

L'ENSENYAMENT DE LES LLENGÜES A CATALUNYA. CAP A UN MODEL CATALÀ ROMANÍSTIC AMB ANGLÈS COM A LLENGUA FRANCA

Martí Teixidó i Planas

Societat Catalana de Pedagogia, president

RESUM

A Catalunya hi ha una realitat sociolingüística com per a pensar un model d'ensenyament de llengües propi. Això s'ha fet respecte a les llengües catalana i castellana, però l'ensenyament de les llengües estrangeres adopta models generalitzats i ignora la base de competència lingüística assolida pels infants ja als cinc anys d'edat. L'autor proposa fer un diagnòstic i pronòstic pedagògic: convida els alumnes d'alta competència lingüística en dues llengües romàniques d'ús habitual a incorporar la llengua francesa, geogràficament pròxima, també romànica, abans d'iniciar l'aprenentatge de la llengua anglesa necessària per a tots com a llengua franca. Els alumnes que haguessin seguit aquest itinerari tindrien coneixement passiu (comprensió oral i lectora) del conjunt de llengües romàniques i sobre aquesta sòlida base s'endinsarien en l'aprenentatge de l'anglès igual o millor que companys que l'haurien iniciat dos cursos abans. Aquesta proposta pedagògica es pot justificar tant des de la psicologia com des de la neurobiologia i es correspon amb les anàlisis que s'aporten des de la sociolingüística, i per això l'autor proposa que sigui estudiada per un equip multidisciplinari.

PARAULES CLAU: bilingüisme, multilingüisme, competència lingüística, ensenyament de llengües.

LANGUAGE TEACHING IN CATALONIA. TOWARDS A ROMANCE MODEL WITH ENGLISH AS THE *LINGUA FRANCA* IN CATALONIA

ABSTRACT

In Catalunya, there is a sociolinguistic environment so to think an own model of language teaching. This has made about the catalan and castilian languages but teaching of foreign languages follow general models ignoring the lingual competency obtained for

children five years old. The author put forward to realize a pedagogic diagnosis and to predict success, inviting pupils with high competency on both usual roman languages to learn French language, close and roman also, before beginning English language, a learning really necessary for all so lingua franca in all the world. Pupils who would had followed this way would have passive knowledge (reading and listening understanding) of a lot roman languages and on this solid base would increase English learning equal or better than partners that begun two years before. This pedagogic proposal it's possible to justify by psychology as neuroscience and it concerns the sociolinguistic analysis so thus the author suggest would be studied by a multidiscipline team.

KEY WORDS: bilingual competency, multilingual competency, communication skills, language's teaching.

Ens cal urgentment posar sobre la taula del debat públic l'ensenyament de les llengües a Catalunya. Després de vint-i-cinc anys d'un ensenyament de la llengua catalana a tots els infants i joves (i el fet social ja és ben positiu per ell mateix), sens perjudici de la competència en llengua castellana (aquell que volen veure els enemics de Catalunya) i amb un migrat nivell de competència en la llengua estrangera, l'anglès concebut com a llengua franca arreu del planeta (no més migrat que a les terres de l'Espanya unilingüe), la pedagogia ha de prendre la iniciativa i dissenyar una didàctica de les llengües integrada i seqüenciada que potenciï la transferència d'aprenentatge en comptes de competir pel nombre d'hores assignat a cadascuna d'elles. D'altra banda, no cal dir que la pedagogia-didàctica ha de donar normes clares i contextualitzades per a l'acció, ancorant el seu fonament en l'aportació d'altres ciències.

No és gens casual que l'inici de la didàctica d'orientació empírica racional que fa Comenius introdueixi l'educació sensorial, l'ensenyament de la llengua materna i de diferents llengües (enfront del llatí, que era la llengua culta) i l'aprenentatge per observació com en la ciència positiva, propostes pedagògiques ja publicades en llibres: *Janua linguarum trilinguis* (cap al 1635), *Didactica magna* (1630, 1658) i *Orbis sensualium pictus* (1658). Aquells mateixos anys, les *Petites Écoles* de Port-Royal (1637-1660) havien introduït la reforma pedagògica: educació racional amb nous mètodes i ensenyament en la llengua del poble, el francès, per bé que l'orientació de Claude Lancelot, el pedagog de les *Petites Écoles*, va estar interessada en la gramàtica i en l'estudi de diferents llengües. Era una educació que volia conjugar bé la formació cultural i científica, l'educació de la personalitat individual i de la vida comunitària i una educació religiosa interioritzada oberta a la mística. A finals del segle XVIII, els il·lustrats, particularment els francesos, són els impulsors de la universalització de la

instrucció i de l'ensenyament en una única llengua dominant que s'estableix com a llengua comuna de tots els ciutadans en la construcció de l'Estat nació del segle XIX.

Moltes llengües han estat minoritzades durant el segle XX en no ser la llengua oficial de l'Estat i han sobreviscut amb grans dificultats, mantingudes actives si més no en el parlar genuí dels habitants d'entorns rurals. La Unió Europea de finals del segle XX, a diferència dels Estats Units d'Amèrica, no ha establert una llengua comuna i ha reconegut el valor de la diversitat de llengües, fet que, d'altra banda, no podia ser d'altra manera amb les històries nacionals dels estats que la integren. Possiblement fóra el temps de reconèixer les diferents llengües i fer l'Europa dels pobles segons la seva identitat lingüística. En qualsevol cas, però, tots els ciutadans són cridats a conèixer tres i quatre llengües, segons les seves possibilitats.

Si la diversitat de llengües es va poder mantenir per l'aïllament de col·lectius de parlants que no van quedar absorbits per la llengua de l'Estat nació, avui la situació és ben diferent. La societat de mitjans de comunicació de masses i consum en la qual estem immersos tendeix a uniformitzar usos i costums, però la llengua pròpia apareix com a element d'identitat diferencial a conservar sens perjudici de conèixer i usar altres llengües que permeten una circulació per tots els territoris i cultures i una comunicació amb habitants de tots els països. Torna a ser, doncs, ocasió d'aprendre diverses llengües, el màxim nombre de llengües, com ja havia projectat Comenius, i avui les oportunitats de practicar-les són in comptables, contínues (viatges a llarga distància, canals de televisió i ràdio, Internet, circulació d'informació...). Aprendre diverses llengües té la seva ocasió i és alhora una necessitat, més enllà de l'utilitarisme, per a la construcció personal i el desenvolupament cultural en un món que ha de basar el diàleg en la diversitat. Solament amb diferents llengües —la pròpia de cadascú, la que es perfili com a llengua franca i altres llengües— ens situarem en pla d'igualtat. Cada llengua aporta la seva cosmovisió, els seus filtres de simbolització, atès que no es redueixen a denotació. Dins la Unió Europea s'impulsen diferents iniciatives. El projecte *Socrates/Lingua, Janua Linguarum reserata* té per objectiu desvetllar entre els infants el màxim nombre de llengües, que sàpiguen de la seva existència, que comencin a identificar-les i més endavant aprendre'n algunes.

Indubtablement, avui la llengua anglesa és la llengua més estesa, més funcional, la que obre més portes arreu del planeta, la *lingua franca* d'avui i, per tant, indubtablement necessària, fins i tot per a aquells alumnes amb limitades expectatives d'estudiar o de viatjar. Un bon nombre d'ofertes d'ocupació laboral està vinculat a la restauració, hoteleria, turisme i comerç, i la llengua anglesa és competència necessària en aquests àmbits. Els models d'aprenentatge de la llen-

gua anglesa desenvolupats durant el segle XX han estat: anglès com a llengua estrangera (que en el nostre país va rellevar el francès entre el 1975 i el 1990) i anglès com a segona llengua (ESL), molt ben consolidat a països d'Europa amb llengua pròpia oficial encara que minoritària (Suècia, Finlàndia, Holanda). Actualment, els models més difosos impulsats són: llengua i continguts integrats al currículum (CLIL), impartint coneixements generals en anglès; anglès com a llengua franca (ELF), que permet anar pel món amb un coneixement bàsic, i aprenentatge primerenc de la llengua anglesa (EYL). El lingüista Graddol proposa el *Global English* com a final de l'anglès com a llengua estrangera.¹ Posa en crisi les distincions entre parlant nadiu, parlant de segona llengua o usuari de llengua estrangera considerant un món globalitzat que té per llengua comuna l'anglès i posa la distinció en el grau de competència, suposem que sens perjudici de la llengua pròpia, encara que no ho deixa clar.

Evidentment, compartim que hi ha un món globalitzat no solament pel comerç i pel consum uniformitzat, sinó també, i encara és més important, pels intercanvis personals humans diversificats, pel diàleg entre diferents cosmovisions i sentits de la vida que es configuren en la llengua de cada família, de cada comunitat i de cada poble. Cal, doncs, que cadascú es presenti en aquesta àgora global amb el seu patrimoni cultural i la diversitat de llengües que hagi pogut assolir des del seu nucli familiar, fent atenció a les llengües del seu entorn i a les llengües properes a la pròpia. Si solament es va amb una segona llengua com a traducció de totes les altres, fem una traïció a les diferents identitats i a la pluralitat de cosmovisions pròpia de l'espècie humana.

Segueixen essent vigents les argumentacions contra el bilingüisme anticipat que el sociolingüista Solé i Camardons publicava a *Escola Catalana* el juliol de 1991,² i l'evidència dels anys transcorreguts mostra que la majoria dels infants han seguit el mètode d'immersió a l'escola i ho han fet quasi tot en català fins als set anys o fins als onze, però després, pel «fet que la llengua 2 és la llengua socialment dominada i caldria que tinguessin per objectiu l'anàlisi del procés de (a)normalització lingüística a l'escola», el català passa a ser una llengua auxiliar i no es fa servir de manera normalitzada en els llocs comuns. Han passat anys i la confrontació entre les llengües catalana i castellana queda sempre reduïda a grups d'interès i al pes que aquests puguin tenir en el discurs polític dominant. I ara vénen i, no en teníem prou, ens proposen el trilingüisme. Ni uns ni altres poden convèncer. Confiam que una opció per la cultura lingüística, pel gust per

1. D. GRADDOL, *English Next*, Londres, British Council, 2006, p. 90-91, 110.

2. J. SOLÉ I CAMARDONS, *Sobirania sociolingüística catalana*, Barcelona, La Llar del Llibre, 1991, p. 81-82.

les llengües, vagi guanyant adeptes, i aquesta opció té una oportunitat selecta en l'àrea romànica on és Catalunya. Més recentment, el 2003, el pedagog Mallart³ també fa palès el poc avanç en l'ús social del català, un cert procés de llengua d'assignatura escolar, molt estudiada però poc utilitzada, i no s'entreté a pronunciar-se sobre les hores i l'allargament de la immersió (què es podia fer més que no s'ha fet?) sinó que «ha de millorar molt la qualitat de l'educació lingüística, per tal que l'objectiu desitjable sigui el domini de quatre llengües, però a través del coneixement perfecte i l'ús automatitzat del català com a llengua principal». Davant de l'augment de la immigració estrangera, fet indefugible al qual cal respondre, Mallart opta per «trobar una resposta pedagògica i didàctica adequada per instruir i, ahora, educar aquest alumnat conjuntament, amb els seus companys, de manera eficaç i sense fer discriminacions».

La qüestió de la mundialització, la interculturalitat i el multilingüisme també és tractada pel sociolingüista I. Marí,⁴ que ha exercit responsabilitats en política lingüística al Departament de Cultura del Govern de Catalunya. Parla de l'acolliment lingüístic emmarcat dins un programa de convivència intercultural: acollir la gran diversitat aportada pels nous immigrants com un valor cultural amb les seves manifestacions, d'una banda, i, de l'altra, amb el compromís d'assumir la llengua catalana com a llengua comuna en els usos públics i les pautes culturals mínimes que els permetin sentir-se vinculats, bo i sense renunciar a la seva pròpia identitat cultural, que despertarà l'interès i admiració de catalans autòctons.

ENSENYAR LLENGUA ESTRANGERA A CATALUNYA HA DE BASTIR-SE SOBRE ELS APRENENTATGES PREVIS

Aquesta direcció a prendre en l'ensenyament de les llengües ha de recollir el que en els darrers anys s'ha fet amb tanta intensitat i eficàcia evident considerant el punt de partida. Els infants de famílies de parla catalana poden aprendre en la seva llengua des de fa trenta anys tan sols; els infants de famílies de parla castellana, a través de la immersió lingüística a l'escola, tenen la seguretat de créixer com a ciutadans competents en les dues llengües, el català i el castellà.

3. J. MALLART I NAVARRA, «Llengua i ensenyament a Catalunya. Situació present de la llengua a l'ensenyament i perspectives de futur», a Manuel CASTELLET, *et al.*, *Llengua i ensenyament: Aportacions per a un debat*, CCL Aniversari de les Instruccions de Baldiri Reixac, Barcelona, Institut d'Estudis Catalans: Fundació Jaume I, 2003, p. 82, 84.

4. I. MARÍ MAYANS, *Mundialització, interculturalitat i multilingüisme*, Palma de Mallorca, Leonard Muntaner, 2006.

Que en vulguin fer ús ja depèn d'altres factors extraescolars, i és ben lamentable que encara en alguns casos hi hagi joves que deixin rovellar un aprenentatge que els és funcionalment necessari i que els obre a una més completa realització personal. De fet, lamentablement, hem de dir, quan falla la competència en català, falla la competència lingüística total, en català i en castellà, que pot quedar reduïda a una llengua de subsistència. Si alguna cosa pot fer encara la institució escolar és encomanar el gust per la llengua, per la comprensió i comunicació en diverses llengües.

Aquesta és una tasca que pot emprendre el conjunt de l'equip de mestres o professors. Que els alumnes trobin en ells dones i homes entusiasmats per un ús correcte i creatiu de la llengua, de les diverses llengües, del català i del castellà, de l'anglès, del francès i d'altres llengües que, sense haver-les estudiat sistemàticament, estan a l'abast de les persones de cultura del nostre entorn (gallec, portuguès, italià). Que cap mestre o professor defugui la incorporació a l'aula, a l'ensenyament dels continguts de ciències, de geografia o d'història, de textos accessibles a Internet en qualsevol de les llengües que ens són properes. També n'hi pot haver que puguin accedir a l'alemany, al rus, al grec, a l'àrab... És una manera de mostrar admiració davant la diversitat de llengües, encara que hom hagi de reconèixer que no ha assolit la comprensió mínima d'algunes d'elles. No ha de quedar exclosa l'oportunitat de saber de l'existència de llengües minoritàries si hi ha alumnes o professors que en són parlants (amazic, quítxua, pakistanès, hindi); aplegar una pàgina d'expressions de comunicació inicial o enregistrar un disc que cada alumne pugui conservar i utilitzar obre a una nova manera de relacionar-se com a habitants del planeta Terra.

Amb tanta migració internacional i multicultural, amb tanta itinerància viatgera o turística, ja és temps d'aprendre com més llengües millor, però cadascú ho ha de fer a partir de les necessitats i oportunitats del seu entorn de manera sistemàtica i dirigida, com sembla que ho fa el nostre cervell. Si dues llengües tenen vocabulari i estructures comuns, cal aprendre-les de manera articulada i no juxtaposada. Segur que ocupen menys circuits de memòria i s'hi accedeix amb menys temps de latència de resposta (expressat en mil·lisegons) si hi ha més proximitat lèxica o gramatical. Queda en entredit la decisió curricular de caràcter utilitarista que, després de donar per segur que cal aprendre català i castellà, vol incorporar com més aviat millor l'aprenentatge de l'anglès, si pot ser als tres anys d'edat, independentment de crear l'entorn d'immersió o funcionalitat que en faci possible l'arrelament. És, al nostre entendre, una simplificació pensar que si l'infant comença als tres anys, o si es fan àrees en aquesta llengua, la competència en llengua anglesa quedarà garantida. Encara menys quan no s'ha pres una de les primeres decisions clau: assignar dues hores de professor de llengua

anglesa per cada hora de classe d'un grup de vint-i-cinc alumnes d'educació primària o d'un grup de trenta alumnes d'educació secundària per tal de fer un grup col·loquial. Efectivament, això té uns costos en recursos humans, com els han tingut les famílies dels alumnes que definitivament han assolit una competència en anglès. És de tots conegut, encara que en estudis d'avaluació s'hagi encobert, que els alumnes solament assoleixen una alta competència lingüística quan han seguit cursos en escoles no oficials d'idiomes en temps extraescolar o han fet estades en països de parla anglesa.

La pedagogia dona normes a partir de les finalitats de l'educació que hàgim decidit: políticament, les mínimes que es demanen a tot ciutadà, i en el marc de cada institució escolar, les opcions diverses possibles segons les aspiracions dels ciutadans i els recursos humans i materials de què pugui disposar. La didàctica ha de donar normes d'acció adaptables a cada context específic segons les característiques comunes dels alumnes en el seu context i sense menystenir les característiques personals diferencials d'alumnes que no coincideixen amb el perfil majoritari.

L'ÀREA ROMÀNICA: UN PATRIMONI DE CULTURA LINGÜÍSTICA QUE NO PODEM DEIXAR PERDRE

L'aprenentatge de llengües convencional comença cada llengua a partir de zero i cada llengua es presenta tancada en ella mateixa per garantir la seva cohesió interna. Això és efecte de la gramaticalització i de la llengua escrita. Això és ben poc motivador per als alumnes, particularment per als alumnes amb competència manifesta i necessitat creativa. En la circulació europea de la baixa edat mitjana i del Renaixement, certament minoritària, les llengües s'aprenien oralment per contacte, per semblances i diferències, per aproximació i millora contínua. Encara que es produïssin errors, la comunicació entre parlants era efectiva.

Entre les aportacions de les altres ciències que poden fonamentar la didàctica, cal considerar la lingüística comparada, la sociolingüística i la lingüística aplicada, que poden donar-nos les claus per passar d'una llengua a les altres pels camins més segurs, i la psicolingüística, amb els camins més enriquidors per a la persona i per a la relació amb els altres (intel·ligència interpersonal de Gardner) i més beneficiosos per a la cohesió social (diàleg multicultural). Aquesta informació és ben necessària a la didàctica.

Concretament, els estudis de romanística tenen ja una llarga trajectòria prou consolidada, difosa inicialment a Catalunya pel professor Badia i Margarit. Amb tot, la puixança de l'anglès com a llengua de comunicació internacional ha

arraconat l'ensenyament del francès, llengua de cultura del país veí, que a Catalunya s'estudiava com a primera llengua estrangera fins als anys setanta. Ara queda com a segona llengua estrangera, a la qual pocs alumnes arriben, perquè no han consolidat sobradament l'anglès, que es presenta com la llengua més útil. D'altra banda, hem desaprofitat durant anys el planter de professors competents en llengua francesa, molts dels quals també es convertiren en professors de llengua anglesa. Actualment s'incorporen molt pocs professors competents en les dues llengües, i de les universitats és més fàcil que surtin llicenciats en filologia anglogermànica.

Estem desaprofitant el pont de proximitat entre llengües que evitaria que sempre haguéssim de començar de zero i que l'aprenentatge de llengües fóra només un aprenentatge instrumental. Els alumnes de Catalunya, coneixedors de ben petits de dues llengües romàniques, prou properes i alhora amb diferències prou clares que desenvolupen la capacitat de discriminar, podrien passar a la llengua francesa sense començar de zero, per expansió natural. Conegudes tres llengües, un triangle de llengües, es tenen suficients referents per comprendre de manera passiva i progressivament activa les altres llengües romàniques. Un equip de professors (Esteve Clua, Pilar Estelrich, Horst G. Klein i Tilbert D. Stegmann) ja va posar a la nostra disposició el 2003 un estudi comparatiu que dona les claus per aprendre a llegir les llengües romàniques simultàniament: *EuroComRom: Els set sedassos*.⁵ Aquest «simultàniament» obre a un aprenentatge intuïtiu, gairebé com un joc, evitant els llargs i segurs camins de la gramàtica que necessita l'estudiós expert però que esdevenen feixucs per al jove aprenent, a qui li convé comprendre i comunicar-se encara que sigui aproximativament. Quan calgui, el perfeccionament en una de les llengües ja es farà. Si aquest mètode, prou sistematitzat, és vàlid per a tota l'àrea romànica, molt més ho és en un territori com Catalunya, on dues llengües ja són habituals, del català se'n comprenen diverses variants i dos terços dels alumnes podrien aprendre aviat el francès, abans de l'anglès.

La circumstància geogràfica i històrica de Catalunya ens converteix en un país singular que pot esdevenir referent en l'Europa de les llengües. Si els països nòrdics amb llengua pròpia diferent de les llengües d'ús internacional han aconseguit per als seus ciutadans un comportament bilingüe amb correcte domini de la llengua pròpia (suec, finès, noruec, danès, holandès...) i de la llengua anglesa, a Catalunya un bon nombre de ciutadans pot adquirir quatre llengües i, a més, una comprensió bàsica, oral i escrita, d'altres llengües romàniques, i, pel cap baix, tres llengües tots els joves que assoleixen la graduació escolar. La multipli-

5. Esteve CLUA, et al., *EuroComRom-Els set sedassos: Aprendre a llegir les llengües romàniques simultàniament*, Aachen, Shaker, 2003, col·l. «Editiones EuroCom», núm. 12.

citat d'ocasions i recursos per exercitar la llengua que avui tenim no s'havia vist mai: cinema en versió original, cinema en versió original subtítulada en la mateixa llengua o en una altra, narrativa en diverses llengües, còmics en diverses llengües, llibres il·lustrats en dues llengües per als més petits (xinès-anglès, tàmil-anglès, francès-àrab..., també algun català-anglès), documents accessibles a Internet en diverses llengües, notícies d'esdeveniments arreu del planeta...

CERVELL I LLENGUATGE.

DARRERES APORTACIONS DE LA NEUROBIOLOGIA

Una nova ciència de fonamentació avui pensem que ha de ser la neurobiologia, amb tot el coneixement assolit els darrers vint anys respecte a cervell i llenguatge i la localització de funcions diferenciades (computació de la cognició, articulació vocal, lexicalització, gramaticalització, alfabetització) i els estudis en curs respecte a la localització compartida o distant de les diverses llengües adquirides amb les diferències segons l'edat en què van ser apreses. Amb els procediments neuroquirúrgics s'han examinat els efectes de l'estimulació elèctrica en les regions del còrtex cerebral i s'han localitzat les funcions diferenciades en àrees diferents de les ja conegudes de Wernicke i de Broca. La revista *Nature Neuroscience* de gener de 2000 donava compte de les diferències observades entre parlants d'anglès, una llengua amb una fonètica més complexa que usa àrees del còrtex frontal esquerre, mentre que un parlant d'italià utilitza més la regió temporal superior. La hipòtesi ja esbossada és que hi pot haver àrees comunes entre llengües que comparteixen arrels semàntiques o regles de composició comunes; que la distància lingüística pot tenir una certa correspondència amb la localització cerebral.

En tot cas, hi ha una coincidència clara, un salt qualitatiu entre els parlants d'una sola llengua en la infància i els que ja de ben petits van viure immersos en més d'una llengua, talment com si el cervell s'hagués estructurat de manera diferent: unilingüe en el primer cas i estereolingüístic en el segon. Això gairebé duu a pensar que, encara que els infants visquin en un context clarament unilingüe, l'escola podria incorporar ja a l'educació infantil contes, narracions, cançons i dites en altres llengües. Que els infants de Castella, on no hi ha dubte que la llengua oficial és el castellà, s'habituessin a sentir un conte ja conegut també en gallec, en bable asturià, en portuguès o en català. Això els predisposaria molt millor a l'aprenentatge posterior de llengües estrangeres.

ENSENYAR DIVERSIFICADAMENT. EL DIAGNÒSTIC I PRONÒSTIC PEDAGÒGIC

La primera decisió a prendre ve derivada de la constatació que els infants presenten diferent capacitat lingüística, que, degudament activada amb les llengües vives en el període de l'educació infantil (fins als cinc anys), es manifesta ja com a competència lingüística. L'observació diària, continuada, dels mestres, amb pautes d'observació potents durant dos o més cursos, ja aporta un gran coneixement de la competència lingüística dels infants. Caldrà també disposar d'alguns tests de diagnòstic pedagògic homologats en el nostre context sociolingüístic com a instruments de contrast que tant serviran per precisar millor en casos dubtosos com per ajustar la fiabilitat observadora del mestre a un patró compartit objectivable.

Al darrer curs d'educació infantil, quan l'infant ja ha complert els cinc anys, serà el moment de procedir al diagnòstic pedagògic i fer un pronòstic pedagògic amb un pla d'aprenentatge inicial de llengües que es presentarà als pares com a orientació per tal de prendre una decisió conjunta, professionalment informada. Dels, posem per cas, cinquanta infants que el curs següent iniciarien l'educació primària, podria ser que, un any, trenta fossin diagnosticats amb una alta competència lingüística, quinze amb una competència mitjana i cinc amb previsibles dificultats. Les dificultats es manifestarien ja en l'aprenentatge de les llengües catalana i castellana i caldria preveure les accions de suport personalitzat per tal que el procés de lectoescriptura no s'iniciés amb falta d'autoconfiança. Per als alumnes de competència mitjana s'iniciaria l'aprenentatge de la llengua anglesa com s'ha previst en l'actual ordenació curricular, evitant d'interferir en els aprenentatges de les llengües vives que han d'anar per davant; quan ja passen a la llengua escrita en català i castellà, en llengua estrangera fan estructures orals: cançons, recitats, estructures de comunicació dramatitzada, jocs i visionat de seqüències verboicòniques, sense procedir a cap escriptura.

No ocultarem, malgrat que molts docents interpreten equitat com a uniformitat, que en l'aprenentatge de llengües estrangeres som partidaris d'una agrupació per nivell de competència. En coneixement del medi i ciències en general, la feina de classe se centra en el contingut i es poden establir diferents nivells en l'activitat, particularment en procediments o en amplitud i aprofundiment de continguts. Semblantment, encara que no tant, en les llengües vives català i castellà es pot fer molta activitat conjunta, però convindria oferir algunes activitats diferencials segons el nivell de competència personal. En el cas de les llengües estrangeres, no presents a l'entorn habitual diari, convé agrupar els alumnes per nivell de competència, aconseguir la màxima proximitat, per tal que els qui

tenen un nivell inferior no s'inhibeixin a l'hora de parlar o bé que els qui tenen un nivell avançat no s'avorreixin i desmotivin. Això és el que ens està passant actualment de manera generalitzada i amb grups de vint-i-cinc o trenta alumnes. Si el professor atén les estructures bàsiques de comunicació per als de nivell inferior, els més avançats, potser els que també fan idioma extraescolar en escoles d'idiomes, passen l'estona; si el professor atén el grup diana, sap que deixen de seguir-lo alguns alumnes que no estan en la zona pròxima d'aprenentatge. El desdoblament parcial del grup en una de les tres hores, mesura prevista per l'Administració educativa, és un pedaç que no resol la distància de nivells.

No acceptarem que agrupar els alumnes per nivell de competència en l'aprenentatge de llengües estrangeres sigui una opció elitista. Que uns companys millorin la seva competència en llengua estrangera més aviat ha de beneficiar també els altres companys, als quals posem en situació d'aprenentatge a la seva mida evitant que quedin enrere; d'altra banda, en activitats de coneixement general, en equips de treball divers, s'haurà de fer ús de documents en altres llengües, i els més destres en llengües afavoriran la bona comprensió en una lectura conjunta.

PLA D'ENSENYAMENT DE LLENGÜES. OPORTUNITATS I ORIENTACIÓ PEDAGÒGICA

La novetat que proposem es refereix als alumnes de competència lingüística alta (un any, d'una promoció en poden ser el 60 %; d'una altra, el 70 % o el 55 %). Als pares d'aquests alumnes se'ls proposa l'aprenentatge d'una tercera llengua romànica per als seus fills; en el cas de Catalunya, sembla que el francès és la més adequada. En els dos primers cursos d'educació primària iniciarien aquesta tercera llengua que els obriria a la comprensió d'altres llengües romàniques com són l'italià, el gallec, el portuguès i qui sap si també el romanès. Després d'aquests dos cursos es faria el manteniment i s'entraria ja a l'aprenentatge de la llengua anglesa. Un primer grup d'alumnes avançat podria fins i tot iniciar-ho al final del darrer curs d'educació infantil.

Una proposta de distribució seqüencial és la que es presenta al quadre adjunt (taula 1). S'indica en hores setmanals, per bé que, especialment a l'inici i quan els infants són més petits, és preferible fer 2 hores en tres mòduls de 40 minuts tres dies diferents o en quatre de 30 minuts quatre dies diferents. Així, en el cas de sis i set anys, les 3 hores de francès o d'anglès podrien ser 2 hores i mitja si s'organitzessin en sessions diàries de 30 minuts. A l'inici cal centrar l'aprenentatge en estructures de comunicació oral, sense escriure i sense passar l'estona dibuixant o acolorint per omplir l'hora.

Ja a l'educació infantil es pot iniciar alguna activitat oral en una altra llengua: el conte de *L'aneguet lleig* ja conegut, explicar-lo en francès o en italià; la cançó d'*En Joan petit quan balla*, en francès; cançons de comptar i repartir en qualsevol llengua...

TAULA 1. *Procés d'iniciació a les diverses llengües segons grup per nivell de competència.*

Hores setmanals	Educació infantil			Diag. DCL*	Educació primària						Educació secundària						
	3 a	4 a	5 a		6 a	7 a	8 a	9 a	10 a	11 a	12 a	13 a	14 a	15 a			
				60 %	Alumnes amb alta competència lingüística diagnosticada												
Francès		?			3 h	3 h	2 h	2 h	1 h	1 h							
Anglès					-	-	3 h	3 h	4 h	4 h	4 h	4 h	3 h	3 h			
Alemany											2 h	2 h	3 h	3 h			
				40 %	Alumnes amb alta competència lingüística diagnosticada												
Anglès					3 h	3 h	3 h	4 h	4 h	4 h	4 h	4 h	4 h	4 h			
2a llengua								2 h	2 h	3 h	3 h						
* DCL: competència lingüística ? Un primer grup avançat podria iniciar-lo al tercer trimestre																	
<i>Hores de professor necessàries</i>																	
Francès	2 línies / 4 gr. + 48 EP				12 h	12 h	8 h	8 h	4 h	4 h							
Anglès	2 línies = 140 EP, 120 ES				12 h	12 h	24 h	28 h	32 h	32 h	32 h	32 h	28 h	28 h			
Alemany	per 1 línia = 20 h ES				Previst per a un 50 % dels alumnes						4 h	4 h	6 h	6 h			

La distribució no pot ser rígida. Cal revisar-la cada curs en funció de la generació d'alumnes. Alhora, cal que sigui prou flexible per a fer algun canvi dins dels primers mesos, en general per a incorporar-hi alguns infants que a darrera hora han assolit la competència lingüística necessària, i la decisió podrà ser motivadora.

No calen més recursos que els que es necessiten per a l'ensenyament de les llengües estrangeres en qualsevol model i l'increment de recursos que pugui

compensar les necessitats més importants de determinats alumnes. En qualsevol cas, per a ensenyar llengua estrangera a cinquanta infants de sis anys (dos grups complets) o reforçar les llengües pròpies dels que tenen manifestes dificultats, calen quatre mestres per hora de classe de llengua estrangera o de consolidació de les llengües base, català i castellà. Els grups no poden ser en cap cas superiors a quinze alumnes, com no ho són a les escoles d'idiomes per a adults on efectivament s'acaba aprenent una llengua.

Seran necessaris un bon nombre de professors de llengua estrangera, d'anglès i de francès, i fóra convenient que n'hi hagués un alt nombre que ja fossin competents en les dues llengües. Lamentablement, no hem aprofitat als darrers anys vuitanta i noranta els professors de llengua francesa i és possible que ara calgui formar-ne a corre-cuita.

La llengua francesa o la llengua anglesa no han de quedar reduïdes a la classe de llengua. A qualsevol àrea de coneixement cal introduir textos, documents audiovisuals, consultes a Internet. Tots els temes amb vocabulari específic s'han de completar amb un vocabulari d'equivalències en tres o quatre llengües (per exemple, noms d'animals: *oreneta*, *golondrina*, *hirondelle*, *swallow*; noms d'eines: *tornavís*, *destornillador*, *tournevis*, *screwdriver*; noms de fruites: *maduixa*, *fresa*, *fraise*, *strawberry*). Això comporta desplegar un pla de formació per tal que tants mestres com sigui possible tinguin competència funcional en aquestes llengües. Caldrà estimular els cursos de formació específics amb metodologies fonamentalment orals centrades en la comunicació i la lectura.

APROFUNDIMENT DEL MODEL I ADOPCIÓ PELS EQUIPS DOCENTS DELS CENTRES

Aquí solament presentem un esbós d'urgència. Tant com s'està parlant de millorar l'aprenentatge de llengües estrangeres però des de l'Administració educativa, d'arreu i d'aquí, que estableix el currículum escolar, solament es parla d'anticipar l'aprenentatge de la llengua estrangera o de fer àrees en llengua estrangera. Presentem l'esbós des de l'experiència professional docent, des de la supervisió educativa habitual de centres i des del coneixement que aporten la pedagogia i didàctica. Estem convençuts que no és una opinió sinó que ha de tenir una sòlida fonamentació més enllà de les ciències estrictament pedagògiques a les quals sense pretensió exhaustiva ens hem apropiat.

Pensem i, de fet, convoquem a un estudi pluridisciplinari i a un dictamen final interdisciplinari amb participació d'experts de la neurobiologia, de la psicolingüística, de la sociolingüística, de la romanística i la lingüística comparada.

Si la decisió pedagògica i la seqüència didàctica es poden correspondre amb la configuració de les llengües en el cervell humà; si la proximitat lingüística aporta una seguretat més gran en l'aprenentatge i potencia una comprensió interrelacionada més àmplia; si podem donar una millor resposta amb l'aprenentatge a les necessitats derivades de l'entorn, a les aspiracions diferencials dels grups socials i, per damunt de tot, a la capacitat potencial de cada infant i jove, podrem oferir un model d'ensenyament de llengües sòlid, interessant i alhora eficaç. No podem seguir fent tempteigs en espera de resultats i encara menys aplicar el mateix currículum d'aprenentatge de llengües uniformement a tots els alumnes; tenim prou coneixement disponible, de diferents disciplines científiques, que ha de fonamentar l'opció d'un model d'ensenyament abans d'aplicar-lo.

Quan disposem d'un model sòlid i flexible, alhora caldrà donar-li una àmplia difusió i oferir assessorament presencial. En cap cas som partidaris de normativa administrativa ni de convocatòries públiques. Cal assegurar a cada centre els professionals que puguin dur-ne una direcció clara i formadora. L'equip docent ha de ser l'impulsor, però els pares, amb els representants al Consell Escolar del centre, poden demanar, demanaran, una millora en l'aprenentatge de les llengües estrangeres de manera que s'ajudi els qui necessiten ajuda i es deixi avançar els qui mostren alta competència.

APORTACIÓ DE RECURSOS HUMANS I MATERIALS DE L'ADMINISTRACIÓ EDUCATIVA

Els recursos humans són posats per tothom com a primera necessitat. Sempre falten recursos humans, a tot arreu. Amb tot, l'activitat de supervisió habitual ens permet veure un rendiment molt diferent dels mateixos recursos. Efectivament, els recursos humans són els que menys es poden inventariar per quantitat, i en canvi, el sistema actual d'assignació es basa en el càlcul de la plantilla docent numèrica en funció de les hores curriculars previstes amb alguns petits correctius per a necessitats educatives de tipus personal o social.

Sabent que es fa una aplicació quantitativa, fa quinze anys que proposem per a tots els centres dos professors per cada hora de classe de llengua estrangera d'un grup d'alumnes, per tal de fer semigrups d'aprenentatge de dotze o quinze alumnes en tot moment. Solament amb això, i evidentment amb un professorat competent en la matèria, ja hauríem millorat molt la competència general dels nostres joves en llengua anglesa. Aparentment l'Administració educativa s'ha estalviat uns costos, però els resultats, si són bons, incorporen els costos en diners i temps que han dedicat els pares per dur els fills a escoles d'idiomes. Si

els alumnes ben capacitats que no han tingut aquesta oferta complementària no han assolit la competència en llengua anglesa, podem pensar que una bona part de la despesa s'ha llençat a perdre. Ben mirat pagava la pena fer un esforç pressupostari, i en alguns centres els pares havien demanat de pagar una quota addicional per incorporar un segon professor, perquè ja l'estaven pagant com a activitat extraescolar amb més cost econòmic i de temps esmerçat.

Cal veure en cada centre quins són els recursos humans necessaris per a l'ensenyament de les llengües estrangeres. S'ha de potenciar que molts docents tinguin competència suficient per a incorporar llengües a les seves classes. És un patrimoni molt gran el dels professors competents en dues llengües estrangeres: en el cas de l'educació primària, francès i anglès. Lamentablement, no vam aprofitar aquest patrimoni quan es va fer el canvi de llengua estrangera, de francès a anglès. Un bon nombre de professors de francès van deixar d'ensenyar llengua estrangera.

Els equipaments didàctics i tecnològics són necessaris a tots els centres, però si hi ha més iniciativa provada, cal afavorir els centres que els puguin donar un rendiment més gran des del primer moment. Fa anys que veiem com les noves tecnologies de la informació s'incorporen al centre, però si els docents no estan preparats, quan comencen a rendibilitzar els equips, han quedat superats, i el nou programari necessita equips de prestacions superiors. Si els equips que rep un centre no són posats a punt dins dels deu dies següents, haurien de ser retirats; si els equips no estan en rendiment per sobre del 60 % del temps escolar, haurien de ser reduïts. Posar encara tots els ordinadors en una aula denota falta d'iniciativa pedagògica, és una clara mostra de manteniment d'un ensenyament escolàstic uniformitzat.

CONCLUSIÓ OBERTA

En qualsevol cas, estem convençuts que ens cal un model propi, atès el nostre patrimoni de llengües, i que ja amb els recursos de qualsevol centre podem millorar molt l'aprenentatge de llengües estrangeres si dissenyem el model general adequat i fem a cada centre els ajustos necessaris.

Convoquem a una presa de posició, elaborada per un equip multidisciplinari en el marc d'una institució clarament compromesa amb la llengua catalana, prou científica i alhora prou plural com és l'Institut d'Estudis Catalans. Serà un bon servei al país.

