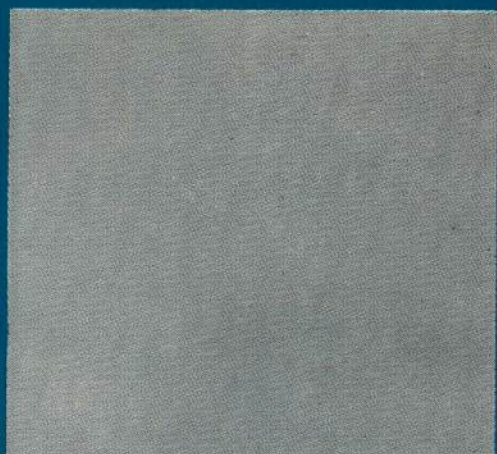
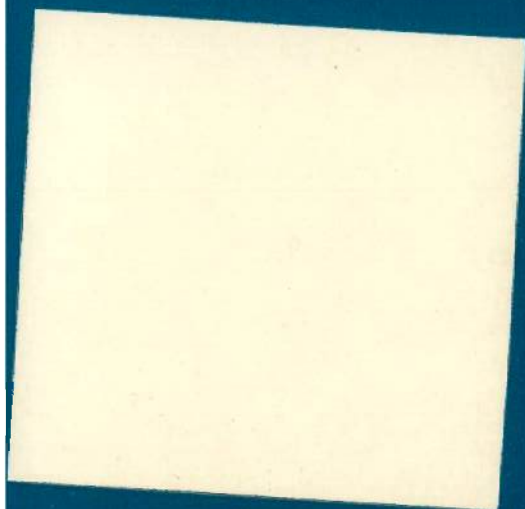


Bilingüisme i educació

2.º seminari



TEIDE

BILINGÜISME
i EDUCACIÓ
(2^{on} Seminari)

Publicacions de
l'Institut de Ciències de l'Educació
Universitat de Barcelona

Cogestión en la escuela. Un ensayo sobre pedagogía institucional
Bilingüismo y educación en Cataluña (1.º Seminario)
Bilingüisme i educació (2.º Seminari)
Guía del estudiante al término de E.G.B.

BILINGÜISME i EDUCACIÓ

(2^{on} Seminari)

Ponències i comunicacions
presentades al Seminari de Bilingüisme
(Ciutat de Mallorca, abril 1975)

EDITORIAL TEIDE - BARCELONA



BILINGÜISME

i

EDUCACIÓ

(12 - 30100000)

Primera edició: 1976

© 1976 Institut de Ciències de l'Educació. Universitat de Barcelona

Editorial Teide, S. A. — Viladomat, 291 — Barcelona, 15

ISBN: 84-307-7365-7

Gráficas Diamante, Zamora, 83, Barcelona - 5

Dipòsit Legal: B. 51655 - 1976

Bilingüisme i educació.

Per a una sociologia del bilingüisme

per MIQUEL SIGUAN

Bilingüisme i sociologia

En principi el bilingüisme és un fet psicològic del comportament de certs individus humans capaços d'expressar-se i de comunicar-se amb la mateixa o semblant facilitat en dues llengües distintes.

Però normalment el bilingüisme d'un individu no es un cas aïllat sinó que el trobem convivint amb d'altres individus que són també bilingües, i precisament en el mateix sentit que ho és ell, parlant les mateixes llengües i en les mateixes condicions. Així el bilingüisme se'ns converteix en un fet col·lectiu i això ens autoritza a fer-ne un tractament sociològic.

Des d'aquesta perspectiva podem parlar d'una societat bilingüe o d'un territori bilingüe quan en una mateixa societat o entre els habitants d'un mateix territori s'utilitzen normalment dues llengües distintes com a mitjà de comunicació.

No val la pena d'endinsar-nos en velles discussions per tal d'aclarir quan dues llengües són efectivament distintes. Tampoc no cal, per a poder considerar una societat o un territori bilingüe, que les dues llengües en presència tinguin exactament la mateixa difusió i el mateix status, la qual cosa gairebé no ocorrerà mai. Ens basta que totes dues llengües siguin considerades distintes i que totes dues siguin utilitzades en situacions diverses per un nombre apreciable d'individus.

És evident que en el territori en el qual això s'esdevé, on coexisteixen dues llengües, hi haurà un nombre considerable de bilingües. El bilingüisme fet social podria considerar-se com la suma dels bilingüismes individuals.

Certament, el fet social inclou comportaments individuals. L'estudi i la sistematització de comportaments individuals del bilingüisme, tal com pot aconseguir-se en una enquesta sociològica, constitueix una base ineludible per a l'estudi del tema que ens ocupa. Més endavant parlaré amb detall d'aquesta forma de tractar-lo.

Però ara voldria remarcar que un fet social, i per tant també el bilingüisme, no pot reduir-se ni en la seva descripció ni en la seva explicació a una suma de conductes individuals.

Un país o una regió no és bilingüe perquè hi coincideixin una sèrie d'individus que són bilingües; contràriament, cadascun d'aquests individus és bilingüe perquè ha nascut o perquè ha immigrat a un territori on s'usen dues llengües.

I això que dic per al fet de ser bilingüe pot repetir-se per a cada una de les modalitats del comportament bilingüe, pel fet d'usar una llengua amb més o menys freqüència, d'usar-la en aquesta o en aquella situació. En cada cas descobrirem que el comportament del subjecte depèn d'unes raons que són anteriors i exteriors a les seves raons individuals.

Des d'aquest punt de vista la perspectiva amb què havíem començat aquests comentaris se'ns inverteix. Allò que és primari no és l'individu sinó que, contràriament, el que és primari és el fet històric que ha posat dues llengües en contacte —més o menys tens— en un mateix territori i els factors socials, polítics i econòmics que condicionen la dinàmica i el desenvolupament d'aquest contacte. El bilingüisme és simplement la repercussió d'aquest fet històric en uns individus determinats.

Així queden clarament diferenciats el bilingüisme com a comportament d'un individu i el bilingüisme com a fet social. Es tracta de dues realitats distintes, el coneixement de les quals implica metodologies diferents: de la primera se n'ocupa la psicologia i de la segona la sociologia.

És possible àdhuc assenyalar un altre tipus de diferència. El bilingüisme com a forma de comportament d'un individu es defineix com la capacitat per a emprar indistintament, amb igual competència i en iguals situacions, dues llengües diferents. I encara que es pugui creure que aquest bilingüisme perfecte és inabastable, sempre és veritat que aquesta igualtat és el model ideal a través del qual es mesura i es defineix el bilingüisme: un individu és més bilingüe com més s'apropa en aquesta igualtat.

En canvi, en el bilingüisme com a fet social la igualtat entre les dues llengües en presència, igualtat de status i d'ús, ni existeix ni pot existir. La coexistència entre dues llengües implica una tensió i una dinàmica entre elles que desemboca en una o altra direcció. En aquestes condicions sembla justificat mantenir el terme bilingüisme per a referir-nos al comportament individual i utilitzar un altre mot, que pot ser «diglòssia», per a referir-nos al bilingüisme com a fet social.¹

El terme «diglòssia» va ser difós fa uns anys per Ferguson² per desig-

1. Contràriament al que podria pensar-se a primer cop d'ull, l'oposició "parla-llengua" té molt poc a veure amb l'oposició entre conducta individual, objecte de la psicologia, i conducta social, objecte de la sociologia. La parla, tant pot referir-se a allò que diu un determinat individu com a allò que diuen tots els que parlen una mateixa llengua. A la inversa, la llengua pot estudiar-se a través de la parla d'un sol individu, tal com s'esdevindria en el cas d'una llengua a punt d'extingir-se.

2. FERGUSON, CH.: *Diglossia*. "World", 15 (1959), p. 325-340.

nar el fet que en moltes societats existeix una llengua —o una modalitat especial de la llengua d'ús general— que s'aprèn en l'educació formal i s'empra amb la llengua escrita i com a parla formal, però no dins la conversació corrent. És el que podríem dir-ne llengua culta.

Arran de l'article de Ferguson la noció «diglòssia» ha aconseguit una certa difusió entre els estudis de sociologia del llenguatge. L'existència d'una llengua «cult» o «distingida» és evidentment un fenomen social. Aquesta llengua només és usada en unes determinades circumstàncies socialment definides, però a més a més, no tots els membres de la societat tenen la mateixa facilitat per a utilitzar-la, ja que requereix una certa educació. Per tant, està en relació directa amb la jerarquia i l'ascens social.

La coexistència de dues llengües o de dues variants d'un mateix llenguatge implica qualche tipus de bilingüisme, tot i que Fishman ha intentat distingir bilingüisme i diglòssia. Entre nosaltres aquesta distinció ha estat recollida per Ninyoles, que ha popularitzat la noció de diglòssia aplicant-la al conflicte a València i a les seves implicacions socials. Si bé per a ell el terme diglòssia al·ludeix a un conflicte lingüístic i admet la possibilitat que pugui donar-se una coexistència de llengües sense conflicte, resulta claríssim que ho considera com una possibilitat poc freqüent i, en tot cas, prefeix reservar el terme bilingüisme per als comportaments individuals.³

Crec que no hi ha inconvenient a endinsar-nos un pas més i afirmar que tota coexistència de llengües comporta una certa tensió i un cert conflicte traduït en una distinció d'usos i en una dinàmica evolutiva i que, per tant, tot bilingüisme col·lectiu pugui —o degui— denominar-se diglòssia. D'aquesta forma tindríem dos termes perfectament diferenciats: bilingüisme per a al·ludir al comportament dels individus capaços de comunicar-se en dues llengües, i diglòssia per a denominar el fet de la coexistència de dues llengües com a mitjà de comunicació en un mateix grup social.

La proposta sembla, en principi, perfectament raonable. Les ciències van progressant i cada vegada precisen més els conceptes, i això implica la introducció freqüent de noves denominacions —dues paraules on abans només se n'utilitzava una— a condició que aquestes noves paraules es defineixin amb claredat i que la seva introducció respongui a alguna finalitat. Essent així, la innovació sembla justificada i és probable que molts sociòlegs la veurien amb gust.

3. NINYOLES, R. LL.: *Idioma y poder social*. Tecnos. Madrid, 1972. Ninyoles qualifica de diglòssica la situació lingüística a València, qualificació que, d'acord amb la definició que ell mateix dona a la paraula diglòssia, és perfectament lògica, i al mateix temps ataca a qui la qualifica de bilingüe. Amb aquesta posició deixa sobreentendre que aquells qui usen el qualificatiu bilingüe, accepten la situació existent i fins i tot la valoren positivament, amb la qual cosa es fan còmplices del retrocés del valencià. En canvi, la denominació "diglòssia" expressa desequilibri i té un significat de protesta. No cal dir que la paraula bilingüisme col·lectiu pot definir-se de manera que inclogui un possible desequilibri i que quan l'usem en un context científic no ha d'implacar necessàriament que es pren partit a favor d'una situació.

Tanmateix, hi ha raons en contra. En primer lloc, l'ús que fins ara ha qualificat indistintament de bilingüisme tant el comportament individual com el fet social. L'escàs cultiu que fins ara ha tingut la sociologia del llenguatge, i de manera especial la sociologia del bilingüisme, pot reduir la importància d'aquesta objecció.

Però encara hi ha una raó de major pes. Perquè la distinció entre conducta individual i fet social és una distinció clara però amb una arrel artificial. No hi ha fet social que no sigui el resultat de conductes individuals, i no hi ha conducta individual que no s'esdevingui en un context social. Aquest és el motiu pel qual hi ha tants mots que són comuns a la psicologia: la paraula prejudici, per a posar un d'entre tants exemples existents. designa alhora un comportament individual i un fet social.

Sigui quina sigui la denominació que s'adopti i encara que es prefereixi continuar parlant de bilingüisme per a designar la coexistència de dues llengües en una societat, el més important és notar que aquesta coexistència té totes les característiques dels fenòmens socials i per aquest motiu tant la seva descripció com la seva aplicació ha de realitzar-se en funció de les forces que descobreixen i expliquen l'estructura i la dinàmica social.

Llengua i societat

Fins i tot en el cas d'una societat en què tots els seus membres utilitzen la mateixa llengua per a expressar-se i comunicar-se, aquesta llengua no és plenament uniforme en tots els seus usos i en relació amb tots els grups que constitueixen la societat, sinó que presenta varietats que al mateix temps poden posar-se en relació amb l'estructura social i amb una jerarquia d'usos lingüístics.

En qualsevol societat existeixen modalitats de la llengua que només poden utilitzar-se en determinades circumstàncies, acomplint unes funcions que per a la societat representen un valor superior: litúrgia, governació, administració de la comunitat i per a les relacions amb les persones i institucions que aconsegueixen les esmentades funcions. La llengua que s'empra en aquests casos, la qual ja he qualificat anteriorment de llengua culta, té una estructura i un contingut en part distint i en part més elaborat que la llengua comuna i suposa, per tant, un aprenentatge especialitzat que es rep a través d'una educació adient.

Amb això queda clar el paper discriminador que representa la llengua culta. Els membres dels estrats superiors de la societat no solament són capaços d'utilitzar la llengua comuna sinó que no tenen cap dificultat a utilitzar la llengua culta perquè l'han apresca al llarg de la seva educació i perquè tenen ocasió d'emprar-la sovint en l'exercici de les seves funcions.

En canvi, els membres de les classes inferiors quan els cal usar aquest llenguatge es troben amb dificultats pràcticament insuperables.

El sistema educatiu exerceix un determinat paper en aquesta discriminació social del llenguatge. En la mesura en què un sistema selectiu tendeix a perpetuar l'estructuració social existent i en la mesura en què el sistema selectiu no es correspongui amb l'estructura social —i mai no es corresponen exactament— s'ofereix a alguns o a molts individus la possibilitat d'ascendir socialment. Les societats varien granment en les oportunitats de mobilitat social que brinden als seus membres, i aquí no hem d'entrar en el tema; sempre, però, l'ascens social requereix un important esforç lingüístic per part de les classes establertes.

La distinció entre la llengua comuna i la llengua culta que he descrit com una dicotomia estricta, és veritablement molt més complexa. No hi ha una sola llengua culta, sinó diverses acordades a distintes funcions, i podem distingir el llenguatge oratori, el científic, l'administratiu, el literari i poètic, el convencional, l'«elegant», etc.

Contràriament, el llenguatge usat entre les classes inferiors no es pot descriure simplement com a llenguatge «comú» a tota la població; en certs estrats trobem modalitats de llenguatge empobrit o deformat, i en certs grups més o menys marginats, autèntics llenguatges propis (argot).

Caldria afegir, encara, altres modalitats d'una mateixa llengua que poden posar-se en relació amb l'estructura professional. Les diverses professions i ocupacions produeixen varietats lingüístiques que estan clarament en relació amb l'estructura social a través de la jerarquia de les ocupacions. Hi ha també notòries diferències entre el llenguatge urbà i el rural, amb major prestigi per part de l'urbà. I existeixen finalment, diferències geogràfiques en les quals les diferències de prestigi poden atribuir-se en part —però solament en part— a raons socioeconòmiques.

Quedaria fora de lloc intentar descriure aquí aquestes distintes varietats; en referir-me a elles pretenc tan sols fer veure que àdhuc en una societat monolingüe existeixen varietats definides de la mateixa llengua relacionades en primer lloc amb l'estructura social.

No pot negar-se que l'escolaritat generalitzada, típica del nostre temps, és un factor importantíssim d'unificació lingüística, al qual hem d'afegir la difusió dels mitjans de comunicació de masses. Malgrat que aquests fets tenen conseqüències que no és possible negar, la seva influència sobre el fenomen que comentem és molt inferior a allò que de bell antuvi sembla. En tots els països, àdhuc en els més avançats, existeix una estructuració social i unes jerarquies molt clares, i en ells el sistema d'ensenyament superior és un sistema selectiu. Les diferències entre modalitats comunes o vulgars i modalitats cultes d'una mateixa llengua continuen essent perfectament reals.

Però, aquestes modalitats d'una mateixa llengua ¿són purs artefactes lin-

güístics destinats a realçar certes funcions i certes diferències socials, o responen a una necessitat real? ¿La llengua vulgar i la llengua culta són dues formes d'expressar el mateix pensament i de referir-se a la mateixa realitat o es tracta de l'expressió de dues formes de pensar diferents que posen de manifest dues realitats igualment distintes?

Amb aquestes preguntes al·ludeixo un tema que és el centre de moltes preocupacions contemporànies, i que tampoc no seria adequat tractar-lo aquí, però no vull deixar d'esmentar-lo perquè pot plantejar-se de la mateixa forma en relació al bilingüisme.

Hi ha una antiga tradició intel·lectual, estretament relacionada amb el romanticisme en els seus orígens, que posa en estreta relació llengua i cultura, o llengua, cultura i poble, per a ser més exacte. Les diferències entre les llengües parlades per distints pobles no són diferències arbitràries ni que hagin ocorregut per atzar sinó que reflecteixen les seves diferències culturals; reflecteixen, per tant, distintes formes d'enfrontar-se amb la realitat i, en definitiva, pot considerar-se que expressen realitats diferents. Fins i tot, actualment, aquesta orientació té representants distingits en l'antropologia cultural i en la sociologia del llenguatge.

No pot negar-se que l'assaig de traduir aquesta «intuïció» respecte a les relacions entre llengua i cultura no ha estat mai gaire convincent per manca de demostracions rigoroses. És fàcil, doncs, fer notar que si un poble ha muntat la seva organització social sobre el matriarcat o sobre la jerarquia feudal, el seu llenguatge presentarà abundants empremtes d'aquests fets en el seu vocabulari. També és fàcil de mostrar el rastre que sobre el vocabulari ha deixat la forma de vida del poble el llenguatge del qual considerem. Els esquimals, per citar l'exemple tòpic, posseeixen moltes més paraules que nosaltres per a designar el matís del blanc, mentre que el seu vocabulari en la gamma cromàtica és més pobre que el nostre. Però cal advertir que fins aquí només es tracta de diferències de vocabulari que en la mesura que no tinguin correspondència amb una altra llengua demostraran una carència i una pobresa d'aquesta llengua en un aspecte determinat més que en una diferència de manera de pensar. Quan s'intenta posar en relació l'estructura de la frase en les llengües indoeuropees amb l'evolució de la filosofia i de la ciència a Europa l'argumentació és molt més ambiciosa i arriba al mateix cor del tema que discutim, amb la qual cosa ens movem en un terreny bastant vague, on les demostracions són difícils.

Els exemples esmentats es refereixen a llengües i cultures distintes. Però, i en el cas de modalitats d'una mateixa llengua com les que venim comentant, es pot creure que expressen diferents formes de pensar?

L'opinió afirmativa pot recolzar sobre diverses perspectives:

1.^a És cert que els llenguatges cultes especialitzats permeten un mane-
jament més eficaç de determinades realitats. El llenguatge jurídic i admi-

nistratiu, per posar un exemple, no és tan sols una exhibició de pedanteria o un mecanisme defensiu per part d'alguns professionals determinats sinó que, efectivament, facilita la comprensió i la pràctica de les relacions jurídiques i administratives entre els homes. Els juristes del Renaixement i també els de temps posterior s'obstinaven a seguir utilitzant el llatí perquè consideraven que les noves llengües vulgars no eren adequades per a expressar les subtilitats dels problemes jurídics, i tenien raó.

Però si això és cert, també ho és, al meu judici, que les llengües vulgars no implicaven ni en el seu vocabulari ni en la seva gramàtica una concepció distinta de les relacions jurídiques. Simplement eren més pobres en aquest aspecte, pobresa relativa, d'altra banda, que va ser àmpliament compensada en el curs del temps.

2.^a Quant al llenguatge literari, pot fer-se una argumentació semblant. També els literats renaixentistes consideraven més apte el llatí per a la creació estètica. Per al poeta, la relació entre llenguatge i realitat és distinta i molt més estreta que per al jurista. Per al jurista, igual que per al científic i d'altres usuaris del llenguatge culte, el llenguatge és un instrument més o menys adequat per a desentrellar una realitat en si mateixa, independent del llenguatge en què s'expressa. Per al poeta, la realitat poètica ja es troba d'alguna forma en el llenguatge. El llenguatge poètic àdhuc significat el mateix que el llenguatge vulgar, posa en relleu aspectes de la realitat que solament per mitjà d'aquest llenguatge existeixen. Aquesta insistència en el valor singular de la paraula poètica recorda la relació singular abans esmentada —hi ha paraules que només tenen significat ple en una llengua i, per tant, en rigor són intraduïbles— i també el valor singular que solem concedir a la llengua materna —hi ha experiències que només poden expressar-se amb propietat en llengua materna.

Sembla que no pugui esgrimir-se cap objecció contra aquest caràcter singular de la llengua poètica en oposició a la «llengua quotidiana». Però tampoc no podem oblidar que tota llengua poètica es converteix amb el temps en un repertori de fórmules insubstancials, i que són els mateixos poetes els qui substitueixen la llengua literària anquilosada per un nou repertori poètic extret precisament del dipòsit comú que és la llengua de tots.

3.^a Una opinió més radical consisteix a reduir les varietats d'una mateixa llengua a una dicotomia bàsica posada a la vegada directament en relació amb l'estructura social. Llengua de l'élite o de les classes dirigents i llengua dels treballadors. I sostenir que la diferència entre elles dues no té res a veure amb una major o menor riquesa lingüística sinó que expressa una diferència de mentalitat i àdhuc, si es vol, de cultura.

Com a representació característica d'aquest punt de vista pot citar-se Bernstein, professor de sociologia de l'educació a la Universitat de Londres. Bernstein va partir de la comprovació que els nens de classes obreres

o treballadores tenen menys èxit a l'escola, àdhuc quan posseeixen el mateix nivell intel·lectual (mesurat amb tests d'intel·ligència) que els nens de classes socialment més elevades. L'opinió de Bernstein és taxativa: les dificultats dels nens de classe treballadora tenen una arrel fonamental: la llengua que parlen i que els posa en situació d'inferioritat.

Segons aquest autor, els nens de classe treballadora aprenen en la seva primera infància una llengua que pot qualificar-se de simple, directa, personal i afectiva, adequada per al tracte immediat amb les persones i pel maneig immediat del món circumdant. És la llengua que empra la classe treballadora.

El nen de classe mitjana, en canvi, comença per aprendre aquest mateix llenguatge, però aviat és dirigit vers un llenguatge més elaborat en què es reforcen la racionalitat i l'objectivitat de les relacions, els aspectes mediat i llunyans de la realitat i la projecció de les interaccions vers un futur distant.

El llenguatge que aprèn el nen de classe mitjana és, per descomptat, el de la classe social a la qual pertany, però també és el llenguatge que utilitza l'escola. Per això el trànsit de la llar a l'escola li és relativament fàcil, mentre que el nen de classe treballadora en arribar a l'escola ha d'enfrontar-se amb un llenguatge estrany.

Les idees de Bernstein han tingut un gran ressó, encara que és forçós de reconèixer que els seus intents per a demostrar empíricament l'existència dels dos codis i les seves diferències no han resultat suficientment convincts, i el mateix Bernstein s'inclina a considerar una varietat de codis que no depenen solament dels nivells socials sinó de diverses situacions.

Deixarem en aquest punt els comentaris sobre la pluralitat de llenguatges i el seu profund significat, i ens acontentarem amb comprovar que efectivament existeixen i, afegirem amb prudència, que per grans que siguin les diferències que impliquen, algun fons comú han de tenir els distints llenguatges quan, malgrat totes les seves limitacions, és possible alguna comunicació.

Amb aquestes divagacions sobre els distints llenguatges en una societat monolingüe, ens hem allunyat aparentment i amb excés del tema del bilingüisme. Però he de remarcar que d'aquesta divagació es desprenen dos fets directament relacionats amb el nostre tema:

1. Adhuc en una societat monolingüe existeixen distintes varietats lingüístiques —distints codis, si es prefereix tal expressió— cadascuna de les quals s'usa en situacions definides. L'ús de les distintes varietats lingüístiques està directament relacionat amb l'estructura i el funcionament social. En les societats de llengües en contacte veurem que són les dues llengües que coexisteixen les que a compleixen diferents funcions socials.

2. També en una societat monolingüe els individus es veuen obligats a passar alternativament d'un codi a l'altre. Així, un individu utilitza el llenguatge col·loquial a casa seva, el culte en escriure i un llenguatge especialitzat jurídic si és advocat i informa davant un tribunal.

Cadascun d'aquests codis implica una manera distinta de pensar i d'enfrontar-se amb la realitat. Adhuc pot considerar-se que cadascun posa de manifest una «personalitat social» diferent.

Cal suposar que aquesta pluralitat no destrueix ni la unitat profunda de la seva personalitat ni la coherència global del seu pensament. En tot cas, el que és evident, és que el subjecte pot passar d'un codi a l'altre sense solució de continuïtat, i àdhuc sense esforç, en una mateixa situació.

Tot i que no utilitzem la paraula bilingüisme per a al·ludir aquesta capacitat, és evident que es relaciona directament amb la capacitat del bilingüe de passar d'una llengua a l'altra.

Societat de llengües en contacte.

Normalment la coexistència de dues llengües en una mateixa societat suposa l'existència de dos grups lingüístics on cadascun té com a llengua primària —llengua materna— una de les dues llengües en presència.

Abans de referir-nos a elles hem d'esmentar encara una situació intermèdia, la que es dona en una societat on tots els subjectes aprenen primàriament la mateixa llengua però on existeix i s'usa més una segona llengua com a llengua culta o de prestigi.

És exactament la situació descrita en els paràgrafs anteriors quan distingíem la llengua corrent de la llengua culta, amb l'única diferència que allí es tractava de varietats d'una mateixa llengua i aquí es tracta de llengües distintes.

L'exemple més familiar per a nosaltres és el llatí. A partir del segle XII el llatí ja no és llengua primària de la població de cap comarca europea; en unes perquè el llatí ja ha deixat pas a les llengües vulgars, en altres perquè mai no s'hi va parlar, o simplement, perquè mai no arribaren a formar part de l'Imperi Romà. I, tanmateix, el llatí és la llengua de la cultura, del saber, de la litúrgia, de la ciència, de l'administració i àdhuc, simplement, la llengua escrita.

Aquest paper que va exercir el llatí com a llengua culta va anar variant —i reduint-se— en el curs dels segles. Però la seva duració ha estat notablement llarga, i encara al començament d'aquest segle, en la guerra del 14, amb freqüència es donava el cas d'oficials que en caure presoners aconseguien fer-se entendre utilitzant el llatí que havien après durant l'ensenyament secundari.

L'àrab literari constitueix actualment un fenomen semblant, per tal com, no essent llengua primària en cap país àrab, és, no obstant això, i amb tendència creixent, la llengua de l'educació i la cultura. I encara que amb modalitats distintes en cada cas, podríem citar encara l'hebreu per als jueus i el sànscrit a l'Índia.

Tots aquests exemples i molts d'altres que podríem esmentar són d'un veritable bilingüisme ja que es tracta de dues llengües distintes que coexisteixen en una mateixa societat on cadascuna aconsegueix unes funcions distintes.

Com que en parlar de les societats monolingües he alludit ja aquestes funcions, no cal repetir-les novament. N'hi ha prou amb remarcar que pel fet que el paper «codi-culte» estigui ocupat per una llengua diferent de la llengua comuna, i no simplement per una varietat d'aquesta llengua, reforça tots els efectes socials, i en primer lloc l'efecte discriminatiu que veiem que té l'existència de distints codis. La distància entre el poble plaer i una èlite queda molt més marcada si aquesta èlite parla llatí que no pas si l'èlite parla la llengua del poble —francès o la que sigui— en una modalitat refinada.

Pel fet d'anar lligada a les estructures i als valors culturals vigents en una situació donada, la llengua culta és per principi conservadora. Aquesta és la força que assegura la seva supervivència malgrat el seu caràcter artificial (revelat en l'expressió «llengua morta») i és també la seva debilitat, ja que tot canvi social i cultural tendeix a afeblir-la. El destí d'un bilingüisme d'aquesta mena és una lenta decadència que no exclou possibles renaiements.

A l'extrem oposat de l'estructura social, els grups socials marginats tenen, com deia, varietats lingüístiques pròpies que poden arribar a ser autèntiques llengües pròpies, així el «caló» per als gitanos o el «créole» dels esclaus d'Haití i la Martinica. En aquests casos es tracta de llengües no tan sols distintes de la llengua comuna, sinó de llengües que són primàries —maternes— per a un sector de la població. És, per tant, la coexistència de dues comunitats lingüístiques dintre del marc d'una estructura social determinada i, per tant, dels problemes que a continuació abordarem.⁴

4. El renaixement contemporani de la consciència àrab va acompanyat d'una renovació de l'àrab literari. L'estat jueu va intentar convertir l'hebreu de la llengua sagrada en llengua comuna de la població, malgrat les dificultats que el projecte comporta. A l'Índia, en canvi, per més útil que fóra poder disposar d'una llengua nacional comuna, no és possible ja ressuscitar el sànscrit per aconseguir aquesta missió, com tampoc no seria possible de ressuscitar el llatí per convertir-lo en vincle lingüístic d'una Europa unida...

Societats bilingües.

Ha arribat el moment de considerar el cas, relativament freqüent, que en un mateix territori i entre els seus habitants s'usin simultàniament dues llengües com a mitjà de comunicació, cada una de les quals és la llengua primària d'una part dels seus habitants.

Comencem per clarificar que una situació d'aquest tipus no és una situació espontània. En principi, els habitants d'un mateix territori parlen la mateixa llengua, i si bé es cert que el territori pot ser més o menys extens, i que en condicions de primitivisme i aïllament els territoris lingüístics poden ser extraordinàriament petits, fins i tot en aquests casos la regla de la unitat lingüística continua acomplint-se. L'ús d'una segona llengua només sorgeix de la necessitat de comunicació amb els habitants dels territoris veïns.

Que en l'interior d'un mateix territori s'emprin com a mitjà de comunicació dues llengües distintes és, per tant, un fet singular, fins i tot sorprenent, l'explicació del qual ha de buscar-se en la història del territori, en el seu passat sociopolític. Considerarem tres principals causes:

1. El bilingüisme com a conseqüència de processos d'expansió i d'unificació política.
2. El bilingüisme com a conseqüència de moviments migratoris.
3. El bilingüisme com a conseqüència dels contactes internacionals.

Expansió i unificació política

Els grups i les societats humanes han estat sempre i prossegueixen estant en contínua activitat, la qual cosa condueix al fet que uns grups s'expansionin i estenguin la seva influència a costa d'altres.

L'evolució dels pobles, i amb ells la de les llengües de l'occident europeu, és l'exemple més familiar per a nosaltres. En descompondre's l'Imperi Romà es descompon a la vegada la unitat del llatí, i a cada comarca, a cada cantó, la llengua en dissolució segueix una evolució pròpia. Així, a Espanya, a cada vall pirinenca trobem una evolució paral·lela i independent.

A mesura que passa el temps, els habitants de cada vall en lluita amb els àrabs s'estenen cap al sud però no tots amb el mateix èxit. A poc a poc, certs nuclis es converteixen en focus d'influència política i, consegüentment, lingüística. Així, hi ha parles que van estenent gradualment el seu àmbit d'ús al mateix temps que van consolidant-se com a llengües, mentre que d'altres a penes reïxen ultrapassar el seu àmbit original, i regressen len-

tament, comprimides per l'avenç de les seves veïnes. A la llarga, només són tres les que assoleixen imposar la seva hegemonia sobre un extens territori, constituint-se com a llengües: el gallec, el castellà i el català.

En qualsevol lloc de la Romània trobem processos de concentració i d'expansió semblants, bé que en cada cas amb modalitats distintes, d'acord amb les respectives situacions. Hem de suposar que en tots els processos històrics d'expansió s'han donat fenòmens semblants. Encara ara trobem dins les regions més primitives un gran nombre de llengües diferents que s'entenen per territoris molt petits, mentre que ja en els més remots temps històrics els primers grans estats es recolzaven en una llengua unificada.

Així, l'expansió d'una llengua se'ns apareix com la conseqüència natural de l'expansió d'un grup humà. «Que siempre la lengua fue compañera de imperio», deia el mestre Nebrija en un text en el qual per imperi podem entendre simplement força. Però aquesta correlació natural pot ser, a més, voluntàriament decidida i procurada. Així ocorre moltes vegades en els processos d'unificació política.

També aquí l'occident europeu és l'exemple que tenim més a mà. El procés que he descrit a partir de la descomposició del llatí continua fins als nostres dies, però a partir de cert moment —concretament a partir del començament del que anomenem edat moderna— la unificació lingüística es presenta en els nous estats nacionals com un objectiu polític.

Naturalment, el procés presenta variades formes en cada país. Hi ha llocs en què la dependència de la unificació lingüística respecte a la unificació política és claríssima, i altres llocs en què la unificació lingüística, encara que sotmesa al joc de les pressions polítiques, anticipa la unificació formal del territori en un estat. En certs casos, la llengua oficial no troba pràcticament cap oposició i, per tant, no cal una política unificadora. En altres casos les llengües en presència són molt fortes i la política unificadora troba resistències extraordinàries. I encara cal afegir les complicacions suplementàries que representen per al procés unificador les eventuais annexions o les amputacions territorials o les possibles federacions. Per altra banda, els estats difereixen tant en la importància política que concedeixen al procés unificador com en l'eficàcia administrativa per a promoure'l. Finalment, i com a conseqüència de tots aquests factors, el resultat final varia amb els països. En uns la unificació lingüística pot considerar-se total, en altres continuen coexistint diverses llengües amb més fortuna o menys. I a més d'això, la situació actual no és la situació definitiva. La història no es detura mai. Ni la història de les llengües, ni cap altra.

El que he dit respecte a l'occident europeu pot repetir-se per a qualsevol altra part del món, però aquí no pretenc fer un compendi de la història de les llengües arreu del món sinó insistir en la generalitat d'un fet: que els processos històrics d'integració política solen anar acompanyats de processos paral·lels d'unificació lingüística, que en part es produeixen espontàniament

i en part són el resultat d'una política d'unificació lingüística promoguda per l'estat com un aspecte de la política d'integració nacional. El procés d'integració lingüística produeix forçosament situacions de bilingüisme.

Per tal com l'expansió d'un grup humà i de la seva llengua suposa que d'altres grups humans queden d'alguna manera en situació de dependència respecte al primer, i les seves llengües en situació d'inferioritat respecte a la llengua preponderant, és possible de parlar, seguint la terminologia a l'ús, d'imperialisme i colonialisme lingüístic. Convé, tanmateix, advertir que mentre un procés d'unificació política impliqui quasi necessàriament una unificació lingüística, l'imperialisme, contra el que a primera vista podria semblar, no ho requereix.

És cert que hi hagut imperis en el curs de la història —Xina, Roma, Espanya— que han produït una unificació lingüística més o menys completa. Eren imperis que explícitament es proposaven una unificació cultural i política en tot un àmbit. Però els imperis constituïts en època moderna han estat més exclusivament —o més descaradament— econòmics i a l'explotació econòmica no li cal la unificació lingüística.

Els anglesos, a l'Índia, podien haver ofert als indis la possibilitat d'aprendre massivament l'anglès o podien haver-los obligat a aprendre'l d'alguna manera pel seu compte. No feren ni l'una cosa ni l'altra, i quan abandonaren l'Índia la proporció de la població autòctona que parlava anglès era mínima. Tampoc els holandesos a Indonèsia, els francesos a Indoxina o els belgues al Congo no hi deixaren assentades les seves respectives llengües. Un exemple extrem el representa la colonització francesa a Haití, on la població esclava no tenia una llengua pròpia perquè procedia de distints punts d'Àfrica, i tampoc no va tenir ocasió d'aprendre la llengua dels seus senyors, i desenvolupà una llengua pròpia, mescla de francès i de parles africanes.⁵ A Algèria, contràriament, i per citar un exemple oposat, els francesos portaren una autèntica política d'integració cultural, si bé finalment va fracassar.

5. Martinet, el gran lingüista francès, després d'haver comentat l'origen de la llengua *créole*, afegeix que al costat del *créole* francès d'Haití, existeix el *créole* espanyol de Santo Domingo. En això Martinet s'equivoca. Haití i la República Dominicana formen part de la mateixa illa, però mentre que a Haití al costat del francès va sorgir el *créole*, parlat avui per quasi la totalitat de la població —fins al punt que essent el francès la llengua oficial del país només la coneix un 15 per cent de la població—, a la República Dominicana solament es parla espanyol.

És difícil d'oferir una explicació fefaent de per què ha ocorregut així, però no sembla massa aventurat de provar-ho.

En reflexionar sobre els motius d'una evolució lingüística tan diversa, hom no pot menys de pensar en un altre fet igualment diferenciat: la freqüència del mestissatge. A Haití quan marxaren els colons francesos blancs, la població que hi va romandre era totalment i exclusiva negra i així continua essent. A la República Dominicana la població es compon de blancs, negres, indis i una aclaparadora majoria de mestissos de tots els graus. Sembla evident suposar que a Haití regia una separació total entre les dues poblacions, i que les relacions —verbals o carnals— eren mínimes, i això explica la diversitat de llengües i l'absència de mestissos, mentre que a la part espanyola de l'illa s'esdevenia exactament tot el contrari.

Diguem, per tant, que només quan l'imperialisme es proposa la integració cultural i política de distints territoris, és quan implica un procés d'unificació lingüística. Si per imperialisme entenem purament i simple l'exploatació d'un grup humà per un altre, és quan aleshores no cal la unificació lingüística. Naturalment, per als membres del grup dominat la llengua dels dominadors tindria el prestigi de la seva força, i el seu aprenentatge seria una necessitat per a uns i un mitjà d'ascens social per als altres. Però no és segur que els dominadors fomentin aquest aprenentatge, i fins i tot és possible que el limitin. A l'Àfrica del Sud, amb una estricta política d'«apartheid», als negres que resideixen en territoris reservats no se'ls impulsa a aprendre l'«afrikaans», sinó al contrari, la diferència de la llengua reforça el seu aïllament i la seva subordinació.

Existeixen, finalment, situacions colonials en les quals la llengua dels colonitzadors, siguin quines siguin les seves intencions lingüístiques, s'imposa senzillament per la desaparició o la marginació completa de possibles oponents. Mentre que a l'Índia o a Birmània la presència anglesa no ha fet de l'anglès la llengua del país, a Austràlia o als Estats Units l'anglès s'ha convertit en la llengua nacional sense caldre cap procés d'unificació lingüística, simplement perquè els elements lingüístics autòctons o bé han desaparegut o bé no tenen cap força real.

Deixant al marge el tema del colonialisme, i retornant als processos d'unificació política amb què hem començat aquest capítol, hem de notar que encara que els exemples adduïts corresponen al passat històric, en l'actualitat, i a conseqüència de la descolonització, s'han posat en marxa molts processos d'aquest tipus i en molts casos l'aspecte més complex d'aquests processos és, justament, l'aspecte lingüístic. Amb la marxa dels colonitzadors i el rebuig més o menys decidit de la seva llengua, molts països nous s'han trobat amb una pluralitat de llengües cadascuna vigent en un territori limitat, i amb la dificultat que això pressuposa per a establir, no ja una política nacional, sinó simplement una administració pública unificada. Els problemes que així es plantegen poden abordar-se de forma molt distinta i així ocorre segons els països, però normalment qualsevol solució tendeix a col·locar una llengua en situació privilegiada, respectant més o menys la vigència de les altres llengües.

Diguem, en conclusió, que no sols la història explica una gran quantitat de bilingüismes col·lectius, sinó que actualment estan sorgint noves situacions bilingües. Abans d'examinar què ocorre en un territori on coexisteixen dues llengües, hem de considerar encara d'altres possibles causes de bilingüisme.

Emigració

El desplaçament en massa d'una població a un territori nou pot fer-se, no per a implantar un domini o per a establir un nou ordre polític sinó al contrari, per a posar-se al servei de la població autòctona.

En aquest cas parlem d'emigració col·lectiva i una de les seves conseqüències és, normalment, alguna forma de bilingüisme.

De sempre, els països més desenvolupats i pròspers han actuat de pol d'atracció per a les poblacions més pobres. A vegades els que han estat atrets han imposat violentament el seu domini, destruint de passada la prosperitat que els va atraure. Però normalment els nou arribats cauen dins la dependència econòmica de la població autòctona.

En aquest cas parlem d'emigracions col·lectives que entre d'altres conseqüències solen produir algun tipus de bilingüisme.

Emigracions d'aquesta mena han ocorregut en tots els temps. Els bàrbars que durant segles s'establien pacíficament en els confins de l'Imperi Romà eren emigrants, com ho eren els abundants esclaus i lliberts arribats, malgrat fos per força, de totes les regions de la Terra.

Ara, la revolució industrial que concentra el seu desenvolupament a determinades comarques del món ha provocat processos emigratoris d'una amplitud extraordinària. Als Estats Units, hi han emigrat en onades successives i en nombrosa quantitat irlandesos, alemanys, polonesos, centreuropeus, jueus, japonesos, xinesos, armenis, italians, porto-riquenys, mexicans, dominicans... I als països més industrialitzats d'Europa, hi han emigrat i continuen emigrant-hi tots els riberencs del Mediterrani: turcs, grecs, iugoslaus, italians, espanyols, portuguesos, marroquins, algerians i tunisencs. I a Anglaterra, procedents de tots aquest països i de l'antiga Commonwealth, des de Jamaica fins l'Índia.

Cadascun d'aquests desplaçaments afecta dotzenes de milers de persones, bastants per centenars de milers i alguns per milions. La seva transcendència és, per tant, considerable. I amb escasses excepcions, cada un d'ells planteja una situació col·lectiva de bilingüisme.

Contactes internacionals

Amb la sola existència i abundància de contactes entre societats de distintes llengües n'hi ha prou per a produir situacions col·lectives de bilingüisme.

Notem el següent fet: un país amb distintes comunitats lingüístiques pot establir un sistema polític federal que no impliqui el predomini legal de cap de les llengües en presència. Així s'esdevé a Suïssa, on hi ha cantons

de llengua oficial alemanya, de llengua oficial francesa i de llengua oficial italiana. Situacions com l'exposada es donen al Canadà i a Iugoslàvia. També Bèlgica, almenys en el pla lingüístic, sembla encaminar-se vers aquesta situació.

En una solució com aquesta el país és bilingüe, però els distints territoris que el constitueixen i els habitants individualment considerats no ho són, o no és forçós que ho siguin. Suïssa és un estat trilingüe (i encara quadrlingüe), però la majoria dels suïssos només parlen la llengua del seu propi territori. Passa això mateix a Bèlgica, on amb freqüència el való prefereix aprendre l'anglès abans que el flamenc com a segona llengua, i el flamenc, per la seva banda, prefereix aprendre l'anglès abans que el francès.

Estrictament parlant, en un país federal i plurilingüístic només cal que siguin bilingües els administradors del govern federal, en els quals s'encarna la unitat de l'estat i la intercomunicació política dels territoris federats. Però en la pràctica, la unitat del país pressuposa abundants relacions en molts camps —culturals, industrials, comercials, esportius...— i per consegüent, una certa proporció d'individus bilingües, no com a resultat d'una pressió política o social, sinó com a conseqüència d'aquests contactes. Així, a Suïssa esperarem trobar a les companyies aèries, en els ferrocarrils o en les principals oficines de bancs, empleats bilingües.

I encara podem afegir que, malgrat que a Suïssa hi ha oficialment tres llengües amb igualtat de drets, quant als contactes entre els habitants dels distints cantons les tres llengües no tenen la mateixa importància. Per una sèrie de factors, el coneixement de l'italià és menys important per aquests contactes que el del francès o el de l'alemany.

Si he parlat d'estats federals ha estat simplement per posar-ho com a exemple que, àdhuc sense pressió o motivació política, la sola existència o freqüència entre comunitats de distinta llengua produeix situacions de bilingüisme. El món, en el seu conjunt, no constitueix una federació d'estats amb un govern federal mundial, però de totes maneres, existeixen contactes entre els habitants dels distints països, tan abundants i freqüents, que el nombre de les persones que es veuen obligades a aprendre i utilitzar una segona llengua és cada dia més gran.

Per descomptat, tal com ja hem vist en els països federals, també en el pla internacional les distintes llengües en presència no tenen el mateix valor o la mateixa utilitat com a vehicles de comunicació. Des de fa temps, i cada vegada s'incrementa més, l'anglès és el gran favorit. Les raons són òbvies per a assenyalar-les. El francès, en franc retrocés com a llengua internacional, manté el prestigi d'haver estat la llengua diplomàtica i la llengua dels intercanvis culturals, i continua essent la segona llengua en els territoris del seu antic imperi colonial. L'espanyol és la tercera llengua universal d'acord amb el nombre de persones que el parlen, però és la primera amb concordància al nombre de països en els quals és llengua oficial.

Tant el rus com el xinès són llengües pròpies d'un sol país, però en tots dos casos es tracta de països superpoblats i que a més a més exerceixen una clara influència política i social sobre d'altres. Quant a l'alemany, que ha estat tant de temps la llengua preferent de la filosofia, de la ciència i de la tècnica, està també, com el francès, en un clar retrocés com a llengua internacional. Sigui la que sigui la llengua escollida, és important de notar que l'aprenentatge d'una segona llengua com a vehicle de comunicació internacional i com a forma d'incorporar-se a un àmbit humà més ampli que el definit per l'ús de la llengua pròpia, és actualment un fenomen general. Els diplomàtics, per descomptat, però també els polítics, els industrials, els comerciants, els artistes, els simples turistes... tothom sent avui la necessitat d'aprendre i d'utilitzar una segona llengua.

És evident que en molts casos es tracta d'un aprenentatge i d'un ús merament instrumental, limitat a l'eficàcia d'unes determinades comunicacions, la qual cosa no pot ésser qualificada realment de bilingüisme.

En aquells casos en què el bilingüisme és indiscutiblement real, com entre amistats o en els matrimonis cada vegada més freqüents entre persones de distintes llengües, pot considerar-se que, efectivament, es tracta de bilingüisme però que no ultrapassa l'àmbit de comportament dels individus afectats i que, per tant, no es tracta d'un fenomen col·lectiu.

Però fins i tot eliminant aquests casos, encara en trobem d'altres en els quals l'abundància i la freqüència dels contactes produeixen, sens dubte, situacions de bilingüisme col·lectiu. Els medis que rodegen els grans organismes internacionals, per citar un exemple obvi —l'ONU a Nova York, el Mercat Comú a Brussel·les, l'Unesco i l'OECD a París—, són ambients autènticament bilingües. I amb un exemple d'un altre ordre, a Mallorca i a la Costa del Sol, així com a molts d'altres llocs turístics, és possible de localitzar-hi medis que es puguin qualificar, amb no menys motiu, de bilingües.

Potser el símptoma més clar d'aquest bilingüisme que s'ha convertit en un fet social, que afecta col·lectivitats senceres, és l'abundància, cada dia més gran, d'escoles bilingües on els alumnes es familiaritzen des de la infantesa en una segona llengua, escollida no precisament perquè sigui una llengua viva en llur ambient sinó per la seva capacitat de facilitar contactes internacionals i amb l'objectiu concret que l'alumne arribi a dominar-la amb la mateixa facilitat que la pròpia.

El bilingüisme col·lectiu com a conflicte social

Tant en el bilingüisme que resulta d'un grup lingüístic com en el que resulta de l'emigració d'un grup, i àdhuc en certa mesura, en el que resulta dels contactes internacionals, no es tracta solament d'aquestes «dues llen-

gües de contacte» en un mateix territori, sinó que les dues llengües són el medi d'expressió de dos grups humans, distints, que habiten un mateix territori i que mantenen entre ells determinades relacions dintre d'una mateixa estructura social.

Més encara, dels dos grups lingüístics protagonistes, n'hi ha un que sempre serà més antic en el territori i al que podrem denominar «grup autòcton» i a la seva llengua «llengua autòctona»,⁶ i un altre grup arribat més tard, sigui de manera brusca, sigui al llarg d'un temps molt dilatat. En tot cas, aquesta arribada per expansió o emigració altera la situació existent i provoca un cert desequilibri que pot expressar-se en termes de poder i d'influència social.

En el cas d'arribada d'una segona llengua a conseqüència de l'expansió d'un grup lingüístic, el desequilibri de poder es produeix a favor del grup foraster en expansió i, per consegüent, a favor de la seva llengua.

Examinem successivament tots dos casos:

L'expansió d'un grup lingüístic per un territori distint pot ocórrer de diverses maneres: de forma sobtada o escalonadament al llarg d'un període de temps molt dilatat; a conseqüència d'una conquesta o acompanyat d'un procés d'integració política, representada per una minoria recolzada en onades massives de població.

Malgrat que en la actualitat es continuen produint invasions i ocupacions amb conseqüències lingüístiques, les situacions més freqüents són les resultants de processos d'unificació nacional sostinguts al llarg del temps i normalment en forma pacífica i dins d'un marc jurídic acceptat o imposat als territoris afectats. Els exemples més típics els constitueixen els ja esmentats processos d'unificació lingüística en els països d'Europa occidental.

Qualsevol que sigui la forma concreta que prenguin aquests processos sempre s'esdevindrà que en el territori afectat on es parla la llengua A, hi arriben en més o menys nombre i amb més o menys freqüència, individus que parlen la llengua B, llengua del grup lingüístic en expansió.

En el mateix territori conviuen així un grup d'individus que parlen la llengua A i d'altres que parlen la B. Ambdues llengües no estan, tanmateix, en condicions d'igualtat.

6. El caràcter autòcton d'una llengua és, per descomptat, sempre relatiu. Les Balears, per posar un exemple, és una regió bilingüe on el català és la llengua autòctona de la població. No obstant això, el català va arribar a l'illa precisament en el segle XIII com a substitució de la llengua àrab parlada aleshores a l'illa. L'àrab ja havia substituït el llatí, millor dit, una mescla de llatí i iber, encara que és difícil de precisar exactament quina era la llengua anterior a l'ocupació àrab. Però el castellà a Madrid no és menys forà que el català a Mallorca. Va arribar-hi amb els conqueridors del nord al segle XI, substituint la llengua àrab que devien parlar els escassos pobladors de Magerit, els quals al seu torn... La majoria de les llengües autòctones actuals tenen els seus orígens històrics perfectament datats. Més encara, el mecanisme de substitució rarament ha estat instantani. Quasi sempre s'ha produït al llarg d'un temps, ço que vol dir que totes les llengües actuals, àdhuc les de regions monolingües, han conegut èpoques de bilingüisme.

A les vorades del Sena, el francès va coexistir amb el llatí, i el llatí, abans, amb el gal, i el gal havia estat abans la llengua dels invasors.

I és possible també, encara que no forçós, que per l'estreta relació existent entre el poder polític i el poder econòmic, alguns dels individus que parlen la llengua *B* estiguin en posició de superioritat econòmica respecte als que parlen la llengua *A*.

D'aquesta manera la llengua *B* es beneficia del prestigi que li dona el major poder dels individus que la parlen. I més encara, es beneficia del prestigi que resulta de ser la llengua de l'Estat i de la collectivitat en expansió.

La convivència dels dos grups lingüístics exigeix que es produeixin comunicacions entre ells.

A conseqüència d'aquesta diferència de poder i de prestigi, les comunicacions entre els dos grups tendeixen a establir-se en la llengua *B*. En part, perquè l'Estat i els seus representants ho exigeixen recolzant-se en el poder polític que ostenten. En part, perquè àdhuc quan no ho exigeixen, el prestigi del poder impulsa els membres del grup *A* a utilitzar la llengua *B* en les seves relacions amb els membres del grup *B*.

Així és com es produeix una situació bilingüe amb unes determinades característiques:

1.^a El bilingüisme afecta principalment i de forma exclusiva els membres del grup *A*. Són ells, en efecte, els qui es veuen menats a aprendre la llengua *B* a més a més de la pròpia llengua.

2.^a L'ús de la llengua *B* pels individus bilingües se centra en els temes i situacions amb què es comuniquen amb els membres del grup *B*.

3.^a No tots els membres del grup *A* es converteixen en bilingües, sinó precisament que ho fan aquells que més han de comunicar-se amb el grup *B*.

Més concretament, podem dir que seran els estrats superiors de la societat autòctona els que més es veuran lligats a aprendre la nova llengua. I encara podem afegir que en qualsevol estrat social seran els individus més interessats a progressar socialment els més interessats a aprendre una nova llengua.

A mesura que aquesta situació es perllonga, el bilingüisme es generalitza. Naturalment, aquesta generalització no depèn tan sols del temps transcorregut sinó d'altres factors dels quals més endavant parlaré i que pot dir-se que constitueixen la política lingüística de l'estat en qüestió.

A mesura que augmenta el bilingüisme, o sigui, a mesura que augmenta el nombre d'individus de llengua materna *A* capaços d'usar la llengua *B*, i a mesura que creix la freqüència amb què la utilitzen, es produeix un fenomen complementari.

El fet que certes qüestions importants —polítiques, administratives, etc.— hagin de ser tractades forçosament en la llengua *B* i el fet que d'altres qüestions importants —científiques, literàries, etc.— solen només tractar-se

en la llengua *B* —la qual cosa es posa de manifest amb l'ensenyament que només s'imparteix en la llengua *B*— acaba per produir la impressió que la llengua *B* és la llengua de les coses importants i públiques, mentre que la llengua *A* només és adequada per a la conversa col·loquial i per als temes personals, als quals poden afegir-se els de la vida «natural»: agricultura, vida rural, tradicions.

En arribar aquí, el bilingüisme pot qualificar-se de diglòssic. La diferència de poder i de prestigi entre ambdues llengües ha produït no tan sols un bilingüisme socialment estratificat, sinó, sobretot, una jerarquització de l'ús d'ambdues llengües en qualsevol individu.

Aquesta jerarquització produeix un empobriment real de la llengua *A*, que com menys s'emptra per a instàncies elevades —ciència, art, etc.— més inadequat queda el seu ús, tot autojustificant així la preterició en què la tenen.

Aquest empobriment, tanmateix, es tradueix en una invasió de termes i formes sintàctiques de la llengua *B* a la llengua *A* que la deformen progressivament.

En una etapa més avançada d'aquest mateix procés, pràcticament la totalitat de la població *A* és bilingüe. Només en els estrats més baixos i aïllats utilitzen principalment la llengua *A* i solament són capaços de manejar la llengua *B* amb molta dificultat, la qual cosa és considerada com una mostra d'incultura. Per a la majoria de la població la llengua *A* està reduïda a una llengua col·loquial molt simple, utilitzada només en cercles familiars i amistosos i per a temes quotidians. En els nivells superiors hi ha grups que han abandonat parcialment la llengua *A* i que utilitzen la llengua *B* en la seva vida social —per considerar-la més elegant— o amb les relacions amb els seus fills —per tal que aquests fills, parlant-la des de la infància, no trobin problemes en la seva utilització—. I alguns han abandonat totalment la llengua *A*, llengua que en aquests moments ja no és una llengua sinó un «patois».

En el límit d'aquest procés i suposant que continuïn actuant els supòsits d'un desequilibri de poder entre ambdues llengües i una voluntat d'unificació lingüística per part de l'Estat o de la collectivitat en expansió, la conseqüència lògica d'aquest bilingüisme diglòssic és la desaparició de la llengua *A* i la seva substitució per la llengua *B*.

Fins aquí he descrit el procés exclusivament com el resultat necessari d'un desequilibri que posant el grup *A* en posició d'inferioritat produeix solament una resistència passiva que progressivament va debilitant-se i s'esgota. Però també és possible que en algún moment d'aquest procés el grup *A* assumeixi una defensa activa de la llengua.

Aquesta defensa pot prendre moltes formes segons el nivell de desenvolupament en què es trobava la llengua en començar el procés annexionador o segons el grau de decadència aconseguit des d'aleshores.

Per a una llengua minoritària pot constituir un projecte bàsic per a defensar-se, la seva codificació i la seva normalització, mentre que per a una llengua que ha superat ja aquest estadi, la defensa pot centrar-se en la difusió de la seva literatura o en aconseguir la seva presència a l'escola i, fins i tot, fomentant la seva utilització en activitats científiques.

Sigui quina sigui la forma que prengui aquesta defensa, que dependrà de les circumstàncies històriques concretes, és possible efectuar algun comentari sobre els seus aspectes socials.

1.^{er} Malgrat que la supervivència de la llengua és determinada en últim terme per la collectivitat que manté o no manté el seu ús, per tal que es produeixi una parada en el camí de la decadència i una defensa activa de la llengua autòctona, cal la intervenció d'una minoria d'individus que es facin responsables del futur de la seva llengua, minoria que només tindrà èxit si té alguna influència social i si se la pot considerar, per tant, pertanyent als estrats directius, àdhuc si no té participació en el poder polític i econòmic.

2.^{on} Tot i que l'actitud de defensa i promoció es refereix exclusivament a la llengua, el fet que la sort de la llengua autòctona estigui lligada a la força i al prestigi d'una altra llengua i aquesta al seu torn a una situació sociopolítica, la defensa i promoció de la llengua autòctona es converteix forçosament en qüestió política i es mescla amb el complex de problemes polítics vigents del moment.

3.^{er} Tot i que a cada territori les actituds davant la pròpia llengua depenen de factors específics, no pot negar-se que estan influïdes per les ideologies i tendències culturals pròpies de cada època. Per una sèrie de raons, a la darrerïa del segle XIX apareixen simultàniament a Europa diversos moviments de defensa de cultures i llengües minoritàries, i actualment, a desgrat d'un cosmopolitisme creixent, assistim a un fenomen semblant.

Si el moviment de defensa de la llengua autòctona i l'evolució política concomitant té èxit, pot arribar a variar la relació de forces existents invertint el sentit de l'expansió lingüística i, en el límit, arribar a anul·lar el paper de la llengua arribada de l'exterior, amb la qual cosa el bilingüisme pràcticament desapareixeria.

Un exemple d'aquest tipus l'ofereixen les províncies flamenques de l'Estat belga, on fa cent anys el flamenc era la llengua autòctona, però amb situació d'inferioritat respecte al francès, llengua oficial; amb el pas del temps, la llengua flamenca va aconseguir un estat cooficial i actualment està en camí de convertir-se en llengua única. Fa cent anys, i encara menys temps, que els flamencs de classe social superior o simplement els flamencs educats, eren forçosament bilingües: flamenc-francès, i aquests mateixos in-

dividus han renunciat actualment a l'ús del francès fins al punt que prefeixen que llurs fills aprenguin l'anglès com a segona llengua.

Pot dir-se, doncs, que tota situació de bilingüisme del tipus com la que aquí considerem, pot evolucionar en una doble i oposada direcció: pot ocórrer que la llengua *B*, en expansió per motius polítics, acabi per anul·lar la llengua *A*, llengua autòctona, i finalment, que tots els habitants del territori parlin exclusivament la llengua *B*. O pot ocórrer contràriament, que es produeixi una reacció dels habitants autòctons a favor de la seva pròpia llengua, reacció tan forta que arribi a eliminar la llengua *B* i els habitants retornin a parlar exclusivament la llengua *A*.

En les dues hipòtesis, el procés s'acaba amb un monolingüisme, només la llengua *B* en un cas, o només la llengua *A* en l'altre, i el bilingüisme haurà estat solament una etapa intermèdia.

Normalment, els qui en aquesta situació s'ocupen de qüestions de llengua són defensors d'una o altra de les llengües en presència, i no solament participen d'aquesta opinió, o sigui que el procés de llengües en contacte acaba en una situació monolingüe, sinó que ho consideren desitjable. Per als uns i per als altres el bilingüisme és vist amb freqüència com un mal lamentable perquè ataca la puresa de la pròpia llengua o com a màxim, un mal menor transitòriament acceptable.

Malgrat l'escassa simpatia que provoca el bilingüisme, el cert és que les situacions bilingües són molt estables. Per una banda, les forces polítiques i socials en què es recolza l'expansió d'una llengua són forces molt reals i difícilment contrarestables. Però, per l'altra banda, la resistència de qualsevol població autòctona a abandonar la seva pròpia llengua és igualment considerable. I si en el nostre temps l'expansió d'una llengua recolzada en una força política disposa de mitjans tècnics molt poderosos, la impremta per exemple, els mateixos mitjans permeten a les llengües minoritàries una defensa molt més eficaç que en altres temps. En conjunt, en el món d'avui les situacions bilingües no donen la impressió que hagin de desaparèixer en un futur immediat, sinó que més aviat sembla que tendeixen a augmentar i a fer-se més estables.

Però deixem el terreny atzarós de les previsions i retornem al tema que ens ocupa. La coincidència en un mateix territori i en un mateix moment de la tendència expansiva d'una llengua *B* i d'un moviment de defensa d'una llengua autòctona *A*, complica el quadre de les implicacions socials del bilingüisme.

Si és cert, com hem dit, que els nivells inferiors, les classes populars, es mantenen més aferrades a la llengua autòctona, també és cert que són menys sensibles a la necessitat de defensar-la i ofereixen menys resistència a la corrupció de la llengua per contaminació.

Quant als nivells superiors, hem vist que, per les seves connexions amb el poder polític i econòmic, s'hi troben els qui en primer lloc accepten la

llengua forana, però també és cert que la minoria que inicia la defensa de la llengua autòctona pot estar situada també en aquests nivells.

La coexistència en un mateix nivell social de subjectes d'una mateixa procedència (de la mateixa llengua materna) i amb actituds lingüístiques fortament oposades forma part de les ambigüitats de la situació bilingüe. Així, en un mateix territori i en un mateix moment és possible de trobar famílies benestants de procedència autòctona que procuren que els seus fills s'eduquin exclusivament en la llengua *B*, àdhuc alterant els costums familiars, i famílies de la mateixa procedència que s'esforcen per tal que els seus fills s'eduquin exclusivament en la llengua *A*, fins i tot a canvi de veritables sacrificis. També és possible de trobar escriptors d'origen lingüístic semblant: uns escriuen únicament en la llengua *B*, altres ho fan exclusivament en la llengua *A* i, finalment, hi ha qui utilitza ambdues llengües.

Tot el que hem dit demostra que les situacions bilingües enfocades com a fenomen social són extremadament complexes. La descripció que aquí es fa, només pretén servir de base a l'estudi detallat de cada situació concreta. Més endavant em referiré a les tècniques sociològiques adequades per a aquests estudis. Però abans hem d'examinar els condicionaments socials d'altres tipus de bilingüisme i la influència d'altres factors.

En el cas del bilingüisme que resulta d'una emigració massiva, els condicionaments socials i la dinàmica resultant són relativament més fàcils de descriure.

Tant els individus detentors del poder polític i econòmic com tots els d'estrats superiors de la societat, parlen la llengua *A*. També la parla la major part de la població, sigui el que sigui el seu nivell social.

La llengua *B* és parlada només pels emigrants que en principi s'integren als nivells socials més baixos però formant un grup propi en què el fet de parlar una llengua diferent constitueix un factor suplementari de discriminació.

A diferència del que passava en el cas de l'expansió d'una llengua, aquí la llengua autòctona està en posició d'absoluta superioritat. Aquesta superioritat es tradueix en el fet que als individus immigrants els cal forçosament aprendre la llengua *A* i, per tant, convertir-se en bilingües per a poder subsistir i poder progressar en la societat on han arribat. En canvi, els habitants autòctons del territori no senten cap interès ni els cal aprendre la llengua *B* dels immigrants.

Així, l'immigrant se sent arrossegat a una situació bilingüe de característiques molt definides. Si en algun cas està justificat parlar de diglòssia és en aquest, ja que la diglòssia que s'hi manifesta té un doble aspecte:

Per una banda, l'ús de la llengua *B* s'enclou en el propi grup, mentre que l'ús de la llengua *A* obre la possibilitat d'un ascens social.

Al mateix temps, la llengua *B* s'usa solament en l'àmbit de les relacions

familiars i amistoses, per a tractar assumptes íntims i domèstics. En canvi, la llengua *A* és la llengua de les qüestions importants, la llengua de l'educació i la llengua de la política i l'administració, però també és la llengua del treball i de la societat en general.

En principi, podem suposar que els immigrants més previsors i ambiciosos, o simplement els més intel·ligents, seran els que amb més facilitat o freqüència es convertiran en bilingües. Però les diferències individuals tenen menys importància que d'altres factors lligats a l'edat i al temps transcorregut des de la immigració.

Els emigrants pròpiament dits són persones d'edat adulta, amb freqüència d'escàs nivell educatiu i professional, les energies dels quals estan totalment destinades a treballar i subsistir després del seu trasplantament. Llavors, l'aprenentatge de la llengua *A*, dins la mesura que passi, serà purament funcional i reduït al mínim.

Els seus fills, en canvi, sigui perquè hagin arribat en la seva infància, sigui perquè hagin nascut ja en el nou país, es trobaran en una situació completament distinta de la dels seus pares. Cert és que la seva llengua materna, familiar i comunitària seguirà essent la llengua *B*, però des de molt aviat tindran accés a la llengua *A* per diversos camins, i a l'escola en forma sistemàtica. Això els convertirà en autèntics bilingües. Bilingües per la seva competència en les dues llengües, i bilingües, a més a més, per la possibilitat d'opció que tenen de mantenir-se en el medi cultural dels pares o d'integrar-se plenament a la societat i a la cultura del país on resideixen. Però en general, si la societat ambient no li presenta una resistència insalvable, l'adolescent immigrant tendeix a la integració plena. De totes maneres la seva situació continuarà essent ambivalent, cosa que sempre resulta incòmoda i fins i tot en certes circumstàncies pot resultar tràgica. Solament a la tercera generació pot considerar-se que la integració plena és un fet, normal i freqüent. Del que hem dit es desprèn que encara més que en el cas del context lingüístic per expansió d'una llengua, el bilingüisme col·lectiu produït per l'emigració és una situació transitòria, i aquesta situació té com a fita natural el monolingüisme. En el nostre temps els Estats Units ofereixen abundants exemples d'aquests processos d'integració cultural i lingüística.

Però no sempre passa així, i fins en els mateixos Estats Units en trobem exemples. Una emigració col·lectiva pot tenir tal volum o tal cohesió interna que la integració d'alguns membres a la societat receptora pot no arribar a dissoldre el grup immigrant, que es mantindrà d'aquesta forma amb les seves característiques pròpies.

La primera raó perquè això s'esdevingui, i d'aquest fet poden ser-ne exemple els porto-riquenys a Nova York o els mexicans al Sud dels Estats Units, és el volum de l'emigració i la concentració en un mateix territori, la qual cosa fa difícil la seva integració individual. A tot això pot afegir-se una gran distància socioeconòmica o cultural, una conjuntura econòmica ad-

versa i també, sens dubte, un prejudici i una discriminació social molt apreciable.

Adhuc sense necessitat que l'emigració tingui un gros volum, l'aïllament del grup emigrant pot obeir, a més de procedir d'un país diferent, al fet que pertanyen a una raça diferent —orientals a la costa Est dels Estats Units— la qual cosa provoca un prejudici més o menys fort i una evident discriminació. O quan el grup —per motius racials, religiosos, ideològics, etc.— té una forta cohesió interna que el mena i tot a aïllar-se sense enfrontar-se amb cap prejudici negatiu, encara que moltes vegades —cas dels jueus— la solidaritat interna i el prejudici extern estiguin estretament relacionats.

Quan els emigrats d'una mateixa procedència es mantenen en el transcurs del temps com un grup coherent, és aleshores quan la seva problemàtica canvia de signe. La integració individual a qualsevol preu dins de la nova cultura deixa de ser l'objecte exclusiu. Sorgeix una estructuració social interna en el propi grup i això crea uns dirigents, i els membres del grup prenen consciència d'uns problemes comuns. Es plantegen objectius reivindicatius del paper del grup en la societat que els allotja i en primer lloc, de defensa de la pròpia llengua, percebuda amb més o menys claredat com a vehicle d'una cultura específica i també com a símbol de la personalitat del grup, ja que en bona part és gràcies a l'ús d'una llengua distinta que el grup emigrant ha mantingut la seva cohesió. Si l'adquisició de la llengua de la societat en què s'installen no pot discutir-se, el bilingüisme amb una certa igualtat per a les dues llengües és reclamat com un dret.

Quan això ocorre, la problemàtica del grup emigrat és molt semblant a la que anteriorment he descrit per a les collectivitats de llengua minoritària, la qual es veu amenaçada per l'expansió d'una llengua oficial. Però quan això s'esdevé, l'antic grup emigrat ja s'ha convertit de fet en una minoria cultural dintre una societat més àmplia on té un determinat pes polític per lleu que sigui.

Factors socials

Una vegada assenyalades les línies generals de la dinàmica social en les situacions bilingües fonamentals —expansió i emigració— cal dedicar atenció als principals factors diferencials que fan que les situacions concretes de bilingüisme col·lectiu que trobem a la realitat siguin tan diverses.

Un dels primers factors consisteix en el fet que la relació estructural entre forces socials i bilingüisme és sempre més complexa que la que he descrit. Ho veurem en el següent exemple:

Com a conseqüència del procés polític d'unificació de l'Estat espanyol s'ha produït una expansió del castellà que s'ha introduït primer i s'ha im-

sat després en els territoris que ja tenien una llengua pròpia: Catalunya, País Basc i Galícia. Per a cadascun d'aquests territoris és vàlida la descripció feta abans respecte al procés social que acompanya l'expansió d'una llengua. Tanmateix en aquests tres territoris l'evolució social i la seva relació amb el bilingüisme esdevé de maneres sensiblement distintes.

A Catalunya, com també al País Basc, es constitueix una classe burgesa que en el segle XIX participarà activament en la revolució industrial. La societat burgesa que així s'estableix, notablement més moderna que la que a Madrid dirigeix els destins del país, troba en la defensa de la cultura i de la llengua catalana la justificació de la seva singularitat.

Aquesta societat burgesa no sorgeix a Galícia, i, mancats d'aquest suport, els intents de defensa de la llengua per part d'alguns intel·lectuals no aconsegueixen detenir el procés de ruralització de la llengua, iniciat segles enrera.

Quant al País Basc sí que va constituir-s'hi una societat burgesa d'extraordinària puixança, però per raons en les quals no vull endinsar-me, entre d'altres motius perquè disten d'ésser clares, aquesta societat no va assumir la defensa de la llengua pròpia com a objectiu col·lectiu.

Així, per unes determinades circumstàncies socials la llengua catalana coneix un autèntic renaixement —normalització gramatical, abundant producció literària, introducció a l'escola— i amb això el bilingüisme a Catalunya i posteriorment a les Balears i a València pren un significat i una problemàtica molt distintes de la del País Basc o Galícia.

Però l'èxit de la societat burgesa a Catalunya va tenir una conseqüència important, i per a la llengua de signe distint. El desenvolupament industrial accelerat va provocar una immigració igualment accelerada que quan va haver drenat les reserves del camp català va atraure la població de zones cada vegada més allunyades i que conseqüentment no parlaven català. D'aquesta manera, a l'expansió del castellà «por arriba» s'hi afegeix una altra expansió «por abajo» no prevista en l'esquema general que he traçat sobre l'expansió política d'una llengua, però tremendament important quan adquireix cert volum.

Basten aquestes breus indicacions per a demostrar que àdhuc en un mateix espai polític i cultural i en una mateixa època històrica les circumstàncies socials dels distints territoris on concorren situacions bilingües difereixen considerablement.

Si cerquem exemples més llunyans els trobarem amb facilitat.

A Mèxic, com a Colòmbia, com a d'altres països iberoamericans, existeixen grups d'aborígens que conserven amb la seva cultura i la seva forma de vida el seu propi idioma. Com que en aquests països la llengua oficial és el castellà, les llengües indígenes es troben en la situació que abans he descrit com característica de les llengües minoritàries sotmeses a l'expansió d'una llengua oficial. En realitat, si bé que degut a unes circumstàncies

sociopolítiques pròpies d'aquella descripció, aquest cas només pot aplicar-se en línies molt generals.

Els grups d'indígenes a què em refereixo, com molts d'altres que viuen arreu del món, es troben en unes condicions d'extrema pobresa. Els estats dels quals formen part resulten també incapaços de promoure el seu desenvolupament i la seva integració. La conclusió és que aquests grups viuen en un aïllament absolut. En aquestes condicions la llengua oficial, al revés del que deia en la descripció tòpica, no exerceix cap paper preponderant i respecte a expansió pràcticament n'és absent. I el bilingüisme no solament no està generalitzat sinó que a penes hi existeix.

Factors culturals

Els bilingüismes difereixen també pel grau de desenvolupament de la llengua minoritària en què es recolzen i per la distància respecte a la llengua en expansió amb què s'acaren.

És evident, per citar només els casos més simples, que una llengua minoritària, que només sigui una varietat dialectal d'una llengua en expansió, té menys possibilitats de resistència que una llengua amb personalitat pròpia. I que una llengua que ha normalitzat i modificat la seva gramàtica i la seva ortografia té més possibilitats de resistència que una llengua que no ho ha fet.

Els bilingüismes difereixen també per la distància lingüística existent entre les dues llengües en presència, petita en el cas de dues llengües d'una mateixa arrel (castellà-català, castellà-gallec) i gran quan es tracta d'una llengua d'arrel distinta (castellà i basc; francès i bretó; anglès i gal·lès). Però és difícil de decidir com influeix aquesta distància en les possibilitats de supervivència de la llengua autòctona.

I hi ha encara un factor diferencial d'ordre cultural extraordinàriament influent. En certes situacions de bilingüisme col·lectiu la llengua autòctona només es parla en el territori bilingüe. Però en d'altres situacions resulta que la llengua autòctona és també pròpia en altres territoris amb un desenvolupament lingüístic i cultural que pot ser molt important i que en tot cas és superior a l'assolit en el territori bilingüe.

Aquest desenvolupament lingüístic i cultural és independent de la situació bilingüe en el territori que considerem i, tanmateix, hi influeix decisivament, bo i reforçant la posició de la llengua minoritària.

La llengua occitana, que va ocupar en el seu dia una part important del sud de França —i per cert una part molt pròspera— i que al final del segle passat va tenir un renaixement valuós del qual l'obra literària de Mistral, guardonada amb el premi Nobel, és un bon símptoma, avui està en camí

de desaparèixer. En canvi, al Rosselló, també al sud de França, el català resisteix molt millor, tot i tractar-se d'un territori petit i amb menys recursos naturals i humans. La raó és, naturalment, que el català no es parla solament al Rosselló sinó també a la Catalunya espanyola, on, tot i no ser llengua oficial, ha conegut un desenvolupament lingüístic i literari molt important. I aquest desenvolupament que si el Rosselló fos l'únic territori on es parlés català no s'hauria produït, serveix per a enriquir, fixar i donar prestigi a la llengua catalana en el Rosselló, i per tant, a reforçar les seves possibilitats de supervivència i expansió.

De la mateixa manera, i també dins l'estat francès, l'alemany a Alsàcia es beneficia de la ingent riquesa lingüística i cultural elaborada fora de les fronteres alsacianes.

Un exemple no menys clar ens el dona la situació del francès al Canadà. Encara que el nivell cultural de les províncies canadenques de llengua francesa és molt alt, la identificació a través de la llengua amb la cultura francesa reforça notablement la vitalitat i el prestigi de la seva llengua en la confrontació desigual que ha de mantenir amb l'anglès.

En el cas dels bilingüismes produïts per l'emigració, la llengua dels immigrants és sempre, en principi, una llengua que es parla en altres territoris, almenys en aquells territoris d'on els emigrants procedeixen. Però és igualment cert que en el nivell de desenrotllament lingüístic i cultural que la llengua hagi assolit en aquells altres territoris influirà decisivament sobre el destí de la llengua dels emigrants en el seu país d'adopció.

El nivell social i cultural dels porto-riquenys i dominicans que arriben a Nova York o dels mexicans que arriben al sud dels Estats Units pot ser molt baix. Però la llengua que parlen és una de les llengües més parlades del món i un vehicle importantíssim de cultura. Seria absurd pretendre preveure o orientar l'evolució del bilingüisme d'aquests grups emigrats sense tenir en comte aquest fet.

És clar que el fet que una llengua minoritària en un territori bilingüe sigui llengua principal en un país distint, no tan sols actua com a factor cultural sinó que moltes vegades comporta implicacions polítiques considerables.

Aquestes implicacions són fàcilment favorables per a la llengua minoritària, ja que l'estat de què forma part el territori bilingüe tendeix a suposar que la minoria lingüística podrà convertir-se en una minoria política que busqui l'ajuda del país de la seva mateixa llengua per a la seva autonomia o per a la seva eventual reunificació.

L'actitud de l'estat francès davant l'alemany a Alsàcia o de l'estat italià davant la mateixa llengua a l'Alt Adige, per citar dos exemples molt considerats, està naturalment influïda per aquesta possibilitat.

Les consideracions polítiques poden contribuir també, en sentit favorable, a la supervivència de la llengua minoritària. Això passa quan l'estat del

qual forma part el territori bilingüe, bé per respecte o por temor al país veí, o al contrari, per aconseguir la seva amistat i impulsat per vincles polítics i ideològics, concedeix a la llengua minoritària un tracte més favorable del que se li concediria si aquests motius no existissin. L'atenció que reben les minories alemanyes a Txecoslovàquia, Romania o Hongria està influïda pel fet que formen part del mateix bloc polític que la República Democràtica Alemanya i seria probablement distinta si l'únic país on es parlés alemany fos l'Alemanya Federal.

Política lingüística

Fins ara he descrit el desenvolupament dels bilingüismes col·lectius com si fossin el resultat espontani i indispensable d'uns processos socials. I en gran part és així. Els exèrcits que ocupen un país o els emigrants que arriben a una regió, no pretenen iniciar o ajudar una expansió lingüística. No obstant això, la seva sola presència produeix un fenomen de bilingüisme amb unes característiques determinades en funció de la pressió social que el nou grup arribat exerceix.

De manera semblant, quan una empresa nord-americana munta una delegació en un altre país, pretén realitzar negocis i no pas eixamplar l'àrea i la influència de la llengua anglesa, però la seva sola presència té aquest efecte i la multiplicació d'establiments d'aquest tipus està relacionada directament amb la situació privilegiada que actualment té l'anglès com a segona llengua en una gran part del món.

Però si és veritat que la majoria d'aquests processos es produeixen espontàniament, aquesta espontaneïtat no és del tot certa. En part, també els processos d'expansió i d'integració lingüística són impulsats des dels estats nacionals. Anomenem política lingüística d'un determinat país o d'un grup de països el conjunt de mesures polítiques i administratives destinades a orientar l'evolució lingüística del país vers una situació considerada desitjable.

Un primer tipus de política lingüística és la que, com a únic objectiu, es proposa la unificació lingüística del territori estatal, que en el cas de territoris amb altres llengües autòctones, representa l'expansió de la llengua oficial i la progressiva eliminació de les autòctones. Ja he esmentat anteriorment que la constitució de la majoria d'estats europeus al llarg de l'Edat Moderna va acompanyada d'una política d'aquest tipus.

Aquesta política, quan és conscient, o sigui quan no és merament l'expressió espontània d'una forma de domini, descansa sobre una ideologia que pot resumir-se en la identificació entre cultura, nació i llengua.

No és aquest el lloc apropiat per a tractar de la història d'aquesta identifi-

cació, n'hi ha prou de dir que forma part de la pràctica política de molts Estats al llarg dels segles XVII i XVIII i que es manifesta explícitament i de variades maneres durant el segle XIX.

Com és fàcil d'imaginar, de la identificació entre nacionalitat i llengua es passa fàcilment a la identificació entre unitat nacional i unitat lingüística i, per tant, a judicar tota resistència a la unificació lingüística com una amenaça a la unitat nacional.

Al marge de la seva justificació ideològica, una política d'integració lingüística es tradueix en unes mesures concretes. Sense pretendre enumerar-les, cosa que seria una ambició absurda, cal remarcar que són principalment de tres ordres:

- llengua de la política i de l'administració;
- llengua de l'ensenyament;
- llengua dels mitjans de comunicació.

El procés d'imposició d'una llengua per motius polítics comença amb el seu ús exclusiu com a llengua dels actes de govern i d'administració, cosa que porta com a conseqüència l'ús exclusiu en les relacions de l'estat amb els ciutadans, i dels ciutadans amb l'estat o amb qualsevol dels seus òrgans. La legalització d'aquest ús exclusiu és el que en diem declaració de llengua oficial.

Aquesta exclusivitat en l'ús d'una llengua és la primera mesura que pot prendre un estat i és també la més senzilla. Pressuposa només l'existència d'una administració, per rudimentària que sigui. Però per simple que resulti, la seva eficàcia és molt gran, ja que en un territori amb una llengua autòctona distinta, basta per a impel·lir una part de la població a convertir-se en bilingüe i per a establir una marcada discriminació entre els qui són capaços d'emprar la llengua oficial i els qui no ho són.

Un segon ordre de mesures es refereix a concedir a la llengua oficial un paper exclusiu en el sistema d'ensenyament. Aquestes mesures només són realment importants si el sistema d'ensenyança cobreix la totalitat de la població, i només podem prendre's quan l'Estat és capaç d'establir aquest sistema. I quan això arriba, la transcendència d'aquestes mesures és innegable.

La primera conseqüència de l'ús exclusiu de la llengua oficial a l'escola és sense cap mena de dubte la generalització de la seva difusió. Ja no és com en el cas anterior una minoria la que es veu portada a utilitzar la llengua oficial sinó la totalitat de la població, que es converteix per aquest fet en bilingüe. Pràcticament desapareixen els individus que només coneixen la llengua autòctona, i si subsisteixen és en els grups més incultes.

Però l'ús exclusiu de la llengua oficial a l'escola té una segona conseqüència no menys important. Els subjectes de llengua materna autòctona, àdhuc si continuen utilitzant-la en la seva vida quotidiana i en forma prefe-

rent, no han rebut un coneixement «culte» del seu ús, o sigui que no coneixen la gramàtica o l'ortografia de la llengua que empren ni coneixen el vocabulari adequat per a tractar temes científics o per a expressar-se en forma literària. La falta del seu ús a l'escola crea un progressiu empobriment de la llengua autòctona i acaba per reduir-la a un àmbit estrictament domèstic.

En aquest sentit el cas de França és paradigmàtic: tot i que el procés d'unificació lingüística arrenca del segle XII, la unificació efectiva s'assoleix en el curs del segle XIX per obra de l'escola primària, nacional, gratuïta i obligatòria que s'ha proposat la unificació com un dels primordials objectius. Amb més o menys fortuna la majoria dels estats europeus han seguit l'exemple francès.

Una contraprova de la importància de l'escola l'ofereix el fet que qualsevol moviment de defensa d'una llengua minoritària, quan aconsegueix un mínim de maduresa, reclama la participació a l'escola.

Un tercer ordre de mesures en una política lingüística es refereix a l'ús de la llengua en els mitjans de comunicació de masses. Parlant estrictament, en aquest apartat es pot incloure el llibre i qualsevol altra forma de reproducció de la paraula escrita, però els mitjans decisius per a una política lingüística són el diari per un cantó i la ràdio i especialment la T.V., per l'altre. El seu àmbit de difusió és encara més ampli que el de l'escola, i contràriament a l'escola, arriba a tota la població al mateix temps, sigui la que sigui la seva edat.

Si en l'Edat Moderna l'escola va ser l'arma principal per a la política lingüística, en els nostres dies aquest paper és compartit en pla d'igualtat amb la televisió per a la llengua parlada, i amb el periòdic per a la llengua escrita.

Si bé aquestes mesures han estat i estan a disposició de qualsevol Estat, és cert que els Estats difereixen en la capacitat d'utilitzar-les i en l'eficàcia a posar-les en pràctica. Així un país subdesenrotllat i nou arribat a la independència pot proposar-se una política lingüística molt determinada que inclogui la substitució de la llengua colonial en l'administració i en l'ensenyament per la llengua de l'ètnia principal del territori, i adoptar una sèrie de mesures dirigides a aquest fi, mesures que per manca de recursos —perquè el sistema educatiu és incomplet, la premsa escassa i la T.V. inexistent— resten en el paper i a penes influeixen en la situació existent.

Com a exemple més llunyà en el temps, però més proper en l'espai, a Espanya, en el curs de l'Edat Moderna, l'Estat ha mantingut una política d'unificació lingüística a través de l'escola, idèntica en els seus objectius a la francesa. La pobresa i la ineficàcia del sistema espanyol d'educació pública, comparat amb el francès, és una de les raons principals del poc èxit aconseguit.

Unificació lingüística

Els Estats no difereixen solament en l'eficàcia per a aplicar una política lingüística, sinó en la mateixa política i en els seus objectius. Acabo de referir-me a la política d'unificació lingüística. Una política rigorosament oposada és la que caracteritza els estats federals amb pluralitat lingüística on les diverses llengües tenen cada una caràcter de llengua oficial en un territori determinat. Ja he fet notar que en aquests països el bilingüisme pot, almenys teòricament, reduir-se al mínim, ja que a cada territori hi ha una llengua que és, a la vegada, llengua autòctona i llengua oficial, i, per tant, llengua de l'ensenyament i dels mitjans de comunicació de les masses.

Coordinació lingüística

Una solució d'aquest tipus només és possible en una estructura política plenament federal i aquesta estructura pressuposa al mateix temps unes circumstàncies històriques molt determinades. Allò que es troba amb una major freqüència són polítiques lingüístiques que combinen la situació privilegiada d'una llengua oficial comuna a tota la població amb el respecte i l'ajuda a les possibles llengües autòctones.

La millor manera i la més senzilla per a decidir sobre el grau de tolerància o d'ajuda que un Estat dona a les llengües minoritàries en el seu àmbit és examinar el paper que se'ls concedeix en els tres àmbits que he indicat com a més característics per a la política lingüística.

Un dels exemples més significatius de política lingüística coordinada ens l'ofereix la Unió Soviètica. En el seu territori, que coincideix aproximadament amb el que va ocupar l'Imperi Rus, hi ha un grup racial cultural i lingüístic —el rus— a partir del qual i al llarg d'una vasta història es constituí la unitat política que avui forma l'Estat soviètic. Aquest procés inclou l'expansió cap al Sud, cap a l'Oest i sobretot, cap a l'Est, creuant els Urals i colonitzant les immenses planúries siberianes; s'aconsegueix amb això la integració de molts pobles, moltes cultures i moltes llengües distintes.

A la Rússia dels tsars, la llengua russa era oficial a tot el país, amb ús exclusiu en l'administració i en l'ensenyament. Podria entendre's, per tant, que la política lingüística tenia com a objectiu primordial la unificació a favor del rus. Encara que, per altra banda, l'escassa eficàcia de l'estat rus feia que en molts territoris el nombre de persones que coneguessin el rus fos reduïdíssim.

Aportació sociològica al problema del contacte de llengües en els Països Catalans

per JORDI VIVES

L'objectiu d'aquest paper és de presentar un treball que s'està elaborant en el context de Rosa Sensat. Es tracta d'un intent d'aprofundir en la història dels conflictes de llengües (entesos com a expressió més o menys mediata de conflictes socials) dins de l'àmbit dels Països Catalans. D'alguna manera en seria un precedent esquemàtic el capítol vuitè del llibre de Francesc Vallverdú *El fet lingüístic com a fet social* (Edicions 62, Barcelona, 1973).

La sociolingüística catalana, per raons força comprensibles, ha experimentat un gran increment en els darrers deu anys. Des del treball de Lluís V. Aracil *A Valencian Dilemma / Un dilema valencià* («Identity Magazine», 24, 1966) l'enfocament sociolingüístic ha pretès d'estudiar de manera sistemàtica els problemes vinculats al conflicte lingüístic entre català i castellà.

Com a indicadors de la importància d'aquest procés de reflexió individual i col·lectiu, tal com és vist des de fora, es poden recordar dos fets prou recents. El primer és la sessió de «Sociolingüística catalana» en el Congrés Mundial de Sociologia de Toronto (agost de 1974). Ha estat el primer cop que un congrés científic mundial ha dedicat una de les seves sessions a tractar un tema que té per àmbit territorial el conjunt dels Països Catalans. El segon fa referència al nomenament de l'organitzador d'aquesta sessió, Lluís V. Aracil, com a segon vice-president del Research Committee on Sociolinguistics.

Retornant al treball que es presenta, es tracta d'establir un planteig general de la relació entre sociolingüística i educació (a càrrec de Lluís V. Aracil), i d'una clarificació dels aspectes històrics, actuals i de projecció vers el futur dels problemes del conflicte lingüístic als Països Catalans. L'aspecte històric es realitza per mitjà de la col·laboració entre un lingüista (Joan Solà, agregat de català a la Universitat de Barcelona), un historiador (Eva Serra, professora a la Universitat Autònoma de Barcelona) i un sociolingüista (Francesc Vallverdú, sens dubte el més important en aquest mo-

ment al Principat). El lligam dels aspectes històrics amb els plantejaments actuals és el tema de Rafael Ribó (professor de ciència política a la Universitat de Barcelona, i especialista en el tema de les nacionalitats). El treball de coordinació és la tasca de l'autor d'aquestes planes.

Una de les dificultats del treball és la d'abastar tota la realitat dels Països Catalans, a vegades prou diferenciada, i no caure en un centralisme barceloní (o del Principat). Es procurarà que especialistes dels diferents llocs puguin fer esmenes, addicions i correccions al text que redacti l'equip esmentat (el qual ja intentarà un tractament complet del tema i preveu les aportacions d'altra gent).

D'aquest treball està ja redactada la part d'en Lluís V. Aracil. La resta està en procés d'elaboració. A falta de referències concretes d'aquesta última part, crec útil presentar un resum del capítol d'en Vallverdú, ja citat. Així es tindrà una guia de per on es mou aquest estudi.

Segons Vallverdú, la història de la llengua catalana, des d'un punt de vista sociolingüístic, comprèn vuit etapes, que en el pla polític corresponen a vuit períodes diferents.

1. *Primers temps de la independència (segle X-1137)*

Durant aquest període s'accentua l'evolució divergent del romànic, d'on sorgirà el català. Hi ha una situació típica de diglòssia: la llengua A és el llatí i la llengua B és el romànic vulgar de la Marca (usada per tothom com a llengua parlada).

2. *Confederació Catalano-aragonesa: Etapa peninsular (1137-1276)*

El català apareix ja com a llengua ben diferenciada del llatí. Al mateix temps el provençal s'estén en el camp de la poesia; això complica en aquesta etapa el fenòmen diglòssic, que és, però, menys accentuat, i es tendeix a una normalització del català.

3. *L'Imperi mediterrani (1276-1410)*

El català assoleix l'estatus de llengua de cultura. La diglòssia desapareix pràcticament del tot. El llatí queda reduït a llengua sagrada, i el provençal es fossilitza en poesia i s'amanera. Per altra banda s'estableix ja una clara distinció formal entre català i provençal.

4. *El Segle d'Or i la decadència política (1410-1516)*

El català ha culminat el seu procés de normalització. El centre cultural es desplaça a València. El català té les propietats i funcions d'una llengua comuna normativitzada; és una llengua nacional.

El llatí experimenta una certa recuperació en ésser usat com a llengua culta (i no només com a llengua sagrada) per part dels humanistes renaixentistes. El provençal desapareix definitivament. Però, en canvi, comencen a usar-se altres llengües en el camp literari: francès, italià, i especialment castellà. S'inicia ja a València, particularment, una literatura bilingüe. Al final del període es produeix la submissió política a la Corona, unida a la pèrdua de força de les classes dirigents autòctones, que constitueix el principal perill per al català.

5. *Cap a la pèrdua de les llibertats (1516-1714)*

Es produeix una lenta però tenaç penetració de la cultura castellana en tot el territori.

La crisi política produïda a la mort de Ferran d'Antequera i la Guerra de Successió representen dues oportunitats fallides de cara a la continuïtat del desenvolupament històric de la cultura catalana.

En 1659 el Rosselló passa al domini de França, i s'inicia un procés diglossificador respecte a la llengua francesa (especialment important en el segle XIX).

Les classes superiors indígenes es converteixen en l'instrument imprescindible de castellanització. No és casual que València en sigui el principal focus.

L'alfabetització, impulsada per la impremta, propaga sota aquestes condicions la tendència al bilingüisme.

Apareixen noves situacions de diglossia. El català encara és una llengua del tipus A, però la seva estabilitat es comença a perdre. Com diu textualment Vallverdú: «les tendències diversificadores prevalen sobre les unificadores: relaxació de la normativa, pèrdua gradual de la consciència d'unitat lingüística, etc.; i la seva extensió social es frena i fa marxa enrera». El castellà guanya posicions, tot adquirint progressivament funcions de llengua A, i es dona un bilingüisme diglòssic entre les classes dirigents i els seus intel·lectuals orgànics. L'Església exerceix també un paper actiu en aquest procés.

En bona mesura el conflicte lingüístic contemporani arrenca d'aquesta època: les classes populars parlen únicament el català i no entenen (o molt poc) el castellà; per altra banda, les classes dominants i els seus intel·lectuals orgànics són bilingües o, en alguns casos, unilingües castellans.

6. *De l'opressió política al desenvolupament econòmic (1714-1854)*

Els Decrets de Nova Planta suposen una agudització del procés de castellanització del període anterior. Tots els organismes oficials han d'usar obligatòriament la llengua castellana. El llatí és abandonat gradualment a favor del castellà. L'alfabetització acabarà convertint-se en el principal instrument de castellanització.

El fenomen diglòssic s'estén als estrats intermedis i, fins i tot, als sectors il·lustrats de les classes populars (menestralia, proletariat urbà). Es va generalitzant un bilingüisme diglòssic, que afavoreix cada cop més el castellà com a llengua A. Simultàniament el procés dialectalitzador del català augmenta. De totes maneres, és en aquest període quan s'inicia un redreçament econòmic del Principat. Durant el segle XVIII i començament del XIX sembla que aquest fet bandejarà definitivament el problema històric. Com diu Pierre Vilar, «l'impuls del segle XVIII havia estat l'oportunitat per a la unitat espanyola». Però la història seguirà altres camins, i en el segle XIX la prosperitat de Catalunya servirà de base d'una inversió del procés.

7. *La lluita per les llibertats (1854-1939)*

Com diu Vallverdú: «des de mitjan segle XIX la societat catalana —o, més exactament el Principat— coneix un període de convulsions que van des del fracàs de la burgesia catalana per convertir-se en la força hegemònica de l'Estat Espanyol fins a l'intent de la burgesia liberal i les classes populars per intervenir en un procés revolucionari (1931-1939) que resolgués les contradiccions i la ineficàcia de la monarquia. El moviment nacionalista català —dirigit en un primer moment per una burgesia pactista que es procurava posicions de força per a negociar, i després per la petita burgesia i les classes populars— va aconseguir uns òrgans de govern (Mancomunitat, Generalitat), els quals, a més de crear les bases per a una nova política cultural, permeteren la recuperació del català com a llengua pública». El català experimenta un procés de normalització, inclosa la normativització (Pompeu Fabra, Institut d'Estudis Catalans).

Es produeixen, però, dos fets sociolingüístics molt importants: la generalització del bilingüisme a causa de l'ensenyament i els mitjans de comunicació, i l'arribada de grans masses d'immigrants castellanoparlants. El conflicte lingüístic pren, doncs, noves dimensions. De totes maneres, el català recupera a poc a poc les funcions d'una llengua de tipus A.

8. *La postguerra i els anys successius*

En principi els fets són prou coneguts de tothom. La política lingüística és clarament assimiladora. Es reproduïx la situació de diglòssia, que gairebé havia arribat a desaparèixer. Ressorgeix un bilingüisme literari, que no sembla, de totes maneres, haver arrelat. Un dels aspectes de la tàctica assimilista ha estat la de la dialectalització, que es manifesta en la negació d'una llengua única (es poden recordar les últimes polèmiques a València).

Quant al treball *Educació i sociolingüística* de l'Aracil, donada la seva complexitat i llargada (78 pàgines), serà necessari limitar-se a indicar els seus punts de partida i alguns dels seus plantejaments.

Cal dir, com a primer punt, que el seu treball és un manifest de la

importància de la perspectiva sociolingüística en el plantejament dels problemes de l'educació en general, i del català en particular.

Aracil parteix de l'*ús lingüístic* com a focus d'interès de la sociolingüística. A diferència de la gramàtica tradicional i de la lingüística moderna, que estudien l'estructura lingüística fent abstracció dels medis socioculturals en què funcionen i existeixen les llengües, l'objecte propi de la sociolingüística és les relacions entre l'estructura lingüística i el(s) medi(s) sociocultural(s) en què es dona. La sociolingüística indaga les *condicions d'existència de les llengües*.

Ara bé, existència significa presència en algun lloc i en algun moment. El concepte d'*àmbit* constitueix una metàfora usada per a visualitzar-ho. Però no se l'ha d'entendre en un sentit purament físic, territorial. Hi ha altres dimensions prou significatives a més de l'espai físic. En un sentit general, àmbit és el *conjunt d'ocasions* en què la llengua (o una certa varietat lingüística) és usada. I aqueix conjunt forma, per dir-ho així, un espai que podem situar i delimitar en funció de certes coordenades socioculturals. El treball del sociolingüista consisteix precisament a descobrir quins són els criteris *adequats* de classificació per a cada cas concret que s'examina. I no hem de perdre de vista que la diversitat sociocultural, típica de la nostra espècie, és precisament l'objecte de les ciències socials.

A partir d'aquests pressupòsits Aracil analitza diversos aspectes i problemes, amb especial referència al paper dels educadors en l'ensenyament del català. Com a exemple es pot reproduir una part del que diu sobre un problema molt concret: la *qüestió dels dialectes*.

El fet de la diversitat dialectal és un fenomen omnipresent i no hauria de sorprendre ningú. L'actitud davant aqueix fet varia, però, en funció d'ideologies perpetuades tradicionalment i lligades a formes específiques d'organització social. Tot indica que allò que més importa en definitiva no és pas la diversitat estructural mateixa, sinó el seu ús (o abús) social. Les actituds són un aspecte (potser el més notori i simptomàtic) de l'ús. I bé; mentre que els alemanys i els italians, per exemple, reconeixen l'existència dels dialectes, els francesos i els castellans tendeixen sistemàticament a minimitzar-la o a escamotejar-la. Aqueix contrast té una explicació històrica prou interessant. De tota manera, el fet que l'actitud negativa sigui molt explicable a la llum d'una història particular no vol pas dir que sigui intrínsecament recomanable ni digna d'imitació universal. Concretament, mantinc que el model francès i castellà és manifestament inaplicable al nostre cas, per moltes raons. D'un costat, hi ha el fet evident (i històricament explicable) que, ara i ací l'ús de l'estandard català és prou més precari que el del francès i el castellà. Ens enganyarem si pressuposem, contra l'evidència, que el nos-

tre standard és usat o almenys (re)conegut generalment pels catalans. Aqueix és el punt de partença que hem d'acceptar. D'altra banda, res no demostra que el model francès i castellà sigui l'objectiu ideal que hàgim de proposar-nos d'assolir a la llarga. L'actitud negativa davant la diversitat dialectal és un tic anormal, racionalment injustificable i socialment pernicios.

He dit ja que, en comptes de supplantar i esborrar totes les altres varietats de l'idioma, l'standard català ha de coexistir-hi. I és clarament en termes sociolingüístics que caldria definir una fórmula viable de coexistència. Breument: la qüestió dels dialectes és una qüestió d'ús lingüístic que es presenta dins i fora dels àmbits educatius. Els educadors no han pas d'assajar de resoldre-la solament a l'interior de l'escola, perdent de vista la totalitat de la nostra societat. De fet, la posició estratègica del sistema educatiu fa possible de transformar a partir d'ell la nostra estructura sociolingüística global. La manera com l'educació abordarà la qüestió dels dialectes (en relació amb l'standard comú) té una importància enorme.

Per sort o per dissort, però, la qüestió mateixa del(s) dialecte(s) i l'standard a l'interior de l'educació és prou més intrincada que no sembla a primera vista. Hi ha una fórmula acceptada (almenys en principi) molt generalment, i que em sembla acceptable (també en principi). Me'n vaig ocupar dins el meu paper encara inèdit *L'ensenyament bilingüe als Estats Units: mite i dilema* (1971). Podem il·lustrar-la amb un diagrama.

ETAPA O NIVELL	VARIETAT LINGÜÍSTICA	ÚS
primari (= inicial)	vernacle (local)	vehicle (general)
superior (= avançant)	standard (comú)	matèria d'estudi (especial)

La lògica d'aquesta atribució és innegable, en la mesura en què es basa en oposicions i correlacions objectives. De tota manera la correlació superior — standard — matèria és menys estreta que l'altra (primari — vernacle — vehicle). Sembla molt natural que el vernacle local (llengua materna, o almenys col·loquial, dels estudiants) sigui usat inicialment com a vehicle general de l'ensenyament. De fet, es tracta sobretot d'establir i d'assegurar el contacte entre els estudiants i el sistema educatiu, i aqueix contacte és un pre-requisit. Per contra, *no* és pas necessari que, en etapes avançades, l'standard comú sigui usat *solament* com a matèria d'estudi especial. En realitat, és corrent que sigui usat *també* com a vehicle general de l'ensenyament en aqueix nivell. I és perfectament possible que el vernacle local sigui al mateix temps matèria d'estudi especial. Lògicament, el nivell superior admet més possibilitats que el primari. Cal tenir en compte que les tres oposicions

(primari/superior, vernacle/standard i vehicle/matèria) no són pas rigorosament paralleles. Mentre que «primari» i «superior» designen moments successius d'un procés ininterromput, l'oposició vehicle/matèria és discreta (= abrupta). I l'oposició vernacle/standard ocupa un lloc més o menys intermedi entre les altres dues. Aqueixa oposició serà discreta en la mesura en què vernacle i standard s'exclouran mútuament, i no ho serà pas en la mesura en què hi haurà gradacions intermèdies —els anomenats «nivells d'estil» en són un bon exemple. En el primer cas, hom «saltarà» bruscament del vernacle a l'standard —passatge anomenat *switching* en anglès. En el segon cas, per contra, hi haurà transicions graduals, de manera que el vernacle i l'standard seran simplement els extrems d'un *continuum*.

En tot cas, la compartimentació o intergradació es refereix a l'organització dels repertoris i és al mateix temps qüestió d'ús i d'estructura. Si, per exemple, en comptes de la dicotomia «formal/informal» hi ha un nombre indefinit de graus de «formalitat», serà segurament difícil (per no dir impossible) de traçar cap frontera clara entre l'estructura del vernacle i la de l'standard. En termes generals, els repertoris plurilingües són compartimentats —mentre que els unilingües són «fluids» o «flexibles». Aquesta distinció és aplicable al nostre cas. Tots sabem que a casa nostra no ha cristallitzat cap varietat lingüística intermèdia entre el català i l'idioma «superior» no-català. Malgrat tots els castellanismes i francesismes (d'un costat) i tots els catalanismes (de l'altre), distingim immediatament allò que és «català» d'allò que és «castellà» o «francès». Les interferències no han pas esborrat el contrast *global* entre els idiomes. I és per això que, en cada ocasió, els catalans hem d'optar (i optem) *globalment* entre el nostre idioma i l'altre. *Tertium non datur*. Per contra, la diversitat estructural *interna* del català admet, almenys en principi, una gamma de «tintes» o de «tons» que de vegades fa problemàtica la distinció mateixa entre varietats.

És evident que haurem de proposar i d'adoptar tècniques didàctiques en funció d'alguns criteris bàsics, sense els quals ni tan sols sabríem discutir la qüestió. Val a dir que, en primer lloc, hem de posar-nos d'acord quant a l'orientació *general* de l'educació pel que fa a la diversitat dialectal. Repteix que, en la meua opinió, és desitjable que el sistema educatiu reconegui explícitament la diversitat dialectal de l'idioma. També és molt desitjable que hom *parteixi* en cada cas del vernacle català local. Ara: partir d'un punt no implica pas restar-hi indefinidament. De fet, si exceptuem el cas dels immigrants no assimilats, l'educació pot limitar-se a *utilitzar* el vernacle local —no cal pas que l'ensenyi, en la mesura en què els estudiants el saben ja. Per contra, l'ensenyament és indispensable perquè els estudiants aprenguin l'standard i s'acostumin a usar-lo. En termes generals, podríem dir que la fórmula òptima consisteix a utilitzar inicialment el vernacle local com a vehicle per a aprendre l'standard com a matèria d'estudi, i utilitzar gradualment l'standard com a vehicle a mesura que hom l'aprèn. De fet,

però, les relacions duals (d'estructura i d'ús) entre cada vernacle local i l'standard comú són solament un aspecte de la qüestió. L'altre aspecte, que no hem de perdre mai de vista, és el de les relacions multilaterals entre els dialectes mateixos. Opino que l'educació ha(uria) de familiaritzar els catalans amb algun(s) dialecte(s) diferent(s) del local, per tal d'acostumar-los a reconèixer i entendre l'idioma sota diverses formes. A part (i'com a complement) de l'aprenentatge prescriptiu de l'standard, cal que coneguin també descriptivament la diversitat real del català, almenys a grans trets. Sens dubte, no és pas possible (ni tan sols imaginable) que cada català conegui minuciosament tots els vernacles locals. Els professionals mateixos de la dialectologia no aspiren mai a descriure exhaustivament cada parlar. Quant als educadors, és clar que la informació dialectològica que poden adquirir i fornir als estudiants és prou limitada. D'altra banda, tampoc no fóra desitjable que consagressin massa temps i esforços a aquest punt, en detriment dels altres. L'objectiu ideal no és pas d'assolir el màxim possible, sinó tan sols d'assegurar l'òptimum en funció de diverses consideracions pràctiques. Val a dir que, en primer lloc, els educadors han de saber quina és la raó d'ésser d'aquesta dimensió de l'ensenyament de l'idioma.

Opino que, fonamentalment, l'educació ha de facilitar i promoure la comunicació interdialectal, la qual depèn de diversos factors. No hi ha dubte que la intelligibilitat n'és un dels més importants. També és clar que, almenys potencialment, la intelligibilitat depèn en gran part de l'estructura lingüística. En el nostre cas, cal distingir tres nivells de diversitat dialectal, a saber: (1) el fonològic; (2) el morfològic —de fet, solament la conjugació dels verbs—, i (3) el lexical. Quant a (1) i (2), crec que, entre dos dialectes catalans qualssevol, hi ha presumiblement correspondències estructurals més o menys sistemàtiques, la clau de les quals pot ésser ensenyada i apresada metòdicament sense gaire esforç. Cal que la lingüística estricta, transcendent el detallisme pintoresc de la vella erudició dialectològica, ens forneixi descripcions comparatives esquemàtiques, més o menys directament aplicables a la pràctica educativa. És clar que, d'altra banda, hom pot aprendre tot això també de manera inconscient. La (inter)comprensió és quasi sempre qüestió d'hàbit —com també ho és, després de tot, el fet mateix de «saber» un idioma. En la mesura en què hi ha correspondències estructurals sistemàtiques, l'hàbit de la comunicació interdialectal automatitza les operacions fins a tal punt que els parlants mateixos a penes s'adonen dels contrastos. Entenen de manera tan immediata allò que l'altre *diu*, que no paren esment en la manera com *parla*. La diversitat lexical, per contra, demana una atenció especial, centrada lògicament en el vocabulari bàsic. No oblidem pas que aquest nivell de la diversitat dialectal té implicacions semàntiques prou interessants. És trist que els catalans hàgim tardat tant a imitar el model del *Thesaurus of English Words and Phrases* del metge Peter M. Roget, que és un formidable instrument de treball. Naturalment, caldrà

adaptar el model als diversos nivells educatius i incorporar-lo a l'equipament didàctic.

Ara: la possibilitat objectiva de comprensió, basada en l'estructura lingüística, és sovint frustrada per actituds sociolingüístiques negatives que poden ben bé prendre la forma d'hàbits automàtics. Per sort o per dissort, la comprensió depèn també en gran part de preconcepcions que hom no sabria reduir ni imputar a l'estructura lingüística. La gent poden ben bé pressuposar que *no* «deuen» —fins i tot que *no* «poden»— de cap manera entendre una varietat lingüística que els sembla «estranya». Quan hi ha aqueix hàbit d'incomprensió, la discrepància estructural més insignificant té una temible eficàcia dissuasiva. Hom renuncia automàticament a entendre aquell qui parla de manera que sembla «estranya», sense fer cap esforç per descobrir la clau de les correspondències estructurals que pugui haver-hi. I el resultat d'això il·lustra el proverbi: no hi ha pitjor sord que qui no vol escoltar. De fet, hom cau en un cercle viciós anàleg a la *self-fulfilling prophecy*: hom renuncia a entendre quan no entén a la primera, i hom no arriba mai a entendre si comença per renunciar-hi.

Les actituds interdialectals són un camp d'estudi interessantíssim, que forma part d'un camp més vast, recentment explorat per Joshua A. Fishman i Rebeca Agheysi (*Language Attitude Studies: a Brief Survey of Methodological Approaches*, 1970). Salta a la vista que l'actitud envers una determinada varietat lingüística *no* depèn pas solament de la seva pròpia estructura, ni tampoc de les coincidències i discrepàncies estructurals que pugui haver-hi entre ella i qualsevol altra varietat. De vegades, allò que provoca reaccions (des)favorables és un detall superficial, més o menys cridaner, al qual hom atribueix convencionalment una importància desmesurada —com ocorre sovint en el cas dels estereotips entre grups socials. Curiosament, les actituds interdialectals són sovint unilaterals —és a dir: no-recíproques. Hom hi descobreix de vegades una mena de transposició projectiva —per exemple: els castellans que, a priori, consideren inintelligible l'andalús que ells anomenen *cerrado* manifesten que ells mateixos són *cerrados* per la part del cap. La diversitat interdialectal posa així una qüestió (generalment tàcita) que —com en el cas de l'*onus probandi* o el de Mahoma i la muntanya— cal resoldre pràcticament d'alguna manera. La qüestió és *qui* ha de fer l'esforç d'entendre l'altre. És improbable que hi hagi equitat en això si hi ha desigualtats flagrants entre les parts interessades. Breument: *ceteris paribus*, el «superior» no voldrà pas condescendir a entendre l'«inferior».

La diversitat lingüística —de la qual és exemple la diversitat dialectal— posa un problema pràctic que cal resoldre d'alguna manera en interès de la comunicació. La solució adoptada depèn de diversos factors, en funció dels quals pot prendre diverses formes. Una solució que no ens interessa ací és el recurs a una tercera persona que intervé com a intèrpret o traductor. Hem alludit adés a una altra fórmula: el bilingüisme (o bidialectalisme)

unilateral, sovint associat a desigualtats socials. Una solució més justa, en la mesura en què és bilateral, es l'anomenat «bilingüisme passiu», en què cada part pot usar la seva varietat nativa (o predilecta) *perquè* totes dues entenen la de l'altra. Finalment, és possible la comunicació a través d'una tercera varietat (mediadora o mediatitzadora) que els repertoris de totes dues parts tenen en comú. Aqueixa tercera varietat és anomenada *lingua franca*, *interlingua*, *link-language*, etc. —designacions sociolingüístiques que fan referència a l'ús independentment de l'estructura. La *interlingua* pot ésser un altre idioma (quan les varietats natives de les parts interessades pertanyen a idiomes clarament diferents), o bé pot ésser una varietat (generalment l'standard) de l'idioma parlat per les dues parts (quan les varietats natives d'aquestes pertanyen al mateix idioma). Salta a la vista que el bidialectalisme unilateral, el bidialectalisme «passiu» i el recurs a l'standard són, en principi, les tres formes que pot prendre la comunicació interdialectal. També en principi, és entre elles que caldrà optar tot comparant els avantatges i inconvenients respectius.

En el cas de la nostra societat, però, hi ha sempre el recurs expeditiu d'usar l'idioma «superior» no-català —de manera que hom esquivi el problema de la comunicació interdialectal en català, en comptes d'abordar-lo francament i d'assajar de resoldre'l com cal. De fet, una part molt considerable del «terreny» perdut pel català i guanyat per l'idioma «superior» no-català és intersticial. Val a dir que l'idioma «superior» és acceptat i s'estén com a vehicle de comunicació *entre* «estrany», encara que els «estrany» en qüestió siguin compatriotes. Correlativament, com ja hem vist, el català es replega i hom tendeix a usar-lo restrictivament entre veïns que es coneixen més o menys íntimament. El fet alarmant és que la intrusió de l'idioma «superior» no-català fragmenta més i més la nostra comunitat lingüística i amenaça de reduir-la a un arxipèlag de *patois* estrictament locals. De fet, no cal pas forçar les dades per a constatar que aqueixa tendència coincideix amb el procés regressiu sumàriament descrit per André Martinet (*Éléments de linguistique générale*, 1960):

«... les sujets perdent l'occasion de confronter leurs vernaculaires, et les différences entre ces derniers, auxquelles on aurait pu s'habituer et qui se seraient finalement éliminées, deviennent des obstacles considérables à la communication. On aboutit finalement à restreindre l'usage du patois aux rapports entre gens du même village ou de localités pratiquement contiguës. (...) Les patoisants... se convainquent dès lors que celui-ci [llur patuès local] n'a aucune valeur pratique...»

Aqueix cercle viciós mena a la llarga a l'extinció de l'idioma:

«... aussi les patois sont-ils, par définition, pourrait-on dire, voués à la disparition.»

No dic pas que el nostre estat de coses present coincideixi amb les darreres etapes del procés descrit per Martinet. Dic tan sols que la nostra situació és manifestament precària i que es transforma en aquella direcció.

* * *

Finalment voldria donar notícia d'un altre treball que s'està fent en el Laboratori de Sociologia de l'Institut Catòlic d'Estudis Socials de Barcelona, en col·laboració amb Rosa Sensat, en el qual participo. Es tracta d'un ample estudi per enquesta sobre les escoles, i els mestres que hi treballen, dels municipis de més de 10 000 habitants del Principat. L'escola rural ha estat deixada de banda, i requeriria un estudi especial donada la seva particular problemàtica.

En aquest estudi, fet sobre una mostra representativa, es demana si es fa o no català a les escoles, quantes hores setmanals en cas afirmatiu i a quin nivell d'aprofundiment.

Quant als mestres, es pretén conèixer la seva actitud sobre l'ensenyament del català i en català, precisant més que en anteriors estudis (com *Els mestres de Catalunya* de Josep M.^a Masjuan) si hauria de ser voluntari o obligatori (i per a qui), gratuït (a càrrec de l'Estat) o per compte de les famílies, com a primera o com a segona llengua, etc. També es fan preguntes que tenen relació amb el tema, com l'actitud envers el català, i el model més adequat per a organitzar les relacions entre les diferents regions dintre l'Estat, i d'una manera específica en el cas de Catalunya.

Les recerques sociolingüístiques catalanes basades en treballs de camp

per JOAQUIM TORRES

Des de fa algun temps s'ha fet palès entre nosaltres un profund interès per conèixer millor la situació real, dins la vida social, de la llengua i la cultura catalanes. D'una part, l'opinió pública es pregunta com han influït els canvis demogràfics i la situació política de les últimes dècades sobre la nostra realitat lingüístico-cultural. D'altra part, l'ampliació lenta però progressiva dels usos públics de la llengua (bilingüisme en certes escoles, edicions de llibres, etc...) i la possibilitat de futurs i desitjats avanços en aquest sentit, porten a la necessitat pràctica d'un coneixement detallat de la nostra situació sociolingüística. Tot això ha determinat que s'efectuessin una sèrie d'enquestes sociolingüístiques catalanes, del conjunt de les quals farem aquí un resum i una crítica succints.

La primera publicada de les enquestes d'aquest caire va ser la d'en BADIA I MARGARIT (efectuada els anys 1964-65), la meitat dels resultats de la qual van aparèixer en un llibre sota el nom de *La llengua dels barcelonins*. Les finalitats d'aquest treball són: la coneixença de la posició dels barcelonins davant la seva llengua, la delimitació de la influència lingüística de la immigració a Barcelona, i la sensibilització de l'opinió enfront d'aquests problemes. L'enquesta es redueix a l'àmbit de la ciutat de Barcelona. El mètode d'aplegament de dades consisteix essencialment en la tramesa d'un qüestionari sociolingüístic a uns 20 000 barcelonins, les adreces dels quals han estat triades escollint-ne una de cada 20 de la llista d'empadronament electoral municipal dels caps de família. El percentatge de respostes és del 16 per cent, és a dir, que hi va haver al voltant de 3 200 persones que varen respondre. En Badia fa al mateix temps una petita enquesta a domicili (200 persones) amb una finalitat de control.

Un altre treball que ens ofereix dades sociolingüístiques generals, és l'*Informe sociológico sobre la situación social de España* (FOESSA 1970).

Aquesta és una extensa obra que, efectuada sota la direcció d'Amando de Miguel, vol presentar-nos una panoràmica dels diversos aspectes de la realitat social de l'àmbit esmentat. El principal instrument d'aplegada de dades és una enquesta a domicili aplicada a una mostra de 4 000 «mestresses de casa». El que ens interessa aquí d'aquesta obra és el qüestionari parcial de «Regionalismo» aplicat al subgrup territorial de la mostra general format per les enquestades del Principat, País Valencià, les Illes, Galícia i el País Basc, els resultats del qual són comentats en el capítol «La comunidad regional» (p. 1261-1268).

Una obra la finalitat de la qual és psicolingüística, però que ens ofereix dades d'interès des del punt de vista sociolingüístic, és el treball de JOAQUIM ARNAU i HUMBERT BOADA, portat a terme sota els auspicis de l'I.C.E. de la Universitat de Barcelona al voltant de l'any 1965, i recentment publicat sota el nom de *Datos para un conocimiento del bilingüismo escolar en el municipio de Barcelona*. La finalitat d'aquest treball és l'estudi de les característiques socials i psicològiques que presenta el fenomen bilingüe a l'àrea escolar de Barcelona. L'instrument d'aplegada de dades més important en aquesta investigació és una enquesta efectuada a 1 000 escolars de 12 anys que es pretenen representatius del conjunt d'aquest grup d'edat a la ciutat de Barcelona. La mostra ha estat escollida mitjançant un sistema d'estratificació de col·legis. El qüestionari conté dues parts: l'una és de tipus psicolingüístic, mentre que l'altra, denominada «qüestionari socioeconòmic», s'ocupa de l'aspecte sociològic del bilingüisme. Aquesta última, que inclou preguntes sobre la competència lingüística i sobre les característiques socioeconòmiques familiars, és naturalment la que ens interessa aquí.

Entre les obres que ens ofereixen dades d'interès sociolingüístic hem de contar-hi també una enquesta de mercat: *La lectura en català a Barcelona* (1971) de DEMO. Aquest treball va efectuar-se amb la intenció d'ajudar la indústria editorial catalana; el seu objectiu és l'obtenció del màxim de dades sobre la clientela de les publicacions en català. Es tracta d'un sondatge per estratificació, en el qual les enquestes (2 500) han estat efectuades «gairebé sempre, pel carrer» (p. 7). Les preguntes que ens interessin aquí es refereixen a la llengua parlada i a la lectura de llibres en català.

Apart algun treball molt localitzat (citem aquí l'aclaridora recerca de l'Institut d'Estudis Laborals referida a la Ciutat Satèl·lit de Cornellà, que estudia, entre altres coses, la posició dels immigrants davant la llengua catalana en aquell barri), aquest era fins fa poc el panorama de les principals enquestes que s'ocupaven de sociolingüística catalana. Últimament, però, estan apareixent algunes altres investigacions de gran interès.

D'una part, tenim l'obra efectuada per Modest REIXACH i promoguda per l'Òmnium Cultural denominada *La llengua del poble* (1975), que és un estudi força complet de la catalanitat lingüística i cultural de la comarca d'Osona i que empra dos mètodes diferents d'aplegada de dades: una enques-

ta, i diverses recollides d'informacions sobre l'ús públic del català. D'altra part hi ha l'*Enquesta sobre la joventut catalana* portada a terme pel Laboratori de Sociologia de l'I.C.E.S.B. sota la direcció de E. Pinilla de las Heras, que, tot i que té unes finalitats que excedeixen les estrictament sociolingüístiques, i a desgrat que encara no ha estat publicada, podem dir, pel que n'hem pogut saber, que ens aporta dades molt interessants en relació a l'ús lingüístic i consciència de catalanitat d'aquest decisiu sector social.

Veiem, doncs, que les enquestes d'interès per a la sociolingüística catalana, iniciades a mitjan decenni passat una mica a les palpentes, han anat delimitant amb més concreció el seus objectius en els últims anys. Remarquem que no sols ens ofereixen dades sociolingüístiques de primera mà les obres que tenen pròpiament aquesta finalitat, sinó també algunes altres que, tot i posseir un fi bàsic diferent, es veuen abocades a ocupar-se parcialment de la nostra disciplina, a causa de la importància innegable que revesteixen els problemes de la inserció sociològica de les llengües des de qualsevol enfocament de la nostra realitat social.

Pel que fa a la valoració crítica dels treballs que acabem de veure (efectuada amb més detall a l'obra de l'autor consignada més avall), procedirem a efectuar-la per grups d'investigacions de característiques afins. El primer d'aquests grups inclou dues obres de finalitat pròpiament sociolingüística i que han estat peoneres en aquest camp: les d'en BADIA i de FOESSA. Cal dir que ambdues investigacions, a despit que hom hi ha esmerçat molt d'esforç i de temps, pateixen greus defectes metodològics. Referent al treball d'en Badia, hem de remarcar bàsicament que el seu principal mètode d'aplegada de dades, l'enquesta per correu, és de resultat molt poc fiable quan és aplicada a la població en general, ja que en aquest cas el percentatge de respostes és reduït i els resultats són esbiaixats pel fet que els qui responen són els qui tenen més interès en la qüestió. D'altra part, la seva enquesta a domicili, que no és esbiaixada, és interessant, però excessivament reduïda perquè puguin tenir-se en compte els resultats corresponents als subgrups. En relació a FOESSA, i sense oblidar la discutible tria de les «mestresses de casa» com a població mare de la seva mostra i la falta de reflexió i de bibliografia actual dels seus comentaris, cal dir, sobretot, que si bé la dispersió dels punts d'enquesta i la mida de la mostra són suficients a nivell del conjunt del territori estudiat, ja no ho són tant a nivell del Principat, del País Valencià i de les Illes, i menys a nivell dels seus respectius subgrups. Si tenim en compte a més la irrealitat del seu resultat referent a la llengua parlada amb els fills (segons el qual el 93 % de les mares del Principat, tant a la ciutat com a la zona rural, parlarien castellà, o castellà i català, als fills —quadre 18-75), ens veiem obligats a desconfiar de la validesa de la seva metodologia. Assenyalem que semblen més justificables les falles metodològiques d'en Badia, que no era un professional de la sociologia i que va ser el primer a fer un treball d'aquest

tipus, que no les insuficiències dels autors de FOESSA, que segons diuen ells mateixos, eren un equip dirigit per un sociòleg, i comptaven amb mitjans certament més amplis.

El segon dels tres grups de treballs que hem determinat per a aquesta crítica inclou les dues obres de finalitat no específicament sociolingüística d'ARNAU/BOADA i de DEMO. Pel que fa a la nostra disciplina, aquests estudis, que ens ofereixen quantitativament menys dades que els anteriors, es basen en una metodologia més simple però relativament més fiable. Quant al treball d'Arnau/Boada si bé hem de criticar que la mostra no inclogui els infants de 12 anys no escolaritzats i que les xifres de l'ensenyament primari a Barcelona hagin estat inferides a partir de les dades provincials, cal consignar també que els infants de 12 anys no escolaritzats no semblen massa nombrosos a aquesta edat i que l'estimació ha estat efectuada per un responsable de l'educació a Barcelona que coneix bé la qüestió. Així doncs, els resultats sociolingüístics d'Arnau/Boada poden ser considerats acceptables pel que fa a les tendències manifestades, però menys fiables pel que fa a nombres absoluts, ja que, a causa de les insuficiències esmentades i del fet que el mostreig és per estratificació de col·legis i no aleatori, el marge d'error és relativament gran. Referent a DEMO, i a despit que es tracti d'un sondatge per quotes (tècnica segons la qual cada enquestador ha de triar ell mateix els enquestats seguint una llista que li ha estat proporcionada) i que les enquestes hagin estat efectuades pel carrer, els seus escassos resultats sociolingüístics poden ser considerats com relativament significatius perquè: 1) les característiques de la mostra coincideixen amb les de la població mare (que és la població adulta de Barcelona), 2) sembla que els enquestadors eren professionals de confiança (p. 7), 3) la mostra és força gran (2 500 enquestats), i 4) les preguntes són molt simples. Vet aquí, doncs, un parell d'estudis que, sense ser específicament sociolingüístics, empren una metodologia que ens permet d'acceptar alguns dels seus resultats referents a la nostra matèria.

Finalment hem de parlar de les dues enquestes efectuades darrerament: la d'en REIXACH i la d'en PINILLA. Aquestes obres coincideixen en el fet que han estat portades a terme per professionals que coneixen bé les tècniques sociològiques d'aplegament de dades, i per tant, la metodologia hi és força acceptable, netament més satisfactòria que en les investigacions anteriors. Els resultats, dins l'àmbit específic en què es mou cada un d'aquests treballs (la comarca d'Osona per a en Reixach i la joventut del Principat per a en Pinilla), seran doncs fiables dins les limitacions normals dels mètodes sociològics emprats.

Veiem així com, encara que fins fa poc les enquestes sociolingüístiques efectuades entre nosaltres patien bàsicament d'insuficiències metodològiques, aquesta manca comença a ésser esmenada amb les últimes recerques portades a terme. Esperem que això sigui l'inici d'una sèrie d'investigacions ben

fonamentades que ens permetin d'anar obtenint uns coneixements més amplis i fiables de la nostra realitat sociolingüística. La necessitat d'aquests estudis es planteja d'una manera especial en aquests moments en què assistim a un important augment de to de la reivindicació popular en pro de la plena normalització de la llengua i la cultura catalanes.

BIBLIOGRAFIA CITADA

- ARNAU, J.; BOADA, H.: *Datos para un conocimiento del bilingüismo escolar en el municipio de Barcelona*. — En *Bilingüismo y educación en Cataluña*. — I.C.E. Universidad de Barcelona. — Editorial Teide. — Barcelona 1975.
- BADIA I MARGARIT, A. M.: *La llengua dels barcelonins. I: L'enquesta. La llengua i els seus condicionaments*. — Edicions 62. — Barcelona 1969.
- DEMO: *Lectura en català a Barcelona*. — Ed. Laia. — Barcelona 1971.
- FOESSA: *Informe sociológico sobre la situación social de España 1970*. — Ed. Eura-mérica. — Madrid 1970.
- REIXACH, MODEST: *La llengua del poble*. — Ed. Nova Terra. — Barcelona 1975
- TORRES, J.: *Langue et groupes sociaux dans l'aire métropolitaine de Barcelone*. — Memoria de «Maîtrise de sociologie» no publicada, efectuada el 1973. — Université de Paris-X. — Nanterre (França).

Bilingüisme i comunicació

per HUMBERT BOADA

Les diverses situacions de bilingüisme han donat lloc a múltiples definicions, i la de U. Weinreich (1964)¹ és, segurament, la que ha obtingut més acceptació. Dins de la seva simplicitat enclou tota situació possible, la qual cosa suposa un aspecte positiu. Tanmateix, davant una situació concreta no ens serveix, malauradament, gaire, i això ens mostra les múltiples facetes en les quals hom pot utilitzar la paraula «bilingüisme». Cal afegir a tot això que la importància de les diferents disciplines d'estudi d'aquest camp ha donat lloc a distints punts de vista segons els autors, cadascun dels quals tendeix a donar la primacia al seu camp d'estudi. Aquests camps fan referència a la psicologia, la lingüística, la sociologia i l'educació. Abou (1962) hi afegeix l'estudi de l'antropologia cultural.

Davant d'una panoràmica tan complexa, intentarem de donar en aquesta intervenció una ràpida panoràmica del bilingüisme psicològic, amb l'objecte de poder facilitar posteriors hipòtesis de treball. Dins d'aquest terreny ens cenyirem al camp escolar, el qual comprèn l'estudi de casos individuals o de grups reduïts.

Una breu revisió de la literatura precedent ens mostra la manca d'unanimitat a través del temps. Dues conferències internacionals, la de Luxemburg (1927), i la d'Hamburg (1963), ho poden demostrar. A la primera sobre *Le bilinguisme et l'éducation*, s'hi manifesten molt particularment els aspectes negatius del bilingüisme, aspectes fàcils de rebutjar per la debilitat metodològica utilitzada i el subjectivisme del assistents, altrament preocupats pels problemes que incideixen en els conflictes entre dues cultures o dues nacionalitats. La segona d'aquestes conferències, que tingué lloc sota el títol de *Forcing Languages in Primary Education*, manifesta opinions

1. "The practice of alternately using two languages will be called *bilingualism*, and the persons involved *bilingual*."

molt distintes. El bilingüisme no solament deixa de ser nefast per definició, sinó que pot ser, fins i tot, altament positiu. Val la pena de destacar que en aquesta conferència fou objecte de discussió el bilingüisme adquirit d'una manera organitzada i amb mètode pedagògic i, dins d'aquesta línia, hom intentà precisar quin era el moment adequat d'introduir una segona llengua. Els objectius, per tant, no són els mateixos i llur comparació podria resultar difícil en un cert moment, bé que per als nostres objectius hi resulta clar un avenç en el rigor d'investigació, proporcionat per l'avenç de les ciències humanes, la qual cosa justifica la disparitat de conclusions. Un nou fet apareix també a la segona conferència: el bilingüisme interessa molt més com a fruit d'una planificació educativa, sigui o no sigui immers dins d'una societat de conflicte lingüístic. És a dir, serà inevitable la planificació quan es tracti de comunitats d'aquest tipus i, per altra part, resulta gairebé imprescindible, en el moment actual, provocar situacions bilingües, per més monolingüe que sigui la comunitat. Per a la psicologia, i hi insistirem més endavant, el problema se situa a determinar fins a quin punt queden modulades les funcions d'un individu capaç d'utilitzar més d'un codi lingüístic.

Algunes reflexions ens ajudaran a demostrar els aspectes que considerem importants dintre del bilingüisme psicològic.

Continuant una anàlisi de la literatura és forçós prestar atenció als estudis longitudinals d'un subjecte, basats gairebé sempre en el fill mateix de l'autor. Una part d'aquests autors són lingüistes: Ronjat (1913), Pavlovitch (1920), Leopold (1939), Burling (1959). Els subjectes d'estudi són bilingües molt precoços que demostren una evolució del llenguatge molt semblant a la dels monolingües, bé que amb préstecs o interferències lingüístiques bastant usuals. Amb uns resultats diferents dels d'aquests estudis hi ha el de Kenyeres (1938), que estudia el subjecte al començament de l'edat escolar (6 anys i 10 mesos). Aquest autor assenyala que l'aprenentatge de la segona llengua no passa pels estadis característics del desenvolupament de la llengua materna, la qual serveix de suport per a l'adquisició de la segona llengua. Aquesta diferència podria atribuir-se a la diferent adquisició del bilingüisme pel fet que el subjecte adquireix la segona llengua assistint a una escola distinta de la familiar. Anomenem «forçat» aquest tipus de bilingüisme i «natural» el dels altres casos en què s'adquireixen totes dues llengües d'una manera inconscient en l'ambient familiar. D'altres autors presten atenció a la «consciència de bilingüisme», la qual no s'adquiriria fins al final del tercer any: Ronjat, Leopold, Ruke-Dravina (1967), Tabouret-Keller (1969). És una característica comuna de tots ells l'assenyalar les mescleres de llenguatge.

Sobre aquests estudis Titone opina que² «...malgrat la incertesa i la po-

2. Burling i Tabouret-Keller no figuren en la revisió de literatura que efectua aquest autor.

bresa de les investigacions sobre el bilingüisme precoç, diversos especialistes han observat i confirmat certs elements dominants prou significatius per a constituir el punt de partença d'unes verificacions més rigoroses» (1972, pàg. 69, de la trad. francesa). Totes presenten el tret comú d'estudiar la *performance* del bilingüe, la qual comparada amb la del monolingüe, manifesta, com ja hem destacat, interferències lingüístiques. Tot i que és relativament fàcil d'arribar a aquesta constatació de superfície, seria també interessant preguntar-se com poden explicar-se aquestes interferències. ¿Són solament l'expressió d'un llenguatge no acadèmic?, ¿o són també l'expressió de dificultats a un altre nivell? La resposta resta en el camp de les hipòtesis, perquè, malgrat la quantitat d'investigacions realitzades, no sembla que existeixi una autèntica teoria del bilingüisme; al contrari, més aviat sembla que ens trobem en el nivell de la replega de dades.³

Veiem, doncs, que un gran esforç d'investigació no ha donat fins ara sinó un resultat molt escàs que, en el cas més favorable, dona únicament alguns indicis segons els quals el bilingüisme té una certa eficàcia sobre el desenvolupament del llenguatge; el problema consisteix a saber quins són els aspectes del llenguatge que queden afectats per la variable del bilingüisme. En aquest sentit sembla prudent pensar que si el llenguatge és en gran part comunicació, és en aquest sentit que caldria enfocar els estudis futurs.

Cal observar que la comunicació d'un bilingüe és fortament condicionada per característiques lingüístiques molt particulars, ja que el seu codi queda afectat per un contacte de llengües; per característiques psicològiques, donada l'estreta relació de la comunicació amb l'activitat mental; per característiques sociològiques, en tant que la comunicació dels bilingües resulta forçosament afectada pels distints contextos socioculturals que la determinen.

Per altra part és evident que la comunicació té un lloc essencial en l'aprenentatge. En conseqüència seria convenient estudiar els distints graus de comunicació que posseeix un subjecte en una llengua i en l'altra, i més concretament verificar si el bilingüisme influeix en el desenvolupament de la comunicació, com hem dit en el paràgraf anterior. D'una manera més general afegirem que, d'una situació de bilingüisme, caldria desprendre'n una educació conseqüent amb la realitat, és a dir, que tingués en compte la variable bilingüisme, la qual, entre d'altres coses, obligaria a prestar una atenció particular a la comunicació, a fi d'obtenir resultats almenys no desfavorables.

3. En parlar de teoria no es poden ignorar els esforços d'Ervin i Osgood (1954) els quals intenten d'explicar els mecanismes psicològics del bilingüisme basant-se en la teoria mediacionista del segon. Aquesta teoria, que ha rebut nombroses crítiques, no sembla en el moment actual gaire convincent. Per contra, els treballs de Mc Namara (1967) i els seus col·laboradors ofereixen un cert progrés, en delimitar el camp psicolingüístic del bilingüisme, el qual quedaria situat entre la percepció i l'expressió del llenguatge.

Hem vist més amunt que autors diferents s'han preocupat d'alguns aspectes del problema de la comunicació verbal, utilitzant sempre la *performance* lingüística del subjecte. En cap cas, però, no s'ha tractat la comunicació en allò que considerem com a punt central: la transmissió de coneixements. Ens referim a l'estudi de la comunicació tal com es planteja en les investigacions que parteixen de Piaget (1923).⁴ En aquest sentit, i fins ara, és un camp d'investigació totalment inexplorat dins del bilingüisme.

Un segon gran paràmetre l'ocuparia la relació entre bilingüisme i intel·ligència. El fet que aquesta darrera recolzi en el llenguatge ha motivat molts estudis a la recerca d'una relació entre bilingüisme i intel·ligència.⁵

Tampoc aquí no apareix la unanimitat. Podem mostrar les diferències seleccionant uns quants estudis significatius. Entre els primers que han estudiat el tema citarem Saer (1923), el qual, utilitzant tests verbals conclou la inferioritat dels bilingües. És normal de destacar en aquest autor l'escàs rigor del seu mètode experimental, particularment la negligència de no precisar el nivell socioeconòmic i cultural dels subjectes d'experimentació. Molt més tard Arsenian (1937) va utilitzar tests poc apropiats i va concloure que el bilingüisme no presenta efectes negatius per al desenvolupament intel·lectual. Més recentment Peart i Lambert (1962) en un estudi de més rigor, que controla nombroses variables, i utilitzant tests verbals i no verbals, comparen bilingües equilibrats amb bilingües de domini lingüístic, i constaten millors resultats amb els primers. Finalment, Balkan (1970), tot partint dels primers estudis de Peart i Lambert, confirma una certa superioritat dels bilingües i afirma que el bilingüisme no presenta en cap cas desavantatges per al desenvolupament intel·lectual.

D'aquesta i de qualsevol altra revisió, es pot deduir que, al mateix temps que els instruments de mesura s'han anat afinant i han adquirit més rigor, el bilingüisme no solament no ha presentat tants desavantatges, sinó que a vegades fins i tot ha estat considerat avantatjós. Cal remarcar, però, que totes aquestes investigacions tenen com a característica comuna la utilització de tests clàssics d'intel·ligència. A partir d'aquesta base, el problema perilla de quedar sempre insoluble, per tal com per una part la paraula «intel·ligència» respon a un concepte massa ampli i vague i per altra part, es tracta de proves no fetes precisament per mesurar la possible eficàcia del bilingüisme sobre el desenvolupament intel·lectual.

Sembla prudent de pensar que, dins del discutit problema de la relació llenguatge-pensament, queda clar que el llenguatge té un paper molt particular en el desenvolupament de certes funcions cognoscitives (Oleron, 1974).

4. Piaget va concloure, partint d'una sèrie d'investigacions, que no hi ha autèntics intercanvis de comunicació abans dels 7-8 anys. Més tard, diversos especialistes han demostrat la precocitat de la comunicació en els infants: McCarty (1952), Slama Cazazu (1966), Beaudichon (1968, 1969, 1972).

5. Sobre la vastitud, vegeu les revisions bibliogràfiques d'Arsenian (1937) i Darcy (1953, 1963).

En conseqüència, si el bilingüisme tingués una eficàcia sobre el desenvolupament del llenguatge, una relació de transitivitat entra en el camp del possible. En aquest cas, les activitats intel·lectuals a analitzar haurien de centrar-se en aquelles que recolzen més directament en el llenguatge, la qual cosa, en últim terme, influiria en el camp de la comunicació, de què hem parlat més amunt.

Amb el que acabem de dir, que constitueix una de les nostres inquietuds en l'interior del nostre camp d'estudi privilegiat, la comunicació, esperem que es compregui que no pretenem restringir un camp tan ampli com el de l'estudi de l'activitat intel·lectual en els bilingües; ans al contrari, considerem el tema prou important com per a constituir en ell mateix l'objecte d'estudis molt concrets.

En conclusió, i malgrat la incertesa en el camp del bilingüisme psicològic, considerem que els camps d'investigació on l'establiment d'hipòtesis de treball és més urgent, haurien de centrar-se en la comunicació, estudiada en la transmissió de coneixements o en la resolució de tasques cognoscitives.

No cal dir que una vegada centrades les hipòtesis i controlades les variables que poguessin interferir amb els resultats, s'haurien de crear situacions i materials adequats al problema, perquè molt difícilment farà servei el que ha estat fet amb altres fins.

Les conclusions aportades constituïran una contribució a l'estudi de la relació llenguatge-pensament i a les possibles aplicacions pedagògiques reclamades per l'educació en les comunitats en conflicte lingüístic i per la perentorietat de la introducció d'una segona llengua en els programes escolars.

REFERÈNCIES

- ABOU: *Le bilinguisme arabe français au Liban*. — P.U.F. — Paris, 1962.
- ARSENIAN, S.: «Bilingualism and mental development». *Teachers College. Contributions to Education* 712. Columbia Univ., New York 1937.
- BALKAN, L.: *Les effets du bilinguisme français-anglais sur les aptitudes intellectuelles*. — Aimav. — Bruxelles, 1970.
- BEAUDICHON, J.: «La communication entre enfants; transmission des connaissances relatives à un matériel concret». *Psychol. Franc.* 1968, 13 (3-4), 265-280.
- B.I.E.: *Le bilinguisme et l'éducation*. — Travaux de la conférence internationale sur le bilinguisme tenue a Luxembourg en 1928.
- BURLING: «Language development of a Garo and English speaking child» *World* 1959, 15, 45, 68.
- ERVIN-OSGOOD: «Compound and coordinate systems» en OSGOOD/SEBEOK: *Psycholinguistics* (Indiana University Press, Bloomington 1954), pp. 139 ss.

- KENYERES: «Comment une petite hongroise de sept ans apprend le français» *Archives de Psychologie* 1938, 26, 321-366.
- LEOPOLD, W. F.: *Speech development of a bilingual child: a linguist's record*. Northwestern Press. — Evanston, Chicago 1939-1940.
- McNAMARA J.: «The linguistic independence of bilinguals». *Journal of Verbal Learning and Behavior* 6, 1967.
- OLERON, P.: *Langage et développement mental*. — Dessart. — Bruxelles 1972.
- PAVLOVITCH, M.: *Le langage enfantin: acquisition du serbe et du français pour un enfant serbe*. — Champion. — Paris 1920.
- PEARL-LAMBERT: «The relation of bilingualism to intelligence». *Psychological Monographs* 1962, 76 (27).
- PIAGET, J.: *Le langage et la pensée chez l'enfant*. — Delachaux. — Neuchâtel. Paris 1923.
- RONJAT, J.: *Le développement du langage observé chez un enfant bilingue*. — Champion. — Paris 1913.
- RUKE-DRAVINA, V.: *Mehrsprachigkeit im Vorschulalter*. — Travaux de l'Institut de Phonétique de Lund. — Gleerup 1967.
- SAHR: «The effects of bilingualism on intelligence». *British Journal of Psychology* 1923, 14, 25-38.
- STERN, H. H. (ed): *Foreign Languages in Primary Education*. — Oxford University Press. — London 1963.
- TABOURET-KELLER, A.: *Le bilinguisme de l'enfant avant six ans*. — Institut de Psychologie. — Université de Strasbourg 1969.
- TITONE, R.: *Bilinguismo precoce e educazione bilingue*. — Armando. — Roma 1972.
- WEINREICH, U.: *Languages in contact*. — Mouton. — The Hague 1964.

Anàlisi d'alguns aspectes psicolingüístics del bilingüisme infantil en edat preescolar

(«Bilingüisme natural»)

RENZO TITONE

(Universitat de Roma)

Aquesta recerca, dirigida pel Prof. Renzo Titone i relacionada amb la càtedra de Psicopedagogia i Psicolingüística de la Universitat de Roma, consisteix en una sèrie de «case studies», o sigui una anàlisi clínico-descriptiva d'alguns casos de bilingüisme infantil, en edat preescolar, amb el fi de determinar algunes característiques crucials del desenvolupament bilingüe, sobretot en relació amb la normal progressió de la personalitat.

1. Subjectes

Es tracta d'una quinzena de nens (actualment només nou es troben en fase d'examen) d'edats compreses entre els 18 mesos i els 5 anys, bilingües des del seu naixement perquè llurs pares parlen idiomes diferents, amb la llengua italiana com a llengua base. La resta, són: anglès (tres nens), alemany (quatre nens) i francès (dos nens).

Conjuntament a aquesta micro-recerca, s'està portant a terme una més àmplia investigació de tipus estadístic, que tracta de sotmetre a qüestionari un centenar de subjectes (des de Parvulari fins a l'EGB), crescuts com a bilingües, a fi de determinar una sèrie de modalitats psico-socials de la seva experiència.¹

1. Algunes de les dades de la primera investigació han estat presentades en una tesi de pedagogia de la Universitat de Roma (Facultat de Magisteri) en la qual la doctora Traute Taeschner analitza les seves observacions sobre dues nenes italo-alemanyes. Altres informes han estat publicats en la *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata* (1/1975).

2. Objecte

2.1 L'objectiu general ve determinat pel fet que el bilingüisme precoç ha estat estudiat, sobretot a nivell d'escola primària, sota l'aspecte psicolingüístic i amb mètode científic, mentre que el bilingüisme natural s'ha estudiat molt poc, i, en general, en forma anecdòtica o no científica (cf. De Coster, 1970; Titone, 1971 i 1972). Una important excepció que constitueix un famós precedent del nostre treball, és el rigorós estudi portat a cap per Tabouret-Keller (1969). Aquest treball es proposa afrontar, amb detallada metodologia, els aspectes positius i negatius del bilingüisme infantil per a tractar de trobar resultats psicopedagògics importants.

Vol clarificar fenòmens típics que caracteritzen el coneixement simultani de dues llengües durant la infància; les condicions necessàries per a poder aconseguir un bilingüisme favorable a l'evolució completa del nen; les raons favorables o contràries a l'ensenyament d'un segon idioma durant els primers anys de l'infant, etc.

2.2 Més específicament, la investigació tracta de precisar dos tipus de problemes:

2.2.1 Definició d'alguns fenòmens positius: el tipus *transfer* horitzontal d'idioma a idioma; la relació entre el desenvolupament del coneixement i el desenvolupament de la llengua (particularment en l'idioma que domina); la relació socioafectiva entre pare i fill i les relacions lingüístiques entre mare i fill.

2.2.2. Revelació de fenòmens negatius: els casos d'interferència interlingüística (tant en el pla fonològic com en el gramatical i lexicològic); les possibles descompensacions en el desenrotllament de la llengua dominant degudes, de manera eventual, a conflictes lingüístics o psicològics produïts per la presència concurrent de la segona llengua; casos i modalitats de problemes socioafectius, tant intrafamiliars com extrafamiliars, d'acord amb allò que ha estat indicat per alguns estudiosos (per exemple De Coster, 1970; François, 1967; Lambert, 1972).

3. Articulació dels problemes

Els problemes que es consideren en la nostra doble recerca (micro-recerca sobre els aspectes psicolingüístics del bilingüisme infantil /R 1/, macro-recerca sobre les experiències de persones bilingües d'edat variable /R 2/) han estat articulats molt detingudament amb el fi, també, d'aprofundir el costat o els costats més crítics i més significatius de la psicologia del bilingüisme. Per veure una exposició detallada d'aquests problemes remeto el lector als

dos apèndixs en els quals estan referits els dos qüestionaris relatius a les dues recerques.

Aquí, cal destacar, sobretot, aquells problemes que han resultat els més crucials en l'evolució de les nostres observacions i anàlisis. Per consegüent, més que dels resultats, avui preferim parlar d'evidència dels problemes crítics dels quals encara no hem pogut trobar una solució concreta. Els podem resumir en la següent llista:

3.1 El problema del *parallelisme absolut* en el cas de bilingüisme simultani. Entre els nostres indagadors es discuteix si resulta convenient d'iniciar l'ús productiu del segon idioma des de l'edat 0, o si és millor de limitar el coneixement del segon idioma a la capacitat receptiva (descodificació) fins a l'edat de 18 mesos aproximadament. La raó, segons sembla, és que el nen, abans que tot, sent la necessitat de desenvolupar una relació lingüístico-afectiva *completa* en el primer idioma (aquell que dominarà durant la seva vida) per tal de sentir-se segur en la comunicació amb els seus pares. O sigui, sembla que en el cas que el nen es dirigeixi en la segona llengua a una persona de la família sense ser entés i sense reciprocitat (és a dir, a una persona que no compregui aquesta llengua), això fa que se senti exclòs de la comunicació normal, cosa que podria provocar-li un profund trauma de tipus existencial i, per tant, una perillosa falta de seguretat. Aquesta observació d'un dels nostres investigadors va ser contestada per un altre afirmant que aquest fenomen no existeix en els casos estudiats i que el bilingüisme simultani, també en el pla productiu, pot desenvolupar-se sense cap problema.

3.2 La relació «biunívoca» llengua-persona, segons el principi de Grammont i Meillet: «une langue, une personne». Les nostres observacions confirmen que cal mantenir una relació d'una sola llengua amb cadascun dels pares; és a dir, abans dels tres anys el nen sol identificar un idioma amb un dels pares i rebre un auxili molt útil en el coneixement de cada una de les dues llengües, ja que cada un d'ells usa exclusivament un idioma per a parlar amb el seu fill. Aquest fet, com d'altres, que hem descobert, confirma la concepció personològica del llenguatge, afirmada per Renzo Titone (1971), segons la qual la conducta lingüística implica no solament un sistema d'habilitats verbals i les activitats de processos particulars, sinó també la presa de posició de tota la personalitat del subjecte en la seva dinàmica més profunda.

3.3 Aquesta observació ens relaciona amb un altre punt que s'observa en el desenvolupament de les estructures lingüístiques del nen bilingüe, o sigui el desenvolupament de la «negació» que es presenta com un fet no simplement estructural-sintàctic, sinó semàntic-afectiu. Entre d'altres paraules, el «no» i el «sí» de caràcter verbal són condicionats per detalls exactes

de l'evolució intrapsíquica que caracteritzen l'ontogènia de la comunicació verbal del nen, i que es podria explicar també sobre la base de la teoria psicoanalítica de R. S. Spitz (1957). De qualsevol manera, i prescindint de l'òptica psicoanalítica, se sap que en el procedir lingüístic i en el seu desenvolupament hi ha, des d'un principi, la component del Jo profund, que, en el meu «Model Glottodinàmic» he anomenat «pla ego-dinàmic» del llenguatge (Titone, 1973; 1975).

3.4 Un aspecte del coneixement lingüístic de tipus *discriminatiu* ha estat exposat amb claredat per nombroses observacions portades a terme sobre nens del nostre tipus (italo-alemanys, italo-anglesos, i italo-francesos): es tracta, doncs, de l'ús del mot «altre». S'ha confirmat que l'ús d'«altre» no obceix una necessitat purament iterativa, sinó clarament discriminativa i al mateix temps completiva. O sigui, que el nen que, mentre se li posa una sabata i un mitjó, demana també l'altre, no ho fa com si continués un joc, que per a ell té una dinàmica funcional de satisfacció, sinó: 1) perquè distingeix perfectament un objecte d'un altre de la mateixa classe, i 2) perquè, en adonar-se que el primer objecte i el segon formen part d'un sol element, desitja *posseir-lo completament*. La *Gestalt* perceptiva, sobretot en una visual operativa, està constituïda no per una sabata sinó per dues, no per un guant sinó per dos, no per un mitjó sinó per dos...

3.5 Un altre aspecte que volem analitzar, és el tipus de relació operativa, que Sinclair-De Zwart (1967) ha descobert entre desenvolupament de les estructures mentals i desenvolupament de la llengua, en nens bilingües i d'edat inferior als 5 anys.

4. Hipòtesis i teories

Els resultats que hem obtingut fins ara han estat més aviat escassos a causa del limitat nombre de subjectes tractats, i del fet d'haver iniciat les nostres investigacions tot just al començament del 1974. Per altra banda, la nostra preocupació actual és més aviat de definir la perspectiva teòrica que ha de guiar la interpretació del desenvolupament bilingüe com a fet psicolingüístic.

El nostre judici fonamental ha estat dictat per una visió *holística* del problema. Per a nosaltres el llenguatge no pot ser reduït ni a una conducta operant de tipus skinnerià ni a conegudes operacions completament arrelades de tipus chomskyà. El llenguatge consisteix en un sistema jeràrquic d'actituds i de dinàmismes propis de la personalitat com a totalitat estructurada, que operen a l'interior i es manifesten a l'exterior, dependents de situacions particulars de comunicació. Aquestes multiplicitats dinàmico-estructu-

erals s'estratifiquen, segons la hipòtesi del «Model Glottodinàmic», en operacions de tipus «tàctic» (PLA TÀCTIC), és a dir, perceptiu-motriu, en operacions superordenades de tipus «estratègic» (PLA ESTRATÈGIC), o sigui programatòries i nomotètiques i, sobretot, en operacions verticals, omnidominants i directives de tipus «ego-dinàmic» (PLA EGO-DINÀMIC), que constitueixen les postures, les motivacions, les decisions, les seleccions, les experiències existencials i lingüístiques del Jo parlant (Titone, 1973; 1975).

Amb el fi de revisar aquesta interpretació de la manera més detallada possible, hem adoptat una metodologia d'investigació *plurima*, que neix de l'anàlisi casuística dels subjectes fonamentada sobre la relació sistemàtica dels detalls relatius al procedir bilingüe infantil.

a) Una revelació periòdica de moments de comunicació lingüística en italià enfront de l'alemany, de l'anglès i del francès.

b) Una revelació d'elements paralingüístics i cinèsics concomitants.

c) Una anàlisi de les situacions de comunicació (situacions-estímul).

Aquesta presentació inicial de l'estudi anirà seguida d'informes periòdics, de caràcter monogràfic que, dia a dia, seran revelats i interpretats.²

BIBLIOGRAFIA

- BOILEAU, A.: «L'acquisition d'une langue seconde à l'âge préscolaire». *Revue des Langues Vivantes*, 35, 6, 1969, pp. 647-658.
- DE COSTER, S.: «Le plurilinguisme». — Suppl. *Revue de l'Institut de Sociologie*, 1970/71, pp. 87-190.
- ERVIN-TRIPP, S. M.: «Some strategies for the first two years», en *Language Acquisition and Communicative Choice* (Stanford University Press, Stanford, 1973), pp. 204-238.
- FRANÇOIS, F.: «L'apprentissage précoce d'une seconde langue». *Le Français dans le monde* 46, 1967, pp. 26 ss.
- HALLIDAY, M.A.K.: «A sociosemiotic perspective on language development». *Bulletin of the School of Oriental and African Studies* (London), 37, 1, 1974, pp. 98-118.
- KELLY, L. G. (ed.): *Description and Measurement of Bilingualism*. — University of Toronto Press. — Toronto, 1959, xvii + 422 p.
- LAMBERT, W. E.; TUCKER, G. R.: *Bilingual Education of Children. (The St. Laurent Experiment)*. — Newbury House. — Rowley, Mass, 1972.
- LENTIN, L.: Interaction adultes-enfants au cours de l'acquisition du langage». *Etudes de Linguistique Appliquée*, nouvelle série (Paris), 9, 1973, pp. 10-50.

2. Faig constar el meu agraïment a tots els meus col·laboradors d'investigació: Traute Taeschner (per a l'alemany), Maria Grazia Calasso i Christine Meloni (per a l'anglès), Rosario Lo Prete i Maria Antonietta Pinto (per al francès).

- SINCLAIR-DE ZWART, H.: *Acquisition du langage et développement de la pensée*. — Dunod. — Paris, 1967.
- SPITZ, R. A.: *No and Yes. On the Genesis of Human Communication*. — University Press. — New York, 1957.
- TABOURET-KELLER, A.: *Le bilinguisme de l'enfant avant six ans*. — Université. — Strasbourg, 1969.
- TITONE, R.: *La psicolinguistica oggi*. — PAS. — Roma-Zurigo, 1964.
- TITONE, R.: *Studies in the Psychology of Second Language Learning*. — PAS. — Rome-Zurich.
- TITONE, R.: *Psicolinguistica applicata*. — Armando. — Roma, 1971.
- TITONE, R.: *Bilinguismo precoce e educazione bilingue*. — Armando. — Roma, 1972 (trad. franc. Dessart, Bruxelles, 1974).
- TITONE, R.: «A psycholinguistic definition of the Glossodynamic Model of language behaviour and language learning». *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata* (Roma), IV, 1, 1973, pp. 1-18.
- TITONE, R.: *Modelli psicopedagogici dell'apprendimento*. — Armando. — Roma, 1975.
- VAN OVERBEKE, M.: *Introduction au problème du bilinguisme*. — Labor/Nathan. — Bruxelles, 1972.

QUESTIONARIS

QUESTIONARI PER A PERSONES BILINGÜES

1. Nom: Telèfon:
2. Data de naixement:
3. Nacionalitat del pare:
4. Llengua del pare:
5. Altres llengües parlades pel pare:
6. Llengua usada pel pare en parlar amb tu:
7. Nacionalitat de la mare:
8. Llengua de la mare:
9. Altres llengües parlades per la mare:
10. Llengua usada per la mare en parlar amb tu:
11. Quina llengua parleu a casa? En parleu dues? Explica els moments en què useu aquestes llengües:
12. On has viscut i durant quant de temps?
13. Digueu-nos els noms de totes les escoles on has estudiat i les llengües que has parlat a cadascuna.
14. Quan eres menut, quina llengua preferies?
15. Encara la prefereixes avui?
16. Si poguessis escollir, ¿on t'agradaria viure: a Itàlia o en països de llengua francesa, anglesa, alemanya? ¿Per què?
17. En quina llengua t'expresses millor?
18. ¿Recordes algun moment en què t'hagis sentit incòmode pel fet que un dels teus pares parlés una llengua que no parlava la gent del vostre entorn, o pel fet que parlés malament una llengua que no era la seva?
19. Correntment, en quina llengua parles?
20. Quina llengua consideres la teva parla vernacla?
21. Estàs content de parlar dues llengües?
22. Has odiat mai alguna de les dues llengües? Quina? Quan? Per què?
23. Tens la mateixa facilitat d'expressió en les dues llengües?
24. No confons mai les dues llengües? Posa un exemple.
25. Estàs a punt d'usar paraules italianes quan estàs parlant en l'altra llengua?
26. Estàs a punt d'usar paraules de l'altra llengua quan parles italià?
27. En quina llengua parles amb els teus amics bilingües?
28. ¿Creus que el fet de conèixer una altra llengua ha influït de manera negativa en el desenvolupament dels teus estudis?
29. Quina assignatura t'agrada més? ¿Quines són les assignatures més difícils per a tu?
30. Et sents feliç a Itàlia?

31. Et sents necessàriament italià?
32. Tens la intenció d'usar totes dues llengües en la teva futura professió? Com?
33. Has parlat alguna vegada en totes dues llengües amb la mateixa persona?
34. Prefereixes parlar sempre la mateixa llengua amb una persona?
36. Si els teus pares estan disposats a contestar un qüestionari per a pares de fills bilingües, escriu al dessota la teva adreça i els n'enviaré un. Gràcies.

QÜESTIONARI SOBRE BILINGÜISME PRECOÇ

- 1) Nom i cognom del nen:
- 2) Data de naixement:
- 3) Telèfon:
- 4) On ha viscut el nen fins ara? Lloc i dates.
- 5) Quines llengües parla el nen?
- 6) Nacionalitat de la mare:
- 7) Llengua vernacle de la mare:
- 8) Altres llengües que ella parli amb fluïdesa:
- 9) Llengua que utilitza per a dirigir-se al nen:
- 10) Utilitza únicament aquesta llengua? Gairebé sempre? A vegades?
- 11) Des que el nen va néixer, li ha parlat sempre aquesta llengua? Si va començar més tard, per què? Quants anys tenia el nen?
- 12) Per què va decidir la mare parlar-li en llengua vernacle? (¿O per què no va fer-ho?)
- 13) Nacionalitat del pare:
- 14) Llengua vernacle del pare:
- 15) Altres llengües que parla amb fluïdesa:
- 16) Llengua que utilitza per a dirigir-se al nen:
- 17) La utilitza únicament? Gairebé sempre?
- 18) Per què va decidir el pare parlar-li en la llengua vernacle? (¿O per què no va fer-ho?)
- 19) Quina llengua prefereix el nen?
- 20) Parla totes dues llengües amb igual facilitat? Una més bé que l'altra?
- 21) Com pot explicar aquesta diferència?
- 22) El nen és més addicte al pare o a la mare?
- 23) El nen congenia bé amb els altres nens? És tímid?
- 24) Té amics bilingües? En quin idioma hi parla?
- 25) Prefereix nens que parlin anglès o que parlin italià?
- 26) Si el nen té germans o germanes en quina llengua parlen entre ells?
- 27) Confon o ha confós les dues llengües? Doneu-nos el major nombre possible d'exemples (si cal poden fer-ho en un full a part).
- 28) És molt parlador, en general? Parla més una llengua que l'altra?
- 29) Com actua el nen amb els avis paterns?
I amb els materns?
(només contesteu si parlen una llengua diferent).
- 30) La mare llegeix o va llegir llibres al nen? Si ho va fer, ¿amb quina freqüència? En quina llengua?
- 31) El pare llegeix o va llegir llibres al nen? Si ho va fer, ¿amb quina freqüència? En quina llengua?

- 32) Sap llegir el nen? En quina llengua (o llengües)?
- 33) Com aprendrà a llegir en la segona llengua? Quan?
- 34) A quines escoles ha anat el nen? En quina llengua parlaven?
- 35) Per què escolliren els pares aquestes escoles? Per la llengua? ¿Per la reputació acadèmica? Per conveniència? Per alguna altra raó?
- 36) Estan els pares a favor del bilingüisme precoç? Per què?
- 37) Creuen els pares que el bilingüisme pot perjudicar? (¿psicològicament, lingüísticament, socialment, intel·lectualment o d'altra manera?).
- 38) Com varen arribar els pares en aquesta conclusió? ¿Demanant consell a persones experimentades? Llegint llibres sobre aquesta matèria? (per favor, doneu títols). Parlant amb d'altres pares que han passat l'experiència? ¿Per decisió pròpia?
- 39) Si el nen ha après una llengua fora de casa, on l'ha apresat?
- 40) Quins projectes tenen els pares per al futur en relació amb la llengua? ¿Viatges a l'estranger? Activitats diverses, etc.? ¿Què pensen de la introducció d'una tercera llengua?
- 41) Si teniu d'altres nens, si us plau, doneu-nos-en els noms, dates de naixement i diferències rellevants.

Aproximació a la problemàtica de llengües en contacte

per MARTA MATA I GARRIGA

PRINCIPIS

1. Psicolingüística

Als primers temps de vida, els factors i les vies de desenvolupament del pensament són independents del llenguatge i es fonamenten en l'activitat pròpia del nen en aquest moment: l'activitat sensorial i motriu.

De fet, i durant tota la vida, el pensament de l'home continua rebent força de l'acció, de tota mena d'activitat humana, però a partir dels dos anys és notable ja la força de l'activitat de representació, i concretament de representació verbal, que cada col·lectivitat afavoreix.

El nen vol representar la realitat subjectiva i objectiva, i troba el gust de jugar amb tota mena de representacions, però és el cas que la col·lectivitat a la qual pertany li'n proposa una amb força de motivació absorbent: l'activitat verbal.

Cap als dos anys, doncs, el pensament del nen comença a fer-se verbal també, i continuarà tenint un component verbal tot al llarg de la seva evolució. No podríem pensar com ho fem, ni tan sols actuar segons un mode d'acció condicionat al pensament, si en una època adient al nostre desenvolupament la societat no ens hagués ensenyat (o incitat) a servir-nos d'una llengua determinada: el nen constitueix el seu món d'objectes alhora que aprèn d'anomenar-los i, per tant, la seva visió del món i la manera de viure aquesta visió són ja condicionades pel llenguatge.

L'evolució del nen queda condicionada d'una manera o altra si, sobretot en els anys d'adquisició del llenguatge, només viu immers en un sol codi (cas del nen de Castella), o viu immers en un codi però coneix l'existència d'un altre i en rep aportacions a través dels mitjans de difusió de masses o

a través del carrer (cas del nen catalanoparlant o castellanoparlant a Catalunya), o viu immers en dos codis (cas dels fills d'aquells matrimonis mixtos en què cada cònjuge conserva la seva llengua en les relacions internes familiars).

Considerem que la situació de contacte de llengües, mal tractada a l'escola, pot influir d'una manera extraordinàriament negativa en la formació lingüística i personal del noi.

El noi, que entra al parvulari d'una escola abans dels set anys, parla més o menys, però està en un procés de descobriment de la llengua en el sentit que ha d'anar trobant en la llengua les mateixes lleis i relacions (espai, temps, causalitat, conseqüència, modes, persones, nombre, etc.) que descobreix en ell i en la realitat que l'envolta.

Aquest corpus de comunicació que és la llengua és en si un sistema de sistemes, de tal manera que cada llengua té un corpus determinat de sons, de distribució de sons i d'utilització de sons que suporta tots els sistemes de significació gramatical, lexical, etc.

La formació lingüística del noi consisteix a fer-lo conscient i amo d'un codi complexíssim, però totalment travat, que el relacioni a ell —individu— amb tota la comunitat lingüística.

És precisament en ambient de contacte de llengües que l'escola haurà de ser més extremadament vigilant. No atendre la llengua que el noi porta a l'escola, no fonamentar-hi la formació lingüística, és amputar-li violentament uns anys i una situació vital i negar-li unes possibilitats naturals. Les propostes de treball a l'escola dependran, com es veurà, d'aquesta consideració psicopedagògica de base i de la tipologia de contacte en unes escoles o altres; però dependran també, és clar, del planteig polític sobre la importància de la llengua en una comunitat.

BIBLIOGRAFIA DE CONSULTA

- FUNDACIÓ ARTUR MARTORELL: *El bilingüisme escolar a Catalunya*. Barcelona 1972.
M. LLUÏSA FERNÁNDEZ: *Llenguatge i pensament*. «Perspectiva Escolar», núm. 2, maig del 1975.

2. Sociolingüística

Si diem i repetim que l'escola ha de ser un reflex de la realitat i que ha d'integrar la vida, quan tractem del problema de la llengua a l'escola dels Països Catalans (o de qualsevol altra part de l'Estat espanyol on hi ha con-

tacte de llengües), convé, primer de tot, definir aquesta realitat per tal de donar un enfocament correcte a l'actitud que hi ha de prendre l'escola (és a dir, per tal de definir les bases correctes del que hauria de ser la política educativa en matèria de llengua).

Esquematzant molt la realitat lingüística (o sociolingüística) existent, diríem que hi ha dos factors principals que s'interaccionen: el mateix fet de dues llengües diguem-ne en contacte i una voluntat popular diguem-ne de signe majoritari.

Sobre el primer factor convé de matisar en molts sentits, però subratlarem en primer lloc la desigualtat de força de cada una de les llengües: el castellà, llengua oficial, amb tots els drets reconeguts i duts a la pràctica (ensenyament, mitjans de difusió, vida oficial...) i el català, sense cap dret reconegut o bé amb una certa permissibilitat, molt fluctuant segons els moments i en camps molt limitats. Com a conseqüència lògica, doncs, es produeix una situació que els sociolingüistes anomenen de diglòssia (de les dues llengües n'hi ha una que, a la pràctica, només —o gairebé només— serveix per a la relació col·loquial, mentre que l'altra és el vehicle de cultura i de relació no-col·loquial, i això dins una mateixa comunitat. En el cas del català, la situació s'agreuja perquè l'estat actual de coses havia estat immediatament precedit d'una situació històrica que tendia a la normalització legal i real. Per altra banda, l'onada immigratòria massiva de la postguerra ençà —la immensa majoria de parla castellana—, no integrada per diverses causes, ha fet que el castellà es doni entre nosaltres com a llengua pròpia i primera d'una bona part de la nostra població actual, amb la peculiaritat que, tot i constituir en un percentatge molt alt la part més desproveïda del nostre poble, es troba lingüísticament amb el costat que li fa l'aparell estatal espanyol, el mateix que la reprimeix en els altres aspectes.

En aquest sentit, el procés de «substitució lingüística» de què parlen els sociolingüistes ha reprès amb gran força els darrers trenta-cinc anys, després d'haver quasi-estroncat el procés accelerat —i de signe contrari— de «normalització» que havia tingut lloc entre nosaltres fins al 1939. Un símptoma d'agreuament rau en el fet que, per primer cop a la nostra història, es dona un percentatge considerable de població monolingüe castellanoparlant dins els nostres països.

El segon factor d'aquesta realitat, la voluntat popular, s'expressa —tot sembla indicar que majoritàriament— en el sentit d'atorgar a la llengua catalana un lloc dins l'ensenyament: i això tant de la part catalanoparlant com de la castellanoparlant de la nostra comunitat actual.

BIBLIOGRAFIA DE CONSULTA

- LLUÍS V. ARACIL: *Un dilema valencià / A Valencian Dilemma*. «Identity Magazine», núm. 24, 1966.

- LLUÍS V. ARACIL: *Introducció a E. ESCALANTE: Les xiques de l'entresuelo / Tres forasters de Madrid*. Garbí. València 1968.
- LLUÍS V. ARACIL: *Educació i sociolingüística* (col·laboració al treball de sociolingüística que es duu a terme a «Rosa Sensat», original mecanografiat).
- ANTONI M. BADIA MARGARIT: *Llengua i cultura als Països Catalans*. Edicions 62. Barcelona 1964.
- ANTONI M. BADIA MARGARIT: *La llengua catalana ahir i avui*. Curial. Barcelona 1973.
- ALEXANDRE GALÍ: *Aportació a l'any Fabra*. Barcino. Barcelona 1969.
- RAFAEL LL. NINYOLES: *Conflicte lingüístic valencià*. Tres i quatre. València 1969.
- RAFAEL LL. NINYOLES: *Idioma i prejudici*. Moll. Palma 1971.
- RAFAEL LL. NINYOLES: *Idioma i poder social*. Tecnos. Madrid 1972.
- FRANCESC VALLVERDÚ: *L'escriptor català i el problema de la llengua*. Edicions 62. Barcelona 1968.
- FRANCESC VALLVERDÚ: *Dues llengües, dues funcions?* Edicions 62. Barcelona 1970.
- FRANCESC VALLVERDÚ: *El fet lingüístic com a fet social*. Edicions 62. Barcelona 1973.
- FRANCESC VALLVERDÚ: *Ensayos sobre bilingüismo*. Ariel. Barcelona 1972.

3. Valor de les dues llengües en contacte

Cal pensar en el valor formatiu d'una llengua i de l'altra, com cada una afavoreix un pensament, una expressió, una comunicació amb els requisits de precisió, objectivitat, matisos, adequació a totes les situacions vitals, etc. En el cas del català i el castellà, el valor formatiu és perfectament equiparable.

Cal pensar també en el patrimoni cultural que es transmet en cada llengua, en la ciència de tot tipus que ha fet publicacions, en el pensament, en l'assaig, la literatura, etc. També aquí el català i el castellà són equiparables, no en el volum de publicacions, però sí en la qualitat i en la diversitat dels camps recoberts.

Cal pensar també en la relació històrica entre l'una i l'altra llengua i en la comunitat humana que actualment les suporta; no hi ha dubte que en aquest aspecte el català a Catalunya és una llengua històricament molt valuosa, molt més que el castellà, lligada amb la història de la comunitat catalana globalment.

Cal pensar en la situació política, l'actual, les diverses situacions que hem tingut i les possibles. Políticament vivim una situació d'imposició del castellà com a únic idioma oficial, amb totes les conseqüències per a la vida pública, els mitjans de comunicació social i l'escola, etc., tot oficialment portat en llengua castellana. Aquesta situació iniciada el 1714 ha anat reforçant-se gradualment per part del poder central, tot i certes resistències que es comencen a exterioritzar en el període de la Mancomunitat i només triomfen amb la cooficialitat del català en temps de la Generalitat i amb l'Estatut del 1932.

No es veu massa possible un canvi en aquest sentit en la situació política actual; en tot cas pressuposaria un canvi de més abast.

Cal pensar també en la situació social d'una llengua i altra entre nosaltres. El català recobreix totes les capes socials, mentre que el castellà és parlat principalment per l'immigrat de primera generació, peó en general, per part de l'immigrat de segona generació on ja predomina l'obrer especialitzat i pels funcionaris i sectors de l'anomenada alta societat. Hi ha valoració força general del castellà com a llengua més estesa a Espanya i al món, del català com a llengua d'ascensió social dins la nostra societat concreta, i del català en general com a llengua casolana estimada. En el moment de demanar l'ensenyament del català a l'escola els percentatges superen arreu el 90 per cent. (Recordem també la distribució geogràfica polaritzada dels parlants d'una llengua i altra, segons que es tracti de la ciutat de Barcelona, del cinturó industrial, dels caps de comarca o de la ruralia.)

4. Proximitat lingüística català-castellà

Un altre aspecte a tenir en compte és també la proximitat dels sistemes d'una llengua i altra: en el cas del català i el castellà les semblances són molt més aparents que les diferències, cosa que comporta moltes situacions d'interferència, confusió, etc.

5. Opció lingüística

Finalment devem haver de dir que és difícil parlar d'una situació de contacte de llengües, que seria poc honest fer-ho sense dir amb quina opció s'hi treballa, en el nostre cas de defensa de la llengua i les actituds catalanes de tractament de la llengua a l'escola.

EXIGENCIES

1. Disposicions legals

Es demana que dins les disposicions generals per a l'adequació de l'escola a la realitat del noi, apareguin les disposicions legals que donin curs

natural a la normalització de l'ús de les llengües, segons els principis de l'anomenada «igualtat d'oportunitats» i de defensa del patrimoni lingüístic nacional.

Així mateix, cap disposició legal no podrà tenir validesa efectiva si no parteix de les experiències dutes a terme des de la base, aquests anys, tant a nivell de programació de continguts i de didàctiques, com de la diversa tipologia escolar i les solucions que s'hi han donat.

De tota manera, cap disposició legal no anirà tampoc a l'arrel de la qüestió si no prové com a conseqüència d'una reestructuració política efectiva, democràtica i autonòmica; única manera de garantir l'anomenada «igualtat d'oportunitats» en el terreny lingüístic amb l'oficialitat de les llengües que ara es troben en situació de llengües *B*, o de segona categoria, dins el context polític-social.

Tanmateix, i durant un període indeterminable en aquests moments, caldrà un procés racional, però amb objectius clars de reestructuració social, que s'adapti a la situació lingüística de les escoles (és a dir, a la situació lingüística de la nostra societat actual).

2. Formació dels mestres

No cal dir que haurà de lligar amb l'apartat anterior d'una manera perfectament coherent. Així caldrà un primer pla de capacitació que tingui en compte:

a) estructurar els plans d'estudi de les Escoles Normals d'acord amb les necessitats lingüístiques del país, de manera que capacitin per a les diverses especialitzacions: ensenyament *en* cada una de les llengües i ensenyament *de* cada una de les llengües;

b) establir un reciclatge dels mestres en actiu sobre les mateixes bases anteriors;

c) distribuir els mestres que actualment exerceixen de manera que en coincideixi la preparació i les possibilitats lingüístiques amb les necessitats de cada comunitat i de cada escola, d'acord amb les especialitzacions de què es parla a l'apartat *a)* (i amb la proposta concreta per a aquells mestres que només parlen castellà: que exerceixin com a professors de llengua castellana);

d) fixar els criteris de reclutament de mestres per a cobrir les places vacants de manera que la llengua sigui un factor d'exigència real perquè puguin exercir.

3. Recursos

Els recursos, no cal dir-ho, han de ser estatals en un cent per cent. L'Estat no ha de «permetre» ni ha d'«ajudar», sinó que ha de promoure: és clar que això ho ha de fer en funció del principi general de democratització i autonomia.

Al moment present, però, l'aportació de les entitats públiques locals, si es produeix, cal aprofitar-la. Hi ha per això diversos perills, que ja han estat assenyalats: la possibilitat que neutralitzin —com qualsevol altra solució parcial— intents més seriosos, que sigui l'excusa a nivell oficial per a escapar-se d'una promoció que li pertoca, etc.

PROPOSTES DE TRACTAMENT A L'ESCOLA

1. Quatre vessants

En la situació nostra actual, i també per un període d'adaptació com a primer pas vers una societat i una escola totalment catalanes, caldrà que l'escola aculli la realitat lingüística complexa que es dona entre nosaltres ara i la sistematitzi.

Així, proposem una planificació de català i de castellà com a primera llengua per als parlants respectius, i l'ensenyament del català i del castellà com a segona llengua a qui correspongui. Malgrat tot, això no pot pas anar deslligat de la tipologia escolar que es doni de fet, amb la diversa proporció de nens de cada parla en cada cas, ni del procés general de superació de la diglòssia i de catalanització de la societat. Serà doncs un pla que caldrà anar adequant a cada període d'aquest procés.

El català que l'escola ha d'acollir com a primera llengua és, en els primers passos, el que trobem a l'ambient: el llenguatge espontani col·loquial, amb totes les seves variants, col·loquialismes, castellanismes, variants formals, això aplicat a cada nucli geogràfic, a cada nivell social i expressiu personal. La llengua standard —o normativa en línies generals— que tant preocupa, de vegades amb una actitud defensiva, ha de venir a passes curtes primer, proposada per l'escola, i arribar a constituir-se en expressió normal i en nivell de llenguatge vehicular en edats més avançades dins l'escolaritat.

El català que donarem com a segona llengua als castellanoparlants po-

drà ser d'entrada una base de llenguatge standard, però prescindint d'aquells aspectes més problemàtics no solucionats encara a la pràctica en llengua parlada pels catalanoparlants, i donar-ne, doncs, la corresponent sinonímia col·loquial o familiar.

El castellà primera llengua entre nosaltres és el que trobem majoritàriament entre les classes populars immigrades: un castellà de signe sudpeninsular. Aquest és doncs el que l'escola ha d'acollir. I és a partir d'aquí que el nen castellanoparlant ha de fer els seus passos en l'aprenentatge de la lectura-escriptura. El castellà standard i els altres nivells possibles de llenguatge, han de ser proposats per l'escola de manera gradual.

El castellà segona llengua és encara un camí molt desdibuixat entre nosaltres, acostumats com estem a una escola que l'utilitza indiscriminadament a tall de primera llengua. Caldrà dir, però, que d'entrada l'escola haurà d'ensenyar un nivell standard de llenguatge, que en castellà es troba ja fixat, i donar-li un sentit utilitari de comunicació. Als moments actuals hi ha una demanda urgent de metodologia adequada de castellà segona llengua: fóra l'element que asseguraria un vot de confiança total en els projectes d'escola catalana, per part de la població adulta.

BIBLIOGRAFIA DE CONSULTA

FUNDACIÓ ARTUR MARTORELL: *El bilingüisme escolar a Catalunya*. Barcelona 1972.
Actituds davant l'ensenyament de la llengua. «Perspectiva Escolar», Barcelona, núm. 2, maig del 1975.

2. Etapes

L'escola no pot quedar al marge de la proposta sociopolíticocultural de superació de la diglòssia als Països Catalans i donar solucions parcials que, a la pràctica, foren una forma dissimulada de diglòssia i més perillosa per tant.

El català, doncs, haurà de ser llengua vehicular de l'ensenyament en tot el procés educatiu: des del Preescolar fins a la Universitat, i ha de trobar una projecció lògica com a llengua científica i d'investigació entre nosaltres.

Donada la situació actual, però, caldrà tenir en compte la tipologia escolar i forçar-ne al màxim les possibilitats.

Així, al Preescolar s'imposa una primera sistematització de segones llengües en funció de: a) el petit cabal de castellà del nen catalanoparlant; l'escola no el pot pas deixar en via lliure, entre altres coses perquè a la pràc-

tica el nen en fa un ús indiscriminat amb un percentatge alt d'interferències en la seva pròpia llengua; s'imposa, doncs, un primer procés d'«ordenació» lingüística a base de fer-l'en conscient; b) la «igualtat d'oportunitats» aplicada a aquest cas demana que —ja al Preescolar— l'escola procuri al nen castellanoparlant allò que l'ambient no li dona: un primer contacte, sistematitzat, amb el català.

(Allò que potser fóra òptim psicològicament i lingüísticament: retardar el contacte oral amb una segona llengua perquè no interfereixi, en el nostre cas demana un plantejament diferencial.)

Al Parvulari i començament de Primera Etapa d'EGB, l'aprenentatge de la lectura-escriptura és indestruïble de la llengua que el nen parla amb preferència. A més a més, el treball normal de la classe no pot admetre en cada nen una barreja de llengües (la pràctica, per exemple, d'alternar les matèries en totes dues llengües), encara que n'hi hagi precedents de procedència diversa, i s'ha de buscar les dues solucions possibles: integració del grup minoritari o bé constitució de grups de treball dins cada classe. Solucions que es poden presentar de forma gradual i mixta: constitució de grups dins un procés general d'integració del grup minoritari. També és possible com a pràctica didàctica la projecció col·lectiva del treball d'un grup lingüístic dins la mateixa classe i que serveixi als altres com a treball de segona llengua.

La segona etapa no ha de presentar, en principi, cap diferència d'enfocament respecte a la primera. Donades les circumstàncies actuals, però, en què trobem el coll d'ampolla d'un BUP i d'una FP on no es preveu lloc al català, i amb independència de les accions que es duguin a terme, cal assegurar el domini efectiu del castellà, oral i escrit, al final d'aquesta etapa, sense que això vulgui dir l'alternança de llengües en el treball de les àrees.

3. Tipologia lingüística de les escoles

Enquestes recents semblen demostrar la polarització de la població escolar d'una parla i altra en les escoles: així és dona molt més un predomini absolut o majoritari de nens d'una parla enfront de l'altra, que no pas una distribució que respongui a les proporcions reals de cada àmbit geogràfic.

En funció d'això, hi ha una pràctica escolar que ens pot oferir la tipologia següent:

a) *majoria de parla catalana*: iniciació al món escolar de cada nen en la seva parla, però integració espontània del nen castellanoparlant a la vida de l'escola i al treball en català. Tots els indicis semblen indicar que la integració serà més decidida encara i sense deixalles psicològiques com més s'assegurà el castellà segona llengua per a tots;

b) *majoria de parla castellana*: iniciació al món escolar cada nen en la seva parla, oferiment a tots d'un model d'escola arrelada a la realitat del país en connexió amb tots els seus aspectes lingüístics, culturals i socials. La minoria catalanoparlant ha de dur a terme un cert tipus d'activitats en la llengua de la majoria.

BIBLIOGRAFIA DE CONSULTA

JOSEP M. CORMAND: *El contacte de llengües a classe, experiències*. «Perspectiva Escolar», núm. 2 (maig de 1975).

4. Material pedagògic

Vegeu la *Guia de material per a l'ensenyament*, de l'Assessoria de Didàctica del Català, amb la coHaboració de «Rosa Sensat».

Primeres i segones llengües (principis didàctics generals) i problemàtica de la llengua standard

per LLUÍS LÓPEZ DEL CASTILLO

En el treball de llengua a l'escola s'ha de distingir sempre, pel que fa referència a la primera llengua, l'abast del concepte «ensenyament de la llengua». L'escola és un lloc comú on l'infant hi arriba parlant, però també és veritat que encara duu unes insuficiències determinades en el seu llenguatge que lliguen amb el desenvolupament encara relatiu de la intel·ligència, i no cal dir quan això queda circumscrit a un àmbit social i geogràfic limitat —el de la pròpia comunitat local—. Es veu clar, doncs, que és en aquest segon aspecte on l'escola pot aportar un complement al seu llenguatge.

Així, doncs, caldrà tenir en compte els quatre perns sobre els quals sembla que ha de girar aquest ensenyament.

- a) Promoure l'expressió lliure: sense que això vulgui dir no-intervenció del mestre o de l'escola. Al contrari, cal impulsar, proposar, aprofitar totes les ocasions possibles per arribar-hi. I encara més: cal que el mestre ajudi activament en el pas de l'enumeració-descripció-interpretació, amb una didàctica sistemàtica.
- b) Proposar tots els restants models o nivells de llenguatge que defineixen un sistema lingüístic des de tots els punts de vista possibles: social, geogràfic i cultural.
- c) Procurar el domini de les tècniques de la llengua escrita; sobretot en l'aprenentatge de lectura-escriptura, en què l'infant va trobant de manera activa la correspondència-no-correspondència entre la tira fònica i la tira gràfica; i també, més endavant, a saber compondre un missatge escrit en funció de les diferències que el caracteritzen respecte del llenguatge parlat.
- d) Fer reflexionar sobre la pròpia llengua (a partir sobretot de la segona etapa d'EGB), i amb una primera aproximació a la lingüística i a la sociolingüística.

L'esquema, pel que fa a la segona llengua és sensiblement diferent pel que respecta als dos primers apartats. Així doncs, seguiria els passos següents:

1. Reproduir el procés d'aprenentatge oral de la llengua: audició-repetició-comprensió-fixació, sobre la base d'un nivell standard bàsic, que seria el primer model proposat de llengua.
2. Promoure l'expressió lliure oral, en la mesura que s'haurà obtingut una base activa d'idioma.
3. Proposar els restants models o nivells de llenguatge que defineixen el sistema lingüístic que s'aprèn com a segona llengua en el benentès que es posarà una atenció especial en el nivell de llenguatge familiar (expressions, comparacions, frases fetes, llenguatge afectiu...).
4. Dominar unes tècniques.
5. Reflexionar sobre la llengua.

És molt important en l'ensenyament de la llengua l'apartat que fa referència a la proposta de models o nivells lingüístics. Aquests nivells, que d'altres anomenen registres, existeixen en tot sistema lingüístic i troben l'aplicació en fets socials i culturals. En el cas del català modern, que és el que coneixem de més a prop, distingiríem:

a) DIALECTES SOCIALS.

El llenguatge ultra: propi de cercles reduïts de lletraferits i mestretites, molt afectes a la normativa gramatical, coneguts com a puristes o arcaïstes, que han intentat d'introduir certes formes de llenguatge d'aquesta extracció com les més bones fins i tot per al llenguatge parlat.

El llenguatge xava: propi de les barriades populars, especialment a Barcelona, amb una forta influència del castellà sobretot pel que es refereix a la fonètica (ensordiments de sonores, vocal neutra convertida en *a* oberta...) i també al lèxic i la morfosintaxi.

El llenguatge bleda: o cursi, propi de cert jovent, especialment entre l'element femení de certes barriades residencials, caracteritzat per uns certs trets fonètics (com *l* no-velar).

El llenguatge caló: propi de les comunitats gitanes i afins de parla catalana, caracteritzat per la barreja lèxica d'origen gitano i d'argot.

b) DIALECTES GEOGRÀFICS.

Català oriental

Català occidental

Valencià

Baleàric

(que comprenen els quatre grans grups de parlars locals ben definits i amb forta personalitat).

- c) REGISTRES COMUNS, és a dir, nivells de llenguatge que es caracteritzen per una certa mobilitat social, ja que els individus en fan ús normalment en funció del context o de l'interlocutor.

El llenguatge familiar (o popular), usa de tots els procediments subjectius i motivats del llenguatge (la comparació, el desplaçament semàntic, el desplaçament de nivell lingüístic, els efectes de contrast...) i provoca l'existència de nombroses frases fetes, locucions, etc. plenes de vivacitat, amb uns tons i una coloració característics.

El llenguatge vulgar, en funció de la temàtica generalment tabú que expressa (el sexe, les funcions fisiològiques, l'escarni de la religió...).

El llenguatge culte, que usa transferències d'altres nivells considerats «superiors» dins el nivell de la llengua parlada.

- d) LENGUATGES UTILITARIS.

El llenguatge standard, que troba com a base la llengua normalitzada o normativa, i que té per funció principal servir com a instrument d'intercomunicació entre les diverses comunitats locals, els diversos estaments socials...

El llenguatge tècnico-científic, que procura un màxim rendiment semàntic amb una màxima economia formal.

- e) LENGUATGES DE CREACIÓ.

El llenguatge literari, que de fet entronca amb el llenguatge familiar pel que fa a coincidència en tècniques creatives, encara que actualment queda molt centrat en la llengua escrita i ha arribat a l'especialització d'uns gèneres, amb recursos i tècniques diversos i apropiats.

No cal dir que en situacions de diglòssia com la nostra el mestre i l'escola hauran de tenir molt en compte tota aquesta realitat complexa de la llengua i no intentar de centrar tota la seva atenció en l'ensenyament d'un nivell standard o literari, per exemple, com moltes vegades es fa, sinó de posar en contacte els nois amb tots els altres nivells que avui tenen una importància (tècnic, científic, certes especialitzacions de l'standard com són el llenguatge periodístic, de la ràdio, etc.) i també que desenrotllin tot el

cabal lingüístic que duen en funció d'uns nivells de parla familiar, dialectal, etc. És una manera eficaç que s'adonin de les possibilitats de la pròpia llengua.

D'altra banda, però, amb això hi hauria el perill que reproduíssim els esquemes diglòssics en un altre sentit, si no atacàvem les valoracions socials que se sol fer dels nivells de llenguatge, i que els situa en estrats superiors i inferiors, com a conseqüència d'una pràctica social determinada (societat classista).

Atacar amb les armes de què es disposa la situació de diglòssia del català, l'euskera i el galleg respecte del castellà en la nostra societat, com també la valoració que es fa de determinats nivells en funció d'una estratificació social, és el mínim d'acció democràtica que pot fer l'escola actualment pel que fa referència a la llengua.

Perquè solament una societat classista és capaç de mantenir no tan sols la diglòssia, sinó les valoracions en les especialitzacions de llenguatge. Una societat democràtica trenca el predomini d'unes classes socials damunt les altres i conserva les especialitzacions utilitàries (standard i tècnico-científica) i creatives (literària) donant prèviament una possibilitat d'accedir-hi a tot el poble.

L'enlluernament que produeix l'standard en els mestres és doblement pernicios en el nostre cas, ja que l'standard és encara una proposta de l'acadèmia al poble, que s'acompleix d'una manera molt més reduïda que no pas en les llengües «oficials». És clar que no podem oblidar que no totes les llengües de la Península es troben al mateix moment quant a fixació del nivell standard del llenguatge. En aquest sentit, la llengua catalana troba al seu darrere molt més tros de camí recorregut en termes proporcionals, que no pas el galleg o l'euskera. Això sens dubte és positiu en molts sentits —encara que no solucioni el problema de fons de la situació de diglòssia—: des del 1913 en què apareixen les *Normes ortogràfiques* de l'Institut d'Estudis Catalans, comptem amb les fites següents: 1917, aparició del *Diccionari ortogràfic*; la *Gramàtica catalana* el 1918 proposada com a «oficial» per l'Institut d'Estudis Catalans; el *Diccionari general de la llengua catalana* el 1932, considerat també com a oficial per l'Institut. Sens dubte que l'acceptació unànime de la llengua standard catalana moderna —i això no vol dir que no hi hagués discrepàncies, sobretot els primers anys— té alguna relació amb l'oportunitat del moment en què es va constituir (promoguda per elements més o menys autònoms del govern: Mancomunitat i Generalitat), però també i en gran manera amb la personalitat del seu principal autor: Pompeu Fabra, l'obra del qual és d'una gran coherència interna.

L'standardització de la llengua comportà des del primer moment un gran esforç per part d'escriptors (tant de creació com periodístics) així com també la creació d'una infraestructura de correctors i professors de llen-

gua que vetllessin per la «correcció» de tot paper escrit en català i que mirassin de traspassar les normes de la llengua standard en la seva activitat docent. El procés de normalització accelerat que es dona els anys trenta en el terreny de la cultura autòctona (recordem que el català gaudia d'oficialitat) va permetre que el català normativitzat cobrés un gruix i comencés a agafar una esma pròpia no solament entre els escriptors, sinó també entre el poble. D'aquesta època daten les experiències de renovació pedagògica lligada a la total incorporació de la llengua catalana a l'escola, amb tot el que això comporta de problemes insospitats de didàctica del llenguatge. En aquest sentit, és clar, es va començar a actuar una mica en funció d'introduir el nivell standard de llengua a l'escola, però ben aviat la investigació en didàctica de la llengua pren camins inèdits fins aleshores (recordem la figura d'Alexandre Galí).

A partir dels quaranta, no cal dir que les coses canvien molt. Quan la llengua catalana pot tornar a l'escola, hi ha com un tornar a començar per part dels professors, en els quals moltes vegades predomina una actitud defensiva a favor de la llengua standard. Aviat, però, es reprèn la tradició interrompuda de la didàctica del llenguatge per tal de considerar el fet llengua en la seva totalitat i de mirar quin és el lloc que hi ocupa el nivell standard, com també quina és la problemàtica real que aquest nivell comprèn.

El problema principal de l'standard català és el desfasament que representa respecte de la llengua parlada. Aquest, si més no, és el que han assenyalat els comentaristes de sempre. En aquest sentit han estat molt clarificadores les obres de Francesc Vallverdú (especialment: *L'escriptor català i el problema de la llengua*) i també les d'Aracil, que han començat de tocar el fons del problema.

Ara bé: interessa molt a partir d'aquest moment que el problema es comenci a enfocar des del cantó més especialitzat de l'ensenyament, des de l'escola, tant del punt de vista del mestre com del lingüista, i millor del mestre doblat de lingüista.

Pel que afecta a la problemàtica de l'standard caldria destacar els punts següents:

a) Distingir la problemàtica diferent que presenta a nivell escrit i a nivell oral.

A nivell oral hi ha, en primer lloc, tot aquell apartat de fonètica en què s'aprecia l'existència de diversos coixins que tradicionalment han complert una funció bé prosòdica, bé significativa, bé simplement eufònica: *a n'ell* (escrit: *a ell*); *els i dius que sí* (escrit: *els dius que sí*); *facint-t-ho com vulguin* (escrit: *facin-ho*); *què us-e sembla?* (escrit: *què us sembla*). Aquests i altres fets semblants (com podria ser pel que respecta a estructura de la frase les inversions exigides per un llenguatge directe i expressiu)

demanen la definició d'uns criteris diferencials per a tots dos standards (el parlat i l'escrit) que eviti a la gent de fer el disbarat de voler parlar tal com s'escriu.

b) Establir a nivell didàctic (és a dir, al moment d'ensenyar la llengua) la vigència de diverses solucions possibles en molts casos: delimitació, doncs, de l'standard i del substandard.

És una mica el que intenta demostrar F. Vallverdú en l'obra citada, a nivell d'escriptors literaris. Això cal establir-ho pel que respecta a l'standard oral i a l'escrit, la qual cosa afecta tant el lèxic, com la fonologia i la morfosintaxi. (Un primer pas fóra un estudi a fons de les gramàtiques i diccionaris normatius per extreure'n aquestes solucions diverses possibles.)

c) Determinar la vigència dels diversos standards i substandards regionals.

En català modern s'ha imposat una pràctica a nivell de llengua literària d'observar formes diferencials en alguns casos, especialment de morfologia, entre escriptors catalans, valencians i balears. Així, per exemple, *canto*, *cante* i *cant* són les tres formes escrites per a la primera persona del present d'indicatiu de «cantar»; *homes* i *hòmens* són dos plurals per a *home*; *meua* i *meua* són dos femenins possibles per a *meu*;...

Això comporta que l'escola ensenyi el suplement corresponent de formes diferencials més bàsiques perquè arribin a constituir almenys un bagatge passiu de llengua. A nivell de lèxic, la didàctica de la llengua pot fer un plantejament més radical: ensenyar les formes sinònimes regionals no pròpies com a enriquiment de lèxic sense dir-ne tan sols la procedència.

d) Determinar amb sentit crític i ben ajustat les reformes mínimes que caldria proposar de l'standard actual.

Entre nosaltres, ara com ara, qui hi té la paraula és l'Institut d'Estudis Catalans: recordem com darrerament ha anat solucionant alguns problemes de lèxic en favor de certes formes reputades fins al present com a vulgars o com a castellanismes: *fondo*, *viuda*, *moreno*, *pantalla*... Tot i així la tasca dels escriptors ha estat de vegades un consensum per a alguns casos (recordem l'ús de *cigarret* i la desaparició quasi total de *cigarreta*). Tampoc no hauria de ser estrany a aquesta proposta l'ús de llengua parlada standard entre les persones culturalitzades. En aquest sentit, i sense que serveixi com a res definitiu sinó com una primera aproximació, una enquesta que hem fet entre professors donava les següents formes molt poc usades del standard bàsic i que, a més a més, es consideraven no utilitzables en llengua parlada: *pólvores* (forma usual: *polvos*), *catifa* (f.u.: *alfombra* o *estora*), *vorera* (f.u.: *acera*), *caserna* (f.u.: *cuartel*), *cursa* (f.u.: *carrera* o *correguda*), *tauró* (f.u.: *tiburó*), *balena* (f.u.: *ballena*), *xofer* (f.u.: *xòfer*), *aterrar* (f.u.: *aterrissar*), *aviciat* (f.u.: *mimat*), *folrar* (f.u.: *forrar*), *botzina* (f.u.: *bocina*),

gimnàstica (f.u.: *gimnàssia*), *mul* (f.u.: *matxo*), *duanes* (f.u.: *aduanes*), *escarabat* (f.u.: *escarbat*), *bastant* (f.u.: *bastanta*). És curiós de constatar que algunes d'aquestes formes usuals han estat assajades fins i tot per algun escriptor i també justificades per més d'un gramàtic.

En tot cas, i sigui quina sigui la decisió que prenguin els qui vetllen per la llengua fixada, és ben clar que el mestre ha de tenir present aquesta problemàtica real a l'hora d'ensenyar a fi d'evitar ser més papista que el papa, segons la dita popular.

L'ensenyament del català al Principat de Catalunya

per LLUÍS LÓPEZ DEL CASTILLO

En aquestes breus notes estadístiques hi volem destacar tres aspectes principals pel que es refereix a l'ensenyament del català.

1. Els esforços d'un sector de l'escola privada

Als anys cinquanta hi ha un petit nucli d'escoles privades que coincideixen en els seus replantejaments pedagògics generals. Se'n desprèn, com a conseqüència lògica, la revisió de l'ensenyament de la llengua, especialment el divorci existent entre la llengua que parlen una bona part dels nois i la llengua en què es veuen obligats d'ensenyar-los a llegir i escriure.

L'any 65, en part des d'aquesta experiència pedagògica, en part recollint-la, es constitueix «Rosa Sensat», que mira d'impulsar, centrar i aprofundir aquests replantejaments a tot l'àmbit escolar possible (cursos d'hivern, Escola d'Estiu...). Podem parlar ja d'una sensibilització que s'escampa a més mestres i a més escoles i que inclou així mateix l'aspecte llengua.

Arribem al moment actual en què es pot presentar un ample ventall de realitzacions escolars que comprèn una tipologia molt variada pel que fa a tractament de la llengua.

No s'ha fet encara una estadística seriosa i exhaustiva a tot Catalunya de l'escola que té un plantejament adequat de llengua. La que presentem tot seguit es refereix a escoles amb les quals hi ha un contacte o altre i que reuneixen les condicions mínimes següents:

- incorporar la llengua del nen a la vida de l'escola;
- iniciar-lo a la lectura-escriptura en la pròpia llengua;
- cultivar la pròpia llengua i cultura comptant amb els mitjans propis de l'escola.

Això com a trets generals mínims. Cal comptar-hi, a més a més, pujant

cap a l'altre extrem del ventall de realitzacions i segons escoles i situacions, de menys a més:

- cultiu del català com a assignatura tot l'EGB;
- aprenentatge del català com a segona llengua pels castellanoparlants;
- treball d'altres àrees en català a la 1.^a etapa;
- id. a la segona;
- treball de les àrees en la primera etapa;
- id. en la segona.

	ESCOLES	ALUMNES
Barcelona	42	12 310
Barcelonès	8	2 200
Vallès Occidental	9	2 525
Vallès Oriental	4	1 000
Baix Llobregat	4	1 650
Osona	1	250
Maresme	3	800
Garraf	2	500
Bages	1	350
Alt Penedès	2	750
Baix Penedès	2	450
Alt Camp	1	250
Baix Camp	3	750
Tarragonès	1	500
Ripollès	1	100
Segrià	1	400
Garrotxa	1	100
	86	24 885

2. La preocupació dels mestres

Malgrat que des del 1939 comptem 33 promocions sense preparació específica a l'Escola Normal de Catalunya pel que es refereix a la pròpia llengua, podem oferir les dades següents que parlen amb eloquència dels esforços fets per un bon sector d'aquests mestres en aquest sentit.

2.1 L'Escola d'Estiu de Barcelona, que reprèn el 1966 una tradició interrompuda per la guerra, usa com a llengua vehicular el català i ofereix sistemàticament cursos de llengua i de didàctica de la llengua amb un plantejament que té en compte la realitat lingüística de la nostra societat, com també ofereix cursos, seminaris, etc... al voltant de temes de cultura catalana (literatura, geografia, història, sociologia, política, lingüística...). El recompte d'alumnes-mestres que passen per aquest reciclatge de llengua i de cultura amb l'orientació adequada a l'escola és:

1966	150
1967	227
1968	477
1969	420
1970	548
1971	554
1972	334
1973	501
1974	790

 4 001

2.2 Pel que es refereix a preparació en continguts de llengua (sobretot en llengua escrita), hi ha el total de mestres que han superat la prova d'aptitud en llengua catalana que, des del 1971, convoca l'Assessoria de Didàctica del Català:

Barcelona	110
Barcelonès	18
Baix Llobregat	5
Vallès Occidental	16
Vallès Oriental	9
Maresme	11
Bages	14
Anoia	11
Osona	10
Alt Empordà	4
Baix Empordà	2
Gironès	11
La Selva	2
Ripollès	1
Alt Urgell	8
Pallars Jussà	1
Noguera	1
Segarra	1
Urgell	2
Segrià	5
Garrigues	2
Alt Camp	3
Baix Camp	4
Baix Ebre	3

 254

2.3 La Nova Escola Universitària de Professorat de l'EGB de la Universitat Autònoma de Barcelona. És una escola que té com a llengua vehicular de l'ensenyament el català, i que té català dins l'especialitat de Filologia i de Preescolar, com també a comuns. Pel curs que ve, 1975-76, que es preveu un alumnat de 1 700 persones, el català serà assignatura també a totes les altres especialitats. Si no s'estronca, serà la primera vegada en molts anys

que es podrà parlar d'un primer intent seriós de normalització lingüística de la Normal entre nosaltres.

2.4 Com una mostra, encara que força genèrica, de sensibilització respecte a la nostra llengua per part dels mestres de Catalunya hi ha l'acceptació de la revista pedagògica «Perspectiva Escolar». Comptant les subscripcions de mestres per comarques tenim:

Barcelona	1 892
Barcelonès	211
Baix Llobregat	104
Vallès Occidental	305
Vallès Oriental	89
Maresme	101
Bages	80
Anoia	61
Osona	67
Garraf	42
Berguedà	24
Alt Penedès	53
Gironès	52
Alt Empordà	16
Baix Empordà	13
Ripollès	20
Garrotxa	27
La Selva	13
Segrià	71
Noguera	12
Urgell	18
Segarra	11
Alt Urgell	8
Solsonès	9
Pallars Jussà	11
Garrigues	10
Tarragonès	27
Alt Camp	18
Baix Camp	41
Baix Penedès	16
Conca de Barberà	9
Ribera d'Ebre	15
Montsià	6
Terra Alta	4
	3 456

3. Ensenyament del català com a assignatura

Finalment hi ha l'experiència d'ensenyament del català com a assignatura, que es dona actualment amb preferència dins el marc de l'escola nacio-

nal i fet per professors específics de llengua catalana, no-mestres la majoria.
El total d'alumnes fa (segons dades facilitades per Omnim Cultural):

Barcelona	19 000
Barcelonès	10 901
Vallès Occidental	12 877
Vallès Oriental	2 400
Maresme	630
Alt Penedès	428
Osona	3 280
Bages	1 599
Anoia	1 310
Gironès	970
Alt Empordà	1 945
Garrotxa	590
Segrià	195
Tarragonès	1 855
Baix Camp	84
Alt Camp	700
Ribera d'Ebre	405

Bilingüisme i educació a les Illes Balears

per ISIDOR MARÍ

La població immigrada

Després de l'onada d'immigrants, immediatament posterior a la Guerra Civil de 1936-39 —uns 24.000¹— no es registra a les illes Balears cap altra aflluència notable de població de llengua castellana fins a l'aparició del *boom* turístic, que s'inicia els anys cinquanta per a assolir la seva plenitud a partir de la dècada dels seixanta.

Tal vegada a causa de la nostra estructura poblacional, i en part també per les dificultats d'expressió normal de la immediata postguerra, el bilingüisme no havia estat plantejat com un problema públic exigent d'una ràpida solució fins fa relativament poc.

Cert és que, com a la resta de l'àrea lingüística catalana, la llengua castellana ocupava un lloc privilegiat en la diglòssia castellana/catalana, i la seva penetració a les esferes cultes i elevades dels nuclis urbans, a través de l'ensenyament i de la burocràcia, era cada vegada més gran des que s'havia implantat la mentalitat uniformista del primer Borbó.

Però malgrat tot,² la supervivència normal de la llengua autòctona, usada habitualment per la immensa majoria de la població, no es veia greument amenaçada, per molt arraconada que estigués en els seus usos vulgars.

Ha estat l'aparició d'un elevat contingut d'immigrants, constant en els darrers quinze anys fins a la recessió del 1974, i la consegüent proliferació

1. Prenc aquestes dades i totes les que es refereixin a la població balear de B. BARCELÓ, *Evolución reciente y estructura actual de la población en las Islas Baleares*, C.S.I.C. Institut d'Estudis Eivissencs. Madrid-Eivissa, 1970.

2. Malgrat la poca consciència unitària que impulsa els balears a afirmar que no parlen català, sinó mallorquí, menorquí, eivissenc, etc. atribuint un caràcter transcendental a les diferències dialectals.

de matrimonis mixtos, allò que ha motivat una sensibilitat cada vegada més aguda en relació amb el contacte de llengües i les seves possibles conseqüències.

Tot i que no posseïm dades més recents, és significatiu que només en el quinquenni 1960-1965 la població immigrada va ascendir a unes 31 000 persones. Durant l'any 1965, un 15 per cent de la població total de les Balears havia nascut fora de les illes.³

No és estrany, en els darrers cinc anys, de trobar matrimonis en els quals ambdós cònjuges són «catalanòfons» i que hagin adoptat com a llengua familiar la castellana. Cal entendre tot aquest procés en relació amb el paper creixent que prenen en la vida quotidiana els mitjans de comunicació social —monopolitzats pràcticament per la llengua castellana— i pel major índex d'escolarització en uns centres íntegrament castellanòfons.

Bilingüisme i educació

Centrant-nos ja en el camp específic d'aquesta comunicació, començarem per afirmar que la poca consciència lingüística dels ensenyants balears en general, afavorida per una actitud clarament hostil a la llengua autòctona per part de l'administració educativa, és un dels factors més clars de la constitució de la mentalitat diglòssica a les nostres illes.

I això, com apuntàvem abans, en un moment en què l'escolarització creixent li atorgava una màxima eficàcia. Els efectes han estat decisius: als nens educats aquests darrers anys se'ls imposa un ensenyament íntegrament castellà, la qual cosa comporta que molts d'ells acaben per adoptar aquesta llengua com a única, davant el pes social que va adquirint sobre tot a les ciutats.

Com a resposta a aquest procés assimilador, s'ha produït en aquests últims temps una presa de consciència del problema de diglòssia en certs sectors de la societat. En algun cas pot interferir-s'hi la defensa de la llengua catalana amb la consideració social dels immigrants castellanòfons, però aquest no és el cas més freqüent.

Aquesta preocupació per la llengua autòctona i les iniciatives aïllades d'alguns ensenyants, s'han vist potenciades cada vegada més per l'activitat d'algunes associacions culturals interessades també per una ensenyança bilingüe, que han assumit l'interessant paper d'aglutinants.

L'Obra Cultural Balear a Mallorca i Menorca,⁴ i l'Institut d'Estudis Eivissencs a Eivissa, han organitzat, en aquests darrers anys, cursos de llengua

3. El percentatge pot ser actualment d'un 30 per cent. En algunes zones turístiques, tanmateix, ascendeix a un 50 per cent aproximadament.

4. Em dol de no poder oferir informació sobre Menorca a part d'aquesta breu referència.

catalana a diversos nivells, als quals han pogut assistir els educadors més conscients.

Actualment, a l'Obra Cultural de Palma de Mallorca funciona un Secretariat Pedagògic que, col·laborant amb alguns llicenciats i amb entitats pedagògiques de Barcelona, ha organitzat un Curs d'Estiu per a ensenyants en general, amb un ampli programa.

En alguns centres d'EGB s'han impartit ja classes de llengua catalana, però encara són pocs, i la freqüència de les sessions molt baixa. Cal esperar que, donat que a l'Escola Universitària de Formació del Professorat d'EGB i a la Facultat de Lletres existeixen i hi prosperen les ensenyances de llengua i literatura catalana, els efectes d'aquestes activitats no tardaran a advertir-se.

Mostra del canvi que es nota respecte aquest punt són la Declaració dels Bisbes de les Balears sobre la fomentació de la llengua i la cultura autòctones,⁵ i l'acord de l'Ajuntament de Palma de Mallorca de promoure l'ensenyança del mallorquí⁶ a les escoles que depenen d'aquest ajuntament.

El decret d'l de juliol i una enquesta recent

Després d'aparèixer el decret sobre l'ensenyança de les llengües natives —és a dir, de les llengües no oficials de l'Estat espanyol—, poca cosa s'ha fet a les nostres illes per tal d'aconseguir que no quedi tan sols sobre paper malgrat la seva evident insuficiència.

Contrasta la timidesa de les autoritzacions oficials amb els resultats d'una enquesta realitzada fa poc pel «Gabinete de Estudios Sociológicos» (GADES) de l'Estudi General Lul·lià que recull dades que afecten només l'illa de Mallorca però de validesa general:

—Un 68 per cent de la població mallorquina considera insuficient el Decret de l'l de juliol.

—Un 90 per cent desitja que s'ensenyi la seva llengua a les escoles, i un 61 per cent admetria l'ensenyança en català.⁷

Manca tan sols —i no és poc— que l'ensenyança oficial i privada representi la voluntat del poble de les illes Balears, ja que les exigències pedagògiques no la impulsen a adoptar l'ensenyança bilingüe. Esperem que sigui aviat.

5. L'Església balear contribueix, tanmateix, a través de la litúrgia i l'ensenyança a la castellanització de les nostres illes.

6. Curant-se en salut davant l'escàndol del consistori barcelonès, i donant mostres de la tendència disgregadora de què parlàvem a la nota 2, que és la que propugnen les esferes més pròximes a l'administració.

7. Els resultats generals, més detallats, aparegueren al "Diario de Mallorca" el 15 de juliol del 1975, amb algunes rectificacions el dia 16.

València

per ANTÒNIA GINER

En primer lloc, desitjo fer constar la meua gratitud a l'I.C.E. de la Universitat de Barcelona per designar-me com a portaveu de la Regió Valenciana, i manifestar al mateix temps les meves limitacions, ja que jo no pertanyo a cap moviment encaminat a l'ensenyament del valencià a l'escola. La meua vinculació es limita a la participació com a alumna als cursos de Didàctica de la Llengua Valenciana organitzats per l'I.C.E. de la Universitat Literària de València. Professionalment estic adscrita com a mestra de pàrvuls al Centre Experimental Pilot d'EGB «Santo Cáliz», el qual depèn de l'I.C.E. de la Universitat Politècnica. En aquest Centre s'imparteixen ensenyances de llengua valenciana com a activitat extraescolar optativa a 250 alumnes que així ho han sol·licitat (el Centre compta amb 1 200 alumnes) amb una freqüència d'una hora setmanal durant tot el curs. Actualment funcionen vuit grups que acullen alumnes des de 3er. a 8è. curs d'EGB. El professorat (dos professors titulars) ens ha estat assignat per l'Exm. Ajuntament de València, el qual es fa càrrec de totes les despeses ocasionades per aquest ensenyament.

Voldria fer una observació preliminar de gran importància: a València existeixen una disparitat d'opinions sobre el nom que ha de rebre la nostra llengua.

Per una part, un grup important en nombre i influència, integrat preferentment per universitaris, volen que la nostra llengua es denomini «llengua catalana». El fonament que esgrimeixen és purament lingüístic en considerar la llengua valenciana, així com la balear, com varietats del català. Aquesta positura no és acceptada pels altres grups de població que volen mantenir a tota ultrança el nom de «llengua valenciana».

Sense prendre partit en aquesta qüestió tan debatuda (recentment en el diari «Las Provincias», de València, s'ha suscitat una polèmica entre el professor Sanchis Guarnier, defensor de la primera postura, i el periodista don José Ombuena, defensor de la segona) vull fer constar que en l'informe que

segueix, empraré la denominació de «llengua catalana», ja que les dades que oferiré a continuació han estat elaborades per la «Secretaria per a l'Ensenyament de l'Idioma», la qual usa aquesta denominació.

Desitjo fer constar la meua gratitud a la Srta. Caterina Solà, de l'esmentat «Secretariat de l'Ensenyament de l'Idioma», la qual ha recopilat les dades estadístiques que segueixen:

DADES COMPARATIVES DE L'ENSENYANÇA DEL CATALÀ
EN EL PAÍS VALENCIA

REGIÓ D'ALACANT			
<i>Comarca</i>	<i>Curs escolar</i>		
	1971-72	1972-73	1973-74
Baix Vinalopó	1	2	5
L'Alacantí	1	6	11
Les Valls del Vinalopó	—	—	3
La Marina Baixa	—	—	2
TOTAL CURSOS:	2	8	21

REGIÓ D'ALCOI-GANDIA			
<i>Comarca</i>	<i>Curs escolar</i>		
	1971-72	1972-73	1973-74
La Marina Alta	—	8	8
El Comtat	—	1	1
L'Alcoià	2	8	5
La Vall d'Albaida	—	4	5
La Safor	2	8	18
TOTAL CURSOS:	4	29	37

REGIÓ DE VALÈNCIA			
<i>Comarca</i>	<i>Curs escolar</i>		
	1971-72	1972-73	1973-74
La Ribera Baixa	2	3	3
La Ribera Alta	4	8	22
La Costera	—	2	3
L'Horta	12	33	53
El Camp de Túria	—	1	2
El Camp de Morvedre	1	1	1
TOTAL CURSOS:	19	48	84

REGIÓ DE CASTELLÓ

<i>Comarca</i>	<i>Curs escolar</i>		
	1971-72	1972-73	1973-74
La Plana Baixa	2	2	4
Els Ports	—	—	1
La Plana Alta	1	11	17
TOTAL CURSOS:	3	13	22

RESUM TOTAL PER REGIONS

<i>Regió</i>	<i>Curs escolar</i>		
	1971-72	1972-73	1973-74
Regió d'Alacant	2	8	21
Regió d'Alcoi-Gandia	4	29	37
Regió de València	19	48	84
Regió de Castelló	3	13	22
TOTAL CURSOS:	28	98	164

En la major part d'aquestes escoles les classes són impartides fora d'horari. Pel que fa referència al curs 1973-74, sabem, concretament, que varen incorporar-les dins l'horari escolar (si bé en algunes d'elles ja ho venien fent abans):

«Nostra Escola Comarcal», de Picassent.

«Tramuntana»; de Torrent.

«Mistral», de Manises.

«Escoles de Formació Professional Pius XII», de València.

«Escola de Formació Administrativa», de Silla.

«Escola de Formació Agrària», de Catarroja.

«Cooperativa d'Ensenyament», de Massanassa.

Totes elles pertanyen a la Comarca de l'Horta.

D'aquest curs encara no podem donar dades, però sabem per endavant que el nombre d'escoles on s'imparteix la llengua, tot i que sigui fora d'horari, ha superat les xifres anteriors, tenint en compte que les Escoles Municipals entren a formar part d'aquest nombre.

Sobre la manera de donar aquesta assignatura, normalment cada professor usa el seu propi mètode i el material que considera més adequat, però s'ha de tenir present que no existeix cap bibliografia que estigui adaptada al parlar dels nens valencians.

En alguna de les escoles esmentades anteriorment, on els professors han

unificat criteris per a impartir les classes en llengua catalana, s'empren mètodes actius, a base d'assemblees, autogestió de la classe, mètode natural de lectura, text lliure, oral i escrit, estudi del medi i correspondència. A moltes escoles els mateixos alumnes han creat premsa en català.

Moviment bilingüista. «Cursos de lengua valenciana y su didáctica»

Que existeix una gran inquietud per part dels ensenyants en el País Valencià per conèixer la seva llengua i per saber com aplicar-la als alumnes, ho demostra la gran quantitat d'alumnes matriculats en els «Cursos de Lengua Valenciana y su Didáctica» patrocinats per l'I.C.E. de la Universitat Central i organitzats pel Departament del professor Manuel Sanchis Guarner.

El curs anterior va funcionar a València, Alzira, Gandia, Castelló, Elx i Alacant. Va haver-hi 390 matriculats, però en finalitzar aquests cursos només es donaren 268 certificats d'assistència per part de l'I.C.E. Central. Els cursos tingueren una duració total de 72 hores. Aquest any s'han tornat a organitzar i el nombre de localitats s'ha multiplicat amb escreix, així com també el d'alumnes matriculats.

Poblacions on funcionen: Castelló, Alacant, Elx, Gandia, Alzira, València, Alberic, Alcoi, Dénia, Xàtiva, Llíria, Oliva, Ontinyent, Petrer, Sagunt, Sueca, Torrent, Vila-real, Novelda.

Nombre total de matriculats: 1742 alumnes, dels quals encara no se sap quants obtindran l'aptitud per a aconseguir el diploma de la Universitat i el certificat de l'I.C.E. per tal com els cursos acaben el 17 de maig.

Se suposa que en finalitzar els cursos estaran suficientment formats en el coneixement del català, ja que s'han establert tres nivells: elemental, mitjà i superior, on es controlen suficientment els coneixements dels alumnes a través d'avaluacions periòdiques.

A més, caldria dir que el català ja està apareixent en algunes pàgines de la premsa, en algunes emissions de ràdio, en actes públics, i ara també, s'ha creat el Departament a la Universitat amb dotació de càtedra. En canvi, dins el Magisteri no hi existeix ni com a assignatura optativa.

La situació de diglòssia de la qual parla Rafael Ninyoles existeix encara perquè moltes famílies en què els pares parlen valencià entre ells, utilitzen el castellà per a dirigir-se a llurs fills; això es dona a diversos nivells: la gent que arriba dels pobles a la capital empra també el castellà. La parla valenciana es perd a les ciutats, però també hi ha cada vegada més sectors que en són conscients, la qual cosa significa un avançament.

Educació i bilingüisme a Galícia

per VALENTÍN ARIAS LÓPEZ
Instituto de Ciencias de la Educación
Universidad de Santiago

Segons les darreres informacions solvents, sobre un 65 per cent de la població de Galícia és bilingüe amb llengua materna gallega, un 11 per cent és bilingüe amb llengua materna castellana, un 16 per cent és unilingüe gallega i un 4 per cent és unilingüe castellana. Havent après a parlar en gallec el 80 per cent de la nostra població i en castellà el 20 per cent restant, tota la població gallega rep l'ensenyament escolar quasi únicament en castellà. Actualment, a Galícia predomina l'idioma gallec en els usos oral, domèstic, de relacions veïnals i en l'aprenentatge no escolar; l'idioma castellà domina en els usos escrit, religiós, administratiu, judicial, burocràtic, oficial i en l'aprenentatge escolar.

La situació lingüística de Galícia és, doncs, diglòssica. En el seu si, s'evidencien dues tendències oposades. Una és desgalleguitzadora: la població de Galícia tendeix a instal·lar-se dins l'idioma castellà a mesura que va urbanitzant-se i que veu incrementades les seves possibilitats de possessió de béns de consum. L'altra és galleguitzant: un sector de la població gallega s'enamina cara a la recuperació plena de l'idioma que ha perdut totalment o parcial. La primera d'aquestes tendències és dominant en l'aspecte quantitatiu i la segona ho és en la dimensió qualitativa: mentre que la regallegutització s'està produint conscientment, la desgalleguització es produeix de forma mimètica.

Els factors extraescolars que contribueixen més a la desgalleguització de Galícia són la penetració massiva de la premsa, la ràdio, la televisió i la pressió de la societat de consum, que es produeixen quasi sense excepció en castellà. En la regallegutització del país influeixen algunes editorials, algunes associacions culturals i determinats moviments de reivindicació social, que utilitzen gairebé exclusivament l'idioma gallec.

L'educació escolar a Galícia actua doblement. Fins fa molt poc temps, l'ensenyament escolar eludia per sistema qualsevol referència a l'idioma, a

la cultura i àdhuc a la realitat socioeconòmica del país, amb l'inevitable trauma educatiu. Darrerament, i de manera molt significativa des que va promulgar-se la Llei General d'Educació, a Galícia s'assaja —d'alguna forma i en alguna mesura— la inclusió de l'idioma gallec i la referència a la realitat del país en l'educació escolar, amb la consegüent repercussió alliberadora a favor de les classes més humils.

La Universitat de Santiago de Compostela compta amb una càtedra de Llengua i literatura gallega des de l'any 1965. L'I.C.E. d'aquesta Universitat potencia cursets, seminaris i treballs diversos sobre el bilingüisme. L'Institut de la Llengua Gallega d'aquesta mateixa Universitat, que va ser creat el 1971, investiga la nostra realitat lingüística, afavoreix l'elaboració de textos destinats a l'aprenentatge de l'idioma gallec a diferents nivells, dóna cursos de gallec a distints llocs i estimula l'aprenentatge del nostre idioma en els medis docents. A la majoria de les Escoles Universitàries de Formació del Professorat d'EGB i en altres Instituts d'Ensenyament Mitjà es donen, amb caràcter optatiu, classes d'idioma gallec. Més de 2 000 alumnes d'Educació General Bàsica, reben a Galícia algun ensenyament en relació amb la llengua gallega. A la Universitat, a les Escoles Universitàries, en els Instituts d'Ensenyament Mitjà... se celebren conferències, col·loquis i diversos actes amb temàtica gallega, que és tractada en l'idioma gallec.

Amb tot, en l'actualitat, la incidència de l'educació escolar en el procés de retrobament de Galícia amb si mateixa, difícilment supera la condició d'anècdota. És encoratjador, tanmateix, constatar que aquest retrobament s'ha posat en moviment. Serà també adient de remarcar els factors que el frenen o l'acceleren. Com a fet positiu, és destacable l'avidesa amb què és rebuda pels alumnes i per la societat gallega la utilització del nostre idioma en l'ensenyament i en els actes culturals en general. Com a elements negatius o retardataris, cal citar el professorat en primer terme, que —generalment gallec— és víctima primera de la demència cultural que sofreix el país i es resisteix a adoptar obertament i decidida la vida descomplexadora que suposen l'idioma i la cultura gallecs; i en un segon pla, la penúria de mitjans —tan didàctics com econòmics— en què es desenvolupa actualment a Galícia l'ensenyament del gallec i l'ensenyament en gallec.

Les Ikastoles a Guipúscoa

per M.^a CARMEN ALZUETA i JULIANA BERROJALBIZ DE ANDIA

El centre que imparteix l'ensenyament en èuscar és anomenat Ikastola. Intenta donar una resposta per a mantenir i incrementar la cultura d'un Poble. Quan, sobretot, es troba en una situació minoritària en tots sentits, és totalment necessari passar a un estadi superior, és a dir, a una alfabetització i cultura total de l'èuscar.

Creiem que la situació de l'idioma, a causa de les condicions existents, pot tenir un doble camí: el de la supervivència o el de la mort. El camí de la supervivència creiem que ha de passar forçosament per la Ikastola, és a dir, per una educació i un ensenyament en aquest idioma per tal que vagi fent-se camí, per la via de la cultura actual, pel món d'avui, i responent a una Societat industrialitzada, de la manera com es viu a Guipúscoa.

El fet d'adoptar solament l'ensenyament de l'èuscar i no en èuscar, creiem que pressuposaria la mort de l'idioma. És interessant de conèixer-lo i guardar-lo com es guarda una joia o una relíquia, però si tot això no ens serveix per a una formació de l'home basc, no és desitjable.

Per a nosaltres la persona bilingüe és la persona capaç d'expressar-se, en tots els aspectes de la seva vida, en ambdues llengües com ho fa una persona solament monolingüe. Per tant, no ens sembla suficient l'ensenyament en una segona llengua, sinó l'ensenyament en totes dues.

En el cas concret del País Basc, i més concretament des de la posició de Guipúscoa, podem dir que l'ensenyament bilingüe no és el de l'ensenyament en castellà i el cultiu de l'èuscar, sinó que, per les circumstàncies concretes que s'han donat i continuen donant-se, ha de ser un ensenyament en èuscar i en castellà, tot considerant natural que la formació inicial sigui feta exclusivament en llengua vernacla durant els primers anys.

Fins ara, en gran part, s'ha partit de nens que parlen l'èuscar perquè aquest és el seu idioma matern, però per a un futur i de cara a la vida d'un idioma, creiem que cal partir també de nens el primer idioma dels quals no

sigui l'èuscar, però que llurs pares, per haver-lo parlat els seus avantpassats o per altres motius, desitgen vivament que l'apreguin.

Això plantejarà una sèrie de mesures i adaptacions que caldrà acceptar i que hauran d'estudiar-se i plantejar-se més concretament.

En aquesta conclusió s'arriba per dades obtingudes en una enquesta IN-
VETICA 70, feta el 1974, en preguntar als pares sobre si els era desitjable el coneixement de l'èuscar per llurs fills. Ho desitja positivament un 85 per cent, no ho desitja un 4 per cent, no respon un 11 per cent. Aquestes dades són globals, sense cap discriminació de la població per sectors o nivells. En una zona determinada (Zarauz-Zumaya) i en una enquesta feta als pares per SIADECO, en ser preguntats si desitjaven l'ensenyament bilingüe, les respostes positives rebudes sumen un 79,7 per cent en la mostra. Les dades són semblants.

Per tal de completar aquesta petita informació sobre la Ikastola, incloem un petit avenç del treball que està realitzant SIADECO, i que esperem que serà acabat per al curs proper:

- a) unes dades històriques sobre la Ikastola;
- b) la Ikastola d'avui:
 - nombre d'Ikastoies,
 - creixement,
 - situació legal,
 - alguns aspectes pedagògics i psicològics de l'experiència.

Etapla anterior a 1936

Any 1918. I Congrés d'Estudis Bascs a Oinati (Guipúscoa). Demana que l'èuscar pugui ensenyar-se als centres escolars.

Any 1920. II Congrés d'Estudis Bascs a Pamplona (Navarra). Com a conseqüència d'aquests congressos, sorgeixen els primers intents d'ensenyament en èuscar o almenys de l'èuscar.

El col·legi del «Corazón de María» comença amb alguns grups cap al 1920.

El 1929 s'organitza la Ikastola «Nuestra Señora del Coro», a Sant Sebastià, que arriba a tenir 300 alumnes.

Altres grups més petits sorgeixen en altres barris de la mateixa ciutat.

El 1933 s'organitza la Ikastola de Bergara.

També a Oinati, Tolosa i Renteria.

Després de 1936

Hi ha un llarg període en el qual no existeix bilingüisme, àdhuc es prohibeix en molts ambients parlar l'èuscar i més encara cultivar-lo. Aproximada-

ment, cap al 1950, sorgeixen petits grups d'alumnes, en un pla particular, que van creixent progressivament. A l'any 1960 comença a prendre més relleu per la seva organització i dinamisme. El seu creixement és molt ràpid. Avui, en 1975, són 76 les Ikastoles que funcionen a Guipúscoa. El nombre total d'alumnes arriba gairebé als 15 000 nens.

QUADRE DEL CREIXEMENT D'UNA MOSTRA D'IKASTOLES A GUIPÚSCOA

<i>Any</i>	<i>Nombre d'Ikastoles</i>	<i>Nombre d'alumnes (començ)</i>	<i>Nombre d'alumnes actual (1974)</i>
1960	2	67	894
1961	—	—	—
1962	—	—	—
1963	3	201	2 602
1964	2	57	781
1965	3	110	231
1966	6	144	1 199
1967	7	186	1 016
1968	3	105	241
1969	5	173	516
1970	5	140	342
1971	4	779	1 387
1972	1	46	166
1973	1	138	191
1974	1	57	57
	43	2 203	9 623

A part de les Ikastoles ressenyades n'hi ha 33 més que encara no tenen les dades completes, la qual cosa comporta que les ressenyades en aquesta petita exposició vindran indicades sobre aquesta mostra de 9 623 alumnes d'un total estimat aproximadament de 15 000. Totes aquestes dades són un avanç del treball que SIADECO està preparant.

Com pot observar-se, l'augment proporcional del nombre total d'alumnes, des del començament de l'any 1974, és molt elevat.

Hi ha centres on la mitjana anual d'augment ha estat del 119 per cent.

Un altre factor molt important que s'observa en aquest creixement, degut tot ell exclusivament a la iniciativa privada, és el de ser un procés fonamentalment urbà. El creixement de les Ikastoles és més gran a les zones urbanes i de forta industrialització, i es manté en un menor creixement i àdhuc disminueix en algunes Ikastoles predominantment rurals.

Situació legal dels centres d'ensenyament bilingüe

No coneixem centres estatals a Guipúscoa on hi hagi ensenyament bilingüe a cap nivell ni que hi hagi res programat, en aquest sentit, a curt terme.

Dins l'ensenyament privat religiós existeixen petits balbuceigs. Al mateix Sant Sebastià hi ha un col·legi on, en una de les classes, ha estat implantat el bilingüisme durant l'actual curs escolar. D'altres col·legis, també de la ciutat, parlen de fer-ho.

Per altra banda, en les activitats extraescolars lliures s'han programat algunes classes d'èuscar, la qual cosa no pot respondre en absolut a la necessitat plantejada, ni al problema urgent de la província. L'anar per aquest camí és, com ja hem indicat en un altre moment, no vitalitzar l'idioma sinó acceptar la seva mort futura i resguardar-se en una actitud més o menys política a causa de l'ambient general d'estima de l'èuscar per part de la gent.

A Guipúscoa, s'observa en l'EGB que un 55 per cent dels nens està escolaritzat en aquests centres religiosos, que són, per tant, un important camp d'acció. Els mateixos religiosos i religioses, reunits en una Assemblea a Loiola el desembre del 1973, prenent consciència d'aquests problemes, entre d'altres peticions, totes elles fent referència a l'èuscar, manifesten:

Aquesta Assemblea, renovant les peticions de l'any passat i secundant els precs i mandats recents del Bisbe de Bilbao, demana que els col·legis de religiosos emprenguin, com més aviat millor, la promoció de la cultura basca.

Tot el grup d'Ikastoles l'enquadrem dintre de l'ensenyament privat, però amb unes característiques específiques.

El començament de cadascuna d'elles és d'un mode distint. Es deu a grups de pares, de joves, de professors o de diversos grups en els pobles, o en les ciutats, preocupats amb el problema de l'ensenyament en èuscar.

Una majoria d'elles sorgeixen com petites acadèmies en alguna habitació d'un domicili particular, on un professor reuneix uns dotze o quinze nens durant un màxim de dues hores i mitja diàries. És, sobretot, l'etapa preescolar. Aquest fenomen va creixent i estenent-se, i això fa que sorgeixin noves exigències. Cal que tingui una seguretat legal, una estructura i una personalitat jurídica; comença el procés de la institucionalització, la necessitat d'obtenir els permisos legals que atorga el Ministeri d'Educació i Ciència, per a poder subsistir i mantenir-se.

La majoria d'aquestes petites Ikastoles acudeixen a l'Església, a través de les Parròquies, per convertir bé en Catequesis parroquials els centres de preescolar, bé en Escoles parroquials.

En el període 1968-1969, i a causa de la mateixa expansió que aconseguí-

xen, sorgeixen una sèrie de conflictes entre pares d'alumnes i professorat que culminen en una escissió, de la qual escissió sorgeixen dos grups: la Federació d'Ikastoles, per una banda, i GORDAILU —els membres d'aquesta darrera pertanyen tots al professorat— de l'altra.

D'altres, en canvi, adopten fórmules d'organització civil: cooperatives o bé societats mercantils (societats anònimes, tot i que exclouen el lucre o guany a través del Centre). Així, la distribució de les Ikastoles en el dia d'avui, 1974, segons les característiques de la seva estructura són:

Societat Anònima	5
Cooperatives	5
Patronat	3
Escoles parroquials o catequesis parroquials	26
Altres formes no determinades	6
Sense resposta (fins ara)	31

Problemàtica actual

És molt complexa, en raó dels múltiples problemes d'organització, econòmics, etc. de les Ikastoles. No és possible d'enumerar-los tots, ni tan sols els més importants.

En incidir les exigències de la Llei General d'Educació, s'ha plantejat, per exemple, la necessitat d'ampliar totes les Ikastoles, amb els conseqüents problemes de construccions escolars, preparació del professorat d'èuscar específic per a això, etc. Una de les situacions més crítiques és l'econòmica, tant pel que fa a la construcció de centres, i adequació dels existents, com també pel que fa a la finançació de l'ensenyament. Les ajudes estatals han arribat en una mesura molt petita i moltes vegades sistemàticament obstruïda.

La formació d'un quadre de professors competents és motiu d'una gran preocupació. La seva condició de bilingüe exigeix una adequada preparació, i el fet d'haver crescut tan ràpidament el nombre de centres i d'alumnes ha impossibilitat de cobrir satisfactòriament totes les exigències.

Es donen molt freqüentment cursets, seminaris sobre temes pedagògics i àdhuc es desitja una Escola de Professorat d'EGB bilingüe. Trenta-quatre centres dels enquestats ho veuen imprescindible o molt important, i els set restants molt important.

Un altre tema fonamental és el material en èuscar. S'ha començat molt a poc a poc. S'han presentat diverses opcions: Traduir textos del castellà? Fer-los nous? Amb quina metodologia? Trenta-sis Centres qualifiquen aquest

problema de necessari i molt important. Els cinc restants, fins a quaranta-un, d'important.

Han estat donats ja alguns passos i pràcticament pot dir-se que existeix material en èuscar per a totes les àrees en la Primera Etapa d'EGB.

Cada Ikastola ha fet la seva selecció i elecció sobre la forma d'impartir l'ensenyament segons la seva situació: comarca geogràfica, possibilitats del professorat. Referint-nos a un grup de la ciutat, a Sant Sebastià, podem indicar:

El Parvulari és monolingüe, en èuscar. L'EGB en la seva primera etapa és monolingüe fins al segon curs. En l'últim trimestre d'aquest segon curs s'hi insereix l'ensenyament del castellà, i es continua així en el tercer curs d'EGB. A partir de quart d'EGB unes matèries de l'àrea d'experiència es donen en èuscar i d'altres en castellà.

En el cinquè d'EGB s'augmenta el nombre de matèries que s'imparteixen en castellà. En el sisè, setè i vuitè s'imparteixen en èuscar a quasi tota l'àrea social, i malgrat que els textos no siguin en èuscar hi ha una intensificació d'aquesta llengua com a contingut, amb una hora diària sobre aquesta matèria. L'àrea religiosa sempre és en èuscar.

Quina és la resposta de l'alumnat? ¿Quins problemes hi trobarem més comunament reflectits?

En un principi, en què els alumnes eren una espècie d'élite procedent de famílies bascoparlants, el normal era que sempre i quasi exclusivament s'usés l'èuscar entre ells.

L'enorme creixement de la Ikastola ha incorporat una massa en la qual hi ha famílies on l'ús de l'èuscar no és tan corrent i àdhuc és desconegut pels pares. Això repercuteix enormement als centres, i més encara a la ciutat que en els pobles de la província.

Pràcticament tothom entén el castellà; per això basta que un nen senti dificultat per a expressar-se en èuscar perquè els altres li parlin castellà. Un problema semblant ocorre entre els adults. A tot això cal afegir, com és sabut, la influència per tots coneguda dels mitjans de comunicació (televisió, ràdio, revistes infantils, etc.) que, llevat casos excepcionals, utilitzen exclusivament el castellà.

Per altra banda, hi ha una edat (10-11 anys?) en què el nen que procedeix d'una família netament èuscara s'autodescobreix amb capacitat per a expressar-se en castellà, i la sensació produïda per aquesta segona personalitat lingüística l'invita a exhibir-se davant els seus companys com a amo de tal capacitat. Cap als 15 anys es donarà el fenomen contrari, l'adolescent anirà prenent consciència d'una sèrie de fenòmens culturals dels quals abans no era conscient.

Es difícil de trobar la forma que pugui fer-los parlar basc durant aquests anys en què encara no han arribat a una tal conscienciació. És obvi que els mètodes coercitius reportarien, com a màxim, un resultat totalment con-

trari al desitjat. És qüestió de crear un clima que l'embolcalli totalment i, sense que se n'adoni, faci natural l'expressió en la llengua vernaclea. El nen associa la llengua al medi d'on la rep i a la persona de qui la rep. Cal submergir el nen en un ambient basc. Si les cançons, lectures, gravacions, representacions, espectacles en els quals el nen pren part com a subjecte, actiu o passiu, es donen constantment en una llengua determinada, l'empremta d'aquesta llengua serà necessària en el comportament espontani del nen, que rep i recrea el seu món d'acord amb un material lingüístic concret que se li ha donat fet. La llengua és un instrument de creació, però com a tal llengua és quelcom ja creat per la comunitat i és així com haurà de ser-li donada a l'infant. Si el nen veu que expressa millor el seu món en una llengua més bé que en l'altra (perquè aquest món l'ha rebut expressat per una llengua concreta i no per una altra) tendirà lògicament o instintiva a utilitzar-la com a normal.

Tot això requereix un material ingent elaborat en èuscar. També manca temps, diner i equips d'especialistes que treballin d'una manera sincronitzada. Exigeix, així mateix, una llengua standarditzada, fixada per a l'ensenyament i unificada almenys en l'ortografia i en el vocabulari bàsic. Aquest problema encara està per resoldre a gran part del nostre país.

L'Acadèmia Basca ha donat unes directrius bastant concretes amb vista a una unificació de la llengua escrita, i poc a poc els fruits es percebran en el material que s'està elaborant. Aquesta normativa facilita de manera increïble la tasca del mestre, que sap a què atendre's a l'hora d'impartir l'ensenyament teòric i pràctic de la llengua, així com el quefer dels escriptors i de les editorials que treballen amb mires pedagògiques. Aquesta unificació, que s'està portant a terme i que en certs camps és pràcticament acceptada i realitzada per la majoria de professors, suposa un gran estalvi de temps i d'esforç en la creació d'aquest material.

En la Primera Etapa d'EGB es va acumulant cert material, si bé encara no serà definitiu. A la Segona Etapa la penúria és major, en gran part perquè és encara poc nombrosa, la qual cosa impedeix que les publicacions puguin autofinançar-se.

Una de les tasques més urgents a emprendre és l'elaboració d'uns programes que indiquin, encara que sigui de manera general, el què haurà d'ensenyar-se a cada curs. Condició ineludible per a un ensenyament progressiu i eficaç. Per altra banda, mentre el material no sigui suficientment abundant, serà impossible determinar un programa que respongui a unes necessitats i possibilitats reals. La fixació d'un programa i l'elaboració d'un material concret sorgiran alhora, determinant-se mútuament.

De fet, van sorgint distints grups de professors i pedagogs que, organitzats entre ells, elaboren els seus programes concrets i van publicant un apreciable material, si bé, com queda indicat, es redueix, de moment, a la Primera Etapa d'EGB.

IKASTOLES A BISCAIA

<i>Parvulari</i>		<i>Parvulari i EGB</i>	
Aixe Errota	250	Deusto	680 nens
Ortiz de Zárate	35	Begonazpi	430 »
Azkue	70	Santutxu	620 »
Refugio	35	Lauro	840 »
Allende Plagaro	200	Basauri	270 »
Miravalles	40	Galdakao	320 »
San Salvador del Valle	40	Amorebieta	346 »
Balmaseda	35	Durango	630 »
Bakio	45	Elorrio	480 »
Erandio	70	Markina	530 »
Orozko	65	Ondarroa	640 »
Berriz	200	Bermeo	430 »
Ea	76	Munguia	400 »
Santurtze	200	Portugalete	320 »
		Sestao	345 »
		Barakaldo	420 »
		Sopelana	200 »
		Lexona	435 »
		Algorta	600 »
		Lekeitio	560 »
		Gernika	445 »
		Areetza	480 »
		Ermua	640 »

Uns 10 000 nens en règim de classes mixtes acudeixen a les Ikastoles.

La situació de la llengua catalana en el Rosselló. Els problemes del bilingüisme i de l'ensenyament

per PERE VERDAGUER

Escassos són, en 1975, els rossellonesos que no comprenen i que no parlen francès. En canvi, diverses enquestes mostren que la meitat aproximada de les persones ja no saben expressar-se en català i si ho fan, no és en forma habitual i corrent. Les enquestes que han realitzat els doctors Català, en el baix Conflent, i Carrère, a Perpinyà, ens semblen significatives i serioses, encara que fragmentàries. Aquests metges, en llurs visites a domicili, tingueren la precaució d'anotar la llengua en què espontàniament s'expressen les famílies. El resultat és favorable al català en la zona rural (dues tercers parts de les famílies), i favorable al francès en les zones urbanes (dues tercers parts de les famílies). Sens dubte la presència del metge ha incitat algunes persones a parlar francès en lloc de fer-ho en català, però, de totes maneres, el resultat continua essent molt significatiu. Cal afegir que, de les observacions efectuades per aquests dos metges, se n'extreu també el coneixement que si els pares parlen català entre ells en les proporcions ja assenyalades, es dirigeixen a llurs fills gairebé sempre en francès, de tal manera que les xifres donades podrien modificar-se en profunditat després d'una sola generació.

En resum: segon l'opinió dels sociolingüistes, el Rosselló és el país català que presenta la situació diglòssica més aguda. La qual cosa significa que els individus bilingües —la meitat de la població, com ja hem dit— utilitzen el francès, llengua alta o noble, en els assumptes d'ordre administratiu, pedagògic, intel·lectual, etc., i el català, llengua baixa, en les converses familiars i domèstiques, i això amb el retall, a més a més, de les generacions, ja esmentat.

Com s'ha arribat a aquesta situació? El Rosselló, com és sabut, va ésser annexat a França en el moment del Tractat dels Pirineus (1659). Fins aquell moment la llengua de tots els seus habitants era el català, amb, sense dubte, alguns trets dialectals i influències occitanes degudes al flux constant

de poblacions del Llenguadoc. Malgrat les promeses de respectar l'originalitat del país, Lluís XIV va voler accelerar la seva integració a la resta de França. Un edicte del 1700 obligava els notaris i els funcionaris a usar el francès en llurs actes, cosa que no va realitzar-se amb facilitat ni de seguida. Se sap que el Consell Municipal de Molig, el 1747, encara emprava el català en les seves reunions. De fet, l'afrancesament va ser lent i no va arribar a les masses fins a la darrereria del segle següent. L'afavoriren dues circumstàncies, una d'índole política, l'altra d'ordre econòmic. La primera fou la Revolució el 1789, en la qual els rossellonesos veieren la possibilitat de recuperar alguna de les llibertats perdudes, algunes exempcions i franquícies confiscades per la monarquia absoluta, com ho testimonien els plects de queixes enviats per les ciutats i els pobles. La Revolució acontentava així mateix una classe social ascendent: la burgesia. La circumstància econòmica va ser la integració de l'agricultura en el mercat francès. Fins al començament del segle XIX, en efecte, el camp rossellonès havia viscut, com l'Empordà a l'altre costat dels Pirineus, en economia tancada. Durant el segle que començava i gràcies a la facilitat dels transports (el ferrocarril a Perpinyà, a mitjan segle) i, per altra banda, a l'augment del nivell de vida a les ciutats, el Rosselló seguirà l'exemple del Llenguadoc i plantarà vinyes (en cent anys la producció de vi passarà de 300 000 hl a 3 000 000). Al final de segle, el Rosselló iniciarà el desenrotllament dels conreus d'horta, i una mica més tard i fins a les vigílies de la segona guerra mundial, els seus fruiters. Essent l'economia del Rosselló essencialment agrícola, no és d'estranyar que tot ell es giri vers París i algunes grans ciutats de l'Hexàgon. Hi haurà interès per adoptar la llengua francesa. Jules Ferry i la llei de l'obligació de l'ensenyament primari aniran en aquest mateix sentit, ja que la llengua a l'escola serà, evidentment, la francesa.

¿I el renaixement català que cristallitzarà entorn del Pastorellet de la Vall d'Arles?, hom pot argüir. Fixem-nos que Josep Bonafont, que revitalitzà, publicant-los, els versos d'Antoni Joffre, es veurà acompanyat en el darrer quart de segle per escriptors com Justí Pepratx, Juli Delpont, Albert Saisset, etc., justament, en l'instant en què l'afrancesament calça les seves botes de set llegües, justament en el moment en què l'Inspector d'Acadèmia Mattes redacta una gramàtica en català amb el propòsit d'accelerar l'aprenentatge del francès per part d'aquelles persones que no saben llegir-lo. I és que el Renaixement literari —que manifesta com sempre una afirmació de si mateix— és una conseqüència de la prosperitat econòmica (el Llenguadoc està en aquest període envaït per la fil·loxera i en el Rosselló es fan negocis d'or). No obstant això, és aquesta prosperitat, assolida a través del comerç amb França, allò que, a la llarga, condemna la llengua catalana. És una situació contradictòria, però el moment en què aquesta contradicció s'haurà de resoldre encara és lluny. El segon Renaixement, el de la Societat Catalana d'en Joan Amade i Lluís Pastre, comença cap al 1906 i coincideix de mane-

ra curiosa amb la segona revolució agrícola: l'extensió dels conreus hortícoles i fruiters. Serà tan contradictori en els seus orígens com el primer, i ningú no se sorprendrà que la primera guerra mundial marqui la seva fi amb un cant de cigne que és —cosa significativa— un cant de glòria al català Joffre, el vencedor del Marn, en realitat heroi francès. Una plèiade de poetes prendran llurs lires per cantar en català les glòries de França... que continua sense treva la seva tasca d'afrancesament del país. La «Revue Catalane» sobreviurà fins el 1921, però la seva font s'ha assecat. La «Tramontane», nascuda en plena guerra, ignorarà, per dir-ho així, el català i no tornarà a descobrir-lo fins molt més tard. La Companyia dels Jocs Florals de la Ginesta d'Or marcarà un retorn a la tradició, però la ferma voluntat de Lluís Pastre, que escrivia llibres per a l'ensenyament del català (que per altra banda són útils per a l'ensenyament del francès) no provoca cap resò. Durant quaranta anys no naixerà cap moviment d'importància. «Nostra Terra», just abans de la segona guerra mundial, no aglutina més que un grapat d'intel·lectuals que editen una modesta revista sense comparació possible amb la «Revue Catalane» del començament del segle. «Germanor», després de la segona guerra mundial ni tan sols es constitueix en associació amb dipòsit d'estatuts, i es limita a organitzar alguns cursets de llengua catalana. Caldrà esperar nou anys, després de l'aprovació de la llei Deixonne del 1951, que permet per primera vegada l'ensenyament de les llengües regionals a França, per a veure néixer una entitat vigorosa que apliqui les noves disposicions. És tracta del Grup Rossellonès d'Estudis Catalans (G.R.E.C.). La població, en aquest moment, està lingüísticament integrada en massa. El desenvolupament de la televisió, dels parvularis i la democratització de l'ensenyament acceleren encara més el procés. ¿Lluita el G.R.E.C. contra molins de vent? ¿La diglòssia aguda encamina el Rosselló cap a la ràpida desaparició del català? Dos elements, un d'ideològic, lligat a la crisi de civilització, i un altre d'econòmic, faran que la situació quedi completament invertida. Dos elements són susceptibles de provocar un viratge de noranta graus. En primer lloc (crisi de maig de 1968), la gent s'adona que està imitant els països més avançats que s'esfondren alegrement en l'«impasse»: des d'aleshores hi ha una revalorització de l'autenticitat, on la llengua i la cultura catalanes són un dels components fonamentals en el Rosselló. Tota una joventut canvia d'opinió i el Grup Cultural de la Joventut Catalana, nascut uns mesos enrera, pren un gran apogeu. Una part adulta de la població segueix, automàticament, la determinació dels joves i, d'una o altra manera, aquesta actitud romandrà en l'aire tot i que no exerceixi un gran i visible efecte sobre la majoria de la població. L'altre nou element és la crisi de l'agricultura i l'esfondrament del turisme. La vinya està en crisi des del començament del segle i els remeis aplicats (estatut del vi) no són més que palliatius. França pot, per sí sola, absorbir els 3 000 000 hl que produeix el Rosselló, però tothom sap que no hi ha solució possible perquè el vi pro-

duït no és de la millor qualitat (excloent, és clar, els vins naturals dolços i els de qualitat superior, que constitueixen una proporció insuficient en el total). Els llegums frescos es produeixen en els hivernacles de les regions més septentrionals, que fins aquests darrers anys eren qui els importava. Per altra banda, la facilitat del transport permet d'abaratir en els mercats francesos les mercaderies d'Espanya o d'Àfrica. La situació meridional (en l'Hexàgon) ja no ofereix cap interès, així que els mercats s'amplien a escala de continents. El desenrotllament demogràfic de la regió de Barcelona i de la Costa Brava, tan pròxims, és molt temptador per als agricultors rossellonesos. La indústria, de la qual tothom reconeix la necessitat, arriba ja de Barcelona: diverses fàbriques s'han establert a Perpinyà, a Ribesaltes i a Ceret, i se n'esperen més d'un centenar. El turisme nòrdic que es volia atraure amb l'acondicionament del que ha estat anomenat la Florida Occitana (de la Grande-Motte a Cervera) és un semifracs i, contràriament, el turisme sud-nord en el qual no es confiava, es desenvolupa. És un turisme de fi de setmana que dura tot l'any i que omple els hotels, els restaurants, els casinos i els cinemes de la regió. És normal: segons els economistes, el Rosselló cau automàticament en la zona d'influència de Barcelona. El turisme no és més que un aspecte d'aquesta situació i les fàbriques noves, arribades del sud, n'és un altre. Un Prefecte dels Pirineus Orientals, l'any 1968 va escriure un article en el diari «L'Indépendant» dient que l'esdevenidor econòmic del Rosselló estava vinculat al de Barcelona.

Resumint: a tot el llarg del segle XIX i durant la primera meitat del XX, l'economia fa que el Rosselló es giri cap a París, cosa que provoca una situació de diglòssia que resulta funesta per als catalans; però en els darrers anys s'origina un canvi, esperat des de feia temps, i l'economia és la causa que el Rosselló es giri cap a Barcelona, la qual cosa ja representa una influència lingüística: en els restaurants el personal s'esforça a parlar en català a la nova clientela. Això actua en la mateixa direcció i en el mateix sentit que les reivindicacions d'altres etnogènies de l'Hexàgon (occitans, bascs, bretons, alsacians, corsos) de tal manera que la Llei Deixonne queda afavorida. Al final de la darrera dècada i al començament d'aquesta (concretament el 17 de febrer de 1969 i el 7 de setembre de 1971) certes circulars ministerials estimulen una mica l'ensenyament de llengües ètniques en el període de la primària. L'onze de novembre de 1969, noves disposicions instauren una prova facultativa de català més a nivell de batxillerat (els primers beneficiats són els alumnes de la promoció del 1971). Es creen certificats de llicenciatura i de professorat de català i, el 1975, en les oposicions a agregat d'espanyol s'introdueix, per primera vegada, una prova de català. La reforma Haby preveu el català com a assignatura opcional en el segon cicle de la secundària... El moviment està en marxa. La Universitat Catalana d'Estiu, organitzada pel G.R.E.C. amb pocs mitjans, ha pres tal dimensió que s'ha convertit en un esdeveniment cultural a escala dels Països

Catalans en el seu conjunt. El seu prestigi científic ha contribuït àmpliament a convèncer els rossellonesos que la parla que ells usen no és un argot de segon ordre. La premsa admet els textos en català (el periòdic «Midi Libre» durant la darrera dècada i «L'Indépendant» en la dècada actual). També apareixen amb regularitat dues revistes totalment catalanes: «Sant Joan i Barres» i «La Revista Catalana». Un grup de teatre, format per joves de Sant Andreu de Sureda, obté un èxit extraordinari per tot el departament en 1973-74 i en el 1974-75 amb la comèdia «Hem de casar en Baptista». Tots aquests símptomes demostren que el foc es manté viu des-sota les cendres.

Pel que fa a l'ensenyament del català en el Rosselló la situació, tanmateix, no és brillant. Després de la promulgació de la llei Deixonne només va donar-se, durant força temps, un sol curs de català en el Liceu Aragon. L'acció del G.R.E.C. condueix, al començament de l'última dècada, a la creació de cursos en la majoria de Liceus (sis o set) i en alguns, encara que pocs, col·legis d'ensenyament secundari (C.E.S.). L'any 1975 hi ha hagut menys de quatre-cents candidats per a presentar l'opció facultativa del català en el batxillerat. Segons totes aquestes dades és raonable de pensar que no hi ha pas més de mil nens o adolescents que segueixin els escassos cursos de català que donen en el departament (als diferents nivells del Centre Universitari no arriben a un total de cent, ens diu el professor Moisès Bernadach en 1974-75, i això per als tres mil estudiants, aproximadament, inscrits en el conjunt de les dues U.E.R. de lletres i ciències). Els cursos per a adults s'han multiplicat recentment (Association Polytechnique, Escola Popular, G.R.E.C.), però la suma d'inscrits abasta només una petita fracció de la població. Som lluny, doncs, de tenir en el Rosselló un ensenyament bilingüe, cosa que reclamen els catalanistes. Les classes que es donen en els Liceus i en els col·legis pressuposen, àdhuc, una certa militança per part dels professors, sovint insuficientment remunerats en el primer cicle perquè tenen dret a unes hores que ràpidament se sobrepassen. Les classes s'imparteixen, a més, en moments lamentables, per exemple a la una del migdia o a darrera hora de la tarda, la qual cosa impossibilita les notacions, etc. En el segon cicle s'especifica en el reglament que les hores de classe s'integraran, en la mesura possible, dins l'horari normal dels professors (generalment els d'espanyol) però en realitat són impartides gairebé sempre com a hores suplementàries. En aquestes condicions l'assistència és variable, i quan aquests adolescents realitzen llurs exàmens reconeixen sincerament que no han pogut consagrar molt temps a l'estudi del català. No sol ocórrer que hagin llegit quelcom més que els textos que figuren a la llista que han de presentar obligatòriament a l'examinador (una desena), i en conjunt, poca cosa saben sobre la cultura general.

Ara ens agradaria de parlar respecte a dues experiències concretes d'ensenyament del català: una en l'etapa primària i l'altra en la secundària, ambdues susceptibles d'aclarir facetes del bilingüisme que està a cavall entre la sociologia i la psicologia. La primera va tenir com a marc l'Institution Saint-Louis-de-Gonzague, a Perpinyà, l'altra al C.E.S. d'Elna.

A Saint-Louis-de-Gonzague, dues mestres de classes primàries, CM1 i CM2, efectuaren durant el curs 1973-74 una experiència d'ensenyament del català. Des de feia alguns anys volien introduir a la llista de cançons apreses alguns aires tradicionals catalans. I a les classes de gramàtica s'utilitzava una comparació amb el català cada vegada que això servia per a facilitar l'entesa d'una qüestió. Així, per exemple, *finestra* en català (que ha conservat sempre una *s* després de la *e*) ens permet de saber que la paraula francesa *fenêtre* porta accent circumflex; de la mateixa manera *tu cantes* (cat.) ajuda a recordar que el francès *tu chantes* (on la *s* és muda) hi ha una *s* al final; etc. Però després de la U.C.E. d'agost del 1973 i després de dues sessions de treball que reuniren en el Liceu Renouvier a uns quaranta rossellonesos, decidiren de portar les coses més lluny. L'experiència va ser, sobretot, seguida en el CM1 i s'ha mostrat extremadament reveladora.

El mètode emprat és àudio-oral i tracta de reunir, amb un mínim de material, els avantatges dels mètodes actius en pedagogia general i la recerca de la creativitat en l'ensenyament de les llengües. Hi ha, és clar, un esforç orientat a permetre la lliure expressió del nen. Es preparen un parell de dotzenes de plans per a evitar les explicacions en francès durant la classe de català. La primera lliçó presentarà, per exemple, els adjectius numerals: un, dos... deu, d'immediata comprensió, ja que al mateix temps els mostrem els dits de les mans. Això constituirà, a més, un exercici de pronunciació. En acabat pot dir-se: *un dit, dos dits*, etc. Més tard es pregunta: *Quants dits hi ha?* mentre se'ls ensenya un cert nombre de dits i s'obtenen les respostes: *Hi ha un dit, Hi ha dos dits*, etc. Després poden donar-se els noms (masculins) d'alguns objectes: *un llibre, un llum, un nin, un dibuix, un caramel*, etc. Mostrar-los llibres tot preguntant: *Quants llibres hi ha?* per tal d'aconseguir la resposta: *Hi ha tres (o X) llibres*. La segona lliçó parla sobre la diferència entre *un* i *una*, *dos* i *dues*... La tercera sobre els vestits i l'ús del verb portar: *En Joan porta una camisa*. La presentació de les fruites, els llegums i les coses de menjar conduirà a l'ús de l'estructura *A mi m'agrada la xocolata, A mi m'agraden les pomes*, etc. Cada lliçó durava uns vint o trenta minuts i n'estaven programades dues cada setmana (els horaris sotmesos a la Inspecció Acadèmica no provocaren mai, per part de l'administració, cap observació favorable ni desfavorable). La duració depenia, més o menys, de l'interès reflectit pels alumnes, i les mestres procuraven de donar per acabada la lliçó abans que es manifestés el més lleu senyal de cansament a la classe.

L'èxit de l'experiència va ultrapassar totes les previsions i esperances de

la professora. En efecte, la participació dels nens era extraordinària, constant, a vegades apassionada. Els progressos ràpids o molt ràpids. Ben aviat va veure's que nens que havien afirmat inicialment no saber el català, el parlaven amb molt deseiximent: és probable que anteriorment els hagués mancat un àmbit acollidor, sigui en família, sigui fora d'ella, per a les seves pràctiques de llengua catalana, i que el clima creat a les classes provoqués una espècie de miracle. D'altres nens, que havien dit que a casa seva llurs pares parlaven «espanyol», descobrien, gràcies a aquestes classes, que la llengua que en realitat usaven era la catalana. L'alienació no atenyia només els nens rossellonesos: dos germans, els pares dels quals residien a la zona de Barcelona i parlaven castellà i francès però que en un principi declararen no saber el català es llençaren a parlar-lo, i ben aviat s'anaren desposseint de les inhibicions que els havia, fins aleshores, impedit de parlar una llengua de la qual estaven impregnats. Al marge d'això, en el MC2, una nena, filla d'un important personatge de l'administració espanyola, després d'afirmar que no volia anar a les classes de català, va obtenir, per part de la mestra, la llibertat d'assistir en una altra classe o de fer qualsevol altra cosa durant el temps en què s'impartia el català. Però, ràpidament la nena va sentir interès i atracció pel que allí es feia i, integrada finalment a la classe, va assolir sortir endavant en la seva nova assignatura tan bé com en les altres.

L'experiència realitzada amb uns mitjans tan modestos, presenta un interès especial pel fet que va ser portada paral·lelament a una iniciació a l'anglès del mètode Rémi de diapositives i de discs, mètode que exigia als infants d'obeir unes ordres, imitar, simular que bevien quan es deia *drink*, etc. Aquest mètode no provocava cap entusiasme per part dels nens. Quan faltava temps i la mestra suggeria que podrien saltar-se la lliçó de català, sempre hi havia desconsolades protestes, mentre que la mateixa perspectiva dedicada a la classe d'anglès, que s'efectuava a més amb material car, deixava el grup en la major indiferència.

A vegades, fugint del marc de la lliçó pròpiament dita s'organitzaven funcions de putxinellis en català. En efecte, la professora havia preparat un petit teatre i havia fet confeccionar uns titelles amb vista a permetre als nens d'expressar-se més lliurement a través dels personatges interposats en les representacions o en els diàlegs improvisats o sobre una situació donada. La tècnica s'utilitzava a la classe de francès, però no hi havia cap raó per a no fer-ho a la classe de català. I així es va fer, amb els millors resultats del món, ja que els titelles feien desaparèixer, moltes vegades, una última barrera de recel lingüístic. El català s'emprava igualment, com ja hem dit, quan permetia d'aclarir un punt de la gramàtica francesa o del vocabulari (així, no es deixava d'indicar ni d'explicar, si es presentava el cas, la paraula francesa *carnivore* relacionant-la amb el català *carn*, terme que designa aquesta vianda), i en la música i el cant. En les lliçons d'histò-

ria i geografia es prestava especial atenció a la història i geografia del departament dels Pirineus orientals, cosa que ja s'havia fet en els anys precedents. La mestra utilitzava els llibres de Pacouil i de Chevalier, que es remunten al començament d'aquest segle, i s'havia preocupat personalment d'actualitzar les dades amb l'ajuda de publicacions més recents.

En finalitzar el primer trimestre, el col·legi va donar una petita festa. Era la vigília de Nadal. La mestra del CM2 va muntar una senzilla representació basada en les tradicions nadalenques catalanes, una espècie de muntatge teatralitzat en la mesura possible, amb mímica, i les cançons tradicionals —«Fum, fum, fum», «El rabadà», «El noi de la mare», «El petit vailet», «El cant dels ocells», «El desembre congelat»... Els seus petits alumnes foren indiscutiblement els més aplaudits en el transcurs de la festa per la manera adequada com s'ajustaven als seus personatges i el bé que ho feien.

Després d'aquesta representació la professora va rebre una mare la qual li contà que la seva filla bressolava el seu germanet tot cantant-li cançons catalanes (la família no era catalana). Li va dir també que quan preguntà a la menuda per què ho feia, la nena va respondre-li simplement que aquelles melodies eren molt boniques. D'altres infants havien demanat discs catalans com a obsequi de Nadal. D'una o altra manera el cursos de català van causar un fort impacte entre els familiars dels nens. Alguns pares es posaren a parlar en català amb llurs fills. Ara, en el moment en què escrivim aquestes línies, gairebé dos anys després dels fets que estem exposant, hem sabut que en una de les cases (no hem fet una enquesta sistemàtica sobre aquest punt ni tampoc respecte als altres; les indicacions que aportem aquí procedeixen d'observacions de la mestra de la CM1 fetes dia a dia) el costum de parlar en català s'ha mantingut. Tots els pares que han manifestat el seu parer pel que fa a la creació de cursos en català durant les hores de classe, s'han mostrat satisfets o molt satisfets. Ningú no s'ha queixat. Una mare, el marit de la qual és factor, suggerí que seria millor, en els estudis secundaris, l'ensenyament del català en lloc de llengües estrangeres, i això per raons d'utilitat. Hauria formulat també el mateix suggeriment al director del centre.

Tot això tendiria a demostrar que si el català se sacrifica en les llars és perquè els pares estan convençuts que d'aquesta manera ajuden els fills en els estudis, però des del moment que el col·legi revaloritza una mica el català, la situació més d'acord amb la normal es restableix de seguida. Aquestes consideracions són tan corrents que poden restituir l'optimisme als rossellonesos (em refereixo als que defensen la catalanitat del país).

Però retornem a l'experiència del nostre MC1. La professora, animada pels resultats obtinguts i desitjant arribar més enllà, va proposar a un ensenyant de Banyoles (Gironès) d'organitzar una correspondència escolar. Els nens de Banyoles als quals ens referim, rebien un ensenyament de francès.

Primerament va haver-hi cartes collectives, després cada alumne ja tenia el seu corresponsal, i arribaren a intervenir-hi, si calia, nens d'altres cursos. Les cartes van ser ben aviat redactades en català, per tal com gairebé tots se sentien més a gust en aquesta llengua. I àdhuc s'intercanviaren cintes magnetofòniques registrades a classe. Tot això va desemboçar en un desig recíproc dels infants per a conèixer-se personalment, i la idea d'una excursió va començar a néixer en l'ànim de tots. S'arribava a la fi de l'any escolar. Els nens de Banyoles van ser acollits a Perpinyà: es mesclaren amb els alumnes de Saint-Louis-de-Gonzague i se'ls explicà què era el Rosselló, se'ls va fer un dictat (francès) en comú i finalment menjaren sobre l'herba, a l'ombra dels grans plàtans del pati. Més tard hi va haver un partit de futbol, i a la tarda, els nois de Saint-Louis-de-Gonzague i els visitants es desplaçaren conjuntament al centre de la ciutat; visitaren el Castillet i l'exposició de llibres catalans que aleshores tenia lloc a la Sala Aragon de l'Ajuntament. Poc temps després els nens de Perpinyà retornaren la visita: es va menjar a la vorera del llac de Banyoles, jugaren, varen poder veure els museus d'història natural i d'arqueologia. Va ser un dia inoblidable. Alguns pares rossellonesos acompanyaren llurs fills, fet que tornà a posar de manifest l'impacte dels cursos de català entre les famílies.

L'any següent, en el CM2, els alumnes que havien viscut l'experiència reclamaven a cor a la nova professora la impartició de classes de català!

Altres realitzacions a nivell de l'ensenyament primari poden ser presentades, encara que, malauradament, no n'hi ha gaires. Per exemple, M. Margail, director de l'escola de Jules Ferry, de Perpinyà, dóna diverses classes de català per setmana als alumnes voluntaris i s'ha format un nombrós grup. No s'acontenta amb la llengua oral com a Saint-Louis sinó que també dóna una idea de la llengua escrita. D'altres professors desitgen impartir classes de català als seus alumnes però no saben com fer-ho. Per una part, els mestres no estan instruïts en els mètodes d'ensenyament de llengües estrangeres i de les tècniques àudio-orals que estimulen la creativitat, i per l'altra temen no conèixer massa una llengua catalana que han après al carrer. Les disposicions de la llei Deixonne, que preveïen l'ensenyament de català a l'Escola Normal de Perpinyà s'han convertit, per dir-ho d'alguna manera, en lletra morta. Fa uns deu anys va organitzar-se un curs que a la bestreta estava condemnat al fracàs: només podien assistir-hi els alumnes de quart que no seguissin estudis universitaris i que, al mateix temps, no fessin dibuix o música, etc. En aquestes condicions, el curs —no retribuït— va durar a penes uns mesos. Últimament, M. Tocabens, un professor d'espanyol de l'Escola Normal, ha pres de nou la iniciativa per tal de prosseguir l'intent en millors condicions i amb més èxit. Diversos professors de l'Escola Normal, com Jordi Roquefort (francès) i Joan Pere Vidal (psicòleg) han emprès amb llurs propis mitjans el perfeccionament del català i han participat a l'U.C.E. de Prada. Una exposició de llibres catalans, la majoria per a nens i per a l'en-

senyament del català a l'escola primària, ha estat organitzada aquest any (1975) abans de Setmana Santa en els locals de l'Escola Normal. El G.R.E.C. va demanar reiteradament a l'Inspector d'Acadèmia de Perpinyà que permetés d'organitzar «stages» de llengua i cultura catalana dedicats a professors de primària i sempre li ha estat denegat. Aquest any escolar (1975-76) un dels inspectors de primària del departament ha acceptat que un membre del G.R.E.C., que a la vegada és ensenyant, parli en les diferents jornades pedagògiques que organitza normalment en cada un dels sectors de la seva circumscripció (Argelers, Elna, Ceret, etc.). Esperem que noves experiències comencin. Davant l'absència d'una preparació especialitzada, nota dominant en aquests moments, convé sobretot donar confiança als professors, els quals estan convençuts que no parlen sinó un dialecte imperfecte i indigne dels honors d'unes poques hores de classe. L'essencial és que perdin la por i es decideixin d'una vegada, malgrat sigui començant per donar en català les classes de gimnàstica, tal com ho fa un mestre del Riberal copiant d'un Liceu on s'ha iniciat l'ensenyament de l'alemany en el gimnàs.

Cal indicar que des de fa un parell d'anys un organisme del Centre Universitari de Perpinyà, el C.I.F.D.R.E.L. ha emprès la tasca d'adaptar per al públic rossellonès un mètode àudio-visual de llengua catalana posat a punt per Gentil Puig, de la Universitat Autònoma de Barcelona, pensant en les persones castellanes que vulguin aprendre el català. Aquest mètode en el qual treballa Lluís Creixell, un jove professor de castellà, serà —es diu— graciosament lliurat a mans d'aquells ensenyants que vulguin usar-lo. El Centre Universitari segueix, per altra part, algunes experiències del català realitzades a primària. Això no contribueix a augmentar-ne el nombre però, tanmateix, és positiu. El «Centre Pluridisciplinari d'Estudis Catalans», creat el desembre de 1972, es proposava —al mateix temps d'efectuar un treball d'investigació— preparar els mestres de primària que desitgessin impartir el català a les seves classes. Sembla que fins ara no ha tingut ocasió de fer-ho.

* * *

Abans de passar a l'experiència del C.E.S. d'Elna, voldria assenyalar un aspecte psicològic del conflicte de llengües. El 1974, a la U.C.E. de Prada, tinguérem dos psicoanalistes, Janine de la Robertie i Hubert Auque, que exerceixen a París i Ginebra i que es remeten a les teories de Lacan. Aquests professionals s'han ocupat especialment dels aspectes lingüístics de certes perturbacions psiquiàtriques. Citarem diversos exemples que considero adient d'exposar aquí. Un d'ells es refereix a una família en la qual la mare era parisenca i el pare basc. La mare tenia formalment prohibit als fills que parlessin l'èuscar, llengua que el pare emprava normalment amb la fa-

mília i els amics quan anava de vacances al País Basc. Aquesta situació traumatitzava els infants, que sofrien greus problemes escolars. Un altre cas és el del nen que no aconseguia aprendre a llegir en francès perquè se li havia prohibit de parlar el piemontès. Un altre nen, vietnamita, molt petit, adoptat per una família francesa, podia dir *papa* però no *maman*, i això motivat perquè aquesta darrera paraula l'havia apres a vietnamita i no va poder substituir-la per la francesa fins després d'haver dit aquest mot amb el qual designava la seva mare natural. Aquestes situacions patològiques poden produir-se en grups enters. Els dos psicoanalistes al·ludiren al cas dels italians instal·lats en la zona francòfona de Suïssa que prohibeixen a llurs fills de parlar l'italià perquè creuen ajudar-los en la seva integració, sense adonar-se que amb aquest procediment els poden crear problemes psicològics que a vegades arriben a ser greus. És evident que les paraules no tenen solament una significació abstracta sinó que constitueixen al mateix temps uns conjunts fònics units a la psique de l'individu.

Fa un parell d'anys que el Ministeri d'Educació va concedir una certa autonomia als col·legis i als liceus. Aquesta autonomia té un nom: se l'anomena «el 10 per cent», ja que consisteix a deixar lliure un 10 per cent del temps escolar per a dedicar-lo a les activitats culturals que els alumnes i el professorat vulguin. Aquest fraccionament de llibertat anava acompanyat de tants consells i tantes recomanacions que la majoria d'establiments i de professorat han preferit de renunciar-hi, ja que pressuposaria una nova organització a nivell administratiu per a repartir els alumnes en grups que no coincideixin necessàriament amb els habituals i, també, com és natural, comportaria un treball suplementari per als professors.

Malgrat tots aquests inconvenients, els mestres i directors més entusiastes intentaren fer quelcom, almenys una o dues vegades. Pel que a nosaltres pertoca, vàrem demanar autorització per a esmerçar el 10 per cent de les hores d'ensenyament del castellà en profit del català per a totes aquelles classes en què els alumnes ho desitgessin. Els més grans, puix que podien escollir, preferiren dedicar algunes hores a l'estudi, millor dit, a l'audició de música espanyola. Amb els alumnes de «sixième» (ve a ser l'equivalent del 5è d'EGB a Espanya) vàrem ser més autoritaris: decidírem nosaltres mateixos que el més interessant per a ells era donar-los una idea de què és la llengua catalana. Alguns nens, les famílies dels quals són castellanos (n'hi ha una gran proporció en el col·legi) manifestaren amb certa reticència que ells no entenien aquesta llengua. Els contestàrem que aquests cursos, justament, els ajudarien a comprendre-la. Tècnicament utilitzàrem el mètode àudio-oral que ja hem descrit a propòsit de l'experiència del CM1. La nostra sorpresa va ser doble:

1. Les estructures gramaticals que ensenyàvem en castellà en dues o tres setmanes (o sigui en nou o dotze hores de treball) eren apreses en una hora i aplicades amb folgança. I els alumnes les desbordaven espontània-

ment afegint-hi una riquesa de vocabulari totalment inesperat en unes classes on les llengües familiars eren el francès i el castellà.

2. El plaer, la satisfacció que sentien aquests nens parlant català era visible: expressaven amb voluptuositat quelcom d'allò de què ja estaven saturats. Diversos nens manifestaren el desig de fer més hores de català que les permeses pel 10 per cent, i entre ells, demanant-ho, hi havia una nena que durant els cursos de castellà no havia obert boca. Aquest èxit, però, cal dir-ho, no va incitar ningú a assistir al curs facultatiu que es donava una vegada la setmana a les tretze hores, curs que se situava en el marc de la llei Deixonne.

Aquesta aparent contradicció no s'explica si no es considera que la situació diglòssica indueix a una actitud de rebuig, que es col·loca en un nivell quasi inconscient en el nen de la llengua *B* (en aquest cas el català). Aquest fet el constatarem fa uns anys en realitzar la següent experiència: Al començament del curs vàrem preguntar, durant la visita a una classe, quins eren els alumnes que parlaven o comprenien el català; van ser molts pocs els que aixecaren el dit. Passat algun temps explicàvem a aquest mateix grup d'alumnes que el català és una llengua rica, que té grans escriptors, que Catalunya havia format un poderós país, etc., i de nou preguntàrem qui era que parlava o comprenia el català, i aleshores gairebé tots els dits van aixecar-se.

Arran d'això es comprèn que els cursos opcionals donats en el marc de la llei Deixonne no atrauen sinó els infants o adolescents que no senten vergonya de mantenir un contacte normal —almenys fins a un cert punt— amb el català. Són alumnes que, per una o altra raó, no han interioritzat encara la repressió latent que el sistema (escolar i extraescolar) exerceix sobre la llengua dels pares i els avis. Es tracta, naturalment, d'una minoria. En els altres el sistema els ha frenats de tal manera que, fins i tot, en el cas d'experimentar un interès per la llengua, no poden assistir al curs. Si ho fessin, ells mateixos es denunciarien com a membres d'un grup social del qual volen marginar-se.

Però el problema és totalment distint si la classe de català es dona en el marc gairebé normal del 10 per cent que els alumnes accepten, de la mateixa manera que accepten tota norma pedagògica. La regularitat de l'ensenyament del català en aquest ambient els borra tota culpabilitat i aleshores poden alliberar-se. Perquè es tracta d'un autèntic deslliurament. Només així es pot, en tot cas, explicar d'un cop la volubilitat de la qual parlàvem més amunt i la satisfacció observada en el nen que parla català.

Els infants, a llurs cases i al carrer, senten parlar el català. Els adults —els pares i els altres— tenen el costum de dirigir-se a ells en francès i, per consegüent els nois s'adonen de la prohibició que els imposen de parlar català. A vegades aquesta prohibició és explícita. I és aleshores quan ens trobem davant el cas mencionat per Janine de la Robertie i Hubert Auque

respecte als immigrants italians de la zona francòfona de Suïssa. Aquesta situació deu provocar forçosament en alguns nens reaccions de tipus neurològic. Però és gairebé segur que sense arribar a graus patològics, en la majoria dels casos pot parlar-se d'una situació anormal que provoca en el nen una frustració inconscient, puix que mentre els pares, entre ells, amb altres membres i amb la gent del carrer, parlen català, ell es considera objectivament exclòs d'aquest intercanvi... Recordo un escriptor que en algun lloc explicava que quan era jove i sentia renegar els adults li calia, de tant en tant, tancar-se a l'habitació per alliberar-se amb delectança repetint les frases blasfemes i grolleres, ja que als infants els agrada de parlar com ho fan les persones grans; el difícil seria que fos d'altra manera.

No és normal, doncs, que un nen s'impregni d'una llengua en sentir-la en boca d'altres i no poder-la parlar ell. És una situació que contradiu l'aprenentatge natural d'una llengua i es comprèn que això pugui ocasionar inhibicions de caràcter anormal, patològic. Adhuc, sense anar tan lluny, l'actitud inhibidora constitueix un factor de castració i el nen en surt fatalment empobrit i disminuït. El corrent lingüístic és doble per naturalesa; del grup a l'individu, i de l'individu al grup. Eliminar el segon d'aquests corrents, és a dir, privar a l'individu d'expressar-se és pertorbar el procés del seu desenvolupament mental, és frustrar-lo. De tot això, doncs, podem extreure'n una conclusió: el fet que els nens rossellonesos (els que han nascut o s'han educat en el Rosselló) no puguin expressar-se en català és perjudicial al seu desenrotllament mental: es tracta d'una autèntica monstruositat psicològica i pedagògica.

Tot el que hem exposat anteriorment significa que, a la pràctica, la llei Deixonne permet un ensenyament facultatiu del català al nord de les Albes que representa un reconeixement d'interès per aquesta llengua, però que no soluciona la situació marginal en què es manté. Adhuc és possible que en fer-la més visible encara l'agreuï més, ja que els cursos facultatius revelen que es tracta d'una disciplina a part, a penes digna d'un club que funciona al costat del club d'escacs o de fotografia. La llei Deixonne no suprimeix en absolut el fre que el sistema col·loca en el cervell de la gent. La Unesco ha denunciat l'estúpidesa pedagògica que pressuposa l'escolarització d'un nen en una llengua distinta de la materna. Creiem que no ensenyar als infants —i particularment a l'escola— una llengua que senten sovint parlar en família i al carrer, és un altra estúpidesa, perquè el nen, en aquests casos, és bilingüe en potència. Però es tracta de quelcom molt més important que un bilingüisme d'ambient. Es tracta d'un bilingüisme que ha de veure la llum i per això cal que l'ajudem tots. Si l'escola (i per descomptat la família) no ajuda el nen a alliberar-se, és evident que ens trobarem tot seguit enfront de casos de bilingüisme frustrat i les seves repercussions psicològiques no poden ser bones de cap manera.

L'ensenyament a Andorra

per LÍDIA ARMENGOL I VILA
i ANTONI MORELL I MORA

La finalitat que anima l'esperit de tots els participants a aquest Seminari és, sense cap dubte, l'anhel de cercar conjuntament uns mitjans i uns procediments ben determinats perquè el bilingüisme pugui assolir el caràcter d'un sistema d'ensenyament coherent, irrefusable i prometedor. Aquest comú objectiu demana, és clar, una reflexió prèvia sobre els resultats obtinguts a partir d'experiències concretes realitzades en diferents entitats docents i mitjançant diversos mètodes científics. Certament, Andorra no aporta avui el resultat i les conclusions d'una experiència concreta realitzada mitjançant unes normes determinades en una escola pilot, durant un lapse de temps ben definit. L'aportació d'Andorra, més que la conclusió d'una experiència bilingüística teòricament estructurada i estudiada, és el plantejament de la constatació d'un bilingüisme —i, molt sovint, d'un trilingüisme— de fet, gairebé innat a la parla i a l'esperit de la quasi totalitat dels infants que resideixen a les nostres Valls.

L'esmentat fet lingüístic no es circumscriu al marc de l'escola, es palesa en qualsevol manifestació de la vida de l'infant, fins i tot en el joc. És evident que aquesta peculiaritat lingüística tan sols pot concebre's si es té en compte la situació geogràfica de les nostres Valls: una cruïlla turística entre França i Espanya, un petit país muntanyenc on la cultura d'ambdós països veïns ha promogut l'evolució cultural i econòmica i on consegüentment ambdues llengües, castellà i francès, s'han superposat a la llengua oficial del país: el català. Però, paral·lelament al factor geogràfic, el factor social ha contribuït, potser encara més palesament, a crear aquest fet lingüístic. L'immigració creixent que han conegut les nostres Valls els darrers 10 anys, ha induït la població andorrana a una adaptació instintiva als costums i a la llengua dels immigrants. I és clar, aquesta adaptació instintiva s'ha manifestat més obertament en el sector de la població andorrana que conviu més sovint i més espontàniament amb la població dels immigrants: els infants en edat escolar.

El temps del qual disposem per a la nostra comunicació no ens permet d'aprofundir més la influència del factor geogràfic i social en l'àmbit lingüístic d'Andorra. Malgrat això, pensem que el plantejament de l'estructuració de l'ensenyament a Andorra que farem a continuació, recolzant-nos sobre dades estadístiques, justificarà en certa manera els fets anteriorment esmentats.

Des de temps antic fins molt entrat el segle XIX, les institucions de caràcter docent a Andorra varen ésser les escoles dels diferents Comuns. Cada Comú disposava d'una escola i d'un mestre i assegurava totes les despeses d'ordre administratiu i educacional.

Al final del segle XIX foren creats els col·legis congregacionals de la Sagrada Família a Sant Julià de Lòria, Andorra la Vella i Canillo, i dels Pares Benedictins a les Escaldes.

Durant el segon terç del segle XX, foren creades oficialment a Andorra les escoles d'Ensenyament d'Espanyol i de Francès.

La doble opció d'ensenyament francès i espanyol —en la qual s'inserirà oficialment l'any 1972 un ensenyament de català— és l'estructura actual de l'educació a les nostres Valls.

Els Ministeris de l'Educació Nacional —francesa i espanyola— disposen dels respectius centres escolars d'ensenyament primari i secundari en els quals, mestres i professors d'ambdós ministeris imparteixen uns programes d'ensenyament anàlegs als dels centres escolars d'Espanya i França.

Paral·lelament als centres d'ensenyament oficial existeixen a Andorra la Vella i a les Escaldes les escoles congregacionals de la Sagrada Família, i a Andorra la Vella, el col·legi de Sant Ermengol, patrocinat pel M.I. Consell General, on s'imparteix un ensenyament de Formació Andorrana del qual es parla més en detall en una altra part.

L'opció d'ensenyament d'espanyol assegura actualment els nivells d'Ensenyament primari i Batxillerat elemental, Batxillerat superior i Formació Professional. L'opció d'ensenyament de francès assegura un Ensenyament primari, el nivell de Batxillerat elemental i un nivell de Formació Professional.

La població escolar de les Valls és de 4 927 alumnes i el cos d'ensenyament es compon de 237 mestres i professors. D'aquests 4 927 alumnes, 4 772 tenen entre 3 i 15 anys, la qual cosa significa —tenint en compte que la població total de les Valls és de 26 558 habitants— que la població escolar de menys de 15 anys representa el 18,55 per cent de la població total. La població escolar es reparteix desigualment en les sis parròquies del Principat. Andorra la Vella, per raons socioeconòmiques i pel fet d'agrupar els centres d'ensenyament secundari, aplega 2 625 alumnes, és a dir, més del 50 per cent de la població total escolar.

Un 54,88 per cent de la població escolar té com a llengua materna el català: un 38,17 per cent el castellà; un 5,04 per cent el francès; un 0,09

per cent l'anglès, i un 1,82 per cent altres llengües: alemany, portuguès, italià, etc.

Hem d'assenyalar que els 2 625 alumnes, la llengua materna dels quals és el català, es poden considerar gairebé en la quasi totalitat com a trilingües. Per exemple, un alumne andorrà parlarà català amb els seus familiars, francès a l'escola i castellà amb els seus companys...

Però aquest fet lingüístic que es produïa sovint a Andorra podia esdevenir pernicios, sigui per factors educacionals, sigui per factors socials, ja que d'una banda les llengües francesa i castellana poc a poc pertorbaven en l'esperit dels infants l'ús correcte de la llengua pròpia i oficial i, d'altra banda, els infants andorrans i residents tenien un coneixement històric i geogràfic d'arreu del món, però desconeixien totalment tot allò que era peculiar de llur país. Això significava que, poc a poc, les característiques andorranes i l'entitat social andorrana esdevindria quelcom sense cap contingut cultural.

El programa d'andorranització hauria de resoldre definitivament el problema. L'ensenyament de Formació Andorrana era una estructuració d'aquest trilingüisme lingüístic i dispersió cultural i la seva finalitat era, és i ha de ser, no la d'assolir una supremacia absoluta de la llengua, la història i la geografia d'Andorra, sinó la d'establir un equilibri educacional perquè Andorra pugui conservar i enfortir en l'esdevenidor les seves característiques i peculiaritats.

L'andorranització de l'ensenyament

per LÍDIA ARMENGOL I VILA
i ANTONI MORELL I MORA

La realitat andorrana és quelcom difícil de diferenciar. Bàsicament, es pot dir que la seva constitució política mateixa —Co-Principat: dos senyors, dues cultures, dos poders diferents— és l'arrel de totes les seves possibles ulteriors anàlisis, ja sigui en matèria econòmica, social, o bé educativa. És aquest aspecte tan important que cal afirmar des de bon principi.

Aquesta particularitat dibuixa una societat considerablement complexa, tant socialment com lingüística: una comunitat de parla catalana —no oblidem que d'arreu del món és l'únic país, Andorra, que té com a llengua oficial el català— que, a l'ensem, a nivell de cultura utilitza la llengua francesa i la llengua castellana. Es pot dir que els andorrans empren alternativament les tres llengües: ja sigui per a les relacions familiars, polítiques, comercials o pròpiament educatives.

En assolir el país, al mateix temps, una considerable importància com a cruïlla turística —amb totes les conseqüències de transmigració i d'immigració—, ha comportat una configuració lingüística que podríem anomenar de «Cafarnaüm modern», amb el perill d'aigualir-se com a comunitat autòctona, peculiar, diferenciada.

Veurem a la segona part d'aquesta síntesi que a Andorra existeixen oficialment dues modalitats diferents d'ensenyament.

a) *L'ensenyament espanyol*: amb estructura pedagògica i econòmica espanyola.

b) *L'ensenyament francès*: amb estructura pedagògica i econòmica francesa.

Un «tertium quid» el constitueix un Centre Escolar finançat econòmicament pel Consell General de les Valls i que segueix la pauta espanyola, pel que es refereix als programes escolars, és a dir, el batxillerat espanyol.

Davant aquesta complexa realitat, el Consell General, l'any 1972, per a

oficialitzar el que ja es feia gairebé a tots els centres espanyols i francesos, per pròpia voluntat, i crear una política educativa important respecte a les característiques culturals andorranes, redactà i acordà una «Nota-Informe sobre l'Andorranització de l'Ensenyament» i que sintèticament expressava:

- «Tot poble ha de tenir uns arrelaments peculiars i propis (ancorats en un passat i projectats vers un futur) que el diferenciïn dels altres no pas solament de forma negativa».
- «El Consell General es proposa d'emprendre i acomplir un esforç moral i material per assegurar a tots els infants que cursen estudis a Andorra un complement essencial de la seva educació que els capaciti per a integrar-se de forma lliure, conscient i plena, a la Societat Andorrana, creant-los-hi plena consciència de ser-ne membres actius i operants».
- «Els ensenyaments espanyols i francesos (dignes de tota lloança i consideració en si mateixos i de tota reconeixença per part dels andorrans que en són beneficiaris), han estat pensats i programats per a súbdits dels respectius països i no per a andorrans. Es tracta, doncs —continua l'Informe—, d'afegir als programes d'ensenyament espanyol i francès quelcom de diferent i exclusiu per als infants d'Andorra: els elements necessaris per a transmetre, conservar i enfortir el caràcter i l'esperit andorrans a tots els infants, sigui quin sigui el pla d'estudis escollit».
- A continuació, l'Informe defineix què s'entén per Formació Andorrana.
- Insisteix en el caràcter d'obligatorietat d'aquestes matèries educatives.
- Es creen i s'especifiquen els òrgans i instruments necessaris per a portar a terme aquest programa.
- Dins la superestructura esmentada, destaquen, per llur responsabilitat clau i per l'amplària pràctica de les seves funcions, els Assessors Pedagògics, entorn dels quals gira tot el procés tècnic i metodològic de l'Andorranització.

Cal dir que aquesta Nota-Informe, fonamental per a l'esdevenidor del país, es trameté als Coprínceps d'Andorra que, al seu torn, havien d'establir més convenis amb els Països veïns.

Andorranització significa, doncs, inserir les peculiaritats culturals específicament andorranes —llengua, història i geografia, i estudi de les institucions— dins l'estructura de l'ensenyament oficial de les Valls, amb les particularitats anteriorment esmentades.

Cronològicament aquesta Perspectiva d'Andorranització ha assolit les següents etapes:

1. *Etapas generals d'Andorranització*

Els Assessors Pedagògics es trobaren, a partir del gener de 1973, amb unes funcions buides de contingut i amb la urgent necessitat de crear una infraestructura que els permetés poder comptar amb una base d'anàlisi mínimament seriosa per a posseir un coneixement real, objectiu, sobre el qual establir les necessitats més urgents. A tal fi es crearen:

- a) Un recull d'estadístiques escolars —realitzat l'any 1974— que donés bàsicament:
 - la població escolar relacionada amb el cens demogràfic general.
 - un estudi de l'evolució escolar de les Valls —a grans línies— durant els darrers anys.
 - estratificació i evolució de l'ensenyament espanyol i francès globalment considerat i individualitzat per parròquies, etc...

(Recull d'Estadístiques que ha constituït la base per a un tractament de dades molt més aprofundit que s'està realitzant actualment.)

- b) Una posta en marxa del Programa d'Andorranització, pel que fa referència a la llengua catalana, a nivell de batxillerat, creant un professorat finançat i dependent del Consell General de les Valls que imparteix els seus cursos a dos centres escolars de les Valls.
- c) Una uniformitat en els programes de llengua catalana que s'explica a tots els centres escolars de les Valls, sigui pel Cos de Professors del Consell General, sigui pels professors dependents de les Entitats Escolars mateixes.
- d) La posta en marxa d'una planificació a llarg termini relativa a atorgar contingut rigorós i científic a les tres disciplines d'història, geografia i estudi de les institucions. A tal fi, el Consell General acordà la creació d'una Biblioteca Nacional —actualment en funcionament—, i dels Arxius Nacionals, en preparació, elements aquests de vital importància si es vol concedir bel·ligerància als continguts culturals pròpiament andorrans.
- e) La preparació per al curs 1975-76, d'un Programa d'Andorranització, amb la seva triple funcionalitat, a nivell de primer ensenyament, que organitzi un professorat de rotació en tots els centres escolars de les Valls.

2. *Conclusions*

Com a conseqüència de dos anys d'experiència podem constatar els següents aspectes:

- a) La composició heterogènia de la societat lingüística d'Andorra.
- b) La voluntat del Consell General per a aconseguir —tècnicament i econòmica— uns resultats positius a llarg termini a fi de preservar la comunitat andorrana.
- c) La necessitat de crear una infraestructura sòlida que permeti més tard una integració dels nuclis d'immigració i una consciència lingüística autòctona.
- d) La positiva i valuosa col·laboració i cooperació dels òrgans responsables de l'ensenyament espanyol i francès en aquesta tasca «d'andorranitzar Andorra mateixa».

L'experiència, per tant, que podem aportar-los és quelcom gairebé verge, motiu d'esperança i de futura joiosa confirmació i, si no m'erro, de resultats considerables en un esdevenidor pròxim per a la comunitat andorrana.

El fill del treballador emigrant a l'escola francesa

per MICHELLE BERTHOZ PROUX

Els països industrialitzats atrauen cada any milers de treballadors que vénen a instal·lar-s'hi per un termini més o menys llarg. França no s'escapa d'aquest moviment de la mà d'obra; i el mateix que a Suècia, República Federal Alemanya, el Benelux i Anglaterra, han sorgit diferents problemes en relació amb l'educació i amb la formació, a diversos nivells. En efecte, són molt nombrosos els obrers que emigren amb llurs famílies, i no es tracta solament d'iniciar alguns adults a la llengua francesa, sinó també d'acollir a l'ensenyança pública tota una població infantil que no parla francès.

Aquesta població infantil no és del tot homogènia, ja que hi ha emigrants de diverses nacionalitats. Per altra banda, la seva distribució provoca dificultats considerables als professors que han d'ensenyar a aquests nens, no solament el francès, sinó també les altres disciplines que componen els programes. Gràcies als múltiples col·loquis, jornades d'estudi, publicacions sindicals, etc. es comença a captar l'amplitud dels problemes que aquests nens estrangers plantegen als ensenyants que no han estat preparats per a educar aquest tipus d'alumnes i que, per altra banda, moltes vegades no han rebut formació adequada per a ensenyar als seus alumnes francesos la llengua vernacle.

Vaig a intentar donar una imatge com més fidel millor de què representen aquests nens: en primer lloc aportant algunes informacions estadístiques; després evocaré les ensenyances que els són donades, i abordaré seguidament el feixuc expedient de les seves dificultats, insistent, especialment, en el fracàs escolar i les seves causes; també parlaré aquí de l'ensenyament de les llengües natives tal com es realitza actualment, després d'algunes experiències d'ensenyament bilingüe, si de fet, podem emprar aquí aquest terme; són investigacions que realitzo actualment amb la col·laboració d'un equip integrat per un ensenyant espanyol i un de portuguès.

1. Per diverses raons, malgrat la gran centralització del Ministeri d'Educació i Ciència, no es coneix prou bé el nombre de nens immigrants a França. Utilitzaré les xifres facilitades pel Centre de Documentació per a la Formació de Treballadors Emigrants del B.E.L.C. corresponent a l'informe de febrer del 1975.

135 000	nens de	0 a	2 anys
175 000	»	de 2 a	5 »
390 000	»	de 5 a	12 »
175 000	»	de 12 a	16 »

875 000 nens en total.

Hi hauria, doncs, 500 000 nois immigrants en edat escolar (6-16 anys), als quals cal afegir-hi més de 50 000 nens de 3 a 6 anys que assisteixen al Parvulari.

Segons el Ministeri d'Educació, el primer de gener del 1974 quedaven distribuïts en la següent forma:

Parvularis	50 a	75 000
Escoles elementals		350 000
Ensenyança secundària		150 000

Aquestes dades no coincideixen amb els 875 000 nens esmentats més amunt. «Hommes et Migrations» n'empadronaren en el curs de l'any 1973-74:

245 000	algerians
235 000	portuguesos
135 000	espanyols
120 000	italians
45 000	marroquins
35 000	tunisencs

o sigui un total de 815 000. La diferència amb la primera xifra facilitada pel B.E.L.C., pot atribuir-se al nombre de iugoslaus que no figuren en aquestes estadístiques. Hi haurà, doncs, un 56,32 per cent de llatins i un 37,36 per cent de mogrebins.

La majoria d'emigrants viuen a les grans ciutats. Un 32 per cent de nens estrangers situats a França habiten la regió parisenca.

No sento cap interès a fatigar-vos amb xifres, però cal saber, tanmateix, que les dades estadístiques no mencionen els turcs. No obstant això, n'hi ha un cert nombre a França que són sovint solters o homes sols. Aquesta població causa problemes d'alfabetització bastant complexos, i els nens, quan n'hi ha, creen grans dificultats a llurs mestres.

2. Quines són les institucions que acullen aquests nens?

Per als *nens de 3 a 6 anys*, el Parvulari rep els nou vinguts o els nascuts a França a qualsevol període de l'any. Aquesta solució sembla que afavoreix molt l'adaptació del nen i l'aprenentatge de la llengua. Jo veig nens als Parvularis des del curs 1970-71, i això explica el meu escepticisme davant aquesta afirmació oficial.

Per als *nens de 6 a 12 anys* hi ha dues possibilitats:

- 1.^a El nen ha nascut a França i va a l'escola elemental, com tots els nens francesos.
- 2.^a El nen és un «nou vingut» i, en aquest cas, també hi ha dues possibilitats:

a) En el sector escolar existeix una «*classe d'iniciació per als nens estrangers*» on l'infant pot (aquest no és sempre el cas per distintes raons) ser-hi inscrit. Les classes d'iniciació han estat creades en el quadre de l'ensenyament elemental; hi acullen els «*nens estrangers de parla no francesa i que tenen aptituds normals*». L'avantatge d'aquestes classes és, en primer lloc, el nombre reduït d'alumnes, de 15 a 20 en principi, i el fet que el mestre cal que sigui un titular que hagi rebut una formació especial. Les esmentades classes tenen per objecte «integrar ràpidament els nens al medi escolar normal». Se'ls ensenya, doncs, de bon començament, la llengua francesa, freqüentment per mitjà de mètodes àudio-visuals. Aquests mètodes no han estat creats per a aquests nens sinó per a «l'ensenyament del francès a l'estranger», és a dir, per a servir d'instrument pedagògic als professors, freqüentment estrangers, que tenen classes de nens de més de dotze anys en la secundària, i que desitgen ensenyar el francès —llengua estrangera— amb un mètode francès. El mètode del C.R.E.D.I.F. ha estat elaborat a partir de l'enquesta sobre el francès fonamental. No parlaré més sobre l'inadequat que resulta aquest mètode per als nens dels treballadors immigrants que viuen a França, però, en canvi, parlaré i tractaré de les causes que condueixen al fracàs escolar.

Els nens, després de passar una temporada a la classe d'iniciació, que pot durar un any escolar sencer o un o dos trimestres, depèn dels progressos que facin, reben l'ensenyament elemental normal a la classe corresponent a la seva edat i nivell.

La circular també preveu que els nens (en particular els més jovenets) siguin distribuïts a les classes que els pertoca per llur edat (curs preparatori i curs elemental) i reagrupats durant 6 o 7 hores de recuperació en francès; aquestes hores estan incloses en l'horari escolar normal.

Com que no he vist mai cap classe amb aquest funcionament, no puc opinar al respecte. Altrament, conec amb excés aquests cursos d'iniciació,

que són ghettos on els alumnes no tenen contacte amb els altres nens de l'escola perquè, fins i tot, tenen una altra hora d'esbarjo.

b) Quan no hi ha classe d'iniciació en el sector escolar, fet que té lloc sovint perquè no n'hi ha gaires (aproximadament cent), els nens són integrats al primer curs de l'escola elemental, on els alumnes tenen —repetim— de 6 a 7 anys. Teòricament aquestes classes són per a estrangers juvenets. Conec, tanmateix, el cas d'un nen turc d'onze anys que va arribar a Llemotges el mes de gener de 1975 i l'inclogueren amb nens de 6-7 anys, amb gran desesperació de la mestra, que no sabia què fer. La comprenem!

En alguns grups escolars hi ha una classe de recuperació en el Parvulari amb un grup reduït d'alumnes (generalment 15), la qual és utilitzada per a emplaçar-hi els nens nous que arriben menors de 8 anys. Aquests nens es troben amb d'altres de 6-7 anys considerats d'un nivell (intel·lectual de maduresa!) insuficient per a «passar-los a primària» segons l'expressió utilitzada correntment. He conegut nombrosos exemples d'aquest tipus i, si bé no hi estic del tot d'acord, haig de reconèixer que els mestres d'aquestes classes han rebut una formació especial «Enfance inadaptée» (1) i que la majoria obtenen, més aviat per llurs qualitats humanes que no pas pels mètodes pedagògics utilitzats, millors resultats per a l'inici del francès que els altres professors d'ensenyament primari.

S'installen també els nous arribats en allò que s'anomena Curs Preparatori d'Adaptació, terme utilitzat per a designar les classes de nivell baix. També aquí l'alumnat és limitat i el mestre ha rebut teòricament una formació especialitzada, «Enfance inadaptée». Malauradament, en aquest curs s'inclouen els nens francesos i estrangers que anteriorment han seguit un curs preparatori normal i no han aconseguit aprendre a llegir; això ens condueix al problema del fracàs escolar que ja he citat diverses vegades sense tractar-lo i del qual parlaré més endavant.

Els adolescents de 12 a 16 anys estan supeditats a l'escolaritat obligatòria; per tant, hauríem de trobar en l'ensenyament secundari la mateixa proporció de nois estrangers que a la primària. De fet no hi ha més que un 4 per cent de nens estrangers, o sigui 156 000. En els anys cinquanta, és a dir, abans que tots els nois de 12 a 16 anys no anessin a la secundària, aquest percentatge era d'un 1 per cent.

No podem, tanmateix, treure'n la conclusió que l'estatus dels nens estrangers hagi millorat en l'ensenyament. No tan sols la migració ha canviat de naturalesa, sinó també tots els nois de 12 a 16 anys de la secundària, tal com acabo de dir; altrament, cal examinar de més a la vora la forma com aquests alumnes estrangers són distribuïts.

El percentatge d'estrangers és molt baix en els instituts (Lycées), establiments nobles que obren les portes als estudis superiors, 2,3 per cent. Cal afegir que aquestes estadístiques no tenen en compte l'origen sociocultural

dels nois ni llur nacionalitat. En aquest 2,3 per cent són compresos tots els fills de diplomàtics, universitaris i altres estrangers que *no formen part dels obrers immigrants*. La proporció és del 3,5 per cent en els col·legis d'ensenyament general on funcionen «seccions d'Ensenyament Especialitzat», és a dir, classes de rehabilitació de l'«Enfance inadaptée». Segons una publicació sindical hi hauria per aquest mateix any escolar 21 687 nois estrangers escolaritzats a les seccions d'ensenyança especial per a un efectiu total de 150 000. Els col·legis d'ensenyament tècnic tenen un 5,3 per cent d'estrangers.

Si observem aquestes xifres des d'un altre angle, pot constatar-se que existeixen: un 4,5 per cent d'estrangers en el cicle curt (obligatori), un 5,5 per cent en el cicle professional curt (cobreix també l'escolaritat obligatòria) i un 1,7 per cent en el cicle llarg dels Liceus.

Aquestes xifres estan per sobre de tot comentari ja que, com hem dit, no distingeixen l'origen sociocultural dels nens estrangers.

Els nois que arriben a França en edats compreses entre els 12 i 16 anys, poden ser «inclosos» en una classe normal, la indicada per als nois «francesos amb problemes», entenent-se per això, aquells alumnes que no han pogut ésser emplaçats a cap altre lloc: dèbils, lleugers, inadaptats, marginats; amb freqüència s'hi reuneixen els nois d'origen estranger, escolaritzats des de fa temps, i que no han pogut integrar-se al sistema escolar francès.

Alguns nois de més de 14 anys són col·locats en classes preparatòries per a l'aprenentatge, i excepcionalment en una classe d'un col·legi d'ensenyament tècnic «després d'haver aconseguit el nivell lingüístic».

Les xifres citades en l'anonimat no permeten donar una visió clara del problema del fracàs escolar causat per les enormes dificultats amb què els nens han d'enfrontar-se. Cal dir, abans de parlar dels nens immigrants, que els nens francesos, teòricament de parla francesa, pertanyents a les categories socials menys afavorides, fracassen també en proporcions considerables, la qual cosa justifica àmpliament la denominació «d'escola de classe» que nombrosos sociòlegs, sindicalistes i gents conscients políticament donen a l'escola francesa.

Els nens francesos procedents de la classe obrera i del medi rural fracassen perquè l'escola tradicional no s'adapta a llurs necessitats i característiques. Respecte als fills dels treballadors immigrants, sobren els comentaris.

Al terme municipal d'Aubervilliers (barri obrer de la regió parisenc), segons la senyora H. Gratiot-Alphandery, el retard global pels cinc anys escolars de primària, és d'un 55 per cent per als algerians, 61 per cent per als portuguesos i 44 per cent per als espanyols. Si s'analitzen les xifres més detingudament veurem que:

algerians: 37 per cent de retard en el primer any, 65 per cent en el 5è.
espanyols: 19 per cent de retard en el primer any, 63 per cent en el 5è.

portuguesos: 53 per cent de retard en el primer any, 77 per cent en el 5è.

El percentatge de la mitjana nacional per als 5 anys és del 35,8 per cent; del 21,3 per cent en el primer any i del 48,2 per cent en el 5è. any.

Hi ha, doncs, menys espanyols retardats en els estudis en el primer any a Aubervilliers que en tot el conjunt de la població escolar: per altra banda, les xifres globals no indiquen si els immigrants retardats hi són inclosos.

Les xifres són sorprenents, enutjoses, violentes, fins a tal punt que amaguen totalment la realitat quotidiana dels infants; podríem també parlar de les hospitalitzacions o de la delinqüència, però no és aquesta la meua intenció. El meu propòsit és tractar d'actualitzar les causes d'aquest fracàs en massa. Ja hem vist com els nens dels immigrants no són els únics que fracassen. Si observem les condicions de vida d'alguns d'ells ens preguntem com és possible que algunes vegades puguin continuar endavant. No vull parlar de handicap, ja que aquesta noció implica acceptar que és el nen que està inadaptat, que està en condicions d'inferioritat a l'escola. Si es tractés d'algun cas aïllat, d'algun accident esporàdic, es podria admetre, i encara no n'estic certa, aquesta hipòtesi, però davant la magnitud del fenomen no es pot fer més que invertir la proposta i dir que és l'escola la que està inadaptada. Inadaptada, per una part, a la població d'immigrants, i per l'altra —i això és extraordinàriament greu— a la meitat, 48,2 per cent, de la població escolar. No vull fer la comparació, ja gastada, amb la fàbrica que de cada dos cotxes en fa un de malament. No. Es diu molt sovint que els nens, siguin el que siguin, fracassen perquè no saben parlar, perquè llur llenguatge és deficient. Una idea molt repetida i estesa als Estats Units, particularment, és que els pares no parlen a llurs fills. És absolutament necessari matisar aquestes declaracions. És absurd sentir a dir que els obrers no parlen als seus fills o els parlen malament. Cal, sens dubte, en aquest cas, invertir també la proposta i observar com els «altres parlen a llurs fills, com des de menuts els acostumen a relatar i descriure la imatge que tenen (pares i fills) davant de llurs ulls». En aquesta situació completament artificial, la imatge es basta a si mateixa i no calen paraules perquè el missatge i, per tant, la informació, passin: seria un procés poc econòmic, que comportaria una certa despesa d'energia, per no dir de temps. Si jo m'assegués al vostre costat per a explicar-vos el que diu l'article que esteu llegint, em trobaríeu indiscreta, inútil, ridícula, què sé jo! Vosaltres estimaríeu, en tot cas, el meu comportament com a incongruent i fora de lloc. Malgrat tot, això és, amb freqüència, el que demanen els ensenyants, això és, gairebé sempre, el que esperen els psicòlegs que passen els tests per a mesurar la intel·ligència, tests a partir dels quals els nens quedaran classificats en adaptats, adaptables o inadaptats.

Si a l'estil i mode diferent que l'escola utilitza i exigeix als seus alumnes afegim les dificultats lingüístiques pròpiament dites —els nens han d'actuar en una llengua estrangera i un estil estranger, anava a dir aliè— comen-

caríem a entreveure les dimensions del problema escolar dels immigrants.

Tanmateix, no són aquestes dificultats d'adaptació lingüística la principal causa de no aconseguir resultats satisfactoris. Citaré novament Martine Charlot, directora del Centre del Treballador Migrant del B.E.L.C.:

«De fet hi ha incompatibilitat, en la majoria dels casos, entre les exigències del sistema escolar francès i les condicions de vida dels fills de treballadors emigrants...

... el sistema:

— divisió de l'aprenentatge en anys, amb programa i progressió de tipus rígids;

— absència de grups de nivell;

— contingut bastant teòric: llenguatge acadèmic, predominança del francès escrit, de tota cosa intel·lectual sobre la gestual o estètica: lectures, preparacions; per a ser ben viscudes les regles d'aquest sistema, requereixen:

— l'ajuda d'una família que parli una llengua correcta (no importa que sigui estrangera), que informi, que animi...

— condicions materials favorables, com una casa confortable, tranquil·litat, un son regular, una bona higiene en l'alimentació.

Ara bé, els fills de treballadors estrangers no s'escapen —de no ser un cas excepcional— a la prova d'una constel·lació de factors difícils, desfavorables a la pràctica escolar:

— allotjament petit, superpoblat, sorollós, sovint malsà (malgrat la reabsorció de cases insalubres);

— el pas brusc de la civilització rural a la civilització urbana, tècnica, industrial en els seus pitjors aspectes;

— el descobriment personal del racisme, del treball menyspreat reservat als estrangers;

— les conseqüències del sentiment de fracàs d'una família que ha hagut d'exiliar-se per a subsistir, nostàlgia del país assolellat, pèrdua de l'autoritat del pare, depressió de la mare, dificultat de trobar una identitat;

— inseguretat: trasllats freqüents, por d'atur en el treball, sensació d'un esdevenidor obscur malgrat els esforços a realitzar...»

En aquest panorama, malauradament molt trist però absolutament verídric, s'hi pot afegir allò que personalment considero més greu: la DESCULTURITZACIÓ. Se sap que una gran part dels obrers immigrants a França —a excepció dels iugoslaus— són analfabets. No solament no saben llegir i escriure en la seva pròpia llengua perquè no han anat a l'escola (és particularment rotund per als mogrebins, els portuguesos i els turcs) sinó que, a més a més, ignoren, sovint, o han oblidat les tradicions culturals populars del seu país. Les condicions de vida són difícils per a la majoria de famílies; l'exigüitat de l'allotjament fa que els infants creixin pel carrer —no vull dir que siguin uns trinxes. La veritable família es redueix a la comunitat paternal, on els nens que han sortit del seu país en una edat molt precoç no coneixen les tradicions culturals d'origen. Per altra banda, estan sotmesos a un bany de francès durant tota la seva jornada escolar, a través de la mestra i dels seus condeixebles. Adhuc si es reagrupen entre immigrants

els nens són conscients que els cal parlar bé el francès per anar bé a l'escola (no solament en francès sinó també anar bé en matemàtiques, ciències, etc.). Tenen tendència a parlar el francès entre ells i donar-se informació i consells sobre la manera de dir tal o tal cosa. Per a convèncer-se d'això només cal escoltar-los en les places i llocs públics o llegir la sèrie d'intervius fetes per Anni Laurant: *Les enfants de Nulle Part*. En aquest llibre relata, malauradament corregint l'estil de la gent, les declaracions d'una família d'immigrants espanyols i de llurs amics, també emigrants.

Resulta que els joves no se senten francesos —això els hi fan sentir arreu de França—, tenen consciència de no parlar com cal malgrat que se'ls compregui sempre. Diuen també, amb molta amargor, que quan retornen a Alacant amb la seva família els diuen que tenen accent francès, que no són espanyols.

Respecte a la llengua, el cas és, malauradament, molt semblant. He constatat, amb freqüència, que nombrosos pares immigrants, seguint el consell d'un psicòleg, treballador social, professor o metge amb bones intencions, però mal informat, parlaven el que ells creien francès a llurs fills... Francès fortament marcat per la còpia de la llengua d'origen (mots, calcs sintàctics o morfològics); aquest tipus de francès entra en conflicte amb l'escolar i per poc que el nen no se senti bé a l'escola tendirà sempre a utilitzar el «francès de casa seva» i no es preocuparà d'adquirir el de l'escola i, per consegüent, la llengua d'origen es trobarà barrejada de còpies (lexicals, sintàctiques, fonològiques) en francès. En els casos extrems, i bastant sovint, no es parla altra cosa en família sinó un «sabir» que s'afrancesa amb els francesos i que s'adoba amb una «salsa local» quan s'està en el país d'origen. A Portugal, on aquest fenomen està molt generalitzat, es veu que àdhuc els que s'han quedat no comprenen certes vegades el portuguès que parlen els immigrants, i aquests darrers s'agrupen entre ells durant les vacances.

Si la desculturització vingués acompanyada d'una aculturació al francès i a les formes de raonament i de pensament francès, podria lamentar-se la pèrdua d'originalitat cultural. Però les xifres donades anteriorment bé prou ho demostren: no hi ha aculturació. Una part molt important del jovent escolaritzat a França no té identitat cultural.

Aquest és el cas freqüent d'una part de camperols francesos als quals s'ha imposat el francès i les normes de la burgesia parisenca. És un fet greu del qual fins ara no s'ha pres consciència i es procura amb algunes experiències de trobar remei en aquest estat de coses.

Us vull parlar de l'experiència de l'I.R.F.E.D. que tracta d'instaurar la fórmula d'educació intercultural. Consisteix essencialment a fer reconèixer i admetre la diferència dels estrangers. L'ensenyament és donat per professors francesos i portuguesos; s'organitzen exposicions i sessions d'informació sobre Portugal (molt abans de l'any 74 i de la revolució portuguesa), es

llegeix i fins i tot s'edita un diari en portuguès. Els fins, tal com els defineix l'I.R.F.E.D. són: fer «una escola que estableixi una articulació entre els dos medis en què viu el nen, i fer del biculturalisme una font de riquesa i no de conflictes, una escola que sigui escola de respecte i no de confrontació».

Els nens segueixen, en primer lloc, un ensenyament en francès tipus classes d'iniciació, i passat un temps són mesclats amb d'altres nens de l'escola per a seguir els cursos normals del programa. Són, àdhuc, integrats a l'horari escolar de cursos de llengua i civilització portuguesa que són facultatius. Cal dir que en un principi els pares n'eren contraris i no desitjaven que els seus fills hi anessin.

El Consell d'Europa ha finançat durant un any una classe d'aquest tipus. El problema essencial és el d'agrupar tots els nens del mateix origen lingüístic i cultural en la mateixa escola i en la mateixa classe, la qual cosa implica el risc de reconstruir ghettos, d'aïllar el nen de la població escolar francesa.

Res no és senzill.

3. Nosaltres, com a equip del C.R.E.S.A.S., hem abordat el problema de diferent forma i no hem fet més que balbucejar en el domini de l'ensenyament bilingüe, malauradament no bicultural. Ara vaig a tractar de descriure breument la situació en què es troba el nostre treball en l'actualitat.

Després de sotmetre nens espanyols i portuguesos de sis anys a l'aprenentatge del funcionament de certes estructures sintàctiques en francès —anomenades «introdactors de complexitat» en el mètode de C. Lentin, *quan, perquè, verb + verb complement, que* (relatiu)—, ens adonàrem que després d'un o dos mesos tenien un funcionament normal d'aquestes estructures en la seva llengua primera (familiar), tot i que aquests introdactors no figuraven en les gravacions que amb anterioritat s'havien fet a aquests nens.

No volem dir amb això que els nens hagin après aquestes estructures. Ens limitem a assenyalar que el funcionament en la llengua francesa ha estat acompanyat de l'ús en la seva llengua d'origen.

A continuació d'aquesta constatació vàrem decidir de sistematitzar l'experiència, a través de l'estímul a l'aprenentatge, dels nens d'edat compresa entre 4 anys - 4 anys i 6 mesos (Moyenne Section) a certes estructures en castellà i portuguès i d'altres estructures en francès.

L'ensenyament en castellà el realitza una mestra espanyola (llicenciada en Psicologia) de la Universitat de Barcelona. Del portuguès se n'encarrega una ensenyant portuguesa de la Universitat de Vincennes i de l'Institut Catòlic de París.

De moment no tenim resultats precisos. Estem transcrivint i analitzant el llenguatge dels nens que teníem gravat per mitjà del magnetòfon, però no hem començat encara a comparar els resultats (francès, portuguès, espanyol).

Tanmateix podem dir que els nens immigrants han pogut parlar la llengua d'origen en els locals escolars, han jugat amb els compatriotes en la seva llengua, i al mateix temps, aquest ensenyant adult, que té el mateix status i el mateix tipus de consideració que les mestres, ha aconseguit augmentar la seguretat d'uns nens i, en conseqüència, ha millorat el seu comportament a classe, la qual cosa els anima, en general, a participar normalment en el grup de la seva aula, i a no estar agitats ni adormissats (qualificatius que s'empren freqüentment per als escolars immigrants).

Cal dir també que l'Escola Maternal del districte 18è. de París, on es desenvolupa la citada experiència, és remarcablement tolerant i comprensiva amb els nens estrangers i llurs dificultats, fet que no és gaire freqüent!

També cal reconèixer que sense l'ajuda —àdhuc financera— de la Directora i d'algunes mestres aquest treball no podria efectuar-se (l'escola ens proporciona una part molt important de les cintes per a gravar i el magnetòfon).

Hem d'agrair la col·laboració que ens ofereixen aquestes ensenyants que no solament es limiten a deixar-nos entrar a les classes per a poder observar els nens amb els quals treballem, sinó que en estreta col·laboració amb nosaltres prenen nota de totes les dades que ens interessin per a seguir aquest treball, registrant minuciosament totes les noves estructures sintàctiques i nous girs que els nens utilitzen.

* * *

Creiem i afirmem rotundament que un mètode pedagògic, per molt perfecte que ens sembli, per molt nou... etc., no serveix pràcticament per a res sense l'ajuda i l'acceptació per part del mestre que és, en definitiva, qui està més temps amb els nens.

Insistim, fins al punt de fer-nos pesats, que mestres, pedagogs, psicòlegs, investigadors... han de treballar en estreta col·laboració en aquesta tasca comuna per millorar la pedagogia i així contribuir a la desaparició del fracàs escolar, que tantes i tantes conseqüències nocives provoca en la inserció social dels escolars.

En conclusió, esperem que els nens estrangers... o més ben dit tots els nens francesos de l'escola —siguin algerians, portuguesos, espanyols, iugoslau, bretons, catalans...— tinguin dret a accedir a la seva cultura actualitzada en la llengua que és la veritable identitat d'un poble.

Bilingüisme i educació social

per ANDRÉE TABOURET-KELLER
Strasbourg
Université Louis Pasteur
Groupe d'Étude du Langage

Organitzant un seminari sobre *Bilingüisme i educació* el professor Miquel Siguan va inscriure els nostres treballs en una tradició de qualitat. És, en efecte, sota aquest títol que, per primera vegada en 1928, va tenir lloc a Luxemburg una conferència internacional¹ a l'objecte d'estudiar els problemes que resulten d'una educació escolar donada en una llengua distinta a la que el nen parla en família. No és que aquestes situacions fossin posteriors a la primera guerra mundial sinó que el seu estudi, i els remolins que algunes vegades provocaren, estava fins aquells moments aïllat en llurs respectius països, al País de Galles, per exemple, o a Suïssa. Cal esperar bastant de temps després de finalitzada la segona guerra mundial abans que no es reuneixi una segona conferència internacional, precisament en el País de Galles, sempre sobre el mateix tema: *Bilingualism in Education*.² Els anys seixanta veuran accelerar-se el moviment d'estudi respecte a les situacions de contacte. Dues àmplies conferències internacionals han tingut lloc una darrera l'altra: un col·loqui referent al multilingüisme a Brazzaville en 1962,³ i una conferència sobre la descripció i mesura del bilingüisme a Moncton (Canadà) en 1967.⁴ Però, sobretot, s'assisteix a una expansió de reconeixement de les situacions de bi- o plurilingüisme. Mentre que el 1928 a Luxemburg, fent excepció del bengalí, només són tingudes en consideració algunes situacions europees —principalment la suïssa, luxemburguesa,

1. Bureau International d'Education: *Le bilinguisme et l'éducation*. Travaux de la Conférence Internationale sur le Bilinguisme tenue à Luxembourg. Genève-Luxembourg, 1928. 184 p. Ed. castellana: *El bilingüismo y la educación*. Espasa-Calpe. Madrid, 1932.
2. *Bilingualism in Education*. Report on an International Seminar, Aberystwyth, Galles. Londres, 1965. (254 p.).
3. *Colloque sur le multilinguisme*. Publication n.º 87 du Conseil Scientifique pour l'Afrique. Londres, 1964. 280 p.
4. *Description et mesure du bilinguisme* (Editor: L. G. KELLY). Toronto, 1969. 442 p.

alsaciana, gallesa— sembla que avui en dia el bilingüisme ha passat a ser una qüestió mundial. No tan sols perquè els països en via de desenvolupament, els del Tercer Món en particular, exigeixen que les seves situacions lingüístiques siguin preses en consideració dins la seva complexitat,⁵ sinó que és sovint, en primer lloc, per raons pràctiques, com la generalització de l'ensenyament de la lectura i l'escriptura i la generalització del seu ús als mass-media, però també perquè d'una manera general l'evolució dels intercanvis econòmics i en menor grau el desenvolupament dels intercanvis culturals i de l'ensenyament de les segones llengües, han contribuït a un notable augment de bilingües a la terra. Dintre d'aquest moviment l'anglès tendeix a ocupar el primer lloc: l'any 1966 un 70 per cent del correu mundial és redactat en anglès i el 60 per cent de les emissions radiofòniques es fan en anglès. L'aplicació de la noció de bilingüisme coneix també una vasta extensió geogràfica però coneix igualment una extensió metodològica, àdhuc teòrica. La sociologia del llenguatge, que des de quinze anys enrera ha fet un ràpid progrés, ha portat, indiscutiblement, una gran sensibilització a la importància en la diferència de les funcions socials acomplertes per cadascuna de les parles en presència dins d'una situació lingüística complexa. I això, no solament quan les parles pertanyen a llengües distintes com l'anglès i tal o tal llengua africana, sinó que ocorre també quan pertanyen a la mateixa llengua com, per exemple, la parla dels negres americans i l'americà standard.⁶ Si es dubta encara de parlar de bilingüisme a propòsit del nen que usa una varietat de llengua a casa seva i a l'escola en practica una altra,⁷ per exemple en els cantons germanòfons de Suïssa on la llengua parlada usualment es la «Schwizerdütsch» i la llengua escolar la «Hochdeutsch», és segur que tals diferències són, cada vegada més, objecte d'estudis lingüístics i sociològics, i objecte de l'atenció dels ensenyants.

La doble expansió geogràfica i metodològica de l'ús de la noció de bilingüisme ha tingut com a conseqüència, entre d'altres, des de fa una desena d'anys, la de donar lloc a nombroses reunions.⁸ Aquests contactes reemplacen feliçment els grans col·loquis d'antany on només els «especialistes» podien fer-se escoltar. Relativament limitats en els seus propòsits, reuneixen una assistència que no és aliena a l'experiència del bilingüisme i als problemes pràctics que comporta. El seminari en què participem avui n'és un bon exemple.

Aquestes reunions són certament l'índex d'un canvi més, que condueix

5. FISHMAN, J. A.; FERGUSON, C. A.; DAS GUPTA, J.: *Language Problems of Developing Nations*. New-York, 1968. 520 p.

6. Per exemple, WOLFRAM, W. A.: *A Sociolinguistic Description of Detroit Negro Speech*. "Urban Language Series", n.º 5. Washington, 1969. 238 p.

7. TABOURET-KELLER, A.: *Où commence le bilinguisme?* En: *De la Théorie linguistique à l'enseignement de la langue* (Dirigit per J. Martinet, París, 1972. 248 p.), pp. 119-182.

8. El Centre International de Recherche sur le Bilinguisme, creat el 1969, pot aportar informacions sobre totes aquestes activitats (Université Laval, Québec, Province du Québec, Canada).

els uns i els altres a preocupar-se, junt amb l'estudi dels seus propis afers, de la possibilitat de llur eventual direcció. Aquesta indubtable evolució no s'ha produït, tanmateix, en un canvi notable en la manera de qüestionar les relacions entre bilingüisme i educació. Si en 1928 es preguntaven, no sense inquietud, si la influència del bilingüisme sobre el desenvolupament del nen i, en particular, sobre la seva intel·ligència podria resultar nefasta, aquesta pregunta persisteix, encara, en el fons de les actuals preocupacions; si en 1928 s'esperava que una pedagogia més apropiada permetria algun dia ultrapassar els problemes de l'educació bilingüe, avui són molts els qui estan convençuts que és pel cantó de les tècniques pedagògiques on es troba la solució de les dificultats de l'ensenyament en condicions bilingües. L'aparició dels mitjans àudio-visuals ha contribuït enormement a reforçar aquesta convicció. A més, els termes del debat respecte a les relacions entre educació en condicions bilingües i reeiximent en la societat queden confusos. ¿És el bilingüisme una causa de la desigualtat social, de la «superioritat» d'uns o de la «inferioritat» dels altres o n'és tan sols una conseqüència?

Les recomanacions de la Unesco són a favor de la instrucció primària, la lectura i l'escriptura en la llengua materna de l'infant.⁹ Els arguments avançats són d'ordre pedagògic i psicològic: llengua de la vida quotidiana, llengua del mestre i llengua de l'escriptura i la lectura no han de ser disjuntives. D'aquesta manera el nen hauria de fer menys esforç que si aquestes llengües diferissin entre elles i el nou món de l'escola i del text arribarien sense ruptura a integrar-se a l'univers de l'infant. Els arguments esmentats són els que es troben més sovint anticipats en les discussions sobre el bon fonament d'una educació bilingüe, principalment a Europa on són lluny però, de ser aplicats arreu. Una instrucció que respectaria la llengua materna del nen, almenys al començament, costaria, efectivament, més cara en formació de mestres, en nombre de classe, en manuals. Però una instrucció d'aquesta mena també correria el risc de servir, en determinats casos, a uns propòsits polítics en la mesura que una tal instrucció política posa en evidència la particularitat lingüística d'una població. Aquesta particularitat així subratllada comporta la possibilitat de reforçar en una població minoritària un corrent latent d'oposició a un poder d'Estat centralitzador del qual depenen un conjunt de mesures econòmiques i polítiques. En molts països on l'escola és ampliament un afer de fons públic, l'Estat pot servir-se de la institució escolar per a imposar la llengua de l'Estat com a primera llengua escolar, o com a llengua escolar privilegiada, i accelerar així l'assimilació lingüística de poblacions senceres. El Midi de França pot citar-se aquí com a exemple: l'occità ja no és, sota cap de les seves formes, la llengua materna de cap nen. Si a Europa els preceptes de la Unesco estan lluny de rebre, àdhuc avui en dia, una aplicació completa, encara són menys susceptibles

9. UNESCO: *L'emploi des langues vernaculaires dans l'enseignement*. "Monog. sur l'éducation de base", n.º 8, 1953.

de rebre-la els països del Tercer Món. La seva independència política és relativament recent i gairebé sempre com a resultat d'un llarg període de règim colonial durant el qual la llengua del país colonitzador s'ha implantat com a llengua escolar, però també com a llengua dels afers polítics i econòmics. Per exemple, avui, a l'Índia, cada nen ha d'aprendre durant el curs d'escolaritat l'hindi, que és la llengua central d'Estat de l'Índia, però aprèn també a llegir i escriure en la llengua on viu la seva família (a l'Índia hi ha 14 llengües d'Estat). Ocorre però, a vegades, que cap d'aquestes dues llengües correspon a la llengua materna o a la de la vida corrent del nen.¹⁰ Les situacions no són pas menys complicades a l'Àfrica on a cada un dels grans Estats poden coexistir una gran quantitat de diversos grups lingüístics, com per exemple a Tanzània on n'hi ha més d'un centenar.¹¹ Un cert nombre de llengües parlades en aquests països no coneixen la forma escrita i això comporta que l'aplicació dels preceptes de la Unesco resulti ben precària. A més a més, les polítiques d'unificació estatal semblen, sovint, no adaptar-se bé a les mesures escolars encaminades a respectar la llengua materna de l'infant, mesures en les quals la primera implicació aparent no és la de la unitat de l'Estat, llegiu fidelitat a un cap. En aquests períodes d'unificació és, per contra, l'ús d'una llengua única allò que sembla satisfer millor les necessitats de l'Estat ja que apareix com un instrument essencial de la seva cohesió al mateix temps que n'és un símbol superior.

La temptació més estesa enfront de la diversitat de situacions escolars que resulten de condicions lingüístiques tan complexes és la d'adreçar-se a diversos especialistes, pedagogs i psicòlegs, en particular, i esperar d'ells els preceptes generals que resultin eficients i aplicables a cada cas. Ja que la posta en marxa d'un principi tan senzill com és el respecte de la llengua materna dels nens per a ensenyar-los a llegir i escriure provoca tantes dificultats, potser hi hauria per part de la pedagogia i de la psicologia receptes tècniques a descobrir: n'hi hauria prou que cada mestre les apliqués adequadament a la seva classe perquè tot el problema de l'educació bilingüe fos superat. L'examen d'un cert nombre d'exemples ens permetrà de constatar els límits de tals receptes i d'afirmar que no existeix una solució-miracle als problemes de l'educació bilingüe.

El nostre primer exemple concerneix Suïssa. La constitució de la Confederació Helvètica reconeix l'estatut de llengua nacional a quatre llengües: l'alemanya, la francesa, la italiana i la romanx.

El principi que regeix la tria de la llengua escolar és territorial, per oposició a un principi fonamentat sobre una correspondència entre llengua escolar i llengua parlada en la família. El principi territorial implica que en

10. LE PAGE, R. B.: *The National Language Question: Linguistic Problems of Newly Independent States*. Oxford Univ. Press. Londres, 1964. 81 p.

11. WHITELEY, W. H.: *Some Factors Influencing Language Policies in Eastern Africa*. En J. RUBIN i B. H. JERNUDD: *Can Language be planned? Sociolinguistic Theory and Practice for Developing Nations* (Univ. of Hawaii Press, Honolulu, 1971), p. 148.

el si d'un territori lingüístic definit com a germanòfon, per exemple, tots els nens segueixen una escolaritat basada sobre l'ús preponderant de l'alemany sigui quina sigui la llengua materna i la llengua familiar de l'infant. És a dir, que els nens francòfons, per exemple, de pares de llengua francesa immigrants d'una regió suïssa veïna, però francòfona, no tindran altra elecció. Però a cadascun dels territoris s'han fet importants esforços per tal que el precepte de la Unesco esmentat abans, sigui aplicat. Així, jo he visitat un cert nombre d'escoles maternals i primàries en el cantó de Berna on els primers elements de lectura són ensenyats no en alemany (Hochdeutsch) sinó en el dialecte parlat pels infants (Schwizerdütsch). A més, l'escolaritat primària garanteix a tot alumne la possibilitat de ser iniciat en una segona llengua escollida entre les llengües nacionals del país i per consegüent l'accés a un bilingüisme que socialment pot ser-li útil. En les escoles dels dos cantons que he pogut visitar, la segona llengua és ensenyada en condicions excel·lents: reduït nombre d'alumnes per classe, suficients hores de curs cada setmana, mètodes moderns i mestres interessats per llur tasca. No obstant això, en el cantó de Ginebra els resultats en alemany són mitjans, gairebé mediocres, mentre que en el cantó de Berna els resultats en francès són bons, francament bons. En aquest cas la tècnica pedagògica no pot posar-se en dubte. El que compta, en canvi, és l'interès desigual dels alumnes i, sobretot, de llurs pares pel que respecta a l'adquisició de la segona llengua. En el moment en què l'adquisició del francès sembla desitjable per a tots els suïssos alemanys, el suís francès resta indiferent per a l'alemany; diguem, per emprar l'argot psicològic, que si la motivació del primer és forta, la del segon és feble, àdhuc absent. No és el nostre propòsit d'analitzar aquí les arrels indiscutiblement complexes d'aquestes conductes, però, tanmateix, és interessant de notar com el comportament dels alumnes reflecteix el dels adults. Els primers consideren el francès com a matèria escolar major; els segons, l'alemany com a matèria escolar menor, i això essent igual la importància teòrica d'ambdues llengües per a la progressió escolar de l'alumne.

El nostre segon exemple ens porta al Perú, on la situació és en molts punts oposada a la de Suïssa, en especial respecte al pla econòmic. En els darrers anys, el destí de la important minoria índica del país (2/5 de la població) no ha millorat en absolut sinó que, contràriament, ha anat empitjorant progressivament. L'explotació en massa dels fons marins a tot el llarg del Perú —fons entre els més rics del món en peixos petits de tipus sardina— per societats dels Estats Units dedicades a la fabricació d'adobs, ha trastornat ràpidament l'equilibri ecològic de les costes. Amb la desaparició dels peixos, els nombrosos i variats ocells que se'n nodrien varen trobar-se privats d'aliment de manera que la major part d'aquestes espècies també han desaparegut. Les reserves de guano formades per l'amuntegament de llurs excrement van desaparèixer així mateix perquè, en primer lloc, han es-

tat explotades industrialment per a l'exportació, generalment als Estats Units i, després, en no ser renovades per l'absència total d'ocells. Per altra banda, la misera industrialització de Lima ha atret cap a la costa els agricultors de les poblacions de l'interior. Ara bé, les terres abandonades es degraden molt de pressa, sobretot en les regions d'altres muntanyes. Si ens atenguéssim als preceptes de la Unesco, convindria garantir a les minories quètxues la possibilitat, d'una part, d'aprendre a llegir i escriure en la seva llengua i de l'altra, d'aprendre també el castellà. De moment, no solament les llengües índies no coneixen les formes standard escrites sinó que la definició d'una tal forma (àdhuc de diverses) provocaria nombrosos problemes.¹² A més, les poblacions índies, molt pobres, desitgen, abans que tot, l'accés al castellà¹³ perquè creuen que els obrirà perspectives de treball o simplement perquè els sembla que sabent-lo se sentirien menys desvalguts en cas d'emigració cap a la costa urbanitzada. Però després de tot, l'únic problema important no és que els nens aprenguin a llegir i escriure —i que ho facin en quètxua o en castellà és secundari— sinó que existeixi per a ells una possibilitat de treball que els permeti menjar cada dia.

Els dos darrers exemples que desitjo presentar són els d'Algèria i Tunis, dos països veïns d'Àfrica del Nord els quals han sofert un llarg període d'ocupació francesa. A Tunis la situació primària, en general, és la següent:¹⁴ la llengua corrent del nen dins la família és l'àrab parlat, però des que l'infant entra a l'escola és confrontat amb l'àrab literari el qual, malgrat la seva estructura comuna amb l'àrab parlat, s'apareix a l'infant com una llengua distinta. Des del segon any escolar l'alumne aborda dues noves llengües: l'àrab clàssic i el francès. Segons les estadístiques publicades el 1973 pel Ministeri tunisenc d'Educació Nacional —o sigui després d'una dècada i mitja d'aquesta forma d'ensenyament— el percentatge de repetidors de curs en el sisè any d'escolaritat primària és del 43 per cent, i d'un 19 per cent el dels que abandonen —això per al període 1963 a 1971. Durant l'any escolar 1971-72 la proporció dels repetidors baixa i passa a un 27 per cent, però els abandonaments augmenten fins a un 51 per cent. El complicat règim lingüístic de l'escolaritat primària no és suficient per a explicar per si sol aquest estat de coses, però sí que és cert que el cost d'una semblant escolaritat és particularment elevat: la formació dels mestres és cara, el seu treball no és fàcil, i els esforços que l'alumne ha d'aportar són considerables. Un recent treball d'investigació¹⁵ portat a terme en les escoles de Tunis i els seus suburbis ens mostra que aquest mateix règim escolar és netament desfavorable

12. ARGUEDAS, J. M. (ed.): *Mesa redonda sobre el monolingüismo Quechua y Aymara y la educación en el Perú*. "Docum. region. de la etnohistoria andina", 2. Ed. de la Casa de la Cultura del Perú. Lima, 1966.

13. WÖLCK W.: *Language Attitude Tests: Speaker Reactions in a Bilingual Situation*, 1970 (ciclostil).

14. CHETTAOUI, A.: *Bilinguisme et enseignement primaire en Tunisie*, Section de Psycho., Estrasburg, gener 1974.

15. CHETTAOUI, A.: *op. cit.*

per als nens de les classes pobres que només usen l'àrab, mentre que és favorable als nens de classes benestants per als quals ni l'àrab literari ni el francès no els són aliens. El mateix règim escolar és, doncs, un handicap per a uns i un privilegi per als altres. Al revés de Tunis que ha optat per un règim escolar fonamentalment bilingüe, l'Algèria ha optat per un règim escolar fonamentalment unilingüe i àrab, on el francès ocupa un lloc totalment secundari. Lluny de vèncer les dificultats del bilingüisme, aquest règim les *suscita* i tot ignorant-les s'arrisca a agreujar-les. No solament l'àrab ensenyat és diferent de l'àrab parlat pels nens fora de l'escola sinó que una part, no menyspreable, de la població escolar (1/6 o 1/4 segons les estimacions) no té l'àrab com a llengua materna sinó el berber. Si és cert que pertany a cada Estat d'adoptar les solucions lingüístiques que li semblen adients, tenint en compte les finalitats de la seva constitució, no és menys cert que tot règim escolar guanya en prendre obertament en consideració les diverses situacions que resulten per als alumnes a conseqüència de les opcions lingüístiques adoptades.

Podríem, encara, esmentar nombrosos exemples que confirmarien els punts essencials que hem deixat indicats en els quatre exemples anteriors. És a dir, que no hi ha situació escolar en la qual l'impacte pugui comprendre's fora del context històric general de la societat a què aquesta escola pertany; que no hi ha cap solució purament escolar per a remeiar les contradiccions socials de les quals l'origen i els mecanismes poden ser molt diversos i les varietats molt extenses. Això que acabem d'assenyalar no implica que no existeixin condicions pedagògiques i psicològiques les unes més favorables que no les altres, en particular quan es tracta de l'ensenyament de llengües, sigui la llengua materna o una segona llengua. Un reduït nombre d'alumnes de l'ordre de 15 a 20, uns mestres interessats per la seva tasca, possibilitats per part dels alumnes d'aplicar els coneixements adquirits són, en tots els casos, els millors principis pedagògics. Resulta més difícil de definir les condicions psicològiques òptimes. És evident que no n'hi ha prou de dir que cal que els pares i els mestres estiguin d'acord sobre les finalitats de l'escola i sobre els mitjans emprats per a realitzar aquestes finalitats. Recents investigacions efectuades als suburbis d'Estrasburg per un dels meus col·legues, Mme. Dominique Weil, en les escoles primàries freqüentades per nens immigrants (portuguesos, espanyols, italians) i nens d'origen local, mostren que l'infant —la llengua escolar del qual és distinta a la que parla en família— té tendència a cristallitzar en l'ús d'una i altra llengua les seves eventuais dificultats. En efecte, alguns nens es comporten com si la llengua escolar els hagués estat prohibida, constatant de forma palesa el profund malestar que aquest refús els ha produït; d'altres, al contrari, reixen fàcilment en francès i difícilment admeten que en el seu medi familiar s'empli cap altra llengua, arribant, àdhuc, a negar-ne l'ús. Tot ocorre com si la llengua fos el lloc privilegiat on es tradueix de manera més simptomàtica

que explicativa les dificultats del nen, i no solament les dificultats de la seva integració a la societat dels adults sinó les dificultats de no ser més que un simple parlant.

De forma molt més general, sembla que el problema més important no és pas el d'escollir una tècnica pedagògica o una recepta psicològica. Seria millor, en cada cas donat, d'assajar de comprendre i analitzar els papers i les funcions que comporten llenguatge i llengua en l'individu i en la societat. És cert que en el si d'aquesta societat les llengües aconsegueixen el paper de punt de convergència de tensions polítiques, econòmiques o culturals, tensions que no són, en principi, de naturalesa lingüística. Les relacions de domini a dependència, per exemple, en les quals es qualifiquen algunes llengües en situació bilingüe, poden també servir no tan sols per a amagar les contradiccions socials sinó per a revelar-les i afirmar-les. De fet aquestes contradiccions no són originàriament de naturalesa lingüística, encara que en darrera anàlisi posen de manifest, a través de complexes meditacions, aquest poder singular que poden accomplir les paraules en el destí dels homes, paraules com mestre, o cap, o patró, o encara llibertat, o igualtat, o tantes d'altres.

Llista de participants

- ALONSO, M. PILAR. — Urgell, 130, 6.º-1.ª. — Barcelona, 11.
- ALZUETA, M. CARMEN. — Avda. de Francia, 7, 3.º. — Tel.: 41 38 20. — Sant Sebastià (Guipúscoa).
- ARIAS LÓPEZ, VALENTÍN. — Avda. de Zamora, 47, 2.º C. — Vigo.
- ARNAU I QUEROL, JOAQUIM. — Avinguda Verge de Montserrat, 22, 2.ª. — Tel.: 21 60 000. — Barcelona.
- ATUCHA, KARMELE. — Señorío de Vizcaya, 10. — Tel.: 944/56 13 51. — Galdakano (Biscaia).
- BERASAÍN, MARTÍN. — Ubitxa, 1, 7.º — Éibar (Guipúscoa).
- BERROJÁLBIZ DE ANDÍA, JULIANA. — Rodríguez Arias, 29, 3.º — Bilbao, 11 (Biscaia).
- BERTHOZ, MICHELLE. — 102 Rue d'Assas. — París, VI.º.
- BILBATUA PÉREZ, M. AMPARO. — Urgell, 130. — Barcelona, 11.
- BOADA, HUMBERT. — 17 C Bd. Jourdan. — París, Cedex, 14.
- CAMINO UBEGUM, JOSÉ. — Obeneneke, 2, 4.º. — Mondragón (Guipúscoa).
- CAMPS, ANNA. — Còrsega, 112. — Barcelona.
- CLOT, MIQUEL (LÍDIA ARMENGOL, ANTONI MORELL. Assessoria Pedagògica. Casa de la Vall). — Tel.: 9738/41156. — Andorra la Vella.
- COLOM I CAÑELLAS, ANTONI JOAN. — Tte. Torres, 34. Tel.: 28 25 89. — Ciutat de Mallorca.
- CUBELLS I SALAS, FRANCESC. — Eraso, 3. Tel.: 25 57 200. — Madrid, 28.
- ENRÍQUEZ, M. DEL CARMEN. — José Antonio, 6, 9.º, Edif. Banesto. — Orense.
- ETXEBERRIA, FERNANDO. — Pl. San Martín, 1, Ap. 1. — Bergara (Guipúscoa).
- FREIXAS DE CUATRECASAS, M. CARMEN. — Avinguda de Sarrià, 130. — Telèfon: 20 34 095. — Barcelona, 17.
- GARMENDIA LASA, M. CARMEN. — Juan de Olazabal, 14, 1.º. — Sant Sebastià (Guipúscoa).

GINER CASTELLÓ, ANTÒNIA. — Almirante Cadarso, 14, 1.^{er} — T. 27 01 03. — València.

JUARISTI, JON. — Calvo Sotelo, 13, 3.^o Derecha. — Lexona (Biscaia).

LARRAÑAGA, EUSEBIO. — Caserío Larramendi Goena. — Azkoitia (Guipúscoa).

LERTXUNDI ESNAL, ÀNGEL. — Ramiro Maeztu. Villa Teresita. — Telèfon: 84 18 58. — Zarauz (Guipúscoa).

LETAMENDIA PÉREZ DE SAN ROMÁN, JUAN ANTONIO. — San Martín, 22, 4.^o. — Tel.: 41 62 32. — Sant Sebastià (Guipúscoa).

LÓPEZ DEL CASTILLO, LLUÍS. — Jaume Roig, 10. — Barcelona.

MARTORELL I GARAU, JOANA. — Ricardo Ortega, 50, 1.^{er} — Ciutat de Mallorca.

MATA, MARTA. — Ronda de Sant Pere, 45. — Barcelona.

MENDIGUREN, XAVIER. — Aldapas, 19, 5.^o B. — Algorta (Biscaia).

MENDIZÁBAL ALBERDI, CELIA. — P. Arrasate, 27, 2.^o Izda. — Mondragón (Guipúscoa).

MARÇ SAPERAS, MONTSERRAT. — Escorial, 35 6.^è, 4.^a. — Barcelona.

MÚGICA LASA, M. CARMEN. — Casa Elizalde-Alza. — Sant Sebastià (Guipúscoa).

MÚGICA URDANGARIN, LUIS M. — Liceo Vasco José Miguel Barandiarán. Polígono Cultural, 5. — Sant Sebastià (Guipúscoa).

OZAMIZ, AGUSTÍN. — Camino de Ondiz, 33, 1.^o C. — Lexona (Biscaia).

MESTRES, JOAN. — Tel.: 25 33 719. — Barcelona.

OBRADOR CLADERA, JOSEP. — Bisbe Campins, 36, 6.^è — Ciutat de Mallorca.

ORMAZA, LOURDES. — Urgell, 130, 6.^è, 1.^a. — Barcelona, 11.

PAGALDAY, XAVIER. — Caja Laboral. — Dpto. Coop. Enseñanza Bilingües. — Mondragón (Guipúscoa).

PLA, MARIA. — Dos de Maig, 194, 4.^{ta}, 2.^a. — Tel.: 226 78 35. — Barcelona, 13.

RIBERA, PERE. — Pedrell, 106. — Barcelona.

SAINZ MATILDE. — Avda. de Navarra, 9. — Mondragón (Guipúscoa).

SANSÓ DURAN, FRANCESC. — Ausias March, 75, 6.^è, 2.^a. — Barcelona.

SIGUAN, MIQUEL. — Freixa, 46. — Barcelona, 6.

SOLER, IGNASI. — Escorial, 35, 6.^è, 4.^a. — Barcelona.

TABOURET-KELLER, ANDRÉE. — 12 Rue Goethe. — 67000 Strasbourg (França).

TEIXIDOR, MARGARITA. — Joan Güell, 226, 5.^è, 3.^a. — Barcelona.

TITONE, RENZO. — Via Ugo Bartolomei, 23. — Roma.

TORRES, JOAQUIM. — Portal de l'Àngel, 2. — Barcelona, 2.

VERDAGUER, PERE. — 4, Rue la Tour D'Auvergne. — Tel.: 34 69 33. — 66000 Perpinyà.

VIVES, JORDI. — Calàbria, 61, 1.^{er}, 1.^a. — Barcelona, 15.

INDEX

BILINGÜISME I EDUCACIÓ. PER A UNA SOCIOLOGIA DEL BILINGÜISME, per <i>Miquel Siguan</i>	5
APORTACIÓ SOCIOLÒGICA AL PROBLEMA DEL CONTACTE DE LLENGÜES EN ELS PAÏSOS CATALANS, per <i>Jordi Vives</i>	37
LES RECERQUES SOCIOLINGÜÍSTIQUES CATALANES BASADES EN TREBALLS DE CAMP, per <i>Joaquim Torres</i>	49
BILINGÜISME I COMUNICACIÓ, per <i>Humbert Boada</i>	55
ANÀLISI D'ALGUNS ASPECTES PSICOLINGÜÍSTICS DEL BILINGÜISME INFANTIL EN EDAT PREESCOLAR ("BILINGÜISME NATURAL"), per <i>Renzo Titone</i>	61
APROXIMACIÓ A LA PROBLEMÀTICA DE LLENGÜES EN CONTACTE, per <i>Marta Mata i Garriga</i>	71
PRIMERES I SEGONES LLENGÜES (PRINCIPIS DIDÀCTICS GENERALS) I PROBLEMÀTICA DE LA LLENGUA STANDARD, per <i>Lluís López del Castillo</i>	81
L'ENSENYAMENT DEL CATALÀ AL PRINCIPAT DE CATALUNYA, per <i>Lluís López del Castillo</i>	89
BILINGÜISME I EDUCACIÓ A LES ILLES BALEARS, per <i>Isidor Mari</i>	95
VALÈNCIA, per <i>Antònia Giner</i>	99
EDUCACIÓ I BILINGÜISME A GALÍCIA, per <i>Valentín Arias López</i>	103
LES IKASTOLES A GUIPÚSCOA, per <i>M.^a Carmen Alzueta i Juliana Berrojalbiz de Andia</i>	105
LA SITUACIÓ DE LA LLENGUA CATALANA EN EL ROSSELLÓ. ELS PROBLEMES DEL BILINGÜISME I DE L'ENSENYAMENT, per <i>Pere Verdaguer</i>	113
L'ENSENYAMENT A ANDORRA, per <i>Lídia Armengol i Vila i Antoni Morell i Mora</i>	127
L'ANDORRANITZACIÓ DE L'ENSENYAMENT, per <i>Lídia Armengol i Vila i Antoni Morell i Mora</i>	131
EL FILL DEL TREBALLADOR EMIGRAT A L'ESCOLA FRANCESA, per <i>Michelle Berthoz Proux</i>	135
BILINGÜISME I EDUCACIÓ SOCIAL, per <i>Andrée Tabouret-Keller</i>	145
LISTA DE PARTICIPANTS	153

