

**SÓN SIMILARS LES DIFERENTS LENGÜES?,  
TOTS ELS APRENENTS D'UNA SEGONA LENGUA  
TREBALLEN EN SITUACIONS SIMILARS?**



**INSTITUT D'ESTUDIS CATALANS**  
**SECCIÓ DE FILOSOFIA I CIÈNCIES SOCIALS**

**SÓN SIMILARS LES DIFERENTS LLENGÜES?,  
TOTS ELS APRENENTS D'UNA SEGONA LLENGUA  
TREBALLEN EN SITUACIONS SIMILARS?**

Discurs de recepció de CHRISTER LAURÉN  
com a membre corresponent de la Secció de Filosofia  
i Ciències Socials, llegit el dia 27 de novembre de 2014

Resposta de Joaquim Arnau Querol, membre emèrit  
de la Secció de Filosofia i Ciències Socials

BARCELONA, 2014

**Laurén, Christer**

Són similars les diferents llengües? : tots els aprenents d'una segona llengua treballen en situacions similars?

Bibliografia. — Text en català i anglès

ISBN 9788499652375

I. Arnau i Querol, Joaquim II. Institut d'Estudis Catalans. Secció de Filosofia i Ciències Socials

III. Títol

1. Llenguatge i llengües — Adquisició 2. Llengua segona — Adquisició 3. Immersió lingüística  
800.732

© Christer Laurén

© Institut d'Estudis Catalans, per a aquesta edició

Carrer del Carme, 47. 08001 Barcelona

Primera edició: novembre del 2014

Text revisat lingüísticament per la Unitat de Correcció del Servei Editorial de l'IEC

Disseny gràfic: Maria Brossa

Compost per Víctor Igual, SL

Impressió a Service Point FMI, SA

ISBN: 978-84-9965-237-5

Dipòsit Legal: B. 25563-2014

Són rigorosament prohibides, sense l'autorització escrita dels titulars del *copyright*, la reproducció total o parcial d'aquesta obra per qualsevol procediment i suport, incloent-hi la reprografia i el tractament informàtic, la distribució d'exemplars mitjançant lloguer o préstec comercial, la inclusió total o parcial en bases de dades i la consulta a través de xarxa telemàtica o d'Internet. Les infraccions d'aquests drets estan sotmeses a les sancions establertes per les lleis.

## INTRODUCCIÓ

Em presento breument: sóc lingüista i escriptor. Com un dels meus col·legues acostuma a dir, començant per la filologia he treballat principalment amb la lingüística aplicada i també amb la literatura aplicada. També escric al mateix temps poemes i relats curts. Sóc d'origen urbà, de la costa est i sud-oest de Finlàndia; una àrea amb una part important de parlants de suec. Aquesta és la raó per la qual al principi no entenia les construccions dels sostres dels edificis agrícoles. Fills i filles de grangers acostumaven a construir teulats a les parts més altes de l'espai central de la casa i ho feien amb les mans. Aquestes construccions s'havien de fer considerant la manera amb què la nostra visió percebia de forma psicològicament correcta aquest tipus de construcció. Si la casa es construïa amb un perfil de línia recta, nosaltres ho interpretàvem com un perfil enfonsat al centre. I hi havia moltes altres interpretacions com aquesta: els pilars dels edificis més alts havien de tenir un perfil ample a la part més alta per no considerar-los massa estrets. Amb això intento demostrar, i en relació també amb el meu text, que no podem creure completament en les nostres interpretacions. El teulat i les columnes són exemples del mateix problema.

Quan tinc moltes coses a fer amb la meva recerca, per exemple, quan sóc responsable de projectes d'investigació i simpòsiums, acostumo a estar ocupat escrivint poemes i relats curts molt d'hora al matí, i fins i tot començo quan surt el sol, cap a les quatre.

No treballo per tal d'integrar els meus escrits de ficció en la meva recerca. No obstant això, més endavant podria ser interessant fer aquest treball comparatiu, que rarament es fa. El lingüista i l'escriptor viuen dues vides diferents.

A partir d'ara m'ocuparé d'observar des de fora la vida d'un especialista tan pintoresc com jo. Els escriptors escandinaus imaginem que la seva vida té un paper i

unes característiques molt especials, a causa de les estacions de la nit nòrdica i de l'accés al sol durant la primavera i l'estiu. Creiem que escrivim poemes d'amor amb una intensitat i una facilitat més grans a la primavera i l'estiu que a l'hivern.

La meua intenció és dir quelcom sobre la vida d'un investigador. Quan tot just començava a escriure la meua tesi, vaig tenir notícies d'un llibre, *Regeln und Ratschläge der wissenschaftlichen Tätigkeit* (la meua traducció tendenciosa: *Pensa com els altres. Pensa en anglès*), un *best-seller* dels anys trenta. Fou una tesi d'un altre investigador jove que em va despertar l'interès cap a un llibre com aquest que donava bons consells als especialistes.

Un dia d'excursió, inclòs en un programa d'un congrés, passejava pels voltants del vell Mont-real amb dos col·legues noruecs. El cap de setmana següent vaig anar al Quebec per tal d'informar-me sobre la cultura francesa al Canadà. Vaig decidir visitar també l'Oficina de la Llengua Francesa perquè volia trobar el suec Bengt Lindfelt, planificador lingüístic. A la recepció vaig preguntar per Bengt Lindfelt (pronunciant el nom en francès). «Aaaah!», va dir la recepcionista, «suposo que vostè vol dir Bengt Lindfelt» (perfectament pronunciat en suec).

Més tard vaig conèixer molts altres col·legues que com jo treballaven en un programa d'estandardització internacional (Organització Internacional per a la Normalització, ISO). A principis dels anys vuitanta ens trobàvem freqüentment per tractar sobre un estàndard anomenat *Terminologia de la terminologia*. Els escandinaus, els quebequesos i els altres canadencs mantenien una bona cooperació entre ells.

En una altra ocasió, vaig visitar el professor Guy Rondeau, de la Universitat de Laval del Quebec. Em va invitar a casa seva al camp per tal de fer-me conèixer les tècniques usades per la indústria canadenca de l'auró. També vaig participar en activitats de primavera de les escoles. He desenvolupat contactes recíprocs amb el nord d'Itàlia i Catalunya, on la planificació lingüística s'assembla a la de Finlàndia.

Vaig trobar un llibre a una biblioteca de la universitat. Hi havia capítols sobre com es troba la millor esposa: l'esposa científica, educada i rica i alguna cosa més amb diverses característiques per a diversos propòsits.

A casa, estic rodejat de dames meravelloses, la meua muller, Ulla; tres filles; dues nètes, i dos nés. Tots són excel·lents organitzant simpòsiums i congressos.

Però parlem ara dels dos temes de discussió: són similars les diferents llengües? i tots els aprenents d'una segona llengua (L2) treballen en situacions similars?

## LA PRIMERA QÜESTIÓ: SÓN SIMILARS LES DIFERENTS LLENGÜES?

Des del meu punt de vista, crec que tots els meus contactes amb grups minoritaris bilingües i multilingües m'han estat útils. Sempre he intentat cooperar en temes culturals amb altres grups culturals i lingüístics minoritaris.

Els lingüistes sostenen el que es considera una veritat: les diferents llengües són

igualment difícils d'aprendre. En aquest aspecte, xinès, suec i finès no difereixen l'una de l'altra. No obstant això, tenim algunes reserves. Les llengües històricament pròximes són econòmiques per a l'aprenent per les semblances de vocabulari, com és el cas d'un suec que aprèn alemany o d'un finès que aprèn estonià. Un finès parlant de suec que aprèn estonià fa un gran ús de les seves competències en finès i, a més a més, reconeix molt vocabulari europeu en els préstecs a l'estonià.

Les diferències en els sistemes escrits i en l'estructura lingüística de la L2, quan es comparen amb la primera llengua (L1) de l'aprenent, posen un primer nivell d'exigència potser massa alt. Fins i tot l'alfabet ciríl·lic té també un cert nivell d'exigència en les primeres etapes d'aprenentatge del rus per a molts de nosaltres, tot i que és parent del nostre alfabet llatí.

Suposem que cada llengua prové d'un planeta desconegut amb formes de comunicació gens familiars per a nosaltres i, per tant, igualment accessible. El que això implicaria és una tasca per a una recerca futura.

Els lingüistes sostenen una altra veritat: cada cosa que pot ser expressada en una llengua també pot ser-ho en una altra. Al mateix temps, però, també un podria pensar que la llengua hopi és un dels mitjans més eficients per a expressar conceptes de la física moderna. «En el moment actual hi ha poc acord sobre la influència de la varietat lingüística en el pensament o en l'aproximació apropiada per a estudiar aquesta qüestió», per citar un investigador que dedicava molt temps a treballar amb la hipòtesi de Sapir-Whorf sobre el relativisme lingüístic.

En el marc de les seves estructures lingüístiques, una llengua pot estar més o menys equipada per a una societat moderna i per a l'expressió de les seves necessitats. Tot i que els missioners finesos ja van crear ara fa un centenar d'anys un sistema escrit per a l'ndonga d'Amboland, en el sud-oest d'Àfrica, hi ha una gran carenència de recursos lingüístics per a moltes àrees especialitzades del pensament. En qualsevol cas creiem que està ben equipat per a aquests usos. La llengua africana té recursos que els parlants podrien emprar (podria ser planificada!).

Pensem que cap llengua no és primitiva. Però una determinada llengua podria no tenir termes i tradicions propis de les ciències modernes. I fins i tot les escoles necessitarien encunyar nous termes per a moltes àrees temàtiques.

Per la falta de coneixement lingüístic i de domini de les llengües, s'haurien d'haver previst alguns problemes derivats de la decisió d'usar només l'anglès a les escoles de Namíbia. Els llibres de text tracten de les societats europees occidentals amb grans ciutats, carrers asfaltats i edificis alts. Però moltes escoles de Namíbia es troben sota l'ombra de l'arbre més alt del poble. Els llibres de text no s'han adaptat mai al seu sistema de vida.

El benestar escandinau es va construir gràcies a l'accés al coneixement a través de l'escolarització en la primera llengua de la població. Amb l'educació es va desenvolupar la llengua, i amb la llengua, l'educació. En una societat moderna la

llengua ha de créixer amb l'ús i per a l'ús. En aquest aspecte una llengua pot funcionar o no. En detalls d'estructura les llengües singulars difereixen l'una de l'altra. He mencionat alguns casos particulars.

### ***Igualment fàcils de llegir***

Les diferències en la llargada de la paraula entre llengües específiques semblen produir resultats interessants. Per exemple, la majoria de numerals galesos necessiten més temps per ser anomenats que els anglesos. Això explica per què la majoria de nens que tenen el gal·lès com a L1 necessiten més temps que els nens amb l'anglès com a L1. I per això compten més lentament que els nens anglesos. Els numerals xinesos es compten més ràpidament. La nostra memòria de treball els processa de manera més ràpida. Per això és més fàcil comptar-los mentalment que en moltes altres llengües.

Tenia jo setze anys quan vaig començar a aprendre l'anglès i ja havia llegit els primers textos en finès. Havia de llegir, amb el meu finès elemental, sobre temes de l'administració de la universitat i em va afectar que no pogués llegir els textos finesos tan ràpidament com els textos anglesos. Algú podria dir que no estava entrenat, que no havia après la tècnica de la lectura. Si això és veritat, aquesta proposició és interessant i necessita ser examinada. Poden existir altres tècniques de lectura ràpida d'un text finès?

Llegeixo amb molta rapidesa textos en suec, alemany, anglès i llengües romàniques incloent-hi el portuguès. I estic menys entrenat en portuguès. Llegir ràpid és per a mi fer poques fixacions amb l'ull per pàgina. Segueixo la part central de la pàgina de dalt a baix. Les fixacions les faig al mig de les línies i puc fer estimacions sobre els textos perifèrics de les pàgines. Normalment faig una fixació per línia. Utilitzo un llapis per llegir des de la part superior de les pàgines fins a l'última línia. Com que llegeixo molt, probablement la quantitat de lletres i paraules incloses en una fixació és bastant gran. Però també s'ha demostrat que les fixacions poden ser més curtes del normal sense alterar la recapitulació del contingut del text. Els recursos individuals també donen suport a la memòria.

La investigació no exclou fer estimacions més o menys hàbils sobre el contingut. Fins i tot els lectors molt joves poden avançar fent conjectures. Qui treballa amb un fragment d'un text (pot ser un palimpsest) de la seva recerca, un cas freqüent en un filòleg, pot, amb accés a molt poques peces d'un text, desenvolupar hipòtesis molt bones sobre les parts que hi falten.

Puc retenir un text de cent pàgines bastant bé si el veig una vegada, en portuguès i en català. Però no tinc la possibilitat d'obtenir el mateix alt grau d'informació amb un text finès fent servir la mateixa tècnica. En els dos primers casos la qüestió és que els textos em són familiars: es tracta de qüestions de recerca sobre aprenentatge de la



llengua o de la comunicació LSP (llengua per a propòsits específics). Aquests textos contenen fraseologia especialitzada, termes, paraules i morfemes que em són molt familiars. Per això les llengües pròximes s'interrelacionen l'una amb l'altra. Pel que fa al finès, no tinc accés a llengües pròximes que em facilitin el suport corresponent.

### ***La funció de senyal de les paraules curtes***

Quan es llegeix s'avança a través d'una sèrie d'hipòtesis (amb anàlisi mitjançant síntesis, models de sota a dalt i de dalt a sota). En aquests casos la variació entre paraules llargues i curtes és important per a la interpretació. Les paraules curtes, com els articles i les conjuncions, són avantatjoses per als lectors, ja que els permeten fer estimacions sobre els contextos d'una peça de text estudiada. No cal dir que la mirada perifèrica no pot identificar simples grafemes o processar noves oracions i frases.

La llargada de les paraules en finès no varia com en el suec. El suec, l'alemany i l'anglès simplement tenen gairebé el doble de paraules familiars d'entre un i cinc grafemes. Els articles gramaticals del suec, curts i molt freqüents, no tenen equivalents en finès però hi ha *mutatis mutandis* equivalents en altres llengües que llegeixo. No obstant això, la llargada de les paraules no pot assenyalar frases nominals per a paraules introductòries molt curtes. És possible compensar els senyals curts d'alguna manera? Quin efecte fan les incrustacions relativament freqüents del finès sobre la velocitat lectora?

És necessària una investigació futura sobre el procés lector en finès així com en basc. Amb una aproximació teòrica actual podríem suposar que, per altra banda, un estranger no seria capaç de practicar la lectura del suec com la del finès. Els meus hàbits de lectura són una petita indicació empírica en aquesta direcció.

La resposta a la primera de les meves preguntes és: no, les diferents llengües no són, en tots els aspectes, similars des del punt de vista de l'economia del llenguatge. Ni són igualment difícils per a l'aprenent. Tampoc no són igualment expressives per a tots els temes. I no són igualment ràpides de llegir.

Una llengua de la comunitat pot ser usada des de la primera classe de l'escola. Un aspecte favorable, si fos possible, seria estar en contacte amb la comunitat que l'envolta.

### **LA SEGONA QÜESTIÓ: TOTS ELS APRENENTS D'UNA SEGONA LLENGUA TREBALLEN EN UNA SITUACIÓ SEMBLANT?, TOTS ELLS SE'N SURTEN AMB LES SEGONES LLENGÜES?**

He intentat formular una teoria d'adquisició de la L2 combinant educació i adquisició. Segons Jerome Bruner, «qualsevol matèria pot ensenyar-se a qualsevol nen d'una manera honesta».

No existeix una bona teoria d'adquisició ni una pedagogia de la L2, si bé la recerca sobre adquisició de la L2 es va desenvolupar per tal d'establir connexions entre una teoria general de l'aprenentatge i una teoria moderna de la llengua. Aquesta teoria, però, amb prou feines s'ha desenvolupat. Una raó fou que aquestes dues àrees d'investigació treballaven amb tradicions de recerca molt diferents; així doncs, no era fàcil combinar-les. Eren simplement incompatibles. I el distanciament creixent amb el temps ens ha portat a una situació en la qual s'ha donat prioritat a altres objectius diferents dels pedagògics; per exemple, quina recerca pot ajudar-nos a comprendre la naturalesa del llenguatge i del seu domini.

### *El context del programa d'immersió*

Des de fa més de vint anys, Finlàndia té un programa d'immersió al suec per a nens parlants de finès. És un programa basat en el Programa d'Immersion Total Primerenca del Canadà.

He desenvolupat amb el meu equip de recerca un programa adaptat a les escoles fineses. Començà el 1987 amb una recerca de supervisió que inclogué també, gairebé des del principi, una responsabilitat oficial. També havíem de proporcionar la formació dels professors per a atendre les primeres necessitats immediates.

Finlàndia és, com el Canadà, un país bilingüe, on el finès i el suec són llengües nacionals. El suec és parlat per un 5-6 % de la població, unes tres-centes mil persones. Per a un mercat bilingüe, el domini de les llengües és sovint decisiu per obtenir una feina. Finlàndia té una història escandinava amb estrets lligams de cooperació, fundats en els anys cinquanta. Per als parlants de finès era evident que el suec s'havia d'ensenyar a l'escola. A Finlàndia a tots els nens de les escoles se'ls ensenya l'altra llengua del país. Totes dues cultures són escandinaves i han crescut plegades des de les arrels. Per tant, el suec ocupa un paper central a Finlàndia i és important també per als contactes escandinaus.

El Canadà té, des de mitjan anys seixanta, moltes classes d'immersió, des de la primerenca fins a la tardana, amb diferents proporcions de francès, la llengua més important. La idea de la immersió va nàixer dels pares anglòfons, que comprovaven com els nens francòfons, fins i tot abans del parvulari i de l'escola, aprenien l'anglès, mentre que els seus fills ni tan sols aprenien el francès a l'escola per a usos pràctics. A l'àrea d'Ottawa la majoria de nens participen en un programa d'immersió i han après el francès al costat de 350.000 francòfons. Com al Canadà i a d'altres països bilingües o multilingües, els grups més petits aprenen l'altra llengua de manera més fàcil i ràpida, fins i tot abans d'entrar a l'escola. Els pares anglòfons tenen interès a garantir el futur dels seus fills. Per això als anys vuitanta es van fundar moltes associacions de pares anglòfons per tal d'impulsar la immersió al francès. La immersió primerenca total comença al parvulari. En principi els nens són

monolingües i els professors usen el francès des del primer dia. S'ensenya a llegir i a escriure també en la llengua d'immersió. En el cinquè curs (escola obligatòria) comença a ensenyar-se una tercera llengua (L3) en el cas que no s'hagi inclòs abans en el programa. L'ensenyament d'aquesta llengua dura cinc anys, fins al novè curs, quan finalitza l'escola obligatòria.

La immersió total al suec per als parlants de finès comença al parvulari, on només s'ensenya en suec. A l'escola obligatòria (que normalment comença als set anys), s'usa la L1, el finès, una hora a la setmana des del primer curs, i també la L3 una hora a la setmana des del segon curs. El suec, L2, és la llengua d'ensenyança durant la resta del temps en els primers anys d'escolaritat. L'ensenyament en la L1 i la L3 es fa amb el mètode de la immersió.

Com al Canadà, la idea de la immersió va sorgir també dels pares del grup majoritari, que comprovaven com el grup minoritari aprenia el finès mentre que el grup majoritari no aprenia la llengua minoritària. Els resultats són els mateixos que al Canadà.

Quan a Vaasa vam començar el nostre treball amb la immersió, els nostres primers contactes van ser amb la tradició canadenca. No obstant això, molt aviat considerarem que Catalunya representava la recerca moderna en aquesta àrea. Hi havia a Catalunya una recerca de qualitat que necessitàvem tant per a la nostra recerca com per a la formació de professors. Per tal de treballar de manera efectiva amb la formació dels nostres professors, vam establir un programa d'intercanvi amb una escola catalana i traduírem al finès i al suec articles catalans sobre recerca en immersió. El nostre programa de recerca podria també beneficiar-se dels projectes dels col·legues catalans. Molt aviat vam visitar Barcelona un grup de sis investigadors i mestres, tot just abans dels Jocs Olímpics. Més tard la nostra cooperació es va ampliar a d'altres països bàltics. Ells també necessitaven suport per a desenvolupar els seus programes d'immersió.

En els primers anys treballàrem especialment amb el model de recerca acció, és a dir, érem normalment a les classes com a observadors i molt aviat els membres del grup de recerca foren vistos com a companys i espàrrings dels professors. Els primers professors de les aules d'immersió no s'havien de considerar especialistes aïllats. Qualsevol havia d'estar interessat en el seu treball. Les innovacions havien de ser objecte d'estudi i codificades per tal de ser útils a les escoles. Els resultats del treball a la classe havien de ser interpretats. Des del principi sempre hem accentuat la importància de donar suport a una bona pedagogia.

Al principi estudiàrem els productes lingüístics per tal de poder-los comparar amb la recerca canadenca sobre la immersió. Amb el temps hem hagut d'observar el procés del nostre programa centrant-nos principalment en el que hi succeeix i en quin és el resultat. La dinàmica lingüística i pedagògica aporta més sobre la immersió que els estudis de procés.

Recerca acció significa que els productes del llenguatge són analitzats des de molt aviat. Els investigadors prenen notes de manera molt activa sobre el treball a les classes i, amb el temps, també sobre l'autèntica dinàmica de les classes. El que passa a les aules ha de ser interpretat i formulat per tal de desenvolupar una pedagogia de la llengua.

Amb el desenvolupament i la formulació dels principis pedagògics per als nostres propòsits hem avaluat la immersió des del parvulari fins a l'escola i a la universitat. El nostre objectiu fou començar a crear aquests principis.

Sobre la immersió lingüística, hem publicat un gran nombre d'articles científics en moltes llengües i hem divulgat monografies i programes de ràdio i televisió.

### ***Pedagogia de la immersió***

No existeix una pedagogia específica de la immersió. Al Canadà es produí un canvi eficient quan es va modificar l'ensenyament de la llengua i s'emprà el francès com a llengua d'instrucció: els continguts serveixen per a ensenyar la llengua en lloc de parlar sobre la llengua.

Nosaltres coneixíem aquest fet propi de l'escola d'immersió. Així doncs vam organitzar un intercanvi de professors i en vam seleccionar uns quants. Per tal de descriure una pedagogia eficient vam començar aviat. I per tal de promoure-la vam començar amb aquests professors. Tenen un únic paper lingüístic, el que empren en les seves activitats. El suec s'usa a l'escola però també fora. Un professor no hauria de pensar que ell és l'únic model lingüístic i, per tant, que ha de parlar constantment. Els models de treball no haurien de permetre'ls comunicar-se amb tota la classe més del 20% d'aquest temps. Aquesta és una recomanació feta per un formador de professors canadenc i es considera que funciona per raons pràctiques.

Els estudiants es desenvolupen alhora que els professors ensenyen materials i tasques. Per a aquestes finalitats tenen espais de treball, centres d'activitat i llistes de tasques. Els espais de treball i temes són dinàmics, és a dir, es reemplacen per altres tasques. Les fronteres entre matèries es canvien regularment durant els cinc o sis primers anys a l'escola. En aquest aspecte el programa guanya en autenticitat. Hi ha una regla de primera importància: els nens han de tenir moltes possibilitats d'influir en els programes i possibilitats freqüents d'interacció amb els altres i amb nens de la mateixa edat. Es pot usar la llengua a la classe sense ser capaç de comunicar-s'hi fora. Per dinàmiques de comunicació els nens s'haurien d'implicar en la interacció on perceben altres veus com a familiars.

Un exemple: quan arriba el Nadal es podrien programar els espais de treball incloent-hi els materials i models següents: *a)* un espai abans del Nadal amb cartes i targes, *b)* fent tasques i *c)* iniciant-ne d'altres de planificació del Nadal per a un pressupost familiar. Aquestes àrees de treball les utilitzen els nens per a noves tas-

ques, per a construir un coneixement bàsic. El coneixement conceptual i lingüístic creix d'una manera natural (un territori comú).

Els joves estan concentrats en un tema, per exemple, reunint materials juntament amb paraules. Això és un sistema mnemotècnicament eficient i natural. Per tal d'illustrar-ho: quan treballava durant dos anys en el meu projecte de recerca a la Universitat de Viena vaig començar a conèixer la ciutat i els seus voltants. Quan vaig tornar de visita a Finlàndia, parlava sobre Àustria, i quan vaig tornar a Àustria, em va ser fàcil veure com, quan sortia de l'avió i del tren, em venien a la ment la topografia i tots els fenòmens dels quals podia parlar. És pedagògicament aconsellable connectar el territori físic amb els fenòmens lingüístics.

Una teoria per a explicar per què la immersió primerenca fou tan reeixida podria estar connectada amb el constructivisme radical. La immersió primerenca total és una teoria de la realitat i per això és un mitjà per a tractar-la.

La meua visió bàsica de la psicologia de l'aprenentatge és que el llenguatge és un instrument per a tractar la realitat. Segons el constructivisme radical, el *llenguatge és interacció*; el domini d'una llengua es desenvolupa a través de construccions estructurades; l'inventari d'aquestes construccions és dinàmic, és a dir, es va modificant com a conseqüència d'una interacció social en marxa. El contingut és autèntic, perquè ho és allò de què es parla i perquè la interacció pertany a una àrea temàtica. El llenguatge és un instrument quan introdueix les diverses àrees temàtiques.

### ***Constructivisme***

En la teoria de l'aprenentatge podem parlar amb simplificació de dos axiomes que competeixen, el constructivisme i el racionalisme. Tots dos tenen diverses interpretacions. D'acord amb el primer axioma, totes les estructures que trobem les inventem nosaltres mateixos en una situació específica. D'acord amb el segon axioma, hi ha una veritat que podem trobar: els axiomes són punts de partida per al nostre pensament que no poden considerar-se com a veraders.

Especialment per a les ciències socials i per a les humanitats, el constructivisme és una teoria de gran interès. Cada cultura humana conté un gran nombre d'estructuració col·lectiva i individual de l'existència. El lingüista i antropòleg Edward Sapir ha destacat que no hi ha dues llengües tan similars que expressin la mateixa realitat. Els diferents grups lingüístics viuen en mons diferents, que no es poden considerar expressions diferents de la mateixa realitat. Una interpretació dinàmica nasqué de l'antropòleg Bronisław Malinowski, que considerà que el llenguatge es refà constantment. Només amb l'ús, el llenguatge obté el seu significat.

El filòsof i psicòleg suís Jean Piaget (1896-1980) va tenir una influència decisiva sobre el constructivisme i especialment en el camp de la pedagogia. Va ser un científic naturalista i el seu camp de recerca fou la pedagogia. El seu descobriment

ha estat formulat per un constructivista radical: «El que un científic naturalista o un pensador humà identifica com un entorn i després considera com a estructura d'un organisme, pertany al pensament de l'investigador i mai a un món independent exterior».

Aquest exemple de constructivisme emfasitza l'aspecte social del llenguatge i el seu ús en àrees de la lingüística, la psicologia i la pedagogia. Quan estàvem atrets pel model canadenc d'escola a principis dels vuitanta, ells citaven textos del *whole language movement* (moviment per al llenguatge global). Aquest moviment anglosaxó destacava els principis següents:

- La tasca del llenguatge és construir significat.
- El llenguatge és tan individual com social.
- Necessitem autenticitat i contextos socials autèntics.
- L'aprenent comença amb el seu coneixement previ.
- El desenvolupament cognitiu i lingüístic treballen conjuntament.
- Aprenent sobre el món s'aprèn el llenguatge.
- Un aprenentatge significatiu es produirà començant amb les experiències d'un mateix.

Aquest moviment fa referències a John Dewey, Lev Vigotski i Jean Piaget; al constructivisme, i al paper social del llenguatge. Pel que fa al llenguatge, el pensament constructivista proposa que cada aprenent construeixi la seva pròpia paraula individualment i amb elements de les seves experiències individuals. Aquestes es convertiran en profitoses mitjançant l'assaig, l'error i l'èxit. Els significats subjectius són sempre modificats mitjançant la interacció social. No es pot ensenyar als nens qualsevol cosa, ells han de tenir la seva pròpia experiència per a descobrir-la.

Per a molts europeus, les experiències amb la geometria euclidiana han estat un fenomen de contrastos. Sé, no obstant això, que aquesta geometria no és un exemple d'aprenentatge de memòria, però per a mi i per als meus companys de matemàtiques fou un veritable descobriment.

Els *Elements* d'Euclides es considera un dels treballs científics més bonics i influents de la història mundial. Quan per primera vegada i en la nostra llengua entràrem en contacte amb la geometria, apreníem una vella tradició de la lògica, amb un món conceptual i terminològic i una tradició consolidada i totalment nova per a nosaltres de construir textos. Parlàvem d'axiomes, teoremes, creences, i empràvem expressions com «com a conseqüència de» o «un i només un». Apreníem que els axiomes podien ser formulats de la manera següent: «una línia recta i només una es pot dibuixar entre dos punts; un punt no té grandària» —per a nosaltres una nova manera de formular un text. Apreníem a treure conclusions, a generalitzar oralment i també per escrit per tal de defensar una manera de pensar. El

teorema de Pitàgores el vam aprendre amb un guix a la mà per a defensar-lo a la pissarra en diàleg amb el professor i els companys.

La forma pedagògica del diàleg oral és vella. A Plató no li agradava el llenguatge escrit perquè qui té accés al text no treballa realment per a comprendre'l. Plató comparava Sòcrates amb una llevadora. Amb el text escrit no es pot aplicar la ma-ièutica i no es poden contestar les preguntes. Sòcrates emfasitza que ni ell pot donar qualsevol resposta. Pot formular preguntes per tal que el seu company desenvolupi el seu pensament. De manera idèntica funciona la geometria per a nosaltres, i no hem oblidat el que hem experimentat perquè hem hagut de descobrir-ho per nosaltres mateixos. Per això la geometria és un exemple d'aprenentatge constructivista.

### *Llenguatge-interacció*

L'estructuralisme del segle xx fou ocasionalment usat com a fonament per a projectes de pedagogia estructural de la llengua. Els exercicis sistemàtics en els laboratoris de llengua estaven basats en anàlisis estructuralistes i els llibres de gramàtica es modernitzaren en aquesta direcció fonamentada en una competència abstracta: una competència genèticament determinada i sense una descripció gramatical. Se seguien les descripcions fetes per gramàtics famosos.

Les anàlisis de la freqüència de la producció lingüística ja han mostrat que una gran part de la nostra producció són fórmules estereotipades i col·locacions. L'anàlisi de freqüències d'un text mostra que parlem i escrivim amb blocs fixos. Un mínim del 30-50% de la nostra producció consta d'aquestes peces fixes; aquestes expressions semblen socialment eficients quan aprenem una llengua.

És possible que els noms i els verbs siguin parts universals de la parla, consistents en entitats fixes, però només perquè pertanyen a contextos quan alguna cosa es diu sobre alguna altra amb la qual té relació. Algunes situacions específiques que trobem poden ocórrer en qualsevol lloc del món, i per això desenvolupem solucions similars en diferents llengües. La funció necessita mitjans ben adaptats. Tenim la creença o la idea que començant amb les parts més petites arribem als nivells més alts.

En l'anàlisi conversacional tenim fins ara resultats que mostren que dues persones en interacció, l'una parlant en L1 i l'altra en L3, expandeixen la seva competència i s'adapten l'una a l'altra. Totes dues negocien usant la llengua i els recursos lingüístics. Aquests recursos són competència que creix i canvia amb la interacció; és un procés dinàmic. Es pot comparar amb les idees de Vigotski i Bakhtin que emfasitzen el paper de la interacció en l'adquisició del llenguatge i que destaquen el paper del llenguatge com a fenomen social.

Al nord d'Itàlia, a les regions dels Alps, hi ha un petit grup lingüístic, els ladins, uns disset mil parlants a la regió autònoma del Tírol del Sud. Quan realitzava els

meus estudis sobre l'escola dels ladins vaig constatar que integraven els nens amb síndrome de Down a les seves escoles, òbviament amb un màxim d'un nen per classe. És fàcil d'entendre que els nens en aquesta vall trilingüe del Tirol del Sud molt aviat esdevinguin trilingües. Els nens amb síndrome de Down normalment són trilingües molt aviat i tenen un domini de les llengües que és únic.

Als noranta vaig entrevistar diversos subjectes ladins amb síndrome de Down. Els casos estan descrits en un llibre publicat el 2006 per Alfa Beta. Es van fer entrevistes en tres llengües i es van repetir al llarg d'aquella dècada. No obstant això, des que vaig fer les entrevistes, la diagnosi precoç durant l'embaràs probablement ha canviat les possibilitats d'estudiar aquest fenomen.

A les entrevistes a les persones amb síndrome de Down, jo els parlava alemany, un professor de l'escola ladina emprava el ladí i una tercera persona parlava italià. Normalment barrejàvem les nostres entrevistes, parlant ladí, alemany i italià durant una hora. A cada entrevista hi havia un representant públic i també un pare o una mare. Els nens i joves desitjaven participar en la discussió. Tres o quatre anys més tard vaig repetir les meves visites.

### ***Un exemple***

La Christiane viu a la vila de St. Christina de la comuna de Gröden, a la regió autònoma del Tirol del Sud. Quan la vaig entrevistar, el 2 de març de 2002, treballava en una cuina en la vila veïna de Wolkenstein des de feia nou anys. S'encarregava de tasques pràctiques: rentava plats, tenia cura de la roba i ajudava a cuinar. Els seus pares eren ladins i procedien de famílies parlants del ladí. La família de la seva mare era de St. Ulrich. Durant la guerra la família decidí desplaçar-se a Viena (gràcies al tractat entre Mussolini i Hitler). La llengua de la família i de l'escola era l'alemany.

Quan la família va tornar a St. Ulrich, la seva mare emprà de nou el ladí en l'àmbit familiar. Considerava que el dialecte vienès no s'entenia a St. Ulrich. El seu marit procedia d'una família ladina de la vila veïna de St. Christina. Així doncs, la família de la Christiane emprava el ladí a casa. La Christiane tenia dues germanes i un germà que eren entre cinc i vuit anys més grans que ella. Amb els seus germans els pares empraven el ladí. Però com que la Christiane era una nena amb síndrome de Down, els pares van decidir parlar-li sempre en alemany. D'aquesta manera entenia el ladí sense dir res en aquesta llengua fins que va fer quatre anys.

Quan tenia dos anys i mig va començar al parvulari i quatre anys més tard va entrar a l'escola, als set anys. Va anar a l'escola primària (cinc anys), l'escola secundària (tres anys) i a una escola de feines domèstiques de la ciutat de Brixen. Com que l'italià també s'usava com a llengua d'ensenyament a l'escola i molts companys eren parlants d'italià, ella va aprendre l'italià amb la pràctica.



Avui dia sempre llegeix el setmanari ladí. La seva mare diu que s'informa ella mateixa de qualsevol cosa publicada en el setmanari, incloses les previsions del temps. També llegeix el diari en alemany *Dolomiten* i diaris italians. A la Rai 1, un canal italià de televisió, segueix un programa a les cinc de la tarda en què s'expliquen rondalles, i escolta diàriament cinc minuts de notícies a la Rai 3 a la nit i també un informatiu alemany, *Tagesschau*, al mateix canal. Diu moltes vegades que pot seguir tota classe de programes de televisió incloent-hi els esports. Llegeix alguns diaris quan va als bars i cafès de la vila. Quan té temps lliure es desplaça per la vila, on coneix molta gent.

També llegeix *Corriere dei Piccoli*, una publicació mensual per a nens; *Topolino*, la versió italiana del ratolí Mickey, i *Meine Melodie*, una revista musical, ja que li agrada molt el *folk* i la música pop. Menciona Laura Pausini, Cristina D'Avena i Eros Ramazzotti com els seus favorits entre els cantants italians. Sovint canta quan escolta música. *Strani amori* és una cançó que li agrada molt.

A la Christiane li agrada escriure. Té molts quaderns amb els seus escrits. Hi anota notícies del que ha passat i poemes. Escriu sobre l'amistat, diu, sobre un bon amic i de la importància que un amic de veritat pugui guardar un secret. Copia també textos que li agraden, per exemple, d'un llibre, *Betrachtungen*, que conté articles barrejats i història local. Practica molts esports i ha guanyat molts premis, que mostra als visitants.

Com en altres casos de síndrome de Down, ha après les llengües usant-les. La teoria de la música, la gramàtica, els càlculs d'economia i altres àrees teòriques són massa abstractes. Però tot i això parla i escriu molt.

## **Bakhtin**

D'acord amb Bakhtin, la llengua només s'adquireix si es combina amb la interacció. Per a la mútua comprensió hi ha d'haver un diàleg o qualsevol mena de resposta; però per a Bakhtin el diàleg és una categoria profundament ontològica. Viure és dialogar constantment amb altra gent, preguntar, escoltar, acordar. Ens compremem a nosaltres mateixos només si ens mirem en relació amb els altres, i això només es pot aconseguir amb la comunicació amb els altres. Bakhtin descriu d'una manera polèmica Ferdinand de Saussure com a representant de l'objectivisme abstracte que veu la llengua com un únic sistema de regles: les regles governen la llengua en tots els nivells i els individus no en tenen control. Aquesta caricatura podria ser veritat també per a molts seguidors actuals de Saussure.

En lloc de parlar sobre una gramàtica universal heretada genèticament, seria molt més interessant usar símbols per a la interacció entre nosaltres mateixos. Usant la llengua, naixeran models de llengua, es consolidaran, i també la gramàtica. Aquesta es desenvoluparà com a conseqüència de l'ús. Això s'ajusta millor al

coneixement sobre l'ús de les peces del text i sobre els nens petits i les seves holo- frases. I està també d'acord amb les observacions dels investigadors sobre la mútua adaptació com una característica d'autèntica comunicació en una L2 d'un interlocutor. També està d'acord amb una teoria general del constructivisme: desenvolupament cognitiu i lingüístic van junts.

La història de la humanitat seria massa curta per rebre una gramàtica útil general i genèticament reglada (per a totes les llengües del món i per a totes les èpoques) mitjançant el desenvolupament biològic. Un desenvolupament social donaria resultats més ràpidament. Tomasello explica el desenvolupament del llenguatge com a resultat de dues característiques: *a*) la capacitat de detectar intencions i *b*) la capacitat de trobar models. No entendríem l'ús de la llengua si no el veiéssim com a accions comunes, i per a les activitats comunes necessitem accions socials intel·ligents com les mencionades.

### ***Interaccions amb llenguatge especialitzat***

Interacció i autenticitat són conceptes crucials quan es treballa amb la immersió. L'aprenentatge de la llengua d'immersió és reeixit gràcies sobretot a la interacció pràctica en matèries escolars no lingüístiques. Aquest ús pràctic de la llengua és el que caracteritza la immersió.

L'antropòloga i lingüista danesa Kirsten Haastrup considera la llengua com Malinowski o com un professor d'immersió quan explica com ha adquirit el coneixement pràctic de l'islandès. Com a escandinava llegia islandès clàssic i modern però tenia alguns problemes amb l'islandès quotidià amb el lleter, amb el pescador, amb l'escorxador, però també amb l'ús de la llengua dels descansos amb col·legues de la universitat. Va experimentar dues situacions eficients d'adquisició de la llengua: l'ús de la llengua en una ocupació manual i una interacció professional i científica autèntica.

No és fàcil ancorar l'ensenyament de la llengua de manera real. El contingut del material d'ensenyament és principalment lingüístic i per això és simple. La reacció natural de molts estudiants és sentir-se infravalorats. Els problemes rauen en el contingut simple dels materials. Textos i temes en la segona llengua han de ser exigents i promotors d'un ric intercanvi cognitiu.

Només alguns estudiants tenen la curiositat d'un lingüista pels aspectes formals de la llengua. Ni tan sols en tenen els estudiants més ambiciosos que comprenen els textos, que resolen tots els problemes gramaticals i que accepten que han de fer correctament els exercicis de la llengua formalment planificada. Els estudis de la llengua els fan també passius i els allunyen d'un pensament independent i de solucions independents. Avui com abans els professors tenen accés a llibres de text amb textos autèntics de diaris, literatura i *belles-lettres* però sense l'èxit que aconseguie-

xen matèries escolars com matemàtiques, biologia, geografia, història, etc., com és el cas de l'aula d'immersió. En la immersió hi ha més espai per a les llengües.

A la immersió primerenca els estudiants se socialitzen amb les matèries escolars mitjançant la immersió en la llengua. Certament la primera llengua s'usa alternativament amb la llengua d'immersió, però no el mateix any, ni en el mateix tema ni en la mateixa matèria.

Aquesta manera de treballar té valor pràctic per a l'adquisició de la llengua perquè l'estudiant té capacitat per adquirir molts territoris de llengua i pensament. En l'ensenyament de la llengua això no pot fer-se. Aquests territoris no són de temes escolars lingüístics, són territoris amb els quals un aprèn mitjançant una interacció basada en el contingut. En certa manera això també és veritat per a les matèries lingüístiques; en aquestes la llengua és tractada amb la llengua. Una altra cosa són, però, altres temes en els quals es parla sobre idees i fenòmens. En canvi, parlar sobre la llengua és parlar sobre un món molt abstracte.

Cada matèria escolar té el seu propi ús lingüístic i el seu propi món mental, distants de la llengua quotidiana, i en aquest aspecte les possibilitats de comprensió són molt diferents. La història i la química són en aquest aspecte molt distants l'una de l'altra. Alguns temes són introduccions sobre destreses pràctiques construïdes amb interaccions lingüístiques pròpies d'aquestes àrees. L'escola obligatòria té com a tasca central introduir un nombre de temes o activitats propis de les diverses matèries.

Els estudiants reben una primera socialització en les diferents matèries i en els seus usos lingüístics. Hi ha, no obstant això, molt pocs estudis sobre com creixen i es desenvolupen aquestes habilitats. S'ha fet molt poca investigació sobre la llengua de les matèries en relació amb la primera adquisició dels mitjans per a pensar i usar la llengua i, sobretot, per al desenvolupament del llenguatge especialitzat. La pedagogia està, per descomptat, interessada en aquesta àrea, que té molta importància per a la producció de material d'ensenyament i aprenentatge. Però no existeix connexió entre la investigació en pedagogia i en llenguatge especialitzat a l'escola obligatòria.

Hi ha una manca de contactes en investigació de problemes centrals en llenguatge especialitzat i psicologia. Piaget, Vigotski i d'altres tenen teories i estudis de com els nens adquireixen els conceptes espontanis i no espontanis. Els conceptes no espontanis són propis de les àrees científiques i s'introdueixen a través de matèries escolars. Les diferències, les concordances i l'intercanvi d'aquests tipus de conceptes serien interessants per a un investigador del llenguatge especialitzat.

Piaget i Vigotski també estaven interessats a saber què és el que va primer: el coneixement de la similitud o de la diferència, una qüestió que és important per a l'activitat de la comunicació científica sobre la identificació i el desenvolupament dels conceptes. Nosaltres treballem en la identificació i similitud quan formulem

definicions implícitament i explícita. Vigotski mostra que el coneixement de la similitud arriba més tard perquè exigeix una generalització altament especialitzada i una formulació de conceptes. Aquestes són àrees interessants per a la recerca sobre el llenguatge especialitzat. Treballant amb la immersió primerenca, els estudiants es familiaritzaran amb un pensament especialitzat i amb un ús de la llengua semblants a la meua presa de contacte amb la geometria en suec, la meua primera llengua. Això segurament no és suficient per arribar a ser matemàtic i un naturalment no domina l'ús de la llengua pròpia de la interacció entre dos matemàtics que discuteixen qüestions de recerca.

Aquesta última situació de comunicació és un exemple d'interacció absoluta entre experts de les mateixes àrees temàtiques, un fenomen en una escala flotant d'especialització temàtica. Algunes vegades parlem sobre llenguatge quotidià i llenguatge especialitzat com si fossin una dicotomia que ens porta en una direcció equivocada. És difícil imaginar un tema sense cap tipus d'especialització en la seva àrea. Més aviat podríem funcionar sense el concepte actual de llenguatge quotidià.

Una conversa durant l'estona de descans sobre el temps i el vent conté material del llenguatge especialitzat de la meteorologia, tot i que el meteoròleg no estaria satisfet segurament amb la precisió del llenguatge. L'escala flotant del pensament especialitzat i de l'ús del llenguatge es podria descriure amb una sèrie de situacions de comunicació diferents, des de la dels investigadors que parlen del seu tema comú de recerca de les matemàtiques fins a la dels nens de la guarderia que intenten descobrir quants caramels poden comprar amb els cèntims que tenen. Aquesta sèrie de situacions més o menys simètriques o asimètriques estan fetes de circumstàncies principalment simètriques que contenen asimetria, és a dir, tampoc els matemàtics no tenen entre ells una comprensió paral·lela i una mateixa idea del seu tema.

Ni dos professors de matemàtiques poden tenir una idea idèntica i un domini idèntic del llenguatge del seu camp temàtic —tenen els seus idiolectes científics—, ni dos nens del parvulari sobre els seus cèntims. Per aquesta raó els científics necessiten congressos de la mateixa manera que poden sorgir conflictes de cèntims. Totes les matèries escolars són, per tant, àrees perfectes per a la interacció significativa.

Qüestions per a una recerca sobre el llenguatge especialitzat són: com es desenvolupen els conceptes sobre el món a la immersió primerenca?, com es combinen amb la L1 (sembla que ho fan sense complicacions encara que el mateix tema no es tracti de la mateixa manera)?, com es desenvolupa la precisió?, com es desenvolupen les àrees artístiques?, quina funció té parafrasejar com a eina pedagògica (té un paper crucial)?, com interaccionen la L1 i la L2 en els nens més petits (comparant-ho amb els adults)?

## Visualització d'una teoria

Tenim bones raons per veure la llengua com a interacció social. Necessitem tot el coneixement sobre la llengua de les matèries i també sobre quant, com i quan hem d'usar aquest coneixement amb els aprenents en situacions psicològicament complicades. Això no ho poden resoldre els lògics del llenguatge. Hi ha restriccions per a usar el coneixement explícit: *a)* les estratègies explícites requereixen que els aprenents almenys tinguin quinze anys; *b)* es poden usar també estratègies progressivament creixents sense un coneixement conscient quan s'aprèn la llengua; *c)* els aprenents amb notes excel·lents en una situació d'adquisició formal de la llengua poden tenir dificultats per a entendre una conversa, o fins i tot menys habilitats per a participar-hi.

Quan definim el llenguatge com a interacció social, l'elecció natural és considerar el constructivisme com la teoria general de l'aprenentatge. L'intercanvi recíproc quan entrem al món i en parlem (un ideal per a Piaget i d'altres) encaixa bé amb el concepte de llengua com a interacció. El constructivisme radical té connexions amb la pedagogia radical.

L'autenticitat de la interacció és un fet bàsic per a l'èxit de la immersió. Els aprenents necessiten territoris semiòtics, cognitius i semàntics naturals per tal de desenvolupar el seu concepte del món i el seu ús de la llengua. Se socialitzaran en mons cognitius i lingüístics mitjançant les matèries de l'escola.

Els nivells estan causalment lligats l'un amb l'altre en la teoria d'aquest article: el constructivisme (teoria general de l'aprenentatge), la definició de llengua (la llengua és interacció) i el tema (matèries i el seu ús lingüístic).



La teoria de l'adquisició primerenca de la llengua visualitzada. La primera constatació de la teoria explica l'èxit de la immersió com un resultat causal que va d'un nivell general a un nivell especialitzat. L'altra constatació mostra la connexió entre ensenyament i aprenentatge. Ensenyament i aprenentatge són, d'aquesta manera, dos aspectes del mateix fenomen.



**ARE DIFFERENT LANGUAGES SIMILAR?,  
ARE ALL SECOND LANGUAGE (L2) LEARNERS WORKING  
IN SIMILAR SITUATIONS?**

Reception speech of CHRISTER LAURÉN  
as a corresponding member of the Philosophy  
and Social Sciences Section, read on 27 November 2014





## INTRODUCTION

Please allow me to briefly introduce myself: I am a linguist and a writer. I started out with philology but I have mostly worked with applied linguistics and, as one of my colleagues used to say, also with applied literature. At the same time, however, I have also written poems and short stories. I have an urban background on the west and south coast of Finland, an area where a large part of the people are Swedish speakers. That is the reason why I did not understand the construction of the roofs on farm buildings. The sons and daughters of farmers used to build roofs with the highest part in the middle of the house and they did it with their hands. This was based on the psychologically correct observation that our visual sense demands that it should be this way. If the house was built with a straight profile we would interpret it as sinking in the middle. There are many other observations like this: the columns in bigger buildings must have a broader profile in their upper part in order not to appear to be too narrow. By saying this I am trying to show that we cannot fully believe in our interpretations. The roof and the columns are examples of the same problem.

When I have much to do in connection with my research, e.g. being responsible for research projects and symposia, I also usually keep busy writing poems and short stories very early in the morning, starting even at sunrise, which means at about 4 a.m.

I do not work on integrating my fictional writings with my research. Of course, someday it could be interesting to do such comparative work. Seldom is this done. The linguist and the writer live two different lives.

I will now engage your time with glimpses of the life of a many-sided specialist like me. Scandinavian writers imagine that their lives have a special role and special characteristics due to the Nordic night and the access to sun in the Northern

spring and summer. We think that we then produce love poems with greater ease and greater intensity than we would in the winter.

My main intention here is to tell something about the life of a researcher. When I had just started to write my dissertation, I became acquainted with a book called *Regeln und Ratschläge der wissenschaftlichen Tätigkeit* (my tendentious translation: *Think like everybody else. Think in English*) that was a bestseller in the 1930s. It was a dissertation by another young researcher that turned my interest towards this book with its good advice for specialists.

Once, on an excursion within the programme of a conference, I walked around Old Montreal together with two Norwegian colleagues. At the end of the week I travelled around Quebec in order to find out about the French culture of Canada and I decided to visit the *Office de la langue française* because I wanted to meet the Swedish language planner Bengt Lindfelt. At the reception desk I asked for him (pronouncing his name in French): “Aaah!”, said the receptionist in fluent Swedish, “I suppose you mean Bengt Lindfelt?”.

Later on I met many other colleagues who, like me, worked on international standardisation (ISO). At the beginning of the 1980s I attended frequent meetings on a standard called *Terminology of Terminology*. Scandinavians, Quebecois and other Canadians cooperated closely on this.

On a later occasion I visited professor Guy Rondeau at the Université Laval in Québec. I was invited to visit his mansion in the countryside to become acquainted with the techniques used in the Canadian maple industry. I also participated in spring activities at schools. In similar ways I established contacts in Northern Italy and Catalonia, where the language planning processes resemble each other and that of Finland.

I found the book that I have mentioned in the local university library. There were chapters on how to find the best wife: the scientific wife, the educated wife, the rich wife and so on, with different characteristics for different purposes.

At home I am surrounded by wonderful ladies: my wife Ulla, three daughters and four grandchildren. All of them are excellent at organising symposia and conferences.

But now let's get down to the topics under discussion: are different languages similar?, are all second language (L2) learners working in similar situations?

#### **THE FIRST QUESTION: ARE DIFFERENT LANGUAGES SIMILAR?**

All my contacts with bi- and multilingual minority groups were useful from my local point of view. I always tried to establish cooperation in cultural matters with other cultural and linguistic groups living as minorities.

Linguists consider that different languages are equally difficult to learn. In this respect, Chinese, Swedish and Finnish do not differ from each other. We do have

some reservations, however. Languages historically close to each other are economical for the learner because of similarities of vocabulary, as is the case of a Swede who learns German or a Finn learning Estonian. A Finland Swede learning Estonian can make great use of his Finnish skills and in addition he recognises a lot of European vocabulary in the loan words found in Estonian.

The differences in writing systems and language structure in an L2 when compared to a learner's first language (L1) may place the first threshold too high. Even the Cyrillic alphabet is a threshold in the first steps into Russian for many of us, despite its being related to our Latin alphabet.

Let us suppose that every language comes from an unknown planet with forms of communication totally unfamiliar to us and, hence, equally accessible. What this would imply is a task for future research.

Another truth held by linguists is that everything that can be expressed in one language can be expressed in any other language. At the same time, however, it is acceptable to think that the Hopi language is the most efficient means of expressing concepts of modern physics. Nevertheless, "There is at present little agreement about the influence of linguistic variety on thought or on the proper approach to studying the issue", to cite a researcher who devoted much time to working on the Sapir-Whorf hypothesis on linguistic relativity.

Within the frames of its linguistic structures a language may be more or less well equipped for modern society and its expressive needs. Even if Finnish missionaries already created a written language for the Ndonga of Ovamboland in South-West Africa one hundred years ago, there is a great lack of linguistic resources needed for many specialised areas of thinking. Even so, we think that it is well equipped for such uses. The African language has resources which they could use (it could be planned!!!).

No language is a primitive language, in our opinion. Such a language would not have terms and traditions of style for Modern Sciences and even the schools would need newly coined terms for many subject areas.

Because of decisions to use English alone at schools in Namibia, problems are to be foreseen because of the lack of linguistic knowledge and of mastery of languages. The textbooks reflect Western European societies, big cities with paved streets and tall buildings. In the Namibian countryside, schools are perhaps located under the shadow of the biggest tree in the village. The textbooks have never been adapted to their life.

The Scandinavian welfare was built up through access to knowledge in schools in the first language of the population. With education, language developed and with language the level of education. Language has to grow with and continue being useful to modern society. In this respect, a language may either function or not. In details of structure, specific languages differ from each other. I have mentioned some cases of this.

### *Equal ease of reading*

Differences in word length between specific languages seem to have interesting implications, e.g. Cymric numerals usually seem to need more time to be produced than English ones. This explains why children with Cymric as L1 usually need more time than children with English as L1. Hence, they count slower than English children. Chinese numerals are faster to count and seem to be faster for our working memory when processing. Therefore it is easier to count by heart in Chinese than in many other languages.

I was sixteen years of age when I learned my first English and I had already read my first Finnish texts. I had to read my first Finnish on the subject of university administration and it struck me that I could not read Finnish texts as fast as English texts. Somebody could say I was not trained, I had not learned the technology of reading. If this is true, this postulate is also interesting and needs to be examined. Do other techniques exist for the fast reading of a Finnish text?

I can read texts very quickly in Swedish, German, English and Romance languages, including Portuguese – and I have less training in Portuguese. For me, fast reading means that my eyes make very few fixations per page. I follow the middle of the page from the top downwards. The fixations occur in the middle of the lines and I can guess the peripheral texts of the pages. Normally I make one fixation per line. I use a pen for my reading from the top of pages down to the last line. Since I always read a lot, probably the number of letters and words included in one fixation is rather large. It has also been shown, however, that fixations can be shorter than normal without disturbing the recapitulation of the text content. Individual resources also provide a support for memory.

Research does not exclude guesses about content which are made more or less skilfully. Even very young readers may go far by guessing. Whoever works with a fragment of a text (perhaps a palimpsest) in his or her research, a frequent occurrence for a philologist, can develop very good hypotheses about missing parts with access to even a very few pieces of text.

I can recall a text of 100 pages rather well even if I see it only once. This is also true of a Portuguese or Catalan text. I do not have the possibility of achieving such a high degree of acquaintance with a Finnish text on the basis of the same technology. In all these cases it is a question of texts I feel are close to me; it is a question of research on language learning or LSP communication. These texts contain specialised phraseology, terms, words and morphemes which are familiar to me. Hence, the related languages support each other. For Finnish I do not have access to related languages for a corresponding support.

### ***Signal function of short words***

When reading, one advances through a series of hypotheses (cf. with analysis through synthesis; bottom-up and top-down models). In such cases the variation between long and short words is important for interpretation. Short words such as articles, conjunctions and subjunctions are advantages for readers and thanks to them they can guess about contexts of the piece of text studied. Of course, peripheral vision cannot identify single graphemes or perceive new nominal phrases and sentences.

The word length of Finnish does not vary as in Swedish. Indeed, Swedish, German and English simply have almost twice as many familiar words with 1-5 graphemes. The short and very frequent grammatical articles of Swedish lack corresponding entities in Finnish but there are *mutatis mutandis* corresponding entities in other languages which I myself read. Therefore, the length of words cannot signal nominal phrases by very short introductory words. Is it possible to compensate short signals in some way? What effect do the relatively frequent embeddings of Finnish have on reading speed?

There is a need for future research on Finnish reading processes as well as on those of Basque. With today's theoretical approach, we may suppose that an alien who would otherwise resemble us, would not be able to train his reading of Swedish compared to Finnish. My reading habits are one small empirical indication in that direction.

The answer to the first of my questions is: No, different languages are not in every respect similar from the point of view of language economy. Neither are they equally difficult for the learner. Neither are they equally expressive for all subjects. And, they are not equally fast when reading.

In the first year of school, a language of the community can be used. One complementary situation would be one in which it would be possible to be in touch with the surrounding society.

### **THE SECOND QUESTION: ARE ALL SECOND LANGUAGE LEARNERS WORKING IN A SIMILAR SITUATION? – I.E. DO THEY SUCCEED IN THEIR SECOND LANGUAGES?**

I have tried to formulate a theory of L2 acquisition by combining it with education. Jerome Bruner has formulated it in the following way: “any subject could be taught to any child in some form that is honest”.

There does not exist any good theory for second language acquisition and second language pedagogy, even though research on second language acquisition is carried out in order to establish connections between a general theory of learning and a modern theory of language. However, such a theory is far too seldom de-

veloped. One reason is that these two areas of research work with very different research traditions; therefore it is not easy to combine them. They are simply not compatible. And with time, growing independence has brought us to a situation where goals other than pedagogic ones are given priority; i.e., goals relating to what research on the nature of language and the nature of mastering language can inform us about.

### ***The background of an immersion project***

For over 20 years now Finland has had a Swedish immersion programme for Finnish-speaking children. Its motivation lies in Canada's Early Total Immersion.

Together with my research staff, I have developed a programme adapted to Finnish schools. It started in 1987 and involves monitoring research that functioned almost from the very beginning. We also had official responsibilities and had to deliver teacher training for the first immediate needs.

Finland is, like Canada, a bilingual country, with Finnish and Swedish as the national languages. Swedish is spoken by about 5-6 % of the population, i. e. about 300,000 people. In a bilingual labour market, language mastery is often decisive for getting a job. Finland has a Scandinavian history and it has close ties with Scandinavian cooperation, which were already established in the 1950s. For Finnish speakers it was evident that Swedish had to be taught at school. The cultures are Scandinavian and they have grown from the same roots. Therefore, Swedish plays a central role within Finland and also in Scandinavian contacts.

Since the mid 1960s, Canada has many sorts of immersion, from early to late, with French, the most important immersion language, involving a larger number of people. The idea of immersion was born among English parents who realised that the French children had already acquired English before starting kindergarten and school while their own children did not even acquire French at school for practical purposes. In the area of Ottawa, the majority of the children are participating in an immersion programme and altogether 350,000 English speakers have acquired French. In fact, in the Ottawa area a majority of children work at school in French immersion. As in Canada and other bilingual and multilingual countries, the smaller groups learn the other language easier and faster, often before starting school. The English parents want to support the future of their children. It is in their interest. Therefore, in the 1980s many English parent associations were founded to support French immersion. Early total French immersion starts in kindergarten. In principle, the children undergoing immersion are monolingual and the teachers use the immersion language, French, from the first day on. Reading and writing are done in the immersion language from the very first day. In the fifth school year (in comprehensive schools), a third language (L3) is introduced if it

has not already been included in the programme. L3 language teaching goes on for five years, from the fifth to the ninth year of school, when the comprehensive school programme ends.

Early total Swedish immersion for Finnish speakers starts in kindergarten, using the Swedish language alone. After kindergarten, in comprehensive school (which usually starts from 7 years of age), one hour a week is used for L1, Finnish, from the first school year. One hour a week can be used for an L3 from the second school year. The Swedish language, L2, is thus the teaching language during the rest of school day in the first school years. Teaching in L1 and L3 is done with immersion methods. The results are on the same level as in Canada.

The idea of immersion arose among the majority of parents, who realised that the minority learned Finnish while the majority did not learn the minority language.

When we at Vasa started our work with immersion, our first contacts were with the Canadian traditions. However, we realised very soon that Catalonia was a pioneer in modern research in this area. Indeed, Catalonia represented the quality-centred research which we needed for our research and our teacher training. In order to work efficiently on our teacher training, we established a teacher exchange programme with a school in Catalonia and we translated Catalan articles on immersion research into Finnish and Swedish. Hence, our research programme could also benefit from the immersion projects of our Catalan colleagues. In the very beginning we visited Barcelona in a group of six researchers, school and university teachers already before the Olympic Games. Later our cooperation was extended to the Baltic countries, which also needed support for the development of their immersion programmes.

Especially in the first years, we worked with action research, i.e., we were usually in the classrooms as observers and the research group was soon regarded as sparring partner for the teachers. The first teachers of immersion classes were not to be regarded as isolated specialists. Somebody had to be interested in their work. Innovations had to be the object of studies and codified in order to be useful for schools. The results of classroom work had to be interpreted. From the beginning we have always stressed the importance of supporting a good pedagogy.

At first we studied the linguistic products in order to be able to compare them to the Canadian immersion research. In time we had to look at the process of our programme and concentrated ourselves mostly on what happens in our programme and on its outcome. Linguistically and pedagogically, the dynamics of the process reveals more about immersion than the process studies.

Action research means that language products are analysed from the very start. Researchers actively take notes about work in the classes. In time they take more notes about the selfsame dynamics of the classes. What happens in the classroom has to be interpreted and formulated in order to develop a pedagogy of language.

With the development and formulation of pedagogic principles for our purposes, we have tested immersion from kindergarten to school and university. From the beginning, our goal was to create these principles.

On the topic of language immersion we have published a number of scientific articles in many languages as well as popular monographs, and we have produced radio and television programmes.

### ***Pedagogy of immersion***

There did not exist any specific pedagogy of immersion. An efficient change was made when the teaching language was changed to French; it was a means for achieving something real, providing at last a content for language instead of talking about it.

We knew about this situation in the Immersion school. Therefore, we organised a teacher exchange with a teacher group. We also selected teachers for the group. We went to work early on the description of an efficient pedagogy. In order to influence an efficient pedagogy, we started with immersion teachers. They have only one linguistic role and they use this role for their tasks. Once Swedish was in use, this consequently happened at school and also outside school. A teacher should not think that he or she is the only linguistic model and therefore be constantly talking. The working models should not allow them to communicate with the whole class more than 20% of the time. This is a recommendation given by a Canadian teacher trainer and it is considered functional for practical reasons.

The students develop teaching materials and tasks jointly with the teachers. For these purposes, they have working stations or activity centres and lists of practical tasks. Working stations and themes are dynamic, i.e., they are replaced by other tasks. The boundaries between subject areas at school are regularly exchanged during the first five or six years of school. In this way the programme gains authenticity. It is a first-year rule that the children are given rich possibilities of exerting real influence on programmes, and of having frequent interaction with each other and with youngsters of the same age. One can successfully use a language in the classroom without being able to communicate outside the classroom. Considering the dynamics of communication, children should also be involved in interaction in order to experience other voices as something familiar.

An example: When Christmas is approaching, the work stations could also contain e.g. the following materials and models: *a*) Christmas letters and postcards; *b*) working tasks; *c*) starting tasks based on planning Christmas for a family budget. The children use these working areas together for new tasks, building, so to say, upon basic knowledge; and the conceptual and linguistic theme grows in a natural way (a common territory).



The children took a thematic approach, e.g. by collecting materials together with words. This was mnemotechnically efficient and natural. For example, when I worked two years with research projects at the University of Vienna, I got to know the city and its surroundings. Then, when I was on visit in Finland and we talked about Austria, it was easy to see that when I would go back to Vienna all the phenomena or the topography I could talk about would be present in my mind on stepping out of the plane or train. It is pedagogically wise to connect the physical territory to linguistic phenomena.

A theory for explaining why early immersion *à la canadienne* was so successful can be connected to radical constructivism. Early Total Immersion is a theory of reality and, hence, it is a means of treating reality.

My basic vision of the psychology of learning is that language is an instrument to treat reality. Radical constructivism: Language *is* interaction; the mastery of a language develops via structured constructions; the inventory is dynamic, i.e. the inventory is always changing as a consequence of ongoing social interaction. The content is authentic since the content treated is authentic as well, because the interaction belongs to a subject area. Language is an instrument when introducing a number of subject areas.

### ***Constructivism***

In learning theory we can with some simplification talk about two competing axioms: constructivism and rationalism. Both have a number of interpretations. According to the first axiom, all the structures which we find are invented by ourselves in our specific situation. According to the second axiom, there is a truth which we can find – axioms are starting points for our thinking, which cannot be shown to be true.

Especially in the social sciences and the humanities, constructivism is a theory of great interest. Human culture contains a large number of collective and individual structurings of existence. The linguist and anthropologist Edward Sapir has stressed that there are no two languages so similar that they could express the same reality. Different language groups live in different worlds and they cannot be regarded as different expressions of the same reality. A dynamic interpretation was postulated by the anthropologist Bronislaw Malinowski, who regarded language as doing something. Only in usage does language receive its meaning.

The Swiss philosopher and psychologist Jean Piaget (1896-1980) had a decisive influence on constructivism and especially on the field of pedagogy. He was himself a natural scientist and his field of research was pedagogy. His findings have been formulated by a radical constructivist: “What a natural scientist or a thinking human identifies as his surroundings and afterwards counts as the resources of an

organism, belongs to the thinking of the researcher and never to an independent outer world”.

This case of structuralism emphasises the social aspect of language and is in use also in areas of linguistics, psychology and pedagogy. When we were engaged by the Canadian model school at the beginning of the 1980s, they cited texts of the Whole Language Movement. This Anglo-Saxon movement stressed the following principles:

- the task of language is to construct meaning;
- language is individual as well as social;
- we need authenticity and authentic social contexts;
- the learner starts with his old knowledge;
- cognitive and linguistic development work together;
- by learning something about the world, one learns the language;
- starting with one’s experiences, a meaningful entity will be produced.

In this context one refers to John Dewey, Lev Vygotski and Jean Piaget, i.e. constructivism and the social role of language. In connection with language, constructivist thinking means that every learner builds his own world individually with elements from individual experiences. They will be made useful through trial, error and success. The subjective meanings are always modified through social interaction. One cannot teach children anything, they have to learn from their own experience.

Many Europeans’ own experiences with classic Euclidean geometry form a contrastive phenomenon. Although I know that this geometry is a bad example of learning by heart, for me and my schoolmates it was a true discovery.

Euclid’s *Elements* are regarded as one of the most beautiful and influential scientific works in world history. When we came into contact with geometry for the first time in our own language, we were learning about a very old tradition of logic with its own conceptual and terminological basis, and with a frequent and for us totally new tradition of building texts. We talked about axioms, theorems and beliefs and we used expressions like ‘as a consequence’ and ‘one and only one’. We learned that axioms could be formulated as the following: “One and only one straight line can be drawn through two points; a point has no size”, – for us a new way of formulating a text. We learned to draw conclusions, to generalise and to defend, orally but also with a text, a way of thinking. We acquired the Pythagorean theorem with a piece of chalk in hand, defending it at the greenboard, and we did it in a dialogue with our teacher and classmates.

The pedagogic form of oral dialogue is old. Plato did not like written language because one who has access to a text does not really work to understand it. Plato

compared Socrates to a midwife. The written text has no maieutics and it cannot answer questions. Socrates stresses that even he cannot give any answers. He can formulate questions in order to force his partner to develop his own thinking. Similarly, classical geometry functions for us and we have not forgotten what we have experienced because we have discovered it for ourselves. That is why geometry is an example of constructivist learning.

### ***Language – interaction***

The structuralism of 20th century language was now and then used as a motivation for projects of structuralist language pedagogy. The systematic exercises in language laboratories were based on structuralist analyses and the grammar books were modernised in the same direction because of an abstract competence. With a genetically based competence and without grammatical description. Language descriptions by famous grammarians were followed.

Frequency analyses of language production have already shown that a large part of our linguistic production consists of stereotype formulas or collocations. Text frequencies show that we speak and write with fixed blocks. Not less than 30-50% of our language production consists of fixed pieces, and these expressions seem to be socially efficient when learning a language.

It is possible that verbs and nouns are universal parts of speech, consisting of such fixed entities, but only because they belong to contexts, where something is said about something and one has a relation to it. Some specific situations we encounter in life can occur everywhere in the world and therefore we develop similar solutions in different languages. Function needs well adapted means. We have the belief or idea that starting with the smallest parts we arrive at higher levels.

In conversation analysis, our results up to now show that when two persons (L1 and L3) interact, both of them expand their competence and adapt themselves to each other. The two negotiate through the use of language and linguistic resources. Resources are a competence which grows and changes due to interaction; this is a dynamic process. It can be compared to Wygotski and Bakhtin, who both emphasize the role of interaction in language acquisition. They emphasise languages as social phenomena.

In the Alpine regions of Northern Italy there is a small language group, the Ladins, with about 17,000 speakers in the Autonomous South Tyrol. When I was doing research on the Ladins' schools, I realised that they integrated children with Down's syndrome in their schools, obviously usually with a maximum of one Down's pupil per class. Another pedagogic routine seems to be that the children in the trilingual valley of St. Christina seem to become trilingual at a very early age.

The Down's syndrome children are normally trilingual very early and have a mastery of languages which is unique.

In the 1990s I interviewed a number of Ladin cases with Down's syndrome. The cases are described in a book published in 2006 (alpha & beta). The interviews were trilingual and repeated during the 1990s. I usually mastered the situation with interviews at the same time. However, since I did those interviews, prenatal diagnoses have probably changed the possibilities of studying this phenomenon.

At Down's interviews I spoke German myself, a teacher from a Ladin school used Ladin and a third person talked Italian. We usually mixed our interviews, talking Ladin, Italian and German, with one hour for each interview and we used one hour. One representative was present on each occasion and also one parent. The children/youngsters were eager to participate in the discussion. Three to four years later I repeated my visits.

### *An example*

Christiane lives in the village St. Christina in the commune of Gröden in the Autonomous area of South Tyrol. When interviewed (2.3.2002), she had been working in the kitchen of the neighbouring village of Wolkenstein for the last nine years. She is responsible for practical tasks; she washes up the kitchen, cares for the linen and assists in cooking. Both parents are Ladins and they come from Ladin-speaking families. The family of her mother was from St. Ulrich. Her family decided to move to Vienna during the war (under the treaty between Mussolini and Hitler) because their language in the family was German and also because their school was German-speaking.

When the family moved back to St. Ulrich after the war, her mother once again started to use Ladin in the family. She realised that her Vienna dialect was not understood in St. Ulrich. Her husband came from a Ladin family in the neighbouring village of St. Christina. Therefore Christiane's family used Ladin among themselves. Christiane has two sisters and one brother who are 5 to 8 years older than Christiane. The parents used to talk Ladin with these brothers and sisters. Since Christiane was a child with Down's syndrome, however, the parents decided always to talk German with her. In this way she learned to understand Ladin without saying anything in that language until she was four.

When she was 2.5 years old she started kindergarten and four years later, at the age of 7, she went to school. She attended primary school (5 years) and *Mittelschule* (3 years) and one year later a housekeeping school in the city of Brixen. Because Italian also was in use as a teaching language at her school and many schoolmates were Italian speakers, she also learned Italian at that time for practical usage.

Today she always reads the Ladin newspaper issued once a week. Her mother

says that Christiane learns about everything published in that newspaper, including the weather forecasts. She also reads the German daily *Dolomiten* and Italian dailies. On Rai 1, an Italian TV Channel, she sees a programme at 17 to listen to folk tales, and she watches the daily 5-minute news on Rai 3 at night as well as the similar German *Tagesschau* on the same channel. But she says many times that she can watch all sorts of programmes on TV, including sport. She reads some of her dailies when visiting bars and cafés in the village. When free from her work, she moves around in the village and knows most people there.

She also reads *Corriere dei Piccoli*, a monthly newspaper for children; *Topolino*, the Italian Mickey Mouse, and *Meine Melodie*, a daily musical review because she likes folk music and pop. She mentions Laura Pausini, Cristina D'Avena and Eros Ramazzotti as her favourites among Italian singers. She often sings herself when she listens to music. *Strani amori* is one song she likes very much.

Christiane likes writing. She has many notebooks filled with her writings. She writes down reports on what has happened and she writes poems. She writes about friendship, she says, and about a good friend and how important it is that a real friend can keep a secret. She also copies texts that she likes, e.g. from the book *Be-trachtungen* containing mixed articles and local history. She is active in many sports and has many prizes to show visitors.

Like other Down's cases, she has learned her languages by using them. Music theory, grammar, economy calculations and other theoretical areas are too abstract. Even so, she speaks and writes a lot.

## **Bakhtin**

According to Bakhtin, language acquisition can only take place in combination with interaction. For mutual understanding, there must be a dialogue or a sort of answer, but for Bakhtin dialogue is a deeper ontological category. To live is to live in ongoing dialogues with other people, to ask, to listen, to agree. We understand ourselves only by watching ourselves in relation to the Other and this we can achieve only by communication with the Other. Bakhtin controversially describes Ferdinand de Saussure as representing an abstract objectivism, which regards language as only a system of rules; these rules govern language at all levels and individuals have no control. Moreover, these rules govern all levels of language. This caricature could be true also for many modern followers of Saussure.

Instead of talking about a genetically inherited universal grammar, it would be even more interesting to use symbols for interaction between ourselves. By using language, models of language will be born and they will be strengthened, just as will grammar. Grammar will develop as a consequence of language usage. This also fits in better with our knowledge of our usage of pieces of text and of small

children and their holophrases. It is also in accordance with observations of researchers about mutual adaptation as a characteristic of authentic communication in the L2 of a partner. It is also in accordance with the general learning theory of constructivism: linguistic and cognitive development belong together.

In order to create – for all languages of the world and for all ages of humans – a genetically rooted and generally useful grammar through biological development, human history would be far too short. Social growth would achieve results much faster. Tomasello explains language development as the result of two trends: *a*) the capacity to detect intentions, and *b*) the capacity to find models. We would not understand language usage if we did not regard it as common actions, and for common activities we need intelligent social actions like the ones mentioned.

### ***Interactions of specialised language***

Interaction and authenticity are crucial concepts when working with immersion. Immersion language learning succeeds mainly through practical interaction in the non-linguistic subjects at school. This practical language usage promotes immersion.

The Danish anthropologist and linguist Kirsten Haastrup regards language in a similar way to Malinowski or an immersion teacher when telling about how she acquired her practical knowledge of Icelandic. As a Scandinavian she could read classic and modern Icelandic but had some problems with everyday Icelandic, in relation to milking, working with fish or the slaughter of sheep, and also with the language usage in coffee breaks with colleagues at the university. She experienced two efficient situations of language acquisition: work with her hands in connection with language usage and authentic professional and scientific interaction.

It is not easy to anchor language teaching in reality in this way. The content of teaching material for a language is mostly artistic and, hence, from a cognitive point of view, naive. The natural reaction of many students is to feel that they are underestimated. The problems as well as the work on them are naive in their content. Texts and themes in a second language must be demanding and cognitively worth the exchange of thinking.

Only a few students have the curiosity of a linguist with respect to language form. Not even the most ambitious students who understand all texts and solve all grammar problems, receive everything to which they have a right from one-sided and formally planned language studies. For them as well, language studies are passivising since they keep them from thinking independently and from finding independent solutions. Today as well as earlier, teachers have access to textbooks with authentic texts from daily papers, specialised literature and belles-lettres without achieving the success of such school subjects as mathematics, biology, geography, history etc., as may be the case in an immersion class. In addition, schools and

subjects often compete for favourable places in the school curriculum. In immersion there is more space for languages.

In early immersion the students socialise during the time devoted to school subjects in the immersion language. Certainly the first language is in use alternately with the immersion language but not in the same year for the same topic within the same subject.

This way of working has practical value for language acquisition because a student has the capacity to acquire many areas of language and thinking. In language teaching one cannot do so. Such areas are the non-linguistic school subjects, where one learns through content-based interaction. In a certain way the same is true also for language subjects; in them, language is treated with language; there, language will be treated with language. It is different from other topics in which one speaks about ideas and phenomena; i.e. in talking about language, one is speaking about a very abstract world.

Every school subject has its language use and its world of thinking; the distance from everyday life and, in this sense, the possibilities of understanding are very different. History and chemistry are, in this sense, very far from each other. A smaller number of subjects are introductions to practical handicrafts and build on experiences provided by the linguistic interactions of such subject areas. The all-round educative school has a central task in introducing a number of sciences or subject areas or activities.

Students receive a first socialisation in different subject areas and their language use. There are, however, very few studies about how these skills grow and develop. In the research on subject languages, very little work has been done on this first acquisition with respect to means for thinking and language usage, and especially in connection with growing specialisation. Pedagogy is of course interested in this area, which has its importance for producing teaching and learning material. However, there is no connection between pedagogic and specialised language research in general education schools.

There is also a lack of contacts between specialised language research and psychology in relation to central problems. Piaget, Wygotski, etc. have theories and studies about how children acquire spontaneous and non-spontaneous concepts. Non-spontaneous concepts are from the scientific areas and are introduced via subjects at school. The differences, the concordances and the exchange of these types of concepts would be interesting for a specialised language researcher.

Piaget and Wygotski would also be interested in what comes first: the knowledge of similarity or of difference – a question which is important for the activity connected with scientific communication on identifying and developing concepts. We are working with identification and similarity when formulating definition implicitly or explicitly. Wygotski shows that the knowledge of similarity comes

late because it demands a highly developed generalisation and concept formulation. These are interesting areas of specialised language research. When working with early immersion, students will become familiar with specialised thinking and language usage and also with my meeting with geometry in my first language, Swedish. It is surely not enough to become a mathematician and one naturally does not master the language usage involved in the interaction between two mathematicians who discuss common questions of research.

The last situation of communication is an example of absolute interaction between experts on the same subject areas, a phenomenon on a floating scale of subject specialisation. Sometimes we talk about everyday language and specialised language as if there were a dichotomy which would take us in the wrong direction. It is difficult to imagine a theme without any specialisation or no sort of specialisation with a subject area. We could rather work without the concept of everyday language in the current meaning.

A coffee-break conversation on weather and wind contains material from the specialised language of meteorology though a meteorologist surely would not be satisfied with the precision. The floating scale of specialised thinking and specialisation of language usage could be described as a series of different situations of communication, from researchers who are talking of their common subject area, for example mathematics, to children in daycare who try to find out how many sweets they could buy with their pocket-money. This series of more or less symmetrical or asymmetrical situations consists of mostly symmetrical situations which contain asymmetry, i.e. even mathematicians do not have a parallel understanding and idea of their subject.

Two professors of mathematics cannot have a totally identical idea and an identical language mastery of their subject field – they have their scientific idiosyncrasies – and neither do two children in kindergarten with respect to their pocket-money. Therefore, scientists need their conferences, and therefore conflicts of pocket-money can arise. Consequently, all school subjects are perfect areas for meaningful interaction.

Questions for specialised language research are, e.g., how does the concept world in an L2 with early immersion develop? How does it combine with the L1? (It seems to progress without complications even if the same theme is not treated in two languages.) How does precision develop? How do the areas of art develop? How does paraphrase as a pedagogic tool function? (It has a crucial role, pedagogically.) How do the L1 and L2 interact in very young children and how does this compare with older children?, etc.



## *A theory visualised*

We have good reasons to regard language as social interaction. We need all our knowledge about subject language but how much, how and when should we use this knowledge in psychologically complicated situations with learners? This cannot be solved by language logicians. There are restrictions on the use of explicit knowledge: *a)* explicit strategies demand a learner age of at least 15 years, *b)* grown-ups may also use strategies without conscious knowledge when learning a language, *c)* learners with excellent marks in a formally acquired language may nonetheless have difficulties in understanding a conversation, or have even lesser skills in participating in a conversation.

When defining language as social interaction, it is a natural choice to regard constructivism as the general theory of learning. Reciprocal exchange when entering the world and talking about it (an ideal for Piaget and others) fit together well with the concept of language as interaction. Radical constructivism has connections with radical pedagogy.

Authenticity of interaction is basic to the success of immersion. Learners need natural semiotic, cognitive and semantic territories in order to develop their concept world and their language usage. They will be socialised in cognitive and linguistic worlds through the subjects at school.

The levels are causally linked with each other in the theory of this article: constructivism (general theory of learning), the definition of language (language is interaction), and the theme (subject areas and their language usage).



The theory of early language acquisition visualised. The first statement of the theory is to interpret the success of immersion as a causal result, from the general to the specialised level. Another statement is to show the connection between teaching and learning.

Teaching and learning are in this way only two aspects of the same phenomenon.



## **Resposta de Joaquim Arnau Querol, membre emèrit de la Secció de Filosofia i Ciències Socials**

Christer Laurén va néixer a Hèlsinki. Actualment és catedràtic emèrit al Departament de Llengües Escandinaves de la Universitat de Vaasa. Ha estat durant molts anys director d'aquest Departament, degà de la Facultat d'Humanitats i vicerector de la Universitat.

Dos són els mèrits importants que han justificat el seu nomenament com a membre corresponent de l'Institut d'Estudis Catalans: la seva col·laboració continuada i la del seu Departament amb el nostre país (Universitat de Barcelona i Departament d'Educació) en àrees de recerca, promoció i intervenció en els programes d'immersió i el seu prestigi internacional en el camp dels llenguatges especialitzats.

Christer Laurén col·labora des de fa temps en la promoció i difusió internacional dels programes d'immersió com un instrument eficaç per a l'aprenentatge natural d'una L2, ja sigui estrangera o pròpia d'un país com el nostre. Viu a Vaasa, una comunitat bilingüe amb una proporció equilibrada de parlants amb el suec com a L1 (ell n'és un) i amb el finès com a L1.

Va visitar Catalunya a mitjan anys vuitanta quan aquí ja s'havien establert els programes d'immersió amb una base sòlida i com a instrument eficaç per a l'adquisició del català per als castellanoparlants. Ningú no parlava a Europa d'aquest tipus de programes. En aquell moment només hi havia referències sobre experiències molt limitades iniciades al Canadà que ell també coneixia. Va visitar les nostres escoles i comprovà com els infants castellanoparlants aprenien el català i es comunicaven d'una manera natural amb els mestres. Una situació per a nosaltres normal però extraordinària per a ell.

A partir de totes aquestes vivències, comença a concebre la idea de promoció a la seva comunitat programes d'immersió al suec. Serien i són programes di-

rigits als fills de famílies parlants de finès, idea que troba una bona acollida inicial a la seva comunitat i que avui dia segueixen milers d'escolars.

Un filòleg com ell s'implica en un projecte social i educatiu innovador que requereix la formació del professorat i la valoració del programa. Amb aquesta idea inicia una col·laboració amb l'Administració educativa catalana i amb grups de recerca de la nostra universitat. Mestres catalans i finesos comparteixen visites i recursos pedagògics. Christer Laurén organitza el primer seminari internacional sobre els programes d'immersió. Hi assisteixen mestres, grups de recerca i persones de l'Administració educativa de Catalunya. Aquest seminari proporciona l'ocasió de crear l'Institut Europeu de Programes d'Immersion, dedicat a la difusió, promoció i recerca d'aquests programes amb trobades celebrades a diversos territoris (Finlàndia, el País de Gal·les, Catalunya). Al III Congrés Internacional, celebrat a Barcelona l'any 1987, hi assistiren persones de vint-i-quatre països, i hi van presentar propostes sobre aquest model pedagògic que revolucionaria els principis d'ensenyament de les segones llengües tant nacionals (Catalunya, Finlàndia, Estònia, Israel, el Tirol del Sud) com estrangeres (l'anglès a Alemanya i Holanda). De fet, especialistes finesos i catalans, coordinats per Christer Laurén, han participat en l'assessorament als programes d'immersió a l'alemany dirigits a la comunitat de parla italiana del Tirol del Sud. Ell i el seu grup de recerca finès han assessorat també el desenvolupament de programes d'immersió als països bàltics dirigits sobretot a la comunitat russa establerta en aquests països.

Ha realitzat amb el seu equip un ventall ampli de recerques i publicacions en immersió lingüística, multilingüisme, didàctica i pedagogia de la segona i tercera llengua i ha col·laborat en l'edició de diverses publicacions que recullen polítiques, recerques i bones pràctiques docents.

És de justícia destacar el paper tan important que ha tingut Christer Laurén en la difusió internacional d'aquests programes i, òbviament, dels programes catalans.

Es tracta d'un home amb una gran visió multidisciplinària del coneixement, com ho demostra l'extraordinari discurs que avui ens ha llegit. Ha relacionat la teoria i la pràctica d'adquisició d'una segona llengua des d'una perspectiva bastant nova i integradora i ha obert nous camins a la investigació. Per a aproximar-se a aquesta combinació, es basa en les evidències aportades per la pedagogia del programa d'immersió desenvolupada en contextos com el canadenc, el finès i el català; en les teories del constructivisme i del llenguatge com a interacció, així com en la perspectiva del llenguatge especialitzat. El programa d'immersió ha canviat la pedagogia de la llengua, ha desterrat les velles pedagogies i proposa un ensenyament de la llengua mitjançant els continguts del currículum, un ensenyament basat en un ús i una comunicació reals i autèntics. Aquesta aproximació pedagògica està en sintonia amb les teories del constructivisme i del llenguatge com a interac-

ció. Aquestes proposen que la tasca del llenguatge és construir significat i que es necessiten autèntics contextos socials per a aprendre'l mitjançant el diàleg amb els altres. D'altra banda, adquirir el llenguatge suposa usar-lo en diferents territoris de la llengua i del pensament (llenguatge especialitzat), territoris que poden proporcionar les diferents matèries del currículum. No tots aprenen la segona llengua en situacions similars ni tots aconseguen el mateix èxit: només aquells que participen en programes que, com el d'immersió, sintonitzen amb les teories proposades, incloent-hi els casos amb síndrome de Down que ha analitzat.

El professor Christer Laurén argumenta que hem de defensar l'existència de totes les llengües i cultures si volem mantenir la nostra llengua i cultura. Hem d'usar les nostres llengües nacionals a Europa alhora que hem d'aprendre'n d'altres. I en connexió amb la immersió, defensa que el punt de partida del multilingüisme és l'adquisició de la llengua dels veïns (en el seu context, el suec).

La seva segona gran àrea de recerca i publicacions és la dels llenguatges especialitzats. És una autoritat mundial en estudis sobre l'ús del llenguatge a la ciència, els mètodes del treball terminològic, la icònica i els conflictes entre les llengües nacionals i l'anglès com a llengües de les arts i les ciències. Els seus estudis sobre el llenguatge científic són valuosos especialment per a les llengües minoritàries.

A principis dels vuitanta va representar el Ministeri finès d'Indústria en comitès tècnics de l'ISO i durant bastants anys ha estat president d'un subcomitè que dóna suport al treball sobre les llengües nacionals, molt necessari per a moltes activitats professionals de la producció industrial.

També als vuitanta es va responsabilitzar de la creació de la Facultat de Llengües Modernes i Lingüística de la seva Universitat. En aquest marc ha desenvolupat projectes d'ús del llenguatge per als especialistes de la comunicació, de l'empresa (màrqueting i finances), dels recursos energètics, de la sociologia i la biologia. Considera que si no existeixen termes per a un determinat camp de coneixement és necessari elaborar-los. No disposar d'un llenguatge científic pot tenir conseqüències econòmiques serioses, com és el cas de la Noruega del principi de la indústria del petroli.

Christer Laurén és un investigador de filologia medieval que ha establert relacions entre els estàndards de la tecnologia actual i l'antic llenguatge mèdic. És també escriptor de poemes i prosa, unes àrees en què coopera amb pintors i compositors. És membre d'importants societats de recerca (Royal Skitteen Research Society de Suècia, Royal Norwegian Research Society) i fundador de l'International Institute for Terminology Research de Viena.

Ha rebut nombrosos guardons: del Ministeri d'Educació de Finlàndia i de la Unió Europea per la seva investigació i activitats en immersió i pels seus treballs en terminologia i llenguatge amb propòsits específics (Gran Premi Eugen Wüster de Viena).

Creiem, per tot el que s'acaba d'exposar, que el professor Christer Laurén és una persona que combina una gran vàlua científica i un gran compromís social. Ha establert estrets lligams de col·laboració amb Catalunya, lligams que es reforçaran encara més amb la distinció de membre corresponent de l'Institut d'Estudis Catalans.

**PUBLICACIONS DE L'INSTITUT EUROPEU DE PROGRAMES D'IMMERSIÓ REALITZADES  
AMB LA COL·LABORACIÓ D'INVESTIGADORS CATALANS I FINESOS ENTRE D'ALTRES**

- LAURÉN, Ch. (ed.) (1994). *Evaluating European Immersion Programs. From Catalonia to Finland*. Vaasa: Universitat de Vaasa.
- BUSS, M.; LAURÉN, Ch. (ed.) (1995). *Language Immersion: Teaching and Second Language Acquisition. From Canada to Europe*. Vaasa: Universitat de Vaasa.
- ARTIGAL, J. M.; LAURÉN, Ch. (ed.) (1996). *L'immersione linguistica per una futura Europa. I modelli catalano e finlandese*. Milà: Alfa Beta.
- ARNAU, J.; ARTIGAL, J. M. (ed.) (1998). *Immersion programmes: A European perspective*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- ANGELLI, F. (ed.) (1999). *L'immersione linguistica: Una nuova prospettiva*. Milà: Franco Angelli.
- BJÖRKLUND, S. (2001). *Language as a Tool: Immersion Research and Practice*. Vaasa: Universitat de Vaasa.
- BJÖRKLUND, S.; KOSKELA, M.; NORMAN, M. (ed.) (2002). *Språk som formar vär(1)den*. Vaasa: Vaasan Yliopiston Julkaisuja.



