 seven action programmes had been launched and more have been planned.

In addition, an Intergovernmental Symposium was held in Rüschlikon in November 1991 to examine the desirability and feasibility of a common European framework for the description of language and proficiency. The object of setting up a common framework is to bring greater transparency and coherence into the provision of language teaching in Europe, not to oblige everyone to lie on a



Procrustean bed. We remain as committed as ever to the diversity of learning and teaching according to local circumstances and wish to encourage decision-making as close to the point of learning as possible. We believe that by spelling out the full implications of policy decisions and giving a rich inventory of categories for classifying objectives and describing proficiency, we shall make it easier for learners and teachers to fix objectives that are appropriate to their situation and to judge whether or not they have reached them. It should also be made easier for employers, parents, education authorities and other "users" to base their decisions on a realistic assessment of what a learner can do with a language. There are many language qualifications on offer. To know how they relate to each other within a common framework would help international mobility for purposes of work and study, by laying a rational foundation for the evaluation of qualifications.

The Rüschiikon Symposium recommended the setting up of a working party to elaborate such a framework. The process, which will involve extensive consultation of all interested bodies, is already under way. The Symposium also recommended that, once the framework was in place, the Council of Europe should consider introducing a form of "language passport," in which individual learners could record the qualifications they had achieved and other learning experiences they had undergone. In this way, we hope that

*"... the rich heritage of diverse languages and cultures in Europe is a valuable common resource to be protected and developed, and (...) a major educational effort is needed to convert that diversity from a barrier to communication into a source of mutual enrichment and understanding."*

learners can be encouraged to continue to a higher level the learning of a language in which they already have some ability and to learn a wider range of languages at least to some basic level of competence.

In these ways, we expect that the learning of modern languages will come to play an accepted ongoing part in the life-long education of all citizens of the new Europe. Starting with a successful and worthwhile experience of language learning throughout the period of secondary education in ways appropriate to the age of the learners, we expect that young people will become progressively more skilled communicators and better learners. We also expect that they will find it useful in their increasingly mobile lives to add new languages and to pursue the study of those they know already to a higher level. We intend that increasing proficiency in the use of foreign languages will go along with a deepening understanding of, and sympathy with, peoples of other cultures and a greater willingness to develop positive

personal relations with them. In this way we hope and trust that the language teaching profession will play its proper part in leading the new generation safely through the many dangers of the present situation into a European society in the new millennium of which they can be justly proud. ■

#### Bibliography

- 1981 *Modern languages (1971 - 1981): report presented by CDCC Project Group 4, with a résumé by Mr. J.L.M. Trim, Project Adviser.* Strasbourg, Council of Europe.
- 1982 *Recommendation no. R(82)18 of the Committee of Ministers to Member States concerning modern languages.* Strasbourg, Council of Europe.
- 1988 *Project no. 12: "Learning and teaching languages for communication": final report of the Project Group (activities 1982 - 87) compiled and edited by D. Girard and J. L.M. Trim.* Strasbourg, Council of Europe.
- 1988 *Communication in the modern languages classroom* by John Shiels. Strasbourg, Council for Cultural Cooperation.
- 1991 *Threshold level 1990* by J.A. van Ek and J.L.M. Trim. Strasbourg, Council of Europe Press.
- 1991 *Waystage 1990* by J.A. van Ek and J.L.M. Trim. Strasbourg, Council of Europe Press.



# LES LANGUES SONT-ELLES DES DISCIPLINES SCOLAIRES COMME LES AUTRES ?

Henri Besse

*Henri Besse, maître de conférences à l'École Normale Supérieure de Fontenay-St.-Cloud, est directeur du CREDIF (Centre de recherche et d'étude pour la diffusion du français).*

## Résumé

*Les langues étrangères vivantes (L2) sont-elles des disciplines comme les autres? Peut-on les apprendre grâce au travail de médiation du maître, ou bien est-il plutôt question d'usage, de pratique, indépendants de l'école ?*

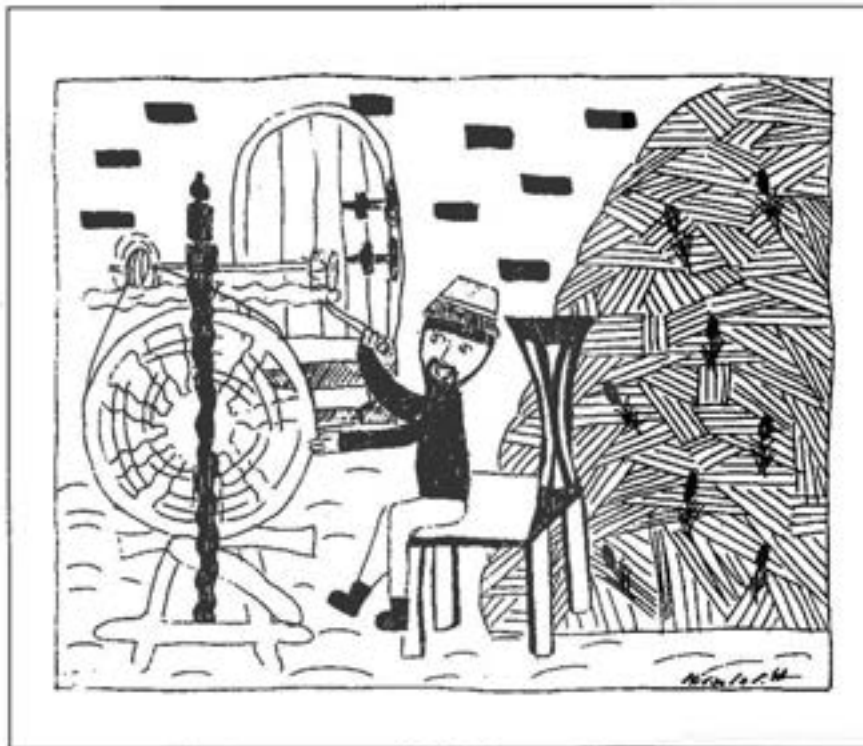
*S'agit-il aussi de "disciplines féminines", qui ne demandent ni réinvestissement immédiat ni activité physique ?*

*Qu'en pensent, et qu'en ont pensé au cours des siècles les grammairiens et les didacticiens qui se sont penchés sur la question? Pour éviter le déclassement de l'enseignement des L2 au rôle d'"arts mineurs", car "apprenables" en dehors du système académique, les enseignants ont voulu promouvoir la dignité des L2 et en faire des disciplines universitaires.*

*En fait, l'autre particularité qui concerne les langues vivantes, c'est qu'elles présupposent la connaissance d'une autre langue, la langue maternelle.*

*Depuis le XVI<sup>e</sup> siècle, les spécialistes de l'enseignement des langues visent un enseignement par les règles. Les départements universitaires, qui n'apparaissent qu'au XIX<sup>e</sup> siècle, connaissent aussi bien une double vocation puisque, malgré tout, les langues vivantes ne sont pas des langues mortes et que la création d'une discipline autonome, "la didactique des langues vivantes étrangères", doit permettre de prendre en compte aussi bien le côté normatif que le côté fonctionnel d'une langue.*

*Mais toute approche communicative ou fonctionnelle récente doit éviter de tomber dans le piège de faire d'une langue vivante un outil de communication fonctionnel et universel peut-être, mais qui aboutirait par absurde à la disparition de tout locuteur natif.*



Dans les réflexions relatives à l'enseignement des langues dites secondes ou étrangères (désormais L2), revient souvent la question, même si elle

n'est pas toujours explicite, de savoir dans quelle mesure cet objet d'étude est assimilable aux autres matières ou disciplines scolaires.

Faut-il considérer qu'il s'agit plutôt d'un savoir ("Ensemble de connaissances plus ou moins systématisées, acquises par une activité mentale suivie", *Le Petit Robert*), à l'égal de l'arithmétique ou de la géométrie, de l'histoire ou de la géographie, de la physique ou de la grammaire, savoirs qui ne peuvent être vraiment appris qu'auprès de maîtres ayant compétence reconnue pour les enseigner ? Ou faut-il estimer qu'il s'agit plutôt d'un usage ("Ensemble de pratiques sociales que l'ancienneté ou la fréquence rend normal, courant, dans une communauté donnée", d'après *Le Petit Robert*) qui s'acquiert le plus souvent auprès de ceux qui le suivent sans être toujours à même d'en rendre compte, tels ces "arts" longtemps réservés aux filles (qu'ils soient dits ménagers comme la cuisine, la couture et l'élevage des enfants, ou qu'ils soient dits d'agrément, parce que non utilitaires, comme le dessin, la musique ou la

broderie), ou tels les sports réservés longtemps aux seuls garçons (de l'équitation à la bicyclette ou à la natation, de l'escrime au football ou au tennis). Il est clair que la réponse qu'on apporte à cette question n'est pas sans conséquence quant à la conception qu'on se fait de la didactique des langues, à sa relative autonomie par rapport aux sciences qui lui sont connexes, ou encore quant à la formation et au statut professionnel des enseignants de langue seconde.

En Occident, la réponse qui nous semble avoir toujours prévalu, tant chez les ignorants que chez nombre de doctes, est qu'une langue seconde en tant qu'objet d'enseignement est, au moins dans les débuts de son apprentissage, plus proche d'un usage que d'un savoir. C'est une conviction qu'on trouve chez d'éminents grammairiens de l'Antiquité: de Parini, qui affirmait (pour le sanscrit) que certains "axiomes" enseignés par "les anciens maîtres" n'avaient pas à l'être, parce qu'ils ont pour loi un autre facteur qui est l'usage, à Quintilien qui recommandait (pour le grec et le

latin): "Peu de préceptes et beaucoup d'usage." C'est elle qui soutient, au moins jusqu'à la Renaissance, ce que J.-C. Chevalier a appelé "le culte de l'usage" (1968, p. 188), et qui est au fondement de la méthode "naturelle" chère à Mon-

taigne, celle qui lui a permis d'apprendre - "sans art, sans livre, sans grammaire ou précepte, sans fouet ou larmes" - un latin aussi pur que celui que pratiquait son maître (un précepteur allemand) qui avait ordre de n'utiliser que cette langue avec son élève. C'est encore à cette conviction qu'adhèrent les didacticiens (qu'ils soient ou non grammairiens) du XVIII<sup>e</sup> siècle: de Du Marsais pour qui (selon la maxime de Locke) "la routine doit précéder les règles", à l'abbé A.N. Pluche pour qui "écouter et répéter fréquemment ce qu'on a compris, voilà tout le mystère, voilà l'entrée des langues" [1735] (1811, p. 57), ou encore à l'abbé C.F. de Radonvilliers, sous-précepteur des Enfants de France, pour qui une langue est "un art pratique" qui s'apprend "par l'exercice et non par le raisonnement [...] A proprement parler, les arts pratiques n'ont point de règles. Ce qu'on appelle de ce nom n'est que le recueil des observations faites sur la manière dont on a d'abord exercé ces arts par le seul instinct de la nature." (1768, p. X). Propos qui ne sont pas sans écho chez les tenants



des méthodes directe, structuro-globale audio-visuelle et communicative (au moins dans certaines de ses variantes), et chez de nombreux didacticiens actuels, tel S.D. Krashen pour qui l'appropriation réussie d'une langue seconde s'apparente plus à l'apprentissage du tennis (il cite, à plusieurs reprises, W.T. Gallwey, un spécialiste de ce sport) que des mathématiques. De cette conviction largement répandue, il a résulté pendant des siècles que les enseignants de langue seconde, qu'ils relèvent du public ou du privé, ont plus ou moins été assimilés (dans leur rétribution, dans leur charge horaire et dans la considération qu'on leur accordait) aux maîtres des "arts mineurs", aux enseignants de couture, de dessin ou de gymnastique, voire aux nurses (anglophones ou non) que les nobles et les bourgeois plaçaient auprès de leur progéniture afin qu'elles lui inculquent, dès le plus jeune âge, leur propre langue (collégiens et lycéens français n'ont-ils pas conservé la coutume d'appeler *Miss* leur professeur d'anglais, quel que soit son âge et son statut marital?).

C'est en partie pour combattre cette dévalorisation professionnelle que des générations d'enseignants et de didacticiens de L2 ont cherché à présenter l'objet de leur enseignement non comme un simple usage (qui peut s'apprendre auprès d'un natif ignorant), mais comme un véritable savoir assimilable en tant que tel aux "arts libéraux" reconnus par l'Université, et plus particulièrement à ceux du trivium médiéval (grammaire, rhétorique et logique) relatifs au langage. On retrouve ce souci de distinction dans

*De cette conviction largement répandue, il a résulté pendant des siècles que les enseignants de langue seconde, qu'ils relèvent du public ou du privé, ont plus ou moins été assimilés (dans leur rétribution, dans leur charge horaire et dans la considération qu'on leur accordait) aux maîtres des "arts mineurs", aux enseignants de couture, de dessin ou de gymnastique, voire aux nurses (anglophones ou non) que les nobles et les bourgeois plaçaient auprès de leur progéniture afin qu'elles lui inculquent, dès le plus jeune âge, leur propre langue.*

la plupart des préfaces des grammaires et manuels de L2 qui, à partir du XVI<sup>ème</sup> siècle, visent à promouvoir un enseignement par les règles. Très vite, semble-t-il, se mettent en place, au moins dans les classes, les techniques caractéristiques de ce qu'on finira par nommer (au XX<sup>ème</sup> siècle) la méthode "traditionnelle" ou "grammaire-translation": enseignement explicite (en langue maternelle ou L1) de "rudiments" grammaticaux de la langue seconde, suivi d'exercices de thèmes (de la L1 vers la L2) et plus rarement de version (de la L2 vers la L1) les mettant en application (à l'aide de dictionnaires ou glossaires bilingues). Techniques qui supposent, de la part de ceux qui les utilisent, une relative connaissance des deux langues confrontées, et surtout une certaine compétence quant aux savoirs portant sur elles. Deux qualifications dont ne peuvent, évidemment, faire état les simples natifs, et que les départements universitaires de

langues vivantes (qui n'apparaissent pas avant la fin du XIX<sup>ème</sup> et le début du XX<sup>ème</sup> siècle) assureront tant bien que mal, quand l'Université finira, non sans réticence, par en admettre la nécessité. Ces deux qualifications ne légitiment-elles pas la spécificité disciplinaire de ces départements qui, par ailleurs, n'en ont guère ? N'y enseigne-t-on pas de multiples sciences (de la linguistique à la sociologie et aux sciences politiques, de la critique littéraire à l'histoire ou à la géographie) appliquées certes à la langue/culture 2, mais qui n'en sont pas moins enseignées (plus) systématiquement dans d'autres départements, spécialisés dans ces sciences ? En dépit de ces difficultés, les langues secondes (et leur enseignement) ont été ainsi progressivement promues au rang de savoirs, et on comprend les résistances des enseignants, qu'ils soient du supérieur ou non, devant tout ce qui semble remettre en cause ce rang (voir H. Besse, 1985).

Quelques observations empiriques suggèrent, pourtant, que les langues secondes ne sont pas des objets d'enseignement tout à fait comme les autres.

Les premières porteront sur ce qui peut opposer l'enseignant d'une langue morte à celui d'une langue vivante.

Cette opposition ne se précise à notre connaissance, dans le discours des didacticiens, qu'à la fin du XVIII<sup>ème</sup> siècle, quand l'enseignement des langues longtemps dites vulgaires a été introduit dans les établissements scolaires. C'est une des deux distinctions (avec celle opposant langues analogiques et



langues transpositives) sur lesquelles se fonde N. Beauzée dans son article "méthode" de l'*Encyclopédie*: "les langues vivantes s'apprennent pour être parlées, puisqu'on les parle", ce qui ne peut se faire "que par l'exercice fréquent de la parole, [...] qu'en suivant l'usage [nous soulignons]", alors que les langues mortes ne peuvent être apprises "pour parler [...], puisqu'on ne les parle plus", mais pour accéder à quelque chose d'autre, "l'histoire ancienne ou la romaine, la mythologie, les Belles-Lettres, etc." (Facsimilé de la première édition, 1967, vol. 10, p. 446). Ce que Beauzée résume ainsi: "On doit donc étudier les langues vivantes, comme fin, si je puis parler ainsi; et les langues mortes, comme moyen." (*ibid.*, p. 447). Proposition qui, sous diverses formulations, se retrouve chez de nombreux didacticiens postérieurs. Ainsi, C. Puren voit "le principe fondateur de la DLVE [didactique des langues vivantes étrangères] comme discipline autonome" dans une consigne, d'une instruction officielle (française) de 1890, qui stipule qu'une langue "s'apprend par elle-même et pour elle-même et [que] c'est dans la langue, prise en elle-même, qu'il faut chercher les règles de la méthode (1988, p.85). Pour évidente qu'elle puisse paraître, cette opposition n'en doit pas moins être nuancée. On sait que certains didacticiens contemporains ont avancé, dans les années soixante-dix, qu'une langue vivante comme le français devrait être enseignée à certains publics (ceux qui n'auront probablement pas à la parler, parce qu'ils sont trop éloignés des pays

francophones, ou parce qu'on veut les préserver des valeurs qui y ont cours) dans une visée "instrumentale" ou "fonctionnelle", c'est-à-dire en l'enseignant comme un moyen d'accès aux écrits technologiques et scientifiques dont ces publics peuvent avoir besoin, dans leurs études universitaires ou leur profession. Mais peut-être s'agissait-il de faire du français une langue morte ? (C'est la crainte que nous avons exprimée dans H. Besse, R. Galisson, 1980). Intention dont ne sauraient être soupçonnés les "communicativistes" qui jugent que la meilleure démarche pour développer une réelle compétence (y compris orale) en langue seconde consiste non à l'enseigner "pour elle-même", mais pour enseigner d'autres matières scolaires (voir les classes canadiennes dites "d'immersion", ce qu'on appelle "l'éducation bilingue", ou les divers jeux et tâches que les étudiants exécutent en L2).

Certes, les finalités pratiques (communiquer) de l'enseignement des langues vivantes sont plus prégnantes que celles qu'on peut prêter à l'enseignement des langues mortes, mais il y a toujours eu des didacticiens et des praticiens qui ont affirmé (à juste titre, nous semble-t-il) que l'enseignement des premières peut poursuivre, tout comme celui des secondes, des finalités formatives (développer l'intelligence et le raisonnement) ou éducatives plus larges (apprendre à se connaître en étudiant une langue/culture autre). Un raisonnement téléologique ne saurait donc suffire à distinguer ces deux enseignements.

Une langue morte est une

langue dont il n'existe plus aucun natif (c'est-à-dire aucun locuteur l'ayant acquise oralement, dans sa prime enfance, en vivant parmi ceux qui la pratiquent sans l'avoir toujours étudiée), mais essentiellement des textes qui l'illustrent (littéraires ou non) ou qui en rendent compte de façon plus ou moins systématique (dictionnaires, grammaires, rhétoriques). Il s'ensuit que la connaissance qu'on peut en avoir est nécessairement livresque, ou apprise auprès de ceux qui l'ont eux-mêmes puisée dans ces ouvrages et font profession de l'enseigner. Autrement dit, une langue morte s'apparente plus à un savoir qu'à un usage. Une langue vivante est une langue dont au moins l'oralité est pratiquée et transmise par des simples natifs, lesquels en ont une compétence telle qu'ils peuvent, à l'occasion, contester intuitivement les règles des doctes. Même si ceux-ci s'arrogent volontiers le droit de juger que ceux-là commettent des "fautes" ou "parlent mal", il est clair que les savoirs dont disposent les doctes sont encore loin de rendre compte d'une manière exhaustive et satisfaisante - même pour les langues plus étudiées, comme le français ou l'anglais - de la variété, de la complexité, de l'innovation des pratiques langagières quotidiennes qui sont celles des natifs. Si donc une langue vivante peut être apparentée à un savoir ou à un ensemble de savoirs, c'est-à-dire réduite à ce que les doctes pensent en savoir, elle n'en reste pas moins fondamentalement un usage, lequel finit toujours par prévaloir. Il résulte de cette différence une convenance particulière des langues mortes avec



***Le fait que le maître n'utilise pas la L1 n'empêche pas les élèves d'y avoir recours, même involontairement: passée la prime enfance, il semble bien qu'on n'apprenne une L2 que parce qu'on maîtrise déjà une L1.***

...

***C'est alors à une sorte de seconde socialisation que vise l'enseignement des L2, et non simple apprentissage de ce que les doctes ont dit.***

la méthode grammaire-traduction; qui n'existe pour les langues vivantes que si on les confine à l'écrit normé, c'est-à-dire aux pratiques de ces langues qui sont les plus conformes à ce qu'en disent les doctes. D'où sans doute l'opinion, courante chez les didacticiens depuis le XIX<sup>ème</sup> siècle, que cette méthode a d'abord été celle des langues mortes (grec et surtout latin) avant d'être transposée aux langues vivantes. C'est oublier que le latin a été enseigné durant des siècles par l'usage (et l'était encore récemment, même si c'est de manière relativement artificielle, dans certains collèges jésuites), et que les propositions de Montaigne, Du Marsais, Pluche, Radonvilliers et bien d'autres concernaient avant tout cette langue (qui n'était plus, pourtant, pratiquée que dans quelques cercles savants).

Et c'est oublier que des langues vivantes comme le français ou l'anglais ont été enseignées, au moins depuis la Renaissance, comme des savoirs (*Les clarissements de la langue française* de J. Palsgrave, une des premières grammaires de français langue seconde, date de 1530). Reste que l'autorité - qui étymologiquement ne revient qu'à celui qui est l'*auctor*, "celui qui produit" et qui partant est garant de ce qu'il a fait - del'enseignement d'une langue morte s'impose plus aisément que celle d'un enseignant de langue vivante, dont l'élocution en particulier peut être jugée par de simples natifs (on dit parfois qu'il est soumis à une "évaluation naturelle"), et qui peut être confronté dans sa classe même à des élèves déjà bilingues qui sont plus habiles

que lui pour parler la langue qu'il enseigne (cas relativement fréquent dans l'Europe des migrations). Ce dont est évidemment préservé l'enseignant d'une langue morte qui, comme ceux des autres matières scolaires, ne peut être jugé que par ses pairs, lesquels ne fréquentent pas d'ordinaire sa classe.

C'est un truisme de dire que l'enseignement d'une L2, qu'elle soit morte ou vivante, implique que les élèves maîtrisent déjà une L1, mais ce truisme est moins clair qu'il ne semble. Enseigner une L1 (ou une langue maternelle) revient à enseigner la variété normée de cette langue et, souvent, les rudiments des savoirs la concernant (grammaticaux, lexicaux, rhétoriques, littéraires) à des élèves qui en pratiquent nativement déjà au moins une variété orale, celle que leur a inculquée leur première socialisation et qui, selon le milieu socio-culturel où ils ont été élevés, est plus ou moins proche de la variété enseignée. On peut

considérer qu'il y a enseignement d'une L1 tant que demeure possible une certaine intercompréhension orale entre cette dernière et celle(s) que pratiquent les élèves. Quand cette intercompréhension n'existe plus, on peut considérer qu'on a affaire à une L2: on enseigne alors une variété de cette langue, sa variété normée, à des élèves qui n'en maîtrisent encore aucune autre, mais qui pratiquent déjà une ou plusieurs variétés d'une ou plusieurs autres langues. La limite est parfois incertaine, quand on enseigne, par exemple, le français L1 à certains élèves créolophones ou même francophones parlant une variété très éloignée du français enseigné. Mais si on admet nos caractérisations, on comprend mieux que l'enseignement des L1 ait pu être assimilé, sans trop de difficultés, à celui des autres matières scolaires: comme celui-ci, il présuppose que les élèves comprennent la langue dans laquelle on enseigne, et se donne pour objet, au moins en partie, quelque chose d'autre que celle-ci (des savoirs d'origine savante la concernant). Ce qui, évidemment, peut être aussi le cas de l'enseignement d'une L2, si le maître suit une variante de la méthode grammaire-traduction: la L2 n'y est-elle pas alors enseignée au moyen d'une langue comprise par les élèves (puisque'il s'agit de leur L1), et l'objet enseigné n'inclut-il pas des savoirs (en particulier grammaticaux) qu'ignorent les simples natifs? Mais ce qui n'est pas le cas quand le maître refuse - pour des raisons méthodologiques ou parce qu'il n'est à même de le faire - d'utiliser la L1: la L2 est alors enseignée, au moins



***Il y a donc une "spécificité de la parole en classe de langue", comme l'observe F. Cicurel, à savoir "que l'objet à apprendre est la langue et le moyen pour y parvenir est également la langue".***

au début, "par elle-même et pour elle-même", et C. Puren n'a sans doute pas tort de voir dans cette option, qui est celle de la méthode directe, le principe d'une didactique autonome, parce que l'enseignement des L2 apparaît alors relativement différent de celui des autres matières scolaires.

Le fait que le maître n'utilise pas la L1 n'empêche pas les élèves d'y avoir recours, même involontairement: passée la prime enfance, il semble bien qu'on n'apprenne une L2 que parce qu'on maîtrise déjà une L1 (les "enfants loups" adolescents ont beaucoup de difficultés à apprendre une langue et ne parviennent jamais à vraiment la maîtriser). H. Hammerly y voit une spécificité de l'enseignement/apprentissage des L2: *No other teaching involves the learning of a new verbal code that to a considerable extent conflicts (but in some aspects agrees) with a known verbal code* (1985, p. 51)<sup>1</sup>. Il est vrai que c'est ni le cas de l'enseignement d'une L1 (même si la variété enseignée diffère de la variété pratiquée, elles relèvent du même code), ni celui des autres matières scolaires (qui sont enseignées soit à l'aide de la L1, soit à l'aide d'une L2 déjà plus ou moins maîtrisée). Mais on peut objecter que, si ces enseignements n'entraînent pas ou moins le conflit-conjonction de deux codes verbaux, ils n'en mettent pas moins en jeu quelque chose de comparable. Notre socialisation première, en nous inculquant une L1 nous inculque aussi la culture (au sens ethnographique) dont elle relève, et partant une structuration

plus ou moins spécifique de notre expérience du monde (de l'espace, du temps, des objets et des êtres, ainsi que de leurs relations). Et l'enseignant, s'il ne se contente pas du psittacisme du savoir qu'il délivre, est contraint d'en tenir compte, particulièrement quand il s'adresse à des élèves qui relèvent de cultures autres que celles au sein desquelles ce savoir a été produit (en gros, les cultures occidentales), parce que c'est cette culture première, cet ensemble d'usages peu réfléchis qui a constitué ces élèves en tant qu'êtres sociaux, qui leur permet d'assimiler et de s'accommoder, pour reprendre une distinction piagétienne, à ce savoir. Le conflit-conjonction entre ce que connaît déjà l'élève et ce qu'on cherche à lui enseigner se retrouve donc bien, entre la culture qu'il pratique et la Culture (d'origine plus ou moins savante) qu'il s'efforce d'apprendre. Il nous semble, cependant, que l'enseignement des L2 conserve une relative spécificité, au moins quand on y privilégie les finalités pratiques (apprendre à parler/écrire une L2 comme on la parle/écrit), en ce que l'objet visé est plus de l'ordre de ces cultures premières que de la Culture (produite et transmise par des spécialistes) dont relèvent la plupart des matières scolaires. C'est alors à

une sorte de seconde socialisation que vise l'enseignement des L2, et non au simple apprentissage de ce que les doctes en ont dit. D'où sa difficulté et la suspicion dans laquelle le tiennent parfois ces doctes, et surtout ceux qui se veulent tels.

Les langues dites parfois naturelles ont cette propriété singulière de pouvoir parler de tout, y compris d'elles-mêmes. Les signes d'une langue donnée peuvent se référer à tout ce qui relève de l'expérience (réelle ou imaginaire) de la communauté qui les pratique, en lui imposant, parce qu'ils forment système, une catégorisation et interprétation qui diffèrent toujours en quelque manière de celles qu'imposent les autres langues. Ils ne sont pas, certes, le seul système de signes dans lequel cette communauté se reconnaît, mais ils sont, selon F. de Saussure, "le plus important" de ceux qui constituent sa "vie sociale" (1972, p. 33). Pour au moins une raison (que ne signale pas le maître de Genève, mais qui est loin d'être contradictoire avec ses hypothèses), qui est qu'une langue naturelle peut interpréter tous ces autres systèmes, alors que ceux-ci ne le peuvent pas ou très pauvrement: "La langue, observe E. Benveniste, est l'interprétant de tous les systèmes sémiotiques. Aucun autre système ne dispose d'une 'langue' [au sens saussurien] dans laquelle il puisse se catégoriser et s'interpréter selon ses distinctions sémiotiques, tandis que la langue peut, en principe, tout catégoriser et interpréter, y compris elle-même". (1974, p. 61-62). Principe de dédoublement lié à ce que "chaque langue naturelle contient sa



propre méta-langue, c'est-à-dire l'ensemble des phrases qui permettent de parler d'une partie de la langue, y compris la totalité de la grammaire" (Z.S.Harris, 1971, p. 19). C'est cette



réflexive, c'est-à-dire limitée, ordonnée et (re)présentée de façon plus ou moins systématique. C'est, si l'on veut, la matière telle qu'elle est circonscrite et reconstruite par

qui permet d'enseigner une langue "par elle-même et pour elle-même", et qui fait que dans une classe de langue, qu'il agisse d'une L1 ou d'une L2, le moyen, utilisé pour enseigner *peut* se confondre avec l'objet enseigné; alors que les autres matières scolaires sont enseignées au moyen (la L1 ou la L2 supposée connue des élèves qui sert, pour partie au moins, à les transmettre) d'autre chose qu'elles-mêmes. Il y a donc bien une "spécificité de la parole en classe de langue", comme l'observe F. Cicurel, à savoir "que l'objet à apprendre est la langue et le moyen pour y parvenir est également la langue" (1985, p. 15). Mais cette spécificité est plus ou moins prononcée selon les options méthodologiques. Si on enseigne une L1 par une pratique plus ou moins normée de ses usages (comme le préconise, par exemple, Célestin Freinet), elle est plus évidente que si on enseigne, ou moyen de cette L1, des savoirs d'origine savante relatifs à son fonctionnement ou à sa culture (comme on le préconise traditionnellement). Si on enseigne une L2 en utilisant une L1, on dissocie dans une certaine mesure (il s'agit toujours de langues) l'objet enseigné

du moyen utilisé pour se faire, et si en outre (comme dans la méthode grammaire-traduction) on enseigne des savoirs qu'ignorent les simples natifs, on accentue encore cette dissociation; alors qu'on l'atténue quand on s'en tient strictement à la méthode directe et qu'on ne dispose que de moyens implicites (des paradigmes d'exemples) pour enseigner ces savoirs; et qu'elle s'efface quand on s'en tient au seul usage, considérant que l'enseignement de ces savoirs relève d'une autre classe (de grammaire, de rhétorique, de littérature ou de civilisation) que la classe de langue.

Notre dernière observation sera d'ordre plus épistémologique. Selon une distinction qui remonte à Aristote, que la Scolastique a précisée, et qui est, entre autres, essentielle à la théorie saussurienne, il convient de ne pas confondre l'objet que se donne une science avec la *matière* dans laquelle il est prélevé. L'objet (du latin *objectum*, participe passé de *obicere*, littéralement "jeter devant") n'est que l'objectif hypothétique que se fixe le savant, objectif qui, une fois atteint, n'est que la matière traitée par son activité

l'activité de recherche, telle qu'elle est donc connue et transmissible à travers elle. C'est en vertu de cette distinction que Saussure définit la linguistique comme l'étude de la "langue", et non celle du "langage" ou de la "parole" (au sens où il entend ces termes). Les savoirs relatifs à une langue naturelle (ses grammaires, ses rhétoriques, ses lexicologies, ...) sont des objets de ce type, des connaissances scientifiques dont la diversité est liée à la diversité des points de vue selon lesquels cette langue est étudiée. Connaissances à quoi elle ne saurait être réduite, du moins quand il s'agit de la parler comme on la parle: un grammairien ou un linguiste peuvent savoir beaucoup de choses sur une langue sans être à même de la pratiquer avec aisance, alors que nombre de natifs le font dès l'enfance sans qu'on leur ait transmis aucune connaissance de ce type. L'objet du grammairien ou du linguiste n'est donc pas l'objet qu'on se donne quand on enseigne/apprend une langue pour la parler ou pour la lire/écrire. Est-ce à dire qu'il s'agit alors de la matière même de cette langue? Nombre de didacticiens et de praticiens des L2 semblent le



croire, par l'insistance qu'ils mettent à souligner le caractère "naturel", "globaliste", "authentique", "systémique" de ce qui est enseigné/appris. C'est, à notre avis, oublier que la classe de langue engage toujours une reconstruction plus ou moins méthodique de ce qui est enseigné/appris, particulièrement quand il s'agit d'une classe de L2 qui se donne pour objectif initial ce qui est pré-requis par la classe de L1, à savoir une variété orale de la langue concernée. Reconstruction liée à la sélection qu'on en fait, à la progression selon laquelle on en introduit les éléments, à la présentation discursive qu'on en fait, à l'exploitation qu'on préconise, et à l'évaluation sans laquelle il n'y a pas d'enseignement, et qui fait que ce qui est enseigné/appris n'est pas la matière même de la langue, mais ce qui en est traité par l'activité didactique, selon le point de vue qui est le sien, autrement dit un objet qui soit enseignable, l'usage ne l'étant pas en tant que tel.

C'est la conscience - plus vive à certaines époques qu'à d'autres (au XVIII<sup>ème</sup> siècle, autour de 1900, ces deux dernières décennies) - qu'on a eue de cette exigence qui, nous semble-t-il, a suscité l'émergence de ce qu'on appelle actuellement la didactique des langues (particulièrement celle des L2), à savoir une "science" qui vise à reconstruire, en partie autrement que ne le font grammairiens ou linguistes, les langues afin d'en faire des objets enseignables. ■

## Bibliographie des références

- BEAUZEE (N.): article "Méthode" dans *Encyclopédie ou dictionnaire raisonné des sciences, des arts et des métiers* [1751 - 1780]. Stuttgart-Bad Cannstatt: Friedrich Fromman Verlag, 1967, vol. 10.
- BENVENISTE (E.): *Problèmes de linguistique générale II*. Paris: Gallimard, 1974.
- BESSE (H.): "Remarques sur le statut de la didactique des langues étrangères dans le champ des sciences humaines et sociales", *Bulletin de l'ACLA* (Association Canadienne de Linguistique Appliquée), vol. 7, no. 2, Automne, 1985.
- BESSE (H.) ; GALISSON (R.) : *Polémique en didactique*. Du renouveau en question. Paris, CLE International, 1980.
- CHEVALIER (J.-C.) : *Naissance de la syntaxe*. Naissance de la notion de complément dans la grammaire française (1530 - 1750). Genève : Droz, 1968.
- CICUREL (F.) : *Parole sur parole*. Le métalangage en classe de langue. Paris : CLE International, 1985.
- HAMMERLY (H.) : *An integrated theory of language teaching*. And its practical consequences. Blaine, WA : Second Language Publications, 1985.
- HARRIS (Z. S.) : *Structures mathématiques du langage*. Paris : Dunod, 1971 (trad.).
- PLUCHE (A.N.) : *La mécanique des langues et l'art de les enseigner* [1735]. Brest : imp. de Michel, 1811.
- PUREN (C.) : *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris: Nathan/CLE International, 1988.
- RADONVILLIERS (C.F. de) : *De la manière d'apprendre les langues*. Paris:

Saillant, 1768.

SAUSSURE (F. de) : *Cours de linguistique générale* [1916] Paris: Payot, 1973.

## Note

- 1 "Aucun autre enseignement n'engage l'apprentissage d'un nouveau code verbal qui s'oppose pour une grande part (mais qui s'accorde sur quelques points) à un code verbal connu".



## L'INSEGNAMENTO DELL'ITALIANO NEL CANTON URI

Pia Gilardi-Frech  
e Leo Müller

*Il 2 maggio 1990 il Consiglio della pubblica educazione (Erziehungsrat) del canton Uri ha deciso di attuare la riforma dell'insegnamento delle lingue straniere nelle sue scuole. A partire dall'anno scolastico 1994/95 verrà insegnato l'italiano come seconda lingua nazionale in tutte le scuole elementari del cantone. Nell'ambito di questa riforma, all'insegnamento dell'italiano, a partire dalla quinta elementare, farà seguito, nel settore medio, quello del francese e dell'inglese. La formazione degli insegnanti urani avviene in stretta collaborazione con il canton Ticino. In tutta la Svizzera la decisione urana è stata accolta molto positivamente dai responsabili della politica scolastica. Dall'autunno 1990 è in corso la formazione di un primo gruppo di insegnanti; nell'estate 1991 si è svolto in Ticino il primo corso linguistico intensivo e dal mese di agosto 1991 si insegna l'italiano in sei classi pilota.*

Pia Gilardi-Frech, lic. phil. I, è docente di italiano e tedesco, membro della commissione URI-TI per la formazione degli insegnanti e responsabile dei corsi linguistici in Ticino.

Leo Müller, Schulinspektor, ist Mitglied der Projektleitung "Italiano nel Canton Uri" (Lehrerbildung, Lehrmittel für die Primarschule).

**La decisione a favore dell'italiano**  
Il Consiglio della pubblica educazione urano, competente in materia scolastica, ha dunque deciso che, a partire dall'anno scolastico 1994/95, tutte le quinte classi impareranno l'italiano (vedi l'estratto dal documento ufficiale "Auszug aus dem Grundsatzbeschluss des Erziehungsrates vom 2.5.90"). Questa decisione, importante a livello politico e pedagogico, rappresenta un sì convinto al quadrilinguismo svizzero, alla comprensione e tolleranza reciproca fra le comunità linguistiche e corrisponde al principio proclamato dal Consiglio d'Europa di imparare, come prima lingua straniera, "la lingua del vicino".

### **La riforma dell'insegnamento delle lingue**

L'introduzione dell'italiano nella quinta classe elementare comporta delle conseguenze importanti nell'ambito di tutte le lingue insegnate.

Nella nuova concezione globale dell'insegnamento linguistico ogni lingua viene ad assumere una posizione e una funzione ben precisa; si cerca inoltre di garantire il passaggio armonico da un livello scolastico all'altro. (Si veda lo schema *Gesamtsprachenkonzept*)

### **La formazione degli insegnanti**

Sono circa 200 gli insegnanti urani che seguiranno la formazione e si tratta in gran parte di persone senza o con poche conoscenze della lingua italiana. La loro formazione linguistica e metodico-didattica avviene in stretta collaborazione con il canton Ticino e con la Provincia Autonoma di Bolzano. La formazione di base è di 15 settimane (di cui 11 nel periodo scolastico e 4 durante le vacanze). Per i docenti del settore medio è richiesta una formazione supplementare di 7 settimane (in parte in Italia). Il tutto si svolge sull'arco di due anni e mezzo. Riportiamo un

**AUSZUG AUS DEM GRUNDSATZBESCHLUSS DES ERZIEHUNGSRATES VOM 2.5.90**

1. Der Beginn des ersten Fremdsprachunterrichts wird ins 5. Schuljahr vorverlegt.

2. Als erste Fremdsprache wird *Italienisch* eingeführt.

3. Der Fremdsprachunterricht richtet sich im Volksschulalter nach folgendem *Gesamtsprachenkonzept*:

Ab 5. Schuljahr *erste Fremdsprache* Italienisch

Ab 7. Schuljahr *zweite Fremdsprache* Französisch

Weiterführung Italienisch

Ab 9. Schuljahr *dritte Fremdsprache* Englisch

Weiterführung Italienisch und Französisch

4. Die Einführung des ersten Italienischunterrichts ist für die Schüler grundsätzlich ab Schuljahr 1994/95 vorgesehen.

5. Der Italienischunterricht umfasst im 5. und 6. Schuljahr je *zwei Lektionen pro Woche*. Es können auch halbe Lektionen erteilt werden.

6. Für die beiden neuen Sprachlektionen sind folgende *Entlastungen* vorgesehen: -Eine Lektion Deutsch/Zweite Entlastungslektion: wählbar aus den Bereichen Mathematik oder Mensch und Umwelt; auch die freie Fachlektion kann dafür eingesetzt werden. Entsprechende Lehrplananpassungen sind vorzunehmen.

7. Der Italienischunterricht ist auf der Primarschulstufe *notenfrei und nicht promotionswirksam*.

8. Der Italienischunterricht wird in der Regel durch die *Klassenlehrer* erteilt.

breve estratto dal documento ufficiale che stabilisce i principi e le modalità della *formazione* ("Konzept der Lehrerbildung für den Italienischunterricht an der Volksschule des Kantons Uri"):

**Allgemeines Ausbildungsziel**  
Durch die Ausbildung sollen die teilnehmenden

Uerner Lehrerinnen und Lehrer sprachlich und didaktisch befähigt werden, auf ihrer jeweiligen Schulstufe einen altersgemässen und stufengerechten sowie lehrplan-konformen Italienischunterricht zu erteilen.

**Lernziele im sprachlichen Bereich**  
Im Vordergrund der sprachlichen Ausbildung stehen eindeutig die **Fähigkeiten des Verstehens** (des Hör- und Leseverstehens) und der **mündlichen Verständigung**. Daraus ergeben sich die folgenden Prioritäten beim Fertigkeitserwerb:

1. Italienisch hören und verstehen
2. Italienisch so sprechen, dass man von einem Italienischsprachigen verstanden wird
3. Italienische Texte lesen und verstehen
4. Italienisch so schreiben, dass man von einem Italienischsprachigen akzeptiert und verstanden wird (der geforderte Grad an sprachlicher Korrektheit ist beim Schreiben höher

als beim Sprechen).

Grosses Gewicht wird in der sprachlichen Ausbildung auch auf die Entwicklung jener Strategien und Techniken gelegt, die für das **autonome Lernen** erforderlich sind.

**Lernziele im didaktisch-methodischen Bereich**

Vorbemerkung: Da die didaktisch-methodische Ausbildung auf Italienisch erfolgt, ist sie auch als Ergänzung der sprachlichen Ausbildung zu verstehen. Hauptziel der didaktisch-methodischen Ausbildung ist die Befähigung, einen Unterricht zu erteilen, der stufengerecht zum Erreichen der Lernziele für den Italienischunterricht an der Volksschule des Kantons Uri führt. Um dieses Ziel zu erreichen, ist es von grosser Bedeutung, dass sich die Kursteilnehmer **äusserste Klarheit über die Lernziele** verschaffen, die im Italienischunterricht an der

Volksschule des Kantons Uri **angestrebt** werden sollen.

Daraus ergeben sich auch die in der didaktisch-methodischen Ausbildung zu behandelnden Themen:

-Der kommunikationsorientierte Ansatz des Fremdsprachenunterrichts mit besonderer Berücksichtigung des Un-

terrichts "Italienisch als Fremdsprache"

-Lehr- und Lernstrategien (Übungstypologie) im Italienischunterricht

-Evaluation im Italienischunterricht (Lernkontrollen, formative Schülerbeurteilung, Selbst- und Partnerkontrolle)

-Die Rolle des Fehlers im Prozess des Spracherwerbs

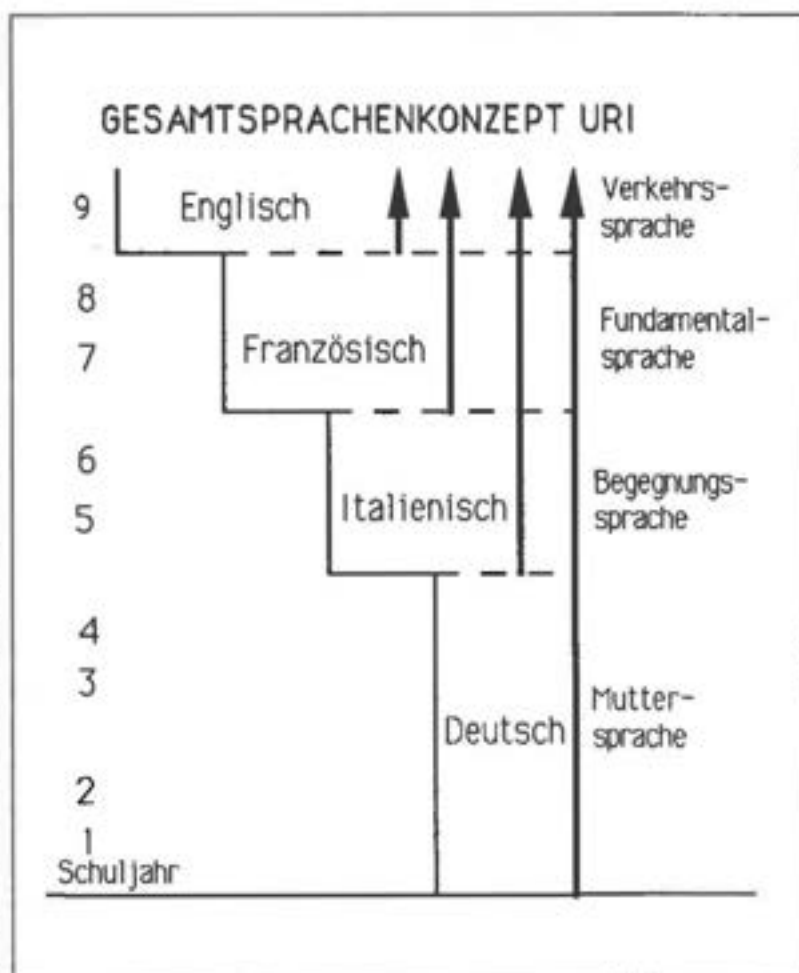
-Die Rolle der Sprachbetrachtung ("Grammatik") in einem kommunikationsorientierten Italienischunterricht

-Animationsaktivitäten im Italienischunterricht

- "Lernen lernen": Lernstrategien beim autonomen Spracherwerb

-Probleme und Schwierigkeiten Deutschsprachiger beim Italienischerwerb

-Die Bedeutung von Austauschaktivitäten im Italienischunterricht im Kanton Uri: Begegnungs- und Austauschmöglichkeiten mit italienisch-sprachigen Gebieten,



besonders mit dem Kanton Tessin. Quellen authentischen Materials (aus dem Kanton Tessin), das im Italienischunterricht im Kanton Uri eingesetzt werden kann -Analyse von Lehr- und Lernmaterialien. Im Verlaufe der Ausbildung werden die Kursteilnehmerinnen und -teilnehmer auch mit der Praxis des Fremdsprachenunterrichts im Kanton Tessin bekannt gemacht (geführte Schulbesuche).

### *I tre pilastri della formazione*

-Corsi intensivi

-Corsi estensivi

-Apprendimento autonomo

Alle tre componenti della formazione, in interazione tra di loro, si aggiungono dei corsi di didattica delle lingue straniere e di pedagogia degli scambi.

**Corsi intensivi**

Questi corsi di lingua, della durata di 4 settimane, si svolgono in Ticino (gli insegnanti del settore medio frequentano pure corsi di lingua in Italia). Sono importanti, accanto alle lezioni di lingua, anche altre attività strettamente legate all'ambiente ticinese (escursioni, manifestazioni, incontri con ticinesi).

**Corsi estensivi**

Anche se questi corsi annuali di

lingua si svolgono nel canton Uri, si cerca di stabilire contatti e incontri con ospiti e colleghi ticinesi.

**Apprendimento autonomo**

Nell'ambito della formazione assume molta importanza lo sviluppo delle strategie e delle tecniche atte a favorire l'apprendimento autonomo. Si tratta innanzitutto di imparare la lingua italiana e di impiegare le strategie dell'apprendimento (imparare a imparare). Ciò significa non solo acquisire le capacità e conoscenze linguistiche necessarie, ma anche saper programmare, svolgere le proprie attività e valutarne i risultati.

**Corsi di didattica delle lingue straniere e di pedagogia degli scambi**

Anche questi corsi, della durata di 2 settimane, si svolgono in parte in Ticino. Il loro obiettivo principale è la formazione didattico-metodica, a livello pratico, degli insegnanti

urani. I corsi in Ticino completano la formazione linguistica di base; permettono ai corsisti di farsi un'idea dell'insegnamento delle lingue straniere in Ticino attraverso visite nelle scuole e incontri con colleghi.

*L'elaborazione del materiale didattico per gli allievi della scuola elementare*

Anche per quanto riguarda il materiale

didattico, il canton Uri collabora con il Ticino. Un gruppo misto di tre autori sta elaborando i materiali didattici per i docenti e allievi della quinta e sesta classe. Una decisione in tal senso è stata presa dopo l'esame del materiale didattico esistente sul mercato, destinato o ad allievi di prima elementare oppure di età molto superiore o adulti, e quindi inadatto. Il materiale didattico assume la funzione di un "filo rosso" per lasciare spazio soprattutto alla creatività del docente. La sua concezione va incontro sia all'insegnante dinamico e creativo a livello metodico sia a quello desideroso di seguire una guida ben precisa. Considerati gli obiettivi contenuti nel programma d'insegnamento, il materiale didattico dà un'importanza prioritaria alle competenze necessarie per la comunicazione orale. Per motivi evidenti però il materiale didattico non può soddisfare tutti gli obiettivi



del programma. Per quanto riguarda ad es. il contatto diretto con persone italofone o le varie forme di scambio, il materiale didattico dovrà limitarsi a dare suggerimenti al docente; quest'ultimo potrà e dovrà, lui stesso, realizzare il progetto disponendo così di un notevole margine di libertà.

#### *Componenti del materiale didattico*

- Manuale per il docente: classatore contenente le unità con commento
- Materiali per gli allievi: per il momento sotto forma di modelli da copiare dal classatore del docente (rimane aperta ancora l'eventuale elaborazione di un quaderno per gli allievi della sesta classe)
- Cassetta sonora contenente dialoghi, testi per la comprensione all'ascolto, canzoni, poesie e filastrocche
- Figurine per il mollettone
- "Lesekiste" con letture semplici e brevi come stimolo al lavoro autonomo e alla lettura individuale.

*Il passaggio al settore medio (settimo-nono anno di scuola)* E' necessario e importante che il passaggio dal settore elementare a quello medio avvenga nel modo più armonico possibile; anche se non è stata ancora effettuata la scelta definitiva del libro da usare nel settore medio, il materiale per la scuola elementare offre una speciale "unità di passaggio" prevista per l'inizio delle lezioni d'italiano nel settore successivo. Questa unità di passaggio viene elaborata in stretta collaborazione con i docenti del settore medio.

#### *La pedagogia degli scambi*

Nella scuola elementare l'insegnamento dell'italiano getta le basi per una "pedagogia degli scambi" che assumerà ancora maggiore importanza nel settore medio. Ciò significa che sin dall'inizio le varie attività di scambio sono parte integrante dell'insegnamento (per esempio corrispondenza scritta, attività "tandem", scambio di cassette registrate dagli allievi, soggiorno fuori sede, scambio di classi).

#### *L'inizio nelle classi pilota*

Gli allievi delle quinte classi di Erstfeld, Flüelen e Sisikon hanno cominciato a imparare l'italiano con l'anno scolastico 1991/92. Partecipano alle lezioni anche gli allievi della scuola speciale (Hilfsschule). Gli insegnanti sperimentano il materiale didattico in elaborazione, ma anche la riduzione, ancora provvisoria, di obiettivi e contenuti dei programmi di tedesco, matematica e geografia svizzera (Heimatkunde); infine valutano la compatibilità tra i vari programmi e la griglia oraria. Nel corso della sperimentazione i docenti collaborano assistendo alle lezioni dei colleghi e scambiandosi opinioni e critiche. Nei primi due anni essi godono di una particolare assistenza: incontri regolari di lavoro e di aggiornamento, contatto intensivo con gli autori del materiale didattico, possibilità di chiedere consigli a una collega esperta. Le prime esperienze, molto positive, hanno suscitato un grande entusiasmo tra gli insegnanti e gli allievi. Se

da un lato qualche insegnante considera queste prime esperienze di insegnamento/apprendimento dell'italiano come esperienze fondamentali per se stesso, dall'altro gli allievi, delusi di aver perso una lezione d'italiano, chiedono persino di recuperarla. Ci si augura che queste reazioni siano molto più di una euforia iniziale e che anche nel settore medio gli allievi abbiano ancora lo stesso entusiasmo per una lingua straniera.

#### *La collaborazione con il cantone Ticino*

Il progetto "Italiano nel canton Uri" è iniziato e viene realizzato in modo serio ed efficiente. Tutto questo è possibile solo grazie all'aiuto ideale, concettuale e finanziario dato dal canton Ticino. Sin dalla prima fase di chiarimento e di impostazione il Dipartimento dell'istruzione e della cultura, con il direttore, onorevole G. Buffi, e con il dott. Ch. Flügel, ha fornito preziose informazioni e contributi. In seguito è stata consolidata una strettissima collaborazione tra i due cantoni (direzione del progetto, commissione responsabile della formazione, docenti di lingua, autori del materiale didattico). Il riconoscimento e la gratitudine del Canton Uri va così alle autorità e alle numerose persone ticinesi che collaborano al progetto "Italiano nel canton Uri". ■



## HOMICIDE AU CHATEAU DES FLEURS ROUGES A GRENOBLE

Sarah e Giulia

*La nostra professoressa di francese ci ha avvertiti dell'arrivo dell'esperto. Per questo abbiamo deciso di preparare un dialogo. Per non fare sempre le stesse storie abbiamo scelto l'idea del giallo, anche perché a noi piace molto. Abbiamo lavorato usando il dizionario di francese, e il papà della nostra compagna Giulia ha corretto qualche parola alla fine. Nel pomeriggio ci siamo trovate in casa di Giulia e abbiamo cominciato a metterlo in brutta copia. La sera l'abbiamo scritto al computer e terminato utilizzando ancora due ore e mezzo. Per assegnare i ruoli abbiamo scelto compagni che parlano volentieri in francese. La mattina seguente abbiamo distribuito le fotocopie del dialogo ai compagni. Durante la ricreazione l'abbiamo ripassato, presentandolo nell'ora di francese ai compagni non partecipanti, alla professoressa e all'esperto.*

Alcuni allievi della classe II D (settimo anno della scuola obbligatoria) della Scuola Media di Lugano hanno creato spontaneamente, nel loro tempo libero, una "pièce" poi rappresentata in classe in occasione della visita dell'esperto di francese. Proponiamo ai lettori la trascrizione originale senza alcun intervento correttivo con un commento dell'insegnante, Annamaria Cavalleri, e dell'esperto, Paolo Baiano.

Personaggi:

G (Giulia), S (Sara), C (Claudia), Si (Silvia), A (Angelo), Al (Alex), F (Francesco), M (Micaela)

Dans la ville de Grenoble il y a un château fameux qui s'appelle "château des fleurs rouges". Un jour il arrive quelque chose de vraiment terrible.

G: de temps en temps on n'a plus d'emploi

S: eh oui je pense que quelque chose va arriver...

DRIN, DRIN, DRIN, DRIN

G: hallo, quoi? ce n'est pas possible! Nous arrivons toute-de-suite.

Viens, vite, vite.

S: Mais qu'est qui se passe?

G: Tu avais raison.

S: Mais qu'est que tu dis? Mais où allons-nous?

G: Nous allons au château des fleurs rouges où on a tué un homme

S: Mais qui est mort?

G: Je ne sais pas encore

S: Ah, maintenant je commence à comprendre

QUAND ELLES ARRIVENT

G + S: Qu'est-ce qui c'est passé Monsieur le Marquis?

F: Mon fils Pierre est mort, il a été tué, c'est terrible.

S: Oui je vous comprends

G: Maintenant on va interroger toute-le-monde

F: Oui, d'accord, je vais appeler les servants



## Risorse insospettabili

*Per l'insegnante che ha la fortuna di viverle, queste esperienze sono sempre sorprendenti e creano in qualche modo un salutare turbamento. Ci si chiede infatti da dove scaturiscano tante potenzialità, quali possano essere le ragioni che spingono delle ragazze e dei ragazzi di seconda media, spontaneamente, autonomamente, rubando spazio al loro tempo libero, a cimentarsi in un'impresa tanto impegnativa da non essere nemmeno pensabile all'interno di una normale attività scolastica (non crediamo infatti che un docente si sognerebbe di assegnare, per il giorno successivo, un simile compito). Potremmo azzardare delle ipotesi: il piacere di produrre liberamente, senza obblighi o costrizioni, assumendosi la responsabilità di fare o di non fare; la gioia del poter donare all'adulto; il gusto del gioco e della sfida che scaturisce dal fatto di potersi cimentare su un terreno (la lingua straniera) ancora poco esplorato e pieno di tranelli; sicuramente altro ancora. Un dato è certo: l'esperienza ci insegna che nei ragazzi sono presenti ed esplodono tanto inaspettatamente quanto prepotentemente delle risorse insospettabili che hanno il loro innesco nella motivazione, nel desiderio di fare.*

*Entrando nel campo più specifico dell'insegnamento e dell'apprendimento del francese, vale la pena soffermarci anche su un altro aspetto; è interessante notare come questi allievi hanno assunto dei rischi senza sentirsi inibiti dal timore di sbagliare, dalla paura di dover*

### L'INTERROGATOIRE VA COMMENCER

F: Voilà le maître d'hôtel, le maître du château

A: Bonjour

S: Nous sommes des détectives professionnelles. Maintenant on va vous interroger

A: D'accord. C'est au sujet de la mort de Pierre

G: A quelle heure vous vous réveillez le matin?

A: A sept heures et demi

S: Qu'est qu'avez vous fait ce matin?

A: Je suis allé réveiller le marquis

G: Avez-vous vu aussi le pauvre Pierre?

A: Non, la dernière fois c'était hier soir à dix heures lorsqu'on a bu le thé.

S: Une autre question: comment se portait Pierre dans ses derniers jours?

A: Je le trouvais tout à fait normal

G: Merci pour votre collaboration

### DEUXIEME SUSPECT

C: Bonjours, je suis la cuisinière

S: Bonjours madame . . .

C: Désirez-vous goûter ma tarte aux pommes?

G: Non, on déjà mangé. A quelle heure arrivez vous au château le matin?

C: Entre cinq et six heures pour faire le petit déjeuner

S: Avez-vous vu Pierre ce matin?

C: Non, il n'y avait pas de lumière dans sa chambre

G: Qui lui a porté le petit déjeuner?

C: Je l'ai déposé sur la table dans la salle à manger et ensuite je suis allé à nouveau à la cuisine parce que j'avais oublié le sucre et quand je suis revenue le plateau était disparu

S: Alors qu'est que vous avez pensé?

C: Que la femme au chambre le lui avait porté

S: Pierre se portait bien dans ces derniers jours?

C: Il mangeait trop de saucissons

### ET VOILA LA FEMME DE CHAMBRE

SI: Bonjours mesdemoiselles. Je pleure encore.

S: Pourquoi?

SI: Parce que j'amais beaucoup le pauvre Pierre

G: Quand l'avez-vous vu pour la dernière fois?

SI: Hier soir après le souper

S: Alors ce n'est pas vous qui lui a porté le petit déjeuner

SI: Moi? Non, ce matin je me suis levée à neuf heures

G: Mais ce n'est pas un peu tard pour une femme de chambre

SI: Je me suis endormie très tard hier soir, j'étais très fatiguée. Mon pauvre Pierre.

LA PORTE S'OUVRE SOUDAINEMENT . . .



*esporsi di fronte all' "autorità scolastica"; se pensiamo al sentimento di rispetto timoroso, quando non addirittura di insicurezza e di ansia, che l'avvicinarsi ad una lingua nuova in ambito scolastico incuteva spesso nei discenti fino a non molti anni or sono, questo esempio offre la dimostrazione di come certi atteggiamenti stiano mutando e si risolvano in un rapporto più naturale, quasi "confidenziale" con la lingua straniera, che peraltro non va a scapito del rigore e della precisione. A noi sembra che in una società che diventa sempre più aperta e in cui sarà importante avvicinarsi al "diverso" non con sospetto ma con slancio e curiosità, questo atteggiamento sia molto positivo da un punto di vista formativo. E' anche per questa ragione che il documento è dato alle stampe così come i ragazzi l'hanno prodotto, senza nessun intervento correttivo. Da parte nostra speriamo vivamente che, al di là degli errori ortografici e di qualche incongruenza, si colgano le risorse messe in atto e le potenzialità insite in un lavoro come questo: a livello di ricerca linguistica, di costruzione logica e narrativa, di assunzione di compiti all'interno di un'attività di gruppo finalizzata alla realizzazione di una drammatizzazione, degli ulteriori sviluppi possibili in grado di coinvolgere tutta la classe (far scoprire il colpevole, motivare perché, suggerire altre produzioni...). Se poi si vorrà intravedere in questa esperienza il sintomo di una diversa interazione fra insegnante e allievi, in cui il docente valorizza in un progetto pedagogico non solo quanto dà ma anche quanto riceve dal discente, non potremo che condividere questa impressione.*

Annamaria Cavalleri    Paolo Baiano

AL: Excusez-moi je cherchais le marquis  
 G: Restez un instant. On va vous poser quelques questions  
 SI: Et moi je peux aller?  
 S: Pour l'instant  
 G: Vous ... vous êtes ...  
 AL: Le jardinier et j'habite ici depuis trent ans  
 S: Vous connaissez très bien Monsieur Pierre  
 AL: Oui je connais toute chose dans ce château  
 G: Alors vous pouvez nous renseigner à propos de la mort de Pierre  
 AL: Non, j'étais loin dans le jardin ce matin  
 S: Vous n'avez rien entendu?  
 AL: Oui, j'ai entendu quelque chose mais je n'ai pas dormé d'importance  
 G: Quelle est votre opinion?  
 AL: Moi je ne sais de rien. Mais je sais que hier soir le maître d'hôtel a disputé avec Pierre  
 S: Au sujet de quoi?  
 AL: A propos du dernier match de football . . .  
**ET VOILA LA DEUXIEME FEMME DE CHAMBRE**  
 M: Bonjours, je suis la nouvelle femme de chambre, je suis ici depuis une semaine seulement  
 G: Mais c'est bien vous qui avez porté le petit déjeuner dans la chambre de Pierre  
 M: Oui, il s'était juste reveillé, mais je suis sortie toute-de-suite  
 S: Mais avez-vous parlé avec lui?  
 M: Oui, non, oui, je ne comprend plus rien, je suis ici depuis quelque jours et voilà que je suis entraîné dans un homicide.  
**ET ENFIN LE MARQUIS**  
 G: On dois vous poser aussi quelques questions  
 F: Volontiers, je suis à votre disposition  
 S: Pourquoi Pierre n'était pas encore marié?  
 F: Il ne voulait pas, il se contentait des femmes de chambre  
 G: Il en aimait une à la fois ou . . .  
 F: L'une après l'autre, comme à Paris  
**LES DETECTIVES SE CONSULTENT ET APPELLENT TOUTE-LE-MONDE DANS LA GRANDE SALLE.**

**QUI EST LE COUPABLE? POURQUOI?**



## Imparare a vedere

ovvero

come inserire utilmente il video nelle lezioni di tedesco

**Maruska Mariotta  
e Susy Keller**

Ci si mette anche la scuola, adesso...!" E' la reazione esplosiva, ma comprensibile, di quel genitore che al termine di un'intensa giornata di lavoro ascolta il figlio che gli racconta di aver visto un filmato durante l'ora di tedesco. Ed è quell' "aver visto" il tallone d'Achille e pomo della discordia nel contempo. Eh, sì! E' pur vero che i ragazzi di televisione ne "vedono" già tanta, troppa, ma è altresì vero che occorre intendersi sui termini o sul significato di "vedere". Non si tratta di vedere per vedere e basta. Si tratta di vedere per riflettere, ragionare, capire e imparare. Per carità, non vogliamo fare un panegirico in onore o difesa di quel mezzo per cui nutriamo in fondo un sentimento di odio-amore, ma diamo a Cesare quel che è di Cesare e alla televisione i pregi e i meriti che le appartengono. I tempi sono ormai cambiati e i Nicolò Carosio e i Trio Lescano della radio hanno ceduto il posto alle schiere di personaggi e divi che oggi giorno non solo si sentono, ma si vedono anche. Da via etere a via cavo, insomma. Ed è proprio grazie a quest'ultimo, latore di una ricezione quasi perfetta di canali fino a qualche anno fa sco-

nosciuti, che anche noi docenti di tedesco, abbiamo pensato di farne uso, con parsimonia, qualcuno di noi con reticenza, giudicando già eccessiva la presenza del mezzo televisivo nella vita dei nostri ragazzi. Ma l'uso che ne facciamo noi ha un indirizzo educativo e un intento formativo teso a portare a saper scegliere piuttosto che a subire.

E così, da un anno e poco più, disponiamo della nostra videoteca, che abbiamo minuziosamente costruito, grazie anche all'apporto di un istituto tedesco che in materia di uso didattico del video è all'assoluta avanguardia, e che altrettanto meticolosamente stiamo arricchendo. Le proposte spaziano su molti e diversi argomenti e non è certo qui il caso di enumerarli. Ma aver portato i ragazzi a seguire il telegiornale in tedesco, ad afferrare il senso della notizia, a collocarla nel giusto contesto e, in particolare, a fare tutto questo in modo autonomo e spontaneo, non ci par cosa di poco conto, così come ci sembra importante l'aspetto pedagogico proprio del lavoro con la pubblicità, con gli spot che tutti conoscono, con gli slogan che tutti recitano. Ma cosa vi si nasconde

dietro? Ed ecco che agli aspetti linguistici e contenutistici, che la pubblicità comunque ci offre spesso in forma diversa e originale, si affianca la possibilità di rendere attenti i ragazzi su intenzioni e manipolazioni, di educarli a valutarla in maniera critica e analitica.

Questi non sono che due esempi, che si situano tra l'altro in campi con i quali siamo costantemente confrontati, non solo tramite il mezzo televisivo, ma attraverso il cinema, la radio, la stampa ... Ma il video ce ne apre tanti altri e se alla fine abbiamo comunque imparato a "vedere" e ci siamo pure (perché no?) un po' divertiti, unendo l'utile al dilettevole, allora anche l'esclamazione "ci si mette anche la scuola, adesso" ci può anche andar bene!

*Susy Keller e Maruska Mariotta insegnano il tedesco nella Scuola media e ricoprono la funzione di esperte per la stessa materia.*



## PLAIDOYER POUR UN USAGE NON DIDACTIQUE DES DOCUMENTS AUDIO-VISUELS AUTHENTIQUES

Claude Almansi

*Claude Almansi ha studiato lettere francesi e inglesi all'università di Ginevra. Ha insegnato inglese a Ginevra e Neuchâtel e francese in Inghilterra e in Italia. Attualmente è incaricata per l'insegnamento del francese al liceo di Lugano.*

Je n'aime pas beaucoup la télévision. Les élèves oui, et les inciter à regarder les émissions francophones n'est pas très difficile, considérant la médiocrité des émissions pour jeunes et l'absence totale de variétés intelligentes en langue italienne. Et c'est là une source irremplaçable de vocabulaire, de tournures de phrases que je ne suis pas à même de leur enseigner, parce que je suis trop vieille et parce que le "langage branché" supporte mal d'être transplanté en milieu scolaire. Je pense, par exemple, à l'effet soporifique, voire émétique, des dialogues "juvéniles" de la *Méthode Orange*<sup>1</sup> ("les eaux basses et fangeuses du français scolaire", selon la définition donnée par un élève bilingue dans un moment d'exaspération solennelle). Non que la *Méthode Orange* soit mal faite: mais d'une part, le langage des jeunes évolue très rapidement et d'autre part, il y a une contradiction interne à vouloir le faire enseigner par des adultes.

On peut toutefois "donner à voir" certaines émissions à l'école. Pour le choix, il faut avoir un informateur du bon âge. Heureusement, dans nos lycées et Scuole Medie, il y a presque toujours quelques bilingues qui

regardent déjà les programmes en français, auprès desquels on peut se renseigner.

Une fois l'émission vue et enregistrée (prendre des notes sur la structure générale), deux options non didactiques principales s'offrent à l'enseignant:

1) présenter lui-même l'émission, puis en faire voir un passage qui se tient, en interrompant la bande au besoin pour donner les explications nécessaires, enfin susciter les réactions de la classe (attention, ne pas transformer cette phase en leçon sur "l'expression de l'opinion", mais suggérer les tournures nécessaires quand les élèves les demandent). Il est bon de procéder ainsi la première fois.

2) Par la suite, passer la cassette vidéo à un groupe d'élèves disposant d'un magnétoscope, et leur demander de faire le travail décrit au point 1. Il peut y avoir des variantes: dans le cas d'une émission de variétés, par exemple, au lieu de "présenter la séquence", les élèves peuvent préparer la transcription d'une chanson (il est utile de leur fournir aussi une cassette normale, parce que les magnétoscopes ont des temps d'inertie trop longs).

Depuis septembre, au Liceo 2 de



Lugano, j'ai fait - et fait faire - ce genre de présentation dans deux classes de première scientifique avec:

- une émission des "Inconnus" (chanteurs/chansonniers à la mode cette année, qui présentent des vidéoclips d'une qualité remarquable - Antenne 2, cadence irrégulière);
- "Double jeu" de Thierry Ardisson (variétés satiriques - Antenne 2, samedi soir);
- "Giga" (émission pour jeunes adolescents - l'après-midi, toujours sur Antenne 2).

Je n'y consacre pas plus qu'une vingtaine de minutes de temps en temps semaines: dans une leçon de deux heures, c'est une bonne détente, et les lycéens semblent apprécier de pouvoir s'amuser en français sans devoir subir ensuite une exploitation didactique de ce qu'ils ont vu.

En fait, l'idée m'est venue pendant la guerre du Golfe. J'enseignais alors le français au Magistero d'Arezzo trois jours par semaine. Le dimanche qui précédait l'assaut final sur le terrain, j'ai appris par CNN qu'il y aurait une conférence de presse du Président Mitterrand. J'ai changé de chaîne et enfilé une cassette dans le magnétoscope, puis j'ai écouté à distance en préparant ma valise. Premier réflexe, professionnel: "Ça va faire une chouette leçon sur les hypothétiques". (Le Président français, ne voulant pas se mouiller, mélangeait habilement mais peu orthodoxement l'hypothèse réelle et l'hypothèse irréaliste). Deuxième réaction, plus humaine: "Tu es parfaitement immorale; les gens vont s'entretuer, et tu penses à la grammaire. Ionesco avait raison: la

philologie mène au crime". Alors j'ai pris la cassette, et le lendemain matin, je l'ai montrée comme document d'actualité, ne l'interrompant que pour répondre aux questions des étudiants. Ensuite, le mardi, j'ai quand même donné ma leçon de stylistique sur les hypothétiques, qui a bien marché: mais il s'agissait d'étudiants universitaires; j'hésiterais beaucoup à le faire au lycée.

Il ne faut pas être dogmatique: si la présentation "gratuite" d'un document suscite des questions concernant la langue, on doit bien sûr y répondre. Par exemple, les deux lycéennes qui préparaient la présentation de l'émission d'Ardisson m'ont demandé un délai, parce qu'elles avaient de la peine à comprendre certains passages. J'ai dit que la difficulté tenait au "langage branché" utilisé par Ardisson, et que certaines expressions m'échappaient aussi, puisque je n'habite pas en France. Comme la classe ne comprenait pas "branché", nous en sommes venus à discuter du sens propre et du sens figuré, de la dénotation et de la connotation, mais de façon naturelle, et à partir d'exemples concrets (si je dis "une meuf", je parle d'une femme: c'est la dénotation du mot; mais en même temps, le fait que je dise "une meuf" et pas "une femme" donne une série de suggestions, parfois contradictoires, à mon interlocuteur: j'utilise le verlan parce que je suis intégré dans une certaine culture marginale, ou parce que je veux faire semblant de l'être; je suis un phalocrate indémodable, ou je me

sers du mot de façon ironique pour me moquer des phalocrates indémodables, etc.: ce sont les connotations du mot). ■

<sup>1</sup> André Reboullet, Nicole McBride, Claude Olivieri, Michael Wendt, *Méthode Orange*, Paris, Hachette, 1979. Je pense en particulier à la *Méthode Orange 2*, en usage dans les Scuole Medie du Tessin.

<sup>2</sup> VERLAN [vErlän]. n.m. (v. 1970; *verlan*, 1953, Le Breton: inversion de (à) l'envers). Argot conventionnel consistant à inverser les syllabes de certains mots (ex. *laisse béton* pour *laisse tomber*) - *Le Petit Robert 1*, éd. 1991. Les lycéens connaissent le mot, ainsi que "meuf", à cause d'une chanson des "Inconnus".

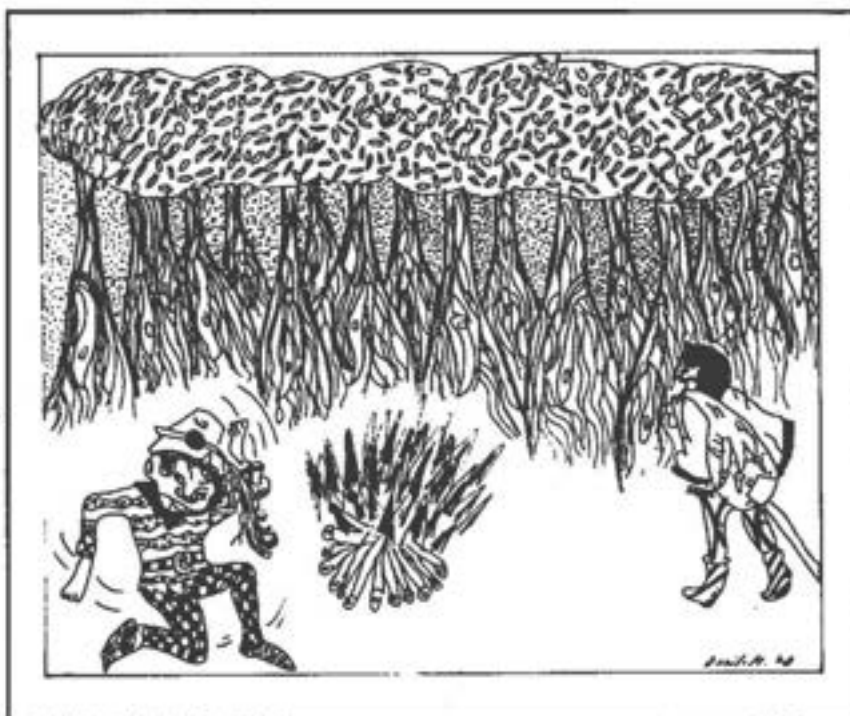
## Didattica: un concetto, quale significato?

*Glossa al testo di  
Claude Almansì*

*Trovo l'esperienza descritta da Claude Almansì molto interessante, anzi, nella panoramica didattica-mente un poco sopita dell'insegnamento liceale, meritevole di particolare attenzione. Se mi accingo a scrivere questa glossa è perché leggendo il testo e discutendone con l'autrice, mi sono trovato in disaccordo sull'uso del concetto di "didattica" risp. "didattico". Sul significato di "didattica" regnano notoriamente interpretazioni e confusioni in tutte le lingue (cfr. ad es. Ph. Jonnaert: Conflits de savoirs et didactique, De*



Boeck, Ed. univ., Bruxelles, 1988); i suoi referenti sembrano essere molteplici e quindi è bene non farsi troppe illusioni circa un poco probabile consenso. Oso comunque porre la domanda: che cosa



di creazione delle condizioni di apprendimento tutte e tre le componenti in gioco e cioè l'insegnante, lo studente e il sapere. L'attribuzione di un ruolo attivo agli studenti nella preparazione dei ma-

teriali e la spontaneità dell'approccio ai contenuti, così come descritto da C. Almansì, è un esempio di didattica con la D maluscola.

È dunque la didattica, a che cosa si riferisce il termine di "didattico"? C. Almansì introduce un'accezione del termine che sottintende una distinzione netta fra il "didattico" e il "non-didattico". L'impressione che se ne ricava è più o meno questa: appartiene all'ordine del didattico tutto ciò che è meramente e tradizionalmente scolastico. Nell'insegnamento delle lingue il pensiero va alla grammatica, alle batterie di esercizi, agli elenchi di vocaboli, alle traduzioni, alla valutazione della correttezza linguistica, ecc. Questa sembra essere l'"exploitation didactique" del materiale linguistico. Non sembra appartenere all'"ordine del didattico" invece tutto quanto può essere culturalmente stimolante e divertente, oppure quanto non implica una valutazione di correttezza, o ancora quanto può avvicinare lo studente alla lingua di arrivo con mezzi spontanei e per la scuola ancora inusitati. Sullo sfondo di un uso così restrittivo del concetto non sorprende poi che gli studenti apprezzino soprattutto quanto non venga sfiorato dalla didattica, più precisamente e nella terminologia dell'autrice dall'"exploitation didactique". Io credo per

contro che quanto proposto nell'esperienza sia eminentemente didattico, espressione cioè dell'"arte di insegnare". Per il campo della didattica delle lingue questo presuppone però una condizione: i contenuti dell'apprendimento linguistico non possono essere circoscritti né ai "savoirs savants" canonici, né alla lingua intesa come mero strumento tecnico di comunicazione.

La didattica deve degnarsi di servire la lingua insegnata come un fatto culturale complesso e vivo, da scoprire tanto per i meccanismi e le regole del suo funzionamento quanto per i valori e la ricchezza culturale di cui essa è depositaria. Allora l'avvicinare nel contesto scolastico gli studenti alla lingua vissuta, culturalmente autentica come descritto nell'esperienza è ciò che più di didattico si possa immaginare. Essenziale e determinante non è l'esperimento valutativo o l'esercizio in sé, essenziale è la costruzione e l'elaborazione di conoscenze da parte dello studente.

In questo senso l'agire didattico non può essere circoscritto all'operato dell'insegnante, alle sue consegne, alla sua valutazione, ecc., ma coinvolge in un processo dinamico

Gianni Ghisla



# CREDIF

Centre de recherche et d'étude pour la diffusion du français

## Francis Josèphe

*Francis Josèphe est attaché culturel près l'Ambassade de France en Suisse.*

*Le CREDIF est un centre de recherche de l'Ecole Normale Supérieure de Fontenay Saint Cloud. Depuis son origine (1951) et sa création officielle (1959), liées aux recherches relatives au Français Fondamental et à la réalisation des premières méthodes audiovisuelles pour l'enseignement du français aux étrangers, il a pour vocation de contribuer à la diffusion du français comme langue étrangère ou seconde.*

*Il s'agit d'un organisme universitaire. Ses travaux s'inscrivent dans le domaine des sciences humaines et sociales, notamment les sciences du langage et la didactique des langues. Les recherches sont coordonnées avec des activités de formation initiale et continue susceptibles d'intéresser des enseignants de toutes nationalités, et l'élaboration de matériels pédagogiques, intégrant notamment les nouvelles technologies, destinés à tous les niveaux d'apprentissage. Grâce à ses très nombreuses contributions et interventions en français langue étrangère et seconde, le centre s'inscrit dans un vaste réseau de relations internationales et constitue un partenaire indispensable pour tous ceux qui oeuvrent dans le même domaine.*

**In loser Folge stellen wir Institutionen vor, die auf nationaler und internationaler Ebene für die Verbreitung der Sprachen und Kulturen tätig sind.**

**In ordine sparso presenteremo istituzioni che a livello nazionale e internazionale operano nel campo della diffusione delle lingue e delle culture.**

## Activités de formation

**Magistère de français langue étrangère:** formation universitaire sur 3 ans, menée conjointement avec l'Université de la Sorbonne - Nouvelle Paris III, ouverte sur concours aux étudiants de niveau DEUG. Cette formation s'effectue parallèlement à une licence, à une maîtrise et à un DEA ou un DESS dans le domaine du français langue étrangère.

**Stage annuel:** formation destinée à des formateurs de formateurs en français langue étrangère ou secon-

de, ou à des futurs responsables institutionnels, français et étrangers.

**Stage d'été (La Rochelle):** formation de 4 semaines, ouverte aux enseignants de français à l'étranger désireux de faire le pont dans les différents domaines de la didactique et des technologies appliquées à l'enseignement.

**Stage ponctuel:** (15 jours à un mois) organisé à la demande d'institutions françaises ou étrangères pour la formation sur objectifs précis d'enseignants ou de spécialistes, dans divers domaines de la pédagogie du



français, l'élaboration de programmes, la conception de matériel didactique.

**MISSIONS:** formations ponctuelles destinées à des enseignants des différents niveaux d'enseignement, expertises pour le compte de ministères ou d'institutions officielles étrangères, concernant les différents aspects de l'enseignement du français, la mise en place de programmes, l'analyse de systèmes éducatifs.

### ACTIVITES DE RECHERCHE

La recherche touche les domaines suivants:

- Analyse du français contemporain;
- Didactique du français langue étrangère;
- Enseignement/apprentissage précoce des langues étrangères;
- Apprentissage du français langue seconde.

### SERVICE DE DOCUMENTATION

Le CREDIF a produit de nombreuses publications et des matériaux didactiques qui peuvent être requis au service de documentation. Ce service met à la disposition des chercheurs, des enseignants et des étudiants une bibliothèque de 10 000 volumes et de 91 périodiques en cours consultables sur place, un **Bulletin bibliographique** (7 numéros par an, diffusé par abonnement) et des profils bibliographiques.

### Renseignements:

CREDIF. Grille d'Honneur - Parc de Saint-Cloud 92211 SAINT-CLOUD  
Tél.: (1) 47 71 91 11 postes 462 et 380

Télécopie: (1) 46 02 39 11. ■



## Hommage à Johann Amos Comenius

Gianni Ghisla

*400 Jahre sind es her, seit Johann Amos Comenius im südlichen Mähren am 28. März 1592 geboren wurde. Warum soll nun gerade Babylonia an seinen 400. Geburtstag erinnern? Zwei Gründe sind dafür entscheidend.*

*Erstens gilt Comenius als Vater der modernen, systematischen Pädagogik und Didaktik. In seinen Hauptschriften, der 1657 erschienenen "Didactica Magna" und dem "Orbis pictus", hat er die Basis einer zugleich von der Natur des Lernenden und von einer umfassenden Vision des Menschen her begründeten Wissenschaft des Lehrens und Lernens gelegt. Grundsätzliche pädagogisch-philosophische Gedanken fanden genauso Eingang in sein Werk wie ganz konkrete didaktische Anweisungen. Eines überrascht dabei: seine Ausführungen zum Sprachunterricht, die heute noch kaum an Interesse und Aktualität eingebüsst haben.*

*Zweitens war Comenius ein Europäer. Vermutlich etwas "malgré soi", denn, vom Kriegsgeschehen aus seiner Heimat vertrieben, trachtete er Zeit seines Lebens zurückzukehren, um dort für die Reform der Schule und der Gesellschaft wirken zu können. Wie für alle grossen humanistischen Geister gab es aber für ihn keine kulturelle oder Sprachgrenzen und sein Werk hat seine Spuren in fast allen Schulen Europas hinterlassen.*

*Das Bewusstsein für die Bedeutung der Sprachen wurde durch sein Wirken in vielen Ländern geprägt und von seiner universellen, pansophistischen Menschen- und Weltauffassung gestärkt. Die folgenden Auszüge aus der neu aufgelegten "Didactica Magna" sollen dafür ein Zeugnis ablegen und zur Reflexion anregen.*

"1. Die Sprachen werden nicht gelernt als ein Teil der gelehrten Bildung oder der Weisheit, sondern als Werkzeug, solche Bildung zu gewinnen und sie andern mitzutellen. Zu lernen sind deshalb nicht alle Sprachen, was unmöglich, auch nicht viele, was unnützlich ist, da es die für das Studium der Dinge so nötige Zeit rauben würde, sondern bloss die notwendigen. Notwendig sind aber

für das tägliche Leben die Muttersprache, für den Verkehr mit den Nachbarvölkern deren Sprachen (für die Polen wäre es hier also das Deutsche, anderswo das Ungarische, Rumänische oder Türkische); für die Lektüre gelehrter Bücher, wie dies unter Gebildeten üblich, das Lateinische, für Philosophen und Mediziner Griechisch und Arabisch, für Theologen Griechisch und



Hebräisch.

2. Diese Sprachen sind nicht alle in ihrem ganzen Umfang bis zur Vollkommenheit zu lernen, sondern nur so weit, als die Notwendigkeit es erfordert. Man braucht Griechisch und Hebräisch nicht so fließend zu sprechen wie die Muttersprache, weil es keine Menschen gibt, mit denen man sich darin unterhalten könnte. Es reicht, wenn man sie so weit lernt, dass man Bücher lesen und verstehen kann.

3. Das Studium der Sprachen muss parallel zu dem der Sachen fortschreiten, besonders in der Jugend, damit wir sachlich ebensoviel verstehen wie sprachlich ausdrücken lernen. Wir bilden Menschen und nicht Papageien (...).

4. Daraus folgt erstens, dass die Wörter nicht unabhängig von den Sachen gelernt werden sollen, da die Sachen abgesondert weder existieren noch verstanden werden können, sondern nur in ihrer Verbindung [mit den Wörtern] hier und dort vorkommen, dies und jenes bewirken. Auf diese Erwägungen hin habe ich, anscheinend mit gutem Erfolg, die "Janua Linguarum" (das Tor zu den Sprachen) geschaffen, worin die Wörter, zu Sätzen verbunden, gleich die Wesenszüge (structura) der betreffenden Sache ausdrücken.

5. Zweitens folgt daraus, dass niemand eine Sprache vollständig lernen muss und dass es lächerlich und albern wäre, wollte jemand danach trachten. Denn selbst Cicero beherrschte nicht die ganze lateinische Sprache, in der er sonst für den grössten Meister gilt; gestand er doch selbst, die Fachausdrücke der

***Jede Sprache soll mehr durch Gebrauch als durch Regeln gelernt werden, d.h. durch möglichst häufiges Hören, Lesen, Wiederlesen, Abschreiben und durch schriftliche und mündliche Nachahmungsversuche.***

Handwerkernicht zu kennen. Er hatte nie so mit Flickschustern verkehrt, dass er hatte in ihre ganze Arbeit Einblick gewinnen und alles, was sie handhaben und verrichten, benennen können. Wozu hätte er das auch lernen sollen?

6. Darauf haben gewisse Bearbeiter meiner "Janua" nicht geachtet, sondern haben sie mit Wörtern für die allerngewöhnlichsten Dinge, die dem kindlichen Fassungsvermögen durchaus fern liegen, vollgepfropft. Ein Tor (janua) soll nur ein Tor sein. Was dahinter liegt, ist für später aufzubewahren, da es ja entweder nie vorkommt, oder, wenn es einmal vorkommt, den Hilfsbüchern (Wörterbüchern, Lexika, Anthologien usw.) entnommen werden kann. Deshalb habe ich auch ein "Hintertor der lateinischen Sprache" (Posticum), das ich aus veralteten und wenig gebrauchten Ausdrücken zusammenzustellen begann, nicht weitergeführt.

7. Drittens müssen die Knaben so gut wie ihren Verstand auch die Sprache an für sie passenden Dingen üben; das für Erwachsene Geeignete bleibe dem reiferen Alter vorbehalten. Vergebens legt man den Knaben Cicero oder andere grosse Autoren vor, die Stoffe behandeln, welche über die kindliche Fassungskraft hinausgehen. Denn

wenn sie den Inhalt nicht begreifen, wie sollen sie die Kunst, ihn angemessen auszudrücken, erfassen? Nützlicher wird diese Zeit auf bescheidenere Dinge verwendet, so dass Sprache und Verständnis stufenweise ausgebildet werden. Die Natur macht keine Sprünge, auch die Kunst nicht, wenn sie die Natur nachahmt. Zuerst muss man den Knaben gehen lehren, dann tanzen; erst auf dem Steckenpferd reiten und dann auf wilden Rossen; erst lallen, dann sprechen; erst sprechen, dann Reden halten. Cicero sagt, er könne keinen Reden lehren, der nicht sprechen könne.

8. Die Polyglottie, das Erlernen verschiedener Sprachen, wird durch unsre Methode, die wir hier in acht Regeln fassen, gekürzt und erleichtert.

9. (I.) Jede Sprache muss für sich gelernt werden. Zuerst natürlich die Muttersprache, dann die, welche anstelle der Muttersprache oft gebraucht wird, d. h. die der Nachbarvölker (denn die Volkssprachen müssen meiner Meinung nach den gelehrten Sprachen vorausgehen). Dann Lateinisch, Griechisch, Hebräisch, immer eine nach der andern, nie zusammen, sonst geraten sie durcheinander. Zuletzt jedoch, wenn sie dank der Uebung schon einigermaßen fest sitzen, ist es nützlich, sie mittels vergleichender Wörterbücher und Grammatiken einander gegenüberzustellen.

10. (II.) Jeder Sprache muss ein bestimmter Zeitraum zugemessen werden, in dem sie gelernt werden soll. Dies deshalb, damit nicht aus einer Neben- die Hauptarbeit



***Alle Sprachen lassen sich also nach ein und derselben Methode lernen - nämlich durch den Gebrauch, durch einige ganz einfache Regeln, die nur die Verschiedenheit von der bereits bekannten Sprache aufzeigen, und durch Uebungen an bekannten Stoffen.***

gemacht und die für den Sachunterricht nötige Zeit mit Vokabeln lernen verdorben werde. Weil die Muttersprache an Dinge gebunden ist, die sich dem Verstand nur allmählich erschliessen, sind für sie mehrere Jahre nötig, ich denke acht bis zehn, also die ganze Kindheit und ein Teil des Knabenalters. Dann kann man zu irgendeiner anderen Volkssprache übergehen, deren jede innerhalb eines Jahres bequem zu erlernen ist. Das Lateinstudium kann in zwei Jahren abgeschlossen werden, das Griechische in einem und das Hebräische in einem halben Jahr.

11. (III.) Jede Sprache soll mehr durch Gebrauch als durch Regeln gelernt werden, d. h. durch möglichst häufiges Hören, Lesen, Wiederlesen, Abschreiben und durch schriftliche und mündliche Nachahmungsversuche (...).

12. (IV.) Regeln sollen jedoch diesen praktischen Gebrauch unterstützen und festigen (...). Vor allem gilt das für die gelehrten Sprachen, die man aus Büchern lernen muss, aber auch für die lebenden. Denn auch die italienische, französische, deutsche, böhmische und ungarische Sprache lassen sich in Regeln fassen, wie dies auch schon geschehen ist.


13. (V.) Die sprachlichen Regeln sollen grammatische, nicht philosophische sein, d. h., sie sollen nicht spitzfindig die Entstehung und Begründung der Wörter, Sätze und Verbindungen, sollen nicht untersuchen, warum es so oder so heissen müsse, sondern mit schlichten Worten erklären, was geschieht und auf welche Weise es zu geschehen hat.

Jene feineren Betrachtungen über Ursache und Verknüpfung, Aehnlichkeit und Unähnlichkeit, Analogie und Anomalie der Wörter und Sachen gehören in den Bereich der Philosophen und halten den Philologen nur auf.

14. (VI.) Richtschnur für die Abfassung der Regeln einer neuen Sprache sei eine früher erlernte, so dass nur die Abweichungen von dieser aufgezeigt werden müssen. Denn das beiden Sprachen Gemeinsame zu wiederholen ist nicht bloss unnützlich, sondern auch schädlich, weil es durch den Schein einer grossen Weitläufigkeit und Verschiedenheit, die den Tatsachen nicht entspricht, den Verstand erschreckt. In der griechischen Grammatik z. B. müssen die Definitionen der Nomina und Verben, der Fälle und Zeiten oder die syntaktischen Regeln, die nichts Neues enthalten, nicht wiederholt werden, weil man sie als schon verstanden voraussetzen darf. Daher soll man nur darüber Regeln aufstellen, worin das Griechische vom bereits bekannten Latein abweicht. Dann lässt sich die griechische Grammatik auf einige Seiten reduzieren, und alles wird deutlicher, leichter und sicherer.

15. (VII.) Die ersten Uebungen in einer neuen Sprache müssen an

einem bereits bekannten Stoff vorgenommen werden, damit sich der Geist nicht gleichzeitig auf Sachen und Wörter richten muss, was ihn zerstreut und schwächt, sondern nur auf die Wörter, die er sich so schneller und leichter aneignet. Solchen Stoff liefern z. B. Kapitel aus dem Katechismus, biblische Geschichten oder sonst etwas schon gut Bekanntes. (Vielleicht nimmt man auch mein "Vestibulum" oder meine "Janua" dazu. Diese Schriften eignen sich zwar mehr zum Auswendiglernen, weil sie kurz sind, die andern vorher erwähnten Stücke aber zum Lesen und Wiederlesen, weil sich dieselben Worte darin öfters wiederholen und sich so leichter dem Verständnis und dem Gedächtnis einprägen.)

16. (VIII.) Alle Sprachen lassen sich also nach ein und derselben Methode lernen - nämlich durch den Gebrauch, durch einige ganz einfache Regeln, die nur die Verschiedenheit von der bereits bekannten Sprache aufzeigen, und durch Uebungen an bekannten Stoffen." 

Aus:

Johann Amos Comenius: *Grosse Didaktik. Die vollständige Kunst, alle Menschen alles zu lehren*, (Hrsg. Andreas Flitner, neue überarbeitete Auflage), Stuttgart 1992, S. 150-153.



## Bibliographie sélective

### 1. Implications culturelles, politiques et économiques de l'enseignement/ apprentissage des L2

- ALTENWEGER, A., (Hrsg.): Der Dialog zwischen Schweizern. Jahrbuch 1981 der Neuen Helvetischen Gesellschaft, Aarau 1981
- ALBRECHT, U./SCHNEIDER, C: Brauchen wir einen neuen Sprachenartikel. Erste Stellungnahmen, Gesetzgebung heute 1/1991, 111-113
- BERRUTO, G./BURGER, H.: Aspetti del contatto fra italiano e tedesco, Archivio storico ticinese 101 (1985), 29 - 76
- BIANCONI, S.: Lingua matrigna, Bologna 1982
- BIANCONI, S.: I due linguaggi, Storia linguistica della Lombardia svizzera dal '400 ai giorni nostri, Bellinzona 1989
- BOSCHUNG, P.: Die freiburgische Sprachenfrage, Freiburg 1989
- BOTSCHAFT über die Revision des Sprachartikels der bundesverfassung (Art. 116 BV), Bern 1991
- CAMARTIN, I.: Nichts als Worte? Ein Plädoyer für Kleinsprachen, Zürich/München 1985
- CAPPAUL, G.: Revisiun dial artechel 116 dalla Constituziun federala: Da gronda muntada per la Romontschia, Gesetzgebung heute 1/1991, 113-116
- CATENAZZI, E.: Libertà di lingua e lingua ufficiale, Rivista di diritto amministrativo ticinese, 1977, 269-279
- CHRIST, H./SCHROEDER, K. WEINRICH, W./ZAPP, F.J. (Hrsg.): Fremdsprachenpolitik in Europa. Homburger Empfehlungen für eine sprachenteilige Gesellschaft (=Augsburger I- & I-Schriften 11), Augsburg 1980
- CHRIST, H.: Dokumente zur Schulsprachenpolitik in der Bundesrepublik Deutschland (= Augsburg I- & I-Schriften 7), Augsburg 1979
- DE PIETRO, J.F./LÜDI, G./PAPALOIZOS, L.: Une communauté francophone en milieu germanophone: Identité linguistique et réseaux de sociabilité dans la ville de Bâle, Langage et Société 50/51(1989/790), 93-115
- DESSEMONTET, F.: Le droit des langues en Suisse, Québec 1984
- DOERIG, H.R./REICHENAU, C.: Zweieinhalbsprachige Schweiz? Zustand und Zukunft des Rätoromanischen und des Italienischen in Graubünden, Disentis 1982
- DUERMUELLER, U.: Englisch als neues Verständigungsmittel zwischen den Angehörigen verschiedener Sprachgemeinschaften, Gesetzgebung heute 1/1991, 124-131
- EDK(Hrsg) : Herausforderung Schweiz (it: La Svizzera - una sfida, fr: La Suisse - un défi), Bern 1987
- EDK (Hrsg.): Reform des Fremdsprachenunterrichtes in der obligatorischen Schule / Réforme de l'enseignement de la langue seconde dans les écoles obligatoires. Dossier 20, Bern, 1992
- FLEINER, T.: Die Stellung der Minderheiten im schweizerischen Staatsrecht, in Festschrift Werner Kägi, Zürich 1979, 115-128
- FLEINER-GERSTER, T.: Das sprachliche Territorialitätsprinzip in gemischtsprachigen Gebieten, Gesetzgebung heute 1/1991, 93-107
- GHIRLANDA, E.: La politica delle lingue in Svizzera vista da un ticinese, Gesetzgebung heute 1/1991, 27-44



- GRETHER, A.: Das schweizerische Bildungswesen unter dem Blickwinkel der Sprachenproblematik-Sprachunterricht in der Schweiz, EDI-Bericht, Materialienband, Bern 1989, 22-41
- HAAS, W.: Sprachwissenschaftliche Einsichten werden nicht zur Kenntnis genommen, Gesetzgebung heute 2/1991, 87-88
- HAAS, W.: Entre dialecte et langue - l'exemple du Schwyzertütsch, Bulletin CILA, 33/1981, 22-41
- HAAS, W.: Schweiz, in: Ammon, U. (Hrsg.): Soziolinguistik. Ein internationales Handbuch zur Wissenschaft von Sprache und Gesellschaft, Berlin/New York 1988, 1365-1383
- HENGARTNER, T.: Die Revision des Sprachenartikels der Bundesverfassung und des Schweizer Deutsch, Gesetzgebung heute 1/1991, 69-92
- HENGARTNER, T.: Mundart: Schicksal oder Chance? Schweizerische Lehrerzeitung 1/1987, 7-10
- HOHMANN, M./REICH, H. (Hrsg.): Ein Europa für Mehrheiten und Minderheiten, Münster/New York 1989
- HUSER, M.: Zweisprachiger Kanton Freiburg: für mehr Zurückhaltung bei der Anwendung des Territorialitätsprinzips. Gesetzgebung heute 1/1991, 116-119
- KOLDE, G.: Spracheinstellungen. Probleme und Forschungsergebnisse die schweizerische Sprachsituation betreffend. In: EDI-Bericht, Materialienband, Bern 1989, 53-57
- LIETTI, A.: Pour l'éducation bilingue. Guide de survie à l'usage des petits Européens, Lausanne 1989
- LOFFLER, H. (Hrsg.): Das Deutsch der Schweizer: Zur Sprach- und Literatursituation der Schweiz (= Sprachlandschaft 4), Aarau/Frankfurt/M./Salzburg 1986, 41 - 59
- LOEFFLER, H./PESTALOZZI, K./STERN, M. (Hrsg.): Standard und Dialekt, Bern/München 1979
- LUEDI, G./PY, B.: Binnenwanderung und Sprachkontakte in der Schweiz - Vom Wechseln der Sprache und vom Sprechen darüber (Kurzfassung des Projektes). Nationales Forschungsprogramm 21 Kulturelle Vielfalt und nationale Identität, Basel 1991
- LUEDI, G./PY, B.: La Suisse: un laboratoire pour l'étude de la dynamique des langues en contact. Langage et Société 50/51 (1989/90), 87-91
- MCRAE, K.D.: Conflict and Compromise in Multilingual Societies: Switzerland, Waterloo 1983
- NIEDERHAUSER, J.: Linguistische Bemerkungen zum neuen Sprachenartikel, Gesetzgebung heute 1/1991, 119-124
- OKSAAR, E.: Kulturtheorie. Ein Beitrag zur Sprachenverwendungsforschung, Göttingen 1988
- PELZ, M.: Lerne die Sprache des Nachbarn. Grenzüberschreitende Spracharbeit zwischen Deutschland und Frankreich, Frankfurt 1989
- PETRALLI, A.: L'italiano in un cantone. Le parole dell'italiano regionale ticinese in prospettiva sociolinguistica, Milano 1990
- PY, B.: Le bilinguisme en Suisse. Dans: Contribution au rapport final du groupe de travail sur la révision de l'article 116 de la Constitution fédérale, Berne, 1989, 59-64
- RAASCH, A./HEROLD, D./KIUPEL, C. (Hrsg.) Fremdsprachen lehren und lernen: Perspektiven für ein Europa nach 1992, Saarbrücken 1991
- ROSSINELLI, M.: Protection des minorités linguistiques helvétiques et révision de l'article 116 de la Constitution fédérale, Gesetzgebung heute 1/1991, 45-68
- ROSSINELLI, M.: La question linguistique en Suisse. Bilan critique et nouvelles perspectives juridiques. Zeitschrift für Schweizerisches Recht 1/1989, 163-193
- SCHLAEPFER, R. (Hrsg.): Die viersprachige Schweiz, Zürich/Köln 1982



- SCHLAEPFER, R.: Sprachen in der Schweiz (Kurzfassung des Projektes). Nationales Forschungsprogramm 21 Kulturelle Vielfalt und nationale Identität, Basel 1991
- SCHORTA, S.: Auswirkungen des neuen Sprachenartikels auf den (Fremd-)Sprachenunterricht, Gesetzgebung heute 2/1991, 88-92
- STEINER-KHAMSI, G.: Ausländische sprachliche Minderheiten in der Schweiz, 1988
- STOERIG, H.J.: Abenteuer Sprache, Berlin und München, 1987 (it.: L'avventura delle lingue, Milano 1988)
- TSCHOUMY, J.A.: Multiculturalisme et plurilinguisme, quel avenir pour la Suisse et l'Europe, "Le français dans le monde", numéro spécial, août-septembre 1991, 23-31
- VILETTA, R.: Grundlagen des Sprachenrechts, Zürich 1978
- VON SALIS, J.R.: Schweizerdeutsch als Nationalsprache. Leader. Die Neue Zeitschrift für Politik, Wissenschaft, Wirtschaft und Kultur 6/1987, 4-13
- VOUGA, J.P. et al.: La Suisse face à ses langues, Aarau 1990
- WANDRUSZKA, M.: Die europäische Sprachengemeinschaft, Tübingen 1990
- WANDRUSZKA, M.: "Wer fremde Sprachen nicht kennt...". Das Bild des Menschen in Europas Sprachen, Darmstadt 1991
- WEIBEL E.: Sprachgruppen und Sprachprobleme in der Schweiz. Konflikte und Konfliktregelungsmodelle, In: Wehling, H.-G. (Hrsg): Die Schweiz. Stuttgart 1988
- WEHRLIN, I.: Darstellung der soziologischen, sozialpsychologischen und soziokulturellen Faktoren, die Sprachprozesse in allgemeinen und in der Schweiz im speziellen beeinflussen/determinieren, 1988
- WINDISCH, U.: Pratiques culturelles au quotidien dans deux cantons bilingues: Fribourg et Valais (Résumé du projet). Programme national de recherche 21 Pluralisme culturel et identité nationale, Bâle 1991
- ZUSTAND UND ZUKUNFT DER VIERSPRACHIGEN SCHWEIZ: Abklärungen, Vorschläge und Empfehlungen einer Arbeitsgruppe des Eidgenössischen Departements des Innern, Bundeskanzlei, Bern 1989
- it: Quadrilinguismo svizzero - presente e futuro. Analisi, proposte e raccomandazioni di un gruppo di lavoro del Dipartimento federale dell'interno. Agosto 1989, Cancelleria federale svizzera, Berna 1989
- fr.: Le quadrilinguisme en Suisse - présent et futur. Analyse, propositions et recommandations d'un groupe de travail du Département fédéral de l'intérieur. Août 1989, Chancellerie fédérale, Berne 1989
- Materialienband zum Schlussbericht der Arbeitsgruppe zur Revision von Artikel 116 der Bundesverfassung.
- fr.: Contributions au rapport final du groupe de travail sur la révision de l'art. 116 de la Constitution fédérale.
- it.: Contributi per il rapporto conclusivo del gruppo di lavoro per la revisione dell'articolo 116 della Costituzione federale.
- rum.: Tom da documentaziun tar il rapport final da la grupp da lavur per la revisiun da l'art. 116 da la Constituziun federala.
- August/Août/Agosto/Avust 1989. Schw. Bundeskanzlei. Bern 1989



## 2. Implications psycholinguistiques, pédagogiques et didactiques de l'enseignement des L2

- ALLWRIGH, D./BAILEY, K.M.: Focus on the Language Classroom: An Introduction to Classroom Research for Language Teachers, Cambridge 1991
- ARRONYS, M. et al: Parlons des langues, Paris, 1987
- BAETENS BEARDSMORE, H.: Bilingualism in Education: Theory and Practice, Brussel 1990
- BUTZKAMM, W.: Psycholinguistik des Fremdsprachenunterrichts, Tübingen 1989
- CUMMINS, J. e al.: Bilingualism in Education, Singapore 1986
- DULAY, H./BURT, M./KRASHEN, St.: Language two, New York/Oxford 1982
- ELLIS, R.: Understanding Second Language Acquisition, Oxford 1985
- ELLIS, R.: Instructed Second Language Acquisition: Learning in the Classroom, Oxford 1990
- FELIX, S.W.: Psycholinguistische Aspekte des Zweitspracherwerbs, Tübingen 1982
- GENESE, F.: Learning through two languages: Studies of immersion and bilingual education, Cambridge (M.A.) 1987
- KLEIN, W.: Zweitspracherwerb. Eine Einführung, Königstein/Ts 1984
- KRASHEN, St.: Principles and practice in second language acquisition, Oxford 1982
- KRASHEN, St./TERREL, T.D.: The natural approach, Oxford 1983
- LEHMANN, D.: La didactique des langues en face à face, Paris 1988
- LEND et al.(cur.): Didattica delle lingue in Europa e negli Stati Uniti, Milano 1985
- NEUNER, G.: Neuere Entwicklungen in der Fremdsprachendidaktik, in: Babylonia No. 0, Lugano 1991, 10-32
- O' MALLE, Y.M./CHAMOT, A.U.: Learning strategies in Second Language Acquisition, Cambridge 1990
- WATTS, R.J./ANDRES, F. (Hrsg.) Zweisprachig durch die Schule (Le bilinguisme à travers l'école), Bern/Stuttgart 1990
- WODE, H.: Einführung in die Psycholinguistik, Ismaning 1988



## Agenda

### **10.9.-12.9.1992 Milano**

VIII Convegno Internazionale di Linguisti.

Per informazioni rivolgersi a:

VIII Convegno Internazionale di Linguisti, Istituto di glottologia e Lingue Orientali, Università degli Studi, Via Festa del Perdono 7, I-20122 Milano

### **14.9.-16.9.1992 Bâle**

4e Rencontres régionales de linguistique.

Per informazioni rivolgersi a:

Georges Lüdi, Romanisches Seminar, Universität Basel, Stapfelberg 9, CH-4051 Basel

### **26.9.-27.9.1992 Münchenwiler**

Tagung der DeutschdozentInnen des Verbandes der Schweizerischen Volkshochschulen: "Grammatik lehren und lernen".

Per informazioni rivolgersi a:

Verband der Schweizerischen Volkshochschulen, Seehofstr. 4, CH-8008 Zürich

### **27.9. - 29.9. 1992 Ascona - Monte Verità**

Rencontres d'Ascona sur le plurilinguisme

Per informazioni rivolgersi a:

Dr. Sandro Bianconi, Osservatorio linguistico della Svizzera italiana, Biblioteca Cantonale, CH-6600 Locarno

### **30.9. - 2.10.1992 Saarbrücken**

Jahrestagung der Gesellschaft für Angewandte Linguistik (GAL): "Nachbarsprachen"

Per informazioni rivolgersi a:

Prof. Dr. A. Raasch, Romanisches Institut, Universität des Saarlandes D - 6600 Saarbrücken

### **9.10.-14.10.1992 Moskau**

IDV-Symposium: Fachsprachen als Mittel interkultureller Kommunikation und internationaler Zusammenarbeit.

Per informazioni rivolgersi a:

Irina Khaleeva, Ostozhenka 38, 119800 Moskau

### **23.10. - 26.10.1992 Lille**

International Association of Teachers of English as a Foreign Language (IATEFL).

25th International Conference

Per informazioni rivolgersi a:

IATEFL, Kingsdown Chambers, Kingsdown Park Tankerton Whitstable Kent CT5 2 DJ England

### **29.-31. 10. 1992 Montecatini Terme**

Convegno nazionale LEND

Per un'autonomia nell'apprendimento linguistico

Per informazioni rivolgersi a:

LEND, piazza Seminario 13, 00253 Roma

### **5. - 7.11.1992 Siena**

XXVI Congresso internazionale della Società di Linguistica Italiana.

Per informazioni rivolgersi a:

Segreteria del Congresso SLI Scuola di Lingua e Cultura per stranieri, Via dei Termini 6 I - 53100 Siena

### **28. -11. 1992 Biel**

ETAS Annual General Meeting,

Gewerbliche Berufsschule.

Per informazioni rivolgersi a:

Segreteria, Judith Josi, Kräyigenweg 56, 3074 Muri

### **27.-30. 1992 New York, NY**

Modern Language Association (MLA).

Annual Conference

Per informazioni rivolgersi a:

MLA, 10 Astor Place, New York, NY 10003-6981

### **25.2.-27.2.1993 Göttingen**

5. Göttinger Fachtagung "Fremdsprachenausbildung an der Hochschule".

Per informazioni rivolgersi a:

Klaus Vogel, Sprachlehrzentrum der Universität Göttingen, Weender Landstrasse 2, D-3400 Göttingen



**12. - 15.3.1993 Horw**

C.A.L.L. im Fremdsprachenunterricht. Computer-Assisted Language Learning für Anglisten (WBZ-Kurs 92.02.35)

Per informazioni rivolgersi a:  
Weiterbildungszentrale Postfach  
6000 Luzern 7

**9.-18. 4. 1993 Atlanta, Georgia**

Teachers of English to Speakers of Other Languages (TESOL).

27th Annual Conference, "Designing our World."

Per informazioni rivolgersi a:  
TESOL, 1600 Cameron St., Suite 300,  
Alexandria, Virginia 22314

**29.3. - 2.4.1993**

L'aire del'écrit. Création, diffusion, réception - quelques itinéraires

(WBZ-Kurs 92.01.13)

Per informazioni rivolgersi a:  
Weiterbildungszentrale Postfach  
6000 Luzern 7

**10. - 14.5.1993 Poschiavo e Vicosoprano**

Le minoranze italofone dei Grigioni. Lingua, cultura, geografia, politica di una minoranza (WBZ-Kurs 92.01.13)

Per informazioni rivolgersi a:  
Weiterbildungszentrale Postfach  
6000 Luzern 7

**21. - 25.5.1993 Coimbra**

Colloque international de la Société Internationale de Linguistique Fonctionnelle.

Per informazioni rivolgersi a:  
Instituto de Lingua e Literatura Portuguesas Faculdade de Letras  
P-3049 Coimbra Cedex

**Juni/Juin 1993 St. Peters-Insel/Ile de Saint Pierre**

Echanges internationaux de professeurs - Journée de réflexion 1993/

Internationaler Lehreraustausch - Studientagung 1993 (WBZ-Kurs 92.30.52)

Per informazioni rivolgersi a:  
Weiterbildungszentrale Postfach  
6000 Luzern 7

**2. - 7.7.1993 Leipzig**

10. Internationaler IDV-Kongress: "Deutschunterricht in einer sich wandelnden Welt"

Per informazioni rivolgersi a:  
Herder-Institut, M. Löschmann, Lumumbastrasse 2 O-7022 Leipzig

**8. - 12.8.1993 Amsterdam**

10th AILA World Congress: "Language in a Multicultural Society"

Per informazioni rivolgersi a:  
Johann Matter, Vrije Universiteit, Faculteit der Letteren  
Postbus 7161,  
NL-1007 MC Amsterdam

**28.3.-1.4.1994 Hamburg**

XVIII Congresso mondiale della "Fédération Internationale des Professeurs de Langues Vivantes" (FIPLV).

Per informazioni rivolgersi a:  
FIPLV Head Office Seestrassen 247  
8038 Zürich



## Babylonia, variations

Claude Almansi

Se mi dicono "Babylonia" io sento automaticamente la melodia di: "By the waters of Babylon, we lay down and wept for Thee, Zion". Ignoro quale sia la fonte biblica; potrei controllare, ma si tratta di una referenza talmente interiorizzata che non ne provo il bisogno. Altre immagini: la Prostituta e la Bestia con sette teste e dieci corna dell'*Apocalisse*.

Non sono affatto religiosa; ma per me i giardini di Babilonia, le meraviglie della civiltà del "crescente fertile" sono soltanto nozioni scolastiche e astratte - mentre le associazioni citate sopra, e la Torre di Babele, sono dentro di me. In esse (rabbia, esilio, impropri, catastrofe linguistica) domina l'elemento di maledizione.

La Torre di Babele è un'immagine così potente perché esprime perfettamente il nostro sgomento davanti a una lingua nuova: il sentimento che bisogna reimparare il mondo, reimparare la vita. I colleghi nati e cresciuti monolingui (quelli che hanno imparato la loro prima lingua straniera a scuola) capiranno; gli altri facciano uno sforzo di fantasia: potrebbe aiutarli a vedere diversamente le difficoltà di certi allievi.

Per fortuna la maledizione di Babele non è completa. Come al Peccato Originale risponde l'Immacolata Concezione, così alla frantumazione delle lingue risponde la Pentecoste. Certo, nella teologia cri-

stiana, la Redenzione riguarda l'umanità mentre la Pentecoste è esclusivamente rivolta agli Apostoli (una specie di crash-course con target focalizzato). Ma come metafora laica, la Pentecoste si adatta bene a quel momento in cui capiamo *realmente* cosa significa usare un'altra lingua nella comunicazione di ogni giorno, nei sogni o nei pensieri informi che costituiscono il nostro monologo interiore.

E' vero: quella "piccola pentecoste" non è indispensabile: si può raggiungere un livello decente in una lingua senza mai provarla. Non è nemmeno sufficiente (non sto parlando di glossolalia, ma di una disposizione mentale che, tra l'altro, facilita lo studio della lingua). Non si insegna: accade. Tuttavia è possibile facilitarne l'avvento: si può mostrare agli allievi che capiscono molto di più di quanto credano (sfruttando gli elementi di comunicazione non verbale che si sono salvati dalla catastrofe babelica, ad esempio); ma soprattutto conviene tenere sempre in mente l'ammonimento paolino contro la competenza linguistica gratuita:

*"Se le lingue degli uomini conosco e pur quelle degli angeli e non ho carità, cembalo sono che appena tinnisce, bronzo che suono non dà."*<sup>1</sup>

<sup>1</sup> I Cor. 13. Giovanni Testori, *Traduzione della prima lettera ai Corinti*, Milano, Longanesi, 1991, p.89 (esistono traduzioni più precise ma non sono altrettanto efficaci). ■



# BABYLONIA

Diamo ora la parola ai lettori che hanno risposto al questionario accluso al primo numero di prova. Inoltre riportiamo i dati di un'indagine di mercato e presentiamo il progetto nelle grandi linee.

*Wir geben nun das Wort den Lesern. Der ersten Probenummer war ein Fragebogen beigelegt. Zugleich stellen wir die Resultate einer Marktanalyse und das Projekt vor.*

Voici les réponses aux questionnaires inclus dans le premier numéro d'essai; les résultats d'une étude de marché, et la présentation du projet éditorial.

Domande/Questions/Fragen	Risposte/Réponses/Antworten
<p>1. Crede che fra gli insegnanti e gli addetti ai lavori vi sia interesse per una rivista come Babylonia?</p> <p>. <i>Est-ce que Babylonia pourrait correspondre aux exigences des praticiens et des responsables du secteur langues vivantes?</i></p> <p>. Besteht unter Lehrern u. Fachleuten eine Nachfrage nach einer Zeitschrift wie Babylonia?</p>	<p>67 (94.4%) sì/oui/ja</p> <p>2 (2.8%) no/non/nein</p> <p>2 (2.8%) senza risposta/ sans réponse/ ohne Antwort</p>
<p>2. La linea editoriale di B. mira a) all'accostamento tra teoria e pratica e b) all'interculturalità. Come giudica questa linea?</p> <p>. <i>Comment jugez-vous le choix éditorial de Babylonia?</i></p> <p>. Wie beurteilen Sie die redaktionelle Konzeption von Babylonia?</p>	<p>44 (62.0%) molto valida/ très intéressant/ sehr angemessen</p> <p>25 (35.2%) val./intéres./angem.</p>
<p>3. Come giudica la pubblicazione dei contributi nella loro lingua originale?</p> <p>. <i>Comment jugez-vous la publication des articles en langue originale?</i></p> <p>. Wie beurteilen Sie die Veröffentlichung der Beiträge in ihrer Originalsprache?</p>	<p>51 (71.8%) molto positiva/très positive/sehr positiv</p> <p>14 (19.7%) pos.</p>
<p>4. Gli inserti didattici sono validi?</p> <p>. <i>Comment jugez-vous l'encart didactique?</i></p> <p>. Wie ist Ihre Meinung zu den didaktischen Beiträgen?</p>	<p>30 (42.3%) molto validi/très positif/sehr positiv</p> <p>21 (30.0%) validi/pos.</p> <p>11 (15.5%) poco validi/neg.</p>
<p>5. Sarebbe disposto ad abbonarsi alla rivista?</p> <p>. <i>Seriez-vous prêt à vous abonner à Babylonia?</i></p> <p>. Würden Sie ein Abonnement von Babylonia in Betracht ziehen?</p>	<p>57 (80.3%) sì/oui/ja</p>
<p>6. Sarebbe disposto a contribuire con articoli?</p> <p>. <i>Seriez-vous prêt à contribuer à Babylonia?</i></p> <p>. Wären Sie bereit, eigene Beiträge zur Verfügung zu stellen?</p>	<p>26 (36.6%) sì/oui/ja</p> <p>30 (42.3%) no/non/nein</p>



## La parola ai lettori

Le reazioni a Babylonia si possono suddividere in due categorie: quelle che riprendiamo dai questionari rientrati e quelle raccolte nei contatti personali o pervenute per lettera.

### Reazioni al questionario

Abbiamo distribuito ca. 1000 questionari in italiano, francese e tedesco. Ne sono rientrati 71, 52 dal Ticino, 10 dalla Svizzera tedesca, 5 dalla Svizzera francese e 4 dall'estero. Riassumiamo i risultati nella tabella accanto.

Il 7% di questionari rientrati non è una cifra imponente, ma è nella norma di inchieste aperte analoghe a questa. Tendenzialmente risponde chi ha letto la rivista e ne è stato impressionato positivamente, mentre chi non l'ha recepita o ne ha ricavato un'immagine negativa presumibilmente non ha mostrato alcuna reazione. Questa premessa è opportuna per una lettura realistica dei dati che in quanto tali propongono un quadro molto positivo.

Il responso indica un interesse marcato e offre una chiara conferma anche della linea editoriale. Più critico è il giudizio sugli inserti didattici, che comunque nella misura del 70% raccolgono i consensi dei lettori. Indicativo è anche il fatto che 4 su 5 lettori sarebbero disposti ad abbonare la rivista e più di un terzo sarebbe disposto a contribuire direttamente.

Rileviamo infine il commento del gruppo di esperti di italiano della Scuola Media che criticano la proliferazione di riviste e fogli vari nella

scuola e suggeriscono la creazione di una rivista unica, trasversale e specifica per la Scuola Media.

### Il progetto

Il progetto "Babylonia" prevede la pubblicazione di 3/4 numeri annuali sulla base dell'attuale linea

editoriale. Produzione e edizione dovrebbero essere assicurate da una Fondazione comprendente un comitato di patronato. La redazione di 4-5 membri di cui uno impegnato professionalmente a tempo parziale verrebbe affiancata da un comitato scientifico.

## Un'indagine di mercato

*Il progetto Babylonia è nato spontaneamente, ispirato dai bisogni di insegnanti e responsabili dell'insegnamento delle L2. Contemporaneamente e all'insaputa dei promotori di Babylonia, due diplomandi della SSQEA di Lucerna, sotto la direzione del Dr. R. Keiser-Stewart, hanno svolto quale lavoro di diploma un'indagine di mercato per sondare l'esistenza di una reale domanda per una rivista specializzata nel campo dell'insegnamento linguistico. L'indagine, rivolta a 1022 insegnanti di lingue della Svizzera tedesca, ha dimostrato l'esistenza di una richiesta piuttosto consistente: il 56,6% degli insegnanti si è espresso a favore della creazione di una rivista specializzata, mentre il 15,1% auspica l'ampliamento o il miglioramento di pubblicazioni già esistenti. L'inchiesta ha coinvolto docenti di tutti i settori scolastici. Il bisogno di una nuova rivista è pronunciato nei tre settori elementare (72,7%), medio (64%) e professionale (67,7%), mentre è meno intenso nel medio superiore (51,9%). Secondo le opinioni rilevate in questo studio, la rivista dovrebbe essere multilingue e rivolgersi ai diversi settori scolastici. L'indagine, benché condotta solo nella Svizzera tedesca, conferma l'interesse degli insegnanti di lingue per un nuovo strumento di comunicazione e di lavoro e mette in evidenza la mancanza a livello nazionale di una rivista specializzata del settore.*

*(L. Zimmermann, D. Fuchs: "Kommunikation", Bedarfsanalyse und Marketingkonzept für eine schweizerische Zeitschrift für Sprachlehrer, Diplomarbeit, HWV, Luzern, Mai 1991)*



## Das Wort den Lesern

Bei den Reaktionen auf die Probenummer lassen sich zwei Kategorien unterscheiden: einmal die Reaktionen, die sich aus den Antworten auf den zurückgeschickten Fragebogen ablesen lassen, und jene, die in persönlichen Kontakten gesammelt werden konnten oder in Form von Briefen an die Redaktion gelangten.

Die Tabelle auf S. 90 fasst die Resultate aus den Fragebogen zusammen. Insgesamt wurden circa 1'000 Fragebogen (deutsch, französisch und italienisch) verschickt. Davon sind 71 beantwortet und an die Redaktion zurückgeschickt worden. Ein Rücklauf von 7% der Fragebogen ist nicht besonders hoch, entspricht jedoch bei offenen Umfragen dieser Art durchaus der Norm. Bei solchen Umfragen antwortet in der Regel, wer die Zeitschrift gelesen und von ihr einen positiven Eindruck gewonnen hat. Wer die Zeitschrift nicht gelesen oder sich davon ein eher negatives Bild gemacht hat, antwortet üblicherweise auch nicht. Diese Einschränkung gilt es bei der Interpretation der Daten zu berücksichtigen, da diese ein positives Bild vermitteln. Das Echo auf die Probenummer von BABYLONIA weist auf ein beachtliches Interesse hin und ist eine deutliche Bestätigung für die gewählte redaktionelle Leitlinie. Kritischer ist die Beurteilung der didaktischen Beilagen, aber auch diese stossen bei 70% der Leserschaft auf Zustimmung. Vier auf fünf Leser wären bereit, die

Zeitschrift zu abonnieren und ein Drittel der Leser hat die Bereitschaft bekundet, direkt dazu beizutragen.

### Das Projekt

Es ist vorgesehen, Babylonia mit 3 bis 4 Nummern jährlich erscheinen zu lassen. Eine Stiftung sollte als

Verlegerin auftreten und für Herausgabe und Finanzierung sorgen, flankiert von einem Patronatskomitee. Die Produktion würde eine autonome Redaktion, bestehend aus 4-5 Mitgliedern, wovon einer in Teilzeitanstellung, besorgen. Ein wissenschaftlicher Beirat müsste für Qualität sorgen.

### Eine Marktanalyse

*Zwei Studierende der HWV Luzern haben unter der Leitung von Dr. R. Keiser-Stewart als Diplomarbeit eine Marktanalyse durchgeführt, welche den Bedarf nach einer Fachzeitschrift für den Fremdsprachenunterricht in der Schweiz untersucht. Die Erhebung richtete sich an 1'022 Fremdsprachenlehrer verschiedener Schulstufen in der Deutschschweiz. Sie hat gezeigt, dass ein nicht unbeträchtliches Interesse an einer schweizerischen Fachzeitschrift für Fremdsprachenlehrer besteht: 56,6 % der Befragten haben sich für die Schaffung einer solchen Zeitschrift ausgesprochen, 15,1 % würden eine Erweiterung und Verbesserung bestehender Fachorgane vorziehen. Das Bedürfnis nach einer Fachzeitschrift ist besonders stark bei Lehrern der Primarschule (72,7 %), der Sekundarstufe I (64 %) und der Berufsschulen (67,7 %), weniger markant bei den Mittelschullehrern (51,9 %). Nach den Ergebnissen der Umfrage sollte die zu schaffende Zeitschrift mehrsprachig redigiert sein und sich mit Fragen des Fremdsprachenunterrichts verschiedener Schulstufen befassen. Die Studie beschränkte sich zwar auf die Deutschschweiz, macht aber doch das Fehlen einer schweizerischen Fachzeitschrift dieser Art deutlich. Im Ausland, in Deutschland, Frankreich und Italien, erscheinen zwar Fachzeitschriften für den Fremdsprachenunterricht; diese sind auch in der Schweiz bekannt. In der Regel handelt es sich dabei jedoch um Zeitschriften, die nur einer Fremdsprache gewidmet sind (z.B. "Le Français dans le monde", "Fremdsprache Deutsch" usw.); sie zeichnen sich auch nicht durch die von den befragten Lehrern gewünschte Mehrsprachigkeit aus*

*(vgl. Zimmermann, L./Fuchs, D. (1991): "Kommunikation", Bedarfsanalyse und Marketingkonzept für eine schweizerische Zeitschrift für Sprachlehrer, Diplomarbeit, HWV Luzern.)*



## La parole aux lecteurs

A côté des réponses aux questionnaires, Babylonia a suscité de nombreuses réactions personnelles, exprimées directement ou par écrit. Sur 1000 questionnaires distribués en italien, français et allemand, 71 ont été retournés. Le tableau à la page 90 synthétise l'opinion des lecteurs. 7% des questionnaires rentrés, ce n'est pas un chiffre important, mais il se situe dans la norme des sondages de ce type. Normalement, ceux qui lisent la revue et ressentent une impression favorable, répondent. Ceux qui ne lisent pas, ou en tirent une image négative, ne manifestent aucune réaction. C'est une prémisse importante pour une lecture réaliste des données qui présentent un tableau très positif.

Les réponses révèlent un intérêt marqué, et confortent la direction choisie par les auteurs. Le jugement porté sur l'encart didactique est plus nuancé: il approche cependant de 70% d'appréciations positives. Il est également intéressant de noter que 4 lecteurs sur 5 se déclarent prêts à s'abonner à la revue. Plus d'un tiers se disent disponibles à ~~en~~ **en** ~~projet~~ directement à la revue.

Le projet "Babylonia" prévoit la publication de 3 à 4 numéros par année, sur la base de la ligne éditoriale présentée ici. La production et l'édition de la revue

seront assurées par une Fondation comprenant un Comité de patronage. La rédaction de la revue, formée de 3-4 membres dont un engagé professionnellement à temps partiel, sera assistée d'un Comité scientifique.

### Une étude de marché

*Parallèlement à l'élaboration du projet Babylonia au Tessin, mais de manière totalement indépendante, deux étudiants de l'ESCEA de Lucerne, sous la direction de M. R. Keiser-Stewart, ont mené une étude de marché dans le cadre de leur diplôme: cette recherche avait pour thème la vérification d'une éventuelle demande pour une revue spécialisée dans le domaine de l'enseignement des langues.*

*1022 enseignants de L2 de la Suisse alémanique ont répondu à un questionnaire. Leurs réponses témoignent d'une demande plutôt consistante: 56,6% des enseignants se sont exprimés en faveur de la création d'une revue spécialisée, alors que 15% ont souhaité l'élargissement ou l'amélioration de publications déjà existantes. L'étude a touché des enseignants de tous les secteurs scolaires. La nécessité d'une nouvelle revue était particulièrement ressentie dans trois secteurs: élémentaire (72,7%), secondaire inférieur (64%), professionnel (67,7%), et moins prononcée dans les lycées (51,9%). Suivant les opinions relevées dans cette étude, la revue devrait être multilingue, et s'adresser à différents secteurs scolaires.*

*Si ce sondage, bien que limité à la Suisse alémanique, confirme l'intérêt des enseignants, il met également en évidence l'absence d'une telle revue à l'échelon national.*

*(L. Zimmermann, D. Fuchs: "Kommunikation", Bedarfsanalyse und Marketingkonzept für eine schweizerische Zeitschrift für Sprachlehrer, Diplomarbeit, HWV, Luzern, Mai 1991)*



**Rückblick/Retrospettiva**  
**Babylonia 0**

Gerhard Neuner: Neuere Entwicklungen in der Fremdsprachendidaktik

**Presentazione/Vorschau**  
**Babylonia 1**

**L'apprentissage des L2 à l'école primaire et au niveau préscolaire.** En 1975 la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP) a invité les cantons à fixer le début de l'enseignement de la langue 2 en 4ème-5ème année scolaire. Ces dernières années la plupart des cantons ont réalisé ces recommandations de la CDIP ou, au moins, ont pris des décisions correspondantes. Mais le début en 4ème ou 5ème classe, c'est-à-dire avec des élèves de 11 à 12 ans, est-ce vraiment à considérer comme un "enseignement précoce"? Le prochain numéro de Babylonia sera donc consacré à l'étude et à la documentation de la situation actuelle en matière d'enseignement précoce des L2.

**Fremdsprachenunterricht in der Primarschule und im Kindergarten.** 1975 hat die Schweizerische Erziehungsdirektorenkonferenz (EDK) den Kantonen empfohlen, den Beginn des Fremdsprachenunterrichtes auf das 4.-5. Schuljahr festzusetzen. In der Zwischenzeit haben die meisten Kantone diese EDK-Empfehlungen realisiert oder haben zumindest entsprechende Beschlüsse gefasst. Kann aber heute bei einem Beginn mit 11- bis 12jährigen SchülerInnen tatsächlich noch von Frühbeginn gesprochen werden? Die nächste Nummer von Babylonia wird deshalb dem Thema des Frühbeginns des Fremdsprachenunterrichtes und einer kritischen Bestandaufnahme gewidmet sein.

**Impressum**

*Gruppo di redazione/Redaktionsgruppe*  
**Christoph Flügel, Gianni Ghisla, Giovanni Mascetti, Eliodoro S. Rodoni**

*Collaborazione/Mitarbeit*  
**Gli esperti di L2 della Scuola Media e Clelia Paccagnino**

*Indirizzo/Adresse*  
**Babylonia, c/o Scuola Media, Via Seminario,  
6900 LUGANO-BESSO - CH  
091/565625**

*Segreteria/Sekretariat*  
**Vera Morosoli**

*Progetto grafico / Graphische Gestaltung*  
**Studio grafico Agustoni e Snozzi, Giubiasco**

*Manoscritti/Manuskripte*  
Invitiamo i lettori ad inviarci manoscritti (possibilmente su dischetto PC senza formattazione e con una copia scritta).  
*Für Manuskripte sind wir dankbar (nach Möglichkeit auf Diskette ohne Formatierung und mit einer Kopie).*

*Distribuzione/Verteilung*  
Questo numero viene distribuito gratuitamente a tutti gli insegnanti di L2 del Canton Ticino e in numerose copie nel resto della Svizzera e all'estero. Chi lo desidera può farne richiesta, sino ad esaurimento, alla redazione.  
*Diese Nummer wird gratis allen FremdsprachenlehrerInnen im Kanton Tessin abgegeben und in 1500 Exemplaren in der übrigen Schweiz und im Ausland verschickt. Solange Vorrat kann sie kostenlos bei der Redaktion bezogen werden.*

*Illustrazioni/Bilder*  
Si ringraziano vivamente gli allievi delle classi 3B e 4D della Scuola Media di Savosa e il loro insegnante Bruno Gianinazzi per la creazione delle belle immagini di questo numero.  
*Wir danken den Schülern der 3.B und 4.D der Scuola Media in Savosa und ihrem Lehrer Bruno Gianinazzi für die Gestaltung der schönen Bilder zu diesem Heft.*

*Copyright*  
**presso la redazione/bei der Redaktion**



**Autori di questo numero/Autoren  
dieser Nummer/Auteurs de ce  
numéro**

**Claude Almansi**, Ever Green Park C2, 6945  
Cagiallo

**Paolo Baiano**, Via ai Monti 21 A, 6600 Locarno  
**Henri Besse**, Ecole Normale Supérieure de  
Fontenay/St.-Cloud, Grille d'Honneur, 92211  
St.-Cloud CEDEX - France

**Sandro Bianconi**, Via dei Paoli 14, 6648 Minusio  
**Jean Cavadini**, Conseiller d'Etat, Département  
de l'instruction publique, Château, 2001  
Neuchâtel

**Annamaria Cavalleri**, c/o Scuola Media, Viale  
Cattaneo, 6900 Lugano

**Alberto Cotti**, Via Rovello 2, 6900 Lugano-  
Massagno

**Flavio Cotti**, Consigliere federale, Dipartimento  
federale dell'interno, Palazzo federale,  
Inselgasse, 3003 Berna

**Christoph Flügel**, Via ai Prati 4, 6503 Bellinzona

**Mario Forni**, Via Altisio 6, 6618 Arcegno

**Gianni Ghisla**, Via Vescampo, 6949 Comano

**Pia Gilardi-Frech**, Vicolo Ombroso 3, 6977  
Ruvigliana

**Francis Joseph**, Ambassade de France en Suisse,  
Schosshaldenstrasse 46, 3006 Berne

**Susy Keller**, Via Roncaccio 17, 6942 Savosa

**Yves Magat**, c/o Babylonia

**Maruska Mariotta**, 6597 Agarone

**Leo Müller**, Erziehungsdirektion Uri,  
Attinghauserstrasse 16, 6460 Altdorf

**Michèle Rigonalli**, Bolino, 6944 Cureglia

**Eliodoro Rodonì**, Via Ghiringhelli 6A, 6500  
Bellinzona

**Anita Rogna**, c/o Istituto Elvetico, Via Canonica  
15, 6900 Lugano

**Marco Trevisani**, Via Maraini 9, 6900 Lugano

**John A. Trim**, 53 Barrow Road, Cambridge CB2  
2AR, UK

**Jacques-André Tschoumy**, Directeur de l'IRPD,  
Fbg de l'Hôpital, 2007 Neuchâtel

**Elisabeth Zurbriggen**, c/o Babylonia



## Opinioni... Meinungen... Opinions...

**Flavio Cotti, Presidente della Confederazione:**

*"Egredi Signori, accolgo con piacere il Vostro cortese invito ad esprimere alcune mie opinioni in merito alla futura politica linguistica della Confederazione, destinate al primo numero della rivista "Babylonia", e vi invio in allegato la risposta alle Vostre domande. Merita particolare riconoscimento l'iniziativa del Dipartimento della pubblica istruzione del Cantone Ticino, che con questa rivista mira a coinvolgere un pubblico ampio e direttamente interessato nella discussione sui problemi attuali dell'insegnamento delle lingue straniere. Personalmente assegno una grande importanza ad ogni attività intrapresa allo scopo di informare l'opinione pubblica sulla nuova politica linguistica federale. Mi auguro che la rivista "Babylonia" incontri una debita accoglienza anche al di fuori del settore educativo, contribuendo in modo sostanziale al mantenimento dell'italiano e alla diffusione delle lingue straniere nel Cantone Ticino."*

**Jean Cardinet, prof., IRDP, Neuchâtel:**

*"Je vous encourage tout à fait à publier "Babylonia" .... Vous ne manquerez sans doute pas de matière, parce que l'enseignement des langues étrangères est à l'ordre du jour actuellement en Europe, et en Suisse aussi naturellement. Beaucoup de professeurs et de chercheurs seront intéressés à connaître les résultats des expériences tessinoises."*

**Gianfranco Porcelli, prof., Università Cattolica, Milano:**

*"La rivista nasce in coincidenza con la morte di "Le Lingue del Mondo", la più antica rivista italiana di linguistica e glottodidattica. È un nuovo spazio interessante, al quale non si può che augurare il più vivo successo; è mia intenzione far abbonare alla rivista anche il Centro di Linguistica dell'Università Cattolica, quando verranno rese note le condizioni, e la terrò presente se avrò qualcosa di adatto da proporre per la pubblicazione. Per un primo feedback allego il questionario compilato, riservandomi di fornirle ulteriori precisazioni in seguito."*

**Perret-Clermont Anne-Nelly, prof., Università, Neuchâtel:**

*"Cher Monsieur, je vous remercie beaucoup de m'avoir adressé la Revue BABYLONIA qui est magnifique et dont le contenu est fort intéressant. Il est beau de voir une revue qui ouvre un tel débat et sans avoir peur de faire coexister plusieurs langues!"*



Une  
**Fondation**

Eine  
**Stiftung**

Una  
**Fondazione**

pour / für / per

**B a b y l o n i a**

*Richiedi la documentazione alla redazione. Verlangen Sie die Dokumentation bei der Redaktion. Demandez la documentation à la rédaction.*

