

QUATRE LLENGÜES PER A UNA ESCOLA: EL CAS ARANÈS

MOTS LIMINARS

Després de les intervencions que m'han precedit i dins el context general de les ponències i comunicacions presentades en aquest Colloqui, temo que la meua aportació quedarà una mica descol·locada, com si no fos aquest ben bé el seu lloc. Em sembla, però, que l'aranès i els aranesos —situats al bell mig de l'espai occitano-català— bé es mereixen que algú els tingui presents en aquesta ocasió. D'altra banda, no sembla inoportú que en les sessions d'una associació formada per investigadors la major part dels quals són, però, alhora professors dels diferents nivells educatius, hi apareguin també les qüestions relacionades amb l'ensenyament de la llengua. Ja es plantejà aquesta qüestió en l'assemblea de l'associació celebrada a Roma i se li donà resposta d'alguna manera en el Colloqui de Tarragona-Salou a través d'una taula rodona dedicada als problemes de l'ensenyament de la llengua i la literatura catalanes. Quedi, doncs, justificada d'aquesta forma la meua «ingerència».

Abans de començar a exposar el tema anunciat, i atès que malauradament la ponència que havia de tractar sobre la situació lingüística i cultural de la Vall d'Aran no podrà realitzar-se,¹ permeteu-me que posi a la vostra consideració dos fets molt concrets que

1. En les circulars prèvies a la celebració del Colloqui havia estat anunciada una ponència a càrrec de Xavier Ravier amb el títol «Situació lingüística i cultural de la Vall d'Aran».

em semblen altament il·lustradors de la situació sociolingüística actual de la Vall d'Aran.

El primer fet és que avui precisament, dia 15 de setembre, en què comença el curs escolar a Catalunya, un grup d'infants aranesos inicia la seva escolarització en aranès. Les pressions dels mestres més actius i conscients i dels responsables del Centre de Normalització Lingüística de l'Aranès ho han fet possible. És cert que es tracta d'una actuació que afecta ara per ara un nombre molt reduït d'infants (una dotzena); però, si l'escola té algun pes en la conformació de la societat del futur, aquest fet pot tenir també la seva importància per al manteniment de la llengua occitana a la Vall d'Aran.

Com a contrapartida, però, el segon fet. Si pregunteu als infants i als joves aranesos què volen ser quan siguin grans, tots o gairebé tots coincidirán en la resposta: monitors d'esquí. Deixant de banda altres consideracions prou importants sobre les conseqüències socials, econòmiques i culturals que podrien desprendre's d'aquest fet, limitem-nos a destacar-ne una de lingüística: a Vaqueira, a Beret, a la Tuca, s'hi parla català, s'hi parla francès, s'hi parla castellà —sobretot des que s'han convertit en les pistes d'esquí de la monarquia hispànica—; s'hi parla de tot, menys aranès.

Deixo aquests dos fets a la vostra consideració.

INTRODUCCIÓ

Les escoles de la Vall d'Aran es troben en un moment de transcendental importància en la seva història: per primer cop, bé que amb limitacions, la llengua pròpia del país hi és objecte d'ensenyament i d'estudi, juntament amb les dues llengües oficials dels ens administratius als quals pertanyen —el català, de la Comunitat Autònoma de Catalunya, i el castellà, de l'Estat espanyol— i, a partir del Cicle Superior d'EGB, amb una altra llengua moderna —generalment el francès. La presència simultània de quatre llengües dins el sistema escolar —reflex, d'altra banda, d'una realitat social ex-

traescolar— és un fenomen singular dins el conjunt occitano-català, de gran interès sociolingüístic.

Centrant-nos en els aspectes escolars, aquesta situació planteja diversos reptes: en primer lloc, aconseguir, pel que fa a l'aranès, un model de llengua comuna generalment acceptat, àgil i adequat per a tots els usos i en totes les situacions; en segon lloc, disposar dels mitjans necessaris perquè aquesta llengua pugui ser coneguda i ensenyada (gramàtica, diccionari, manuals escolars, llibres de lectura, etc.); i, en tercer lloc —i això afecta ja totes les llengües i no només l'aranès—, estructurar coherentment l'ensenyament de les diverses llengües mitjançant una programació coordinada que en garanteixi un enfocament correcte.

La necessitat de donar solucions a aquest darrer repte, és a dir, de disposar d'eines i recursos adequats per a l'ensenyament simultani de diverses llengües tot superant la compartimentació habitual, és sentida des de fa temps pels professors de la Vall d'Aran i ha motivat, a més de diverses iniciatives individuals, la intervenció dels responsables de l'administració educativa que hi han fet algunes aportacions. Una d'aquestes aportacions ha estat el «Seminari de programació de llengua a l'escola aranesa», la presentació del qual constitueix l'objectiu principal d'aquesta comunicació.

EL «SEMINARI DE PROGRAMACIÓ DE LENGUA A L'ESCOLA ARANESA»

a) *Objectius*

Durant els darrers dos cursos acadèmics (1986-87 i 1987-88) s'ha desenvolupat, a iniciativa i sota el patrocini del Servei d'Ensenyament del Català del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya, un «Seminari de programació de llengua a l'escola aranesa» en el qual han participat activament la major part dels professors de llengua de les escoles d'EGB de la Vall d'Aran i que jo he coordinat.

El seminari es plantejà dos grans objectius:

1. l'elaboració d'una programació coordinada de llenguatge

per a l'EGB que tingués en compte les quatre llengües presents en el sistema escolar de la Vall d'Aran; i

2. la recerca i l'experimentació d'una metodologia adequada a la situació lingüística aranesa, orientada vers la integració dels plantejaments propis de la didàctica d'una primera llengua i dels propis de la didàctica de llengües segones o afegides.

b) *Pressupòsits teòrics i metodològics*

La fixació d'aquests objectius es justifica per diverses raons. En primer lloc, perquè no es pot perdre de vista que l'alumne d'EGB que aprèn les diferents llengües i sobre el qual actua el mestre és *un* i que aquest subjecte únic realitza el procés d'aprenentatge de les diferents llengües *simultàniament*. En segon lloc, perquè l'objectiu general de l'ensenyament de les diverses llengües és el mateix: la formació i el desenvolupament de la capacitat comunicativa dels infants. En tercer lloc, perquè l'ensenyament de la llengua materna i l'ensenyament de les llengües afegides tenen una base comuna que implica la posada en funcionament per part de l'alumne d'uns mecanismes d'aprenentatge comuns i que permet, per tant, una aproximació metodològica general també comuna.² En quart lloc, perquè el plantejament interrelacionat de la didàctica de les diferents llengües, alhora que estalvia esforços, augmenta l'eficàcia pedagògica.

A totes aquestes raons, que poden semblar òbvies però que han estat tingudes molt poc en compte en la pràctica escolar dels nostres països (els professors de cada llengua prescindeixen sovint del

2. Sobre aquest principi d'interdependència lingüística, que no tothom accepta però que a mi em sembla inqüestionable, es fonamenten també els anomenats «programes d'immersió». J. Cummins desenvolupa, en aquest mateix sentit, el concepte de CALP (*Cognitive Academic Language Proficiency*), que defineix com a «coneixement lingüístic conceptual» o «capacitat que tenen els infants de processar informació lingüística» (cf. J. CUMMINS, *The cross-lingual dimensions of language proficiency. Implications for bilingual education in the optimal age issue*, «Tesol Quarterly», XIV-2 (1980), pàgs. 175-187).

que fan els professors de les altres llengües, com si fossin matèries que no tenen res en comú), se n'hi pot afegir encara una altra, relacionada amb els corrents més recents de la lingüística, els quals, com que, sense negligir les diferències que separen les diferents llengües, posen l'accent sobre els elements que els són comuns, afavoreixen els plantejaments d'articulació i coordinació a què m'estic referint.

Per al correcte desenvolupament d'aquests principis és de cabdal importància l'adopció del concepte d'*educació lingüística global* com a finalitat de l'ensenyament escolar de totes les llengües i, fins i tot, com a component important dels objectius de l'ensenyament de les altres matèries.³ L'adopció d'aquest concepte implica concebre l'ensenyament de cadascuna de les diverses llengües com una part de l'educació lingüística global i, com a conseqüència, acceptar la unitat fonamental existent entre la didàctica d'aquestes llengües diferents.

Les conseqüències metodològiques que es deriven d'aquests principis són múltiples i no pas de poca importància. N'assenyalaré només algunes de les més importants.

La primera, a la qual ja he fet referència, és la superació de les metodologies estrictament de llengua materna o de llengües segones —així com de les denominacions en què es basen—,⁴ perquè en realitat tenen molts elements comuns intercanviables i perquè han d'aplicar-se a grups d'infants les llengües maternes dels quals no són coincidents. Aquesta superació comporta l'articulació i la

3. Prenc aquesta denominació i aquest concepte dels programes italians vigents per a la «scuola media», segons reporta Patrick Boylan a l'article *La nozione di «educacione linguistica» come base della didattica, sia dell'italiano che delle lingue straniere* (dins M. CASTELLI-F. LORENZI (eds.), *Didattiche della lingua materna e della lingua seconda. Atti del I Convegno di Chiusi della Varna (Arezzo). 20-22 settembre 1979*, Florència 1981).

4. La inadequació de les denominacions «llengua materna» i «llengües afegides» o «primera llengua» i «segona llengua» és palesa, sobretot en les comunitats plurilingües. En les disposicions del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya s'ha optat pels termes «llengua base d'aprenentatge» i «llengua introduïda en segon lloc» —que tant poden referir-se al català com al castellà— i «llengua estrangera», termes que tampoc no em semblen del tot adequats per a la situació lingüística aranesa.

integració dels plantejaments didàctics d'ambdós tipus de metodologies.⁵

La segona és que, no obstant la coordinació metodològica a què es refereix el punt anterior, cal donar prioritat a una de les llengües, que ha de ser la llengua bàsica, no només de l'aprenentatge lingüístic, sinó de tot l'ensenyament (en aquesta llengua s'ha de fer, doncs, l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura). No entro ara en la qüestió de quins han de ser els criteris per a decidir la llengua a la qual cal donar prioritat. Em limitaré a dir que en el cas de la Vall d'Aran ha de ser, òbviament, l'aranès.

La tercera, derivada de l'anterior, és que les programacions de les diferents llengües no poden ser idèntiques, sinó que han de tenir característiques i intensitats diferents segons el moment en què s'introdueixi cadascuna de les llengües. Cal parlar, doncs, de *programacions complementàries*. Es tracta d'introduir esglaonadament les diferents llengües i d'aprofitar els mecanismes d'aprenentatge posats en acció i els coneixements adquirits en els esglaons inferiors per anar bastint els superiors.⁶

La quarta i darrera conseqüència que vull esmentar és que l'aprenentatge lingüístic no es limita a les activitats desenvolupades dins l'horari de les assignatures de llengua, sinó que es realitza en

5. En l'article de Patrick Boylan citat a la nota 3 i en els llibres d'EDDY ROULET, *Langue maternelle et langues secondes. Vers une pédagogie intégrée* (París 1980) i de D. HUOT, *Étude comparative de différents modes d'enseignement/apprentissage d'une langue seconde. Aspects de l'intégration des pédagogies des langues maternelle et seconde pour un public adulte* (París 1988), es fan uns plantejaments generals i es donen unes propostes concretes molt suggerents per a la integració de les didàctiques de la llengua materna i de les llengües afegides. Són interessants també, en aquesta mateixa línia, les experiències en què es basen els treballs següents: J. M. VEZ, *Aplicación de módulos nocionales en las clases de gallego, castellano e inglés en la EGB: una aproximación triglósica* (Santiago de Compostela 1985) i E. ZUANELLI, *Planificación de la enseñanza de primeras, segundas y terceras lenguas: el proyecto Venecia* (dins M. SIGUÁN (coord.), *Lenguas y educación en Europa*, Barcelona 1987).

6. Tot i l'evidència d'aquesta constatació, les disposicions oficials vigents a Catalunya semblen ignorar-la. Així, les programacions de català i de castellà per al Cicle Inicial d'EGB són pràcticament idèntiques. I també ho són, bé que amb algunes matisacions, les del Cicle Mitjà i les de caràcter experimental per al Cicle Superior.

totes les activitats escolars i, per tant, totes les assignatures hi col·laboren. La programació haurà de tenir això en compte i, mitjançant enfocaments globalitzats o interdisciplinaris, haurà de preveure quina part de l'aprenentatge lingüístic es realitza per aquesta via. Si no es fa així, es desaprofitem múltiples oportunitats de formació lingüística i, a més, es corre el perill de sobrecarregar amb hores de llengües diferents l'horari escolar dels alumnes.⁷

c) *Desenvolupament del seminari*

A partir dels pressupòsits que acabo de comentar i per tal d'assolir els objectius proposats, el treball del «Seminari de programació de llengua a l'escola aranesa» s'organitzà de la manera següent:

1. Participants i reunions

S'invità a participar-hi tots els professors de llengua de les escoles d'EGB de la Vall d'Aran, i la major part hi intervingué de forma activa i entusiasta (concretament foren 13: 3 del Cicle Inicial, 4 del Cicle Mitjà i 6 del Cicle Superior).

Els mestres de les diferents escoles, agrupats per cicles, es reunien periòdicament —en general un cop per setmana— i realitzaven el treball fixat. Cada mes i mig, aproximadament, tenien lloc unes sessions conjuntes, amb l'assistència del coordinador, en què es posava en comú i es valorava el treball fet durant el període anterior, es comentaven els problemes sorgits i s'hi buscaven solucions, i es fixaven els nous passos a seguir. La darrera de les sessions conjuntes, que tingué lloc al final de juny, serví per a fer una valoració general de l'experiència. El seminari s'ha desenvolupat, com ja he dit, al llarg dels cursos acadèmics 1986-87 i 1987-88.

7. Si bé normalment, de forma explícita o bé implícita, es compta amb l'aportació del conjunt de l'activitat escolar en l'aprenentatge de la llengua, em sembla especialment important que aquesta via d'aprenentatge «lateral» o «indirecta» sigui contemplada i especificada en les programacions i s'aprofiti d'una forma sistemàtica.

2. Estructuració i fases del treball

A l'hora d'aplicar els principis esmentats anteriorment a la realitat concreta de la Vall d'Aran, hom topà, d'una banda, amb la situació legal actual, que fixa uns continguts i uns horaris rígids per a cadascuna de les llengües, i, d'una altra banda, amb uns nivells de coneixements de les diferents llengües molt heterogenis, deguts a la desigual atenció que cada llengua ha tingut en els darrers anys. Davant d'aquests fets, hom compregué que no es podia partir de zero i prescindir de la realitat, sinó que calia considerar dues possibilitats diferents, una a llarg termini i una altra a curt termini. La primera consistiria a elaborar una programació integrada de les llengües presents en el sistema escolar de la Vall d'Aran, considerant com a llengua base d'aprenentatge l'aranès, com a llengües introduïdes en segon lloc el català i el castellà, i com a llengua introduïda en una tercera fase el francès o l'anglès (una programació d'aquest tipus hauria de prescindir de l'actual distribució horària i, en bona part, de les programacions existents). La segona, d'un abast més limitat però més d'acord amb les possibilitats reals d'aplicació, consistiria en la coordinació de les programacions actuals d'aranès, català i castellà bàsicament, intentant d'evitar al màxim les repeticions innecessàries, d'establir totes les relacions i connexions que poguessin afavorir un tractament articulat de les diferents llengües i de donar un plantejament més coherent, complet i rigorós a l'ensenyament de l'aranès.

Després d'un llarg debat a partir d'aquestes dues possibilitats, hom acordà d'abordar, en una primera fase, la segona —és a dir, la coordinació de les programacions actuals— per tal com era la més necessària en aquells moments, suposava una millora substancial de la situació i servia d'experiència per a treballs futurs. Quant a la primera possibilitat —la confecció d'una programació única integrada—, es decidí de deixar-la per a més endavant, quan es pogués iniciar de forma seriosa i definitiva l'escolarització dels infants en aranès. Sortosament, aquest moment ja ha arribat (com ja he dit anteriorment, aquesta mateixa setmana comença a funcionar un grup de parvulari en aranès) i, alhora que s'ha donat per acabat el seminari els treballs del qual estic reportant, se n'ha iniciat un

altre per tal de donar suport a aquesta nova experiència i fer-ne el seguiment.

Les fases en què es dividí el treball foren, per a cada cicle, les següents:

Primer any

1. Anàlisi de les programacions actuals de les diferents llengües i comprovació de les possibilitats i dels graus reals d'acompliment.
2. Tenint presents les possibilitats reals d'acompliment, estudi:
 - a) dels aspectes comuns a les diverses llengües;
 - b) dels aspectes relacionables;
 - c) dels aspectes específics de cada llengua.
3. Distribució dels continguts de les programacions segons l'esquema següent:

<u>Objectius comuns</u>	<u>Objectius relacionables</u>
Continguts comuns	Continguts relacionables
<u>Objectius específics</u>	
Continguts específics	

4. Temporització de les programacions i distribució per cursos.
5. Propostes metodològiques d'acord amb la nova programació.

Segon any

1. Aplicació experimental de la programació i de les propostes metodològiques i seguiment continuat tant de l'una com de les altres.
2. Elaboració de proves d'avaluació i control.
3. Modificació de la programació en funció de l'experimentació i de l'avaluació.
4. Redacció d'una programació «definitiva».

5. Reelaboració de les propostes metodològiques en funció dels resultats obtinguts.

d) *Resultats del seminari*

Durant els dos anys de treball d'aquest seminari els mestres de la Vall d'Aran han anat elaborant un conjunt de material docent, limitat potser, per les raons apuntades, quant a la seva fonamentació teòrica i a les possibilitats de generalització, però que millora considerablement, respecte de la situació anterior, tant l'acció dels mestres com el rendiment dels alumnes. Concretament, hom disposa en el moment actual del material següent:

- Una programació coordinada d'aranès, català i castellà per al Cicle Mitjà d'EGB, i d'aquestes mateixes llengües més el francès per al Cicle Superior.⁸
- Un recull de proves de mesura i avaluació dels coneixements lingüístics per als mateixos cicles educatius, elaborades conjuntament i d'aplicació comuna.
- Material didàctic divers per al Cicle Mitjà: vocabulari bàsic, vocabulari ortogràfic, recull de lectures amb fitxes d'utilització didàctica, etc.

Tot i la importància d'aquest material, considero que el resultat principal del seminari ha estat un altre: el fet que els mestres hagin treballat en comú i hagin intercanviat les seves experiències; en definitiva, que hagin iniciat una dinàmica de col·laboració i de renovació que, ara per ara, sembla que estan disposats a continuar. El seminari ha estat positiu sobretot perquè ha comportat una reflexió i un debat profunds sobre la situació lingüística aranesa i sobre la manera d'ensenyar simultàniament les diferents llengües en aquest context; potser mai com ara no hi havia hagut a la Vall

8. Els treballs del grup de Cicle Inicial quedaren, per raons diverses, més endarrerits i no pogueren experimentar-se com els dels altres dos cicles.

d'Aran, per part dels mestres, un procés de conscienciació i de reflexió tan gran.

Si bé en aquests dos anys ens hem situat en un nivell possible i transitori, l'experiència servirà de base per al treball que cal fer a partir d'ara amb l'inici de l'ensenyament en aranès. Han quedat establerts i acceptats uns principis bàsics que poden ser de gran utilitat. S'ha iniciat un camí orientat vers la superació de la compartimentació actual i en una línia metodològica realment nova que pot servir de model en molts altres contextos.

JOAN PERERA I PARRAMON

