

Bern Nr. 1-2/90



Dossier:
Storia
Histoire
Geschichte

INTER- DIALOG

Idee, esperienze e notizie per l'educazione interculturale in Svizzera

Idées, Expériences, Nouvelles pour l'Education Interculturelle en Suisse

Ideen, Erfahrungen, Nachrichten für die Interkulturelle Erziehung in der Schweiz

Cari amici,

sono lieto di presentare questo numero di InterDIALOGOS, che sarà l'unico per il 1990. Viene pubblicato grazie all'impegno di un gruppo di persone che si sono adoperate affinché la nostra rivista di idee, esperienze e notizie per l'educazione interculturale in Svizzera continuasse a vivere.

Comunque si tratta di un'edizione straordinaria, in attesa che si risolvano i vari problemi politici, finanziari e, quindi, strutturali che hanno investito recentemente il Centro Pedagogico-Didattico di Berna e, di conseguenza, anche il Gruppo Misto che curava la pubblicazione della rivista.

Sono in atto molte iniziative per far sì che non solo si riprenda, ma si intensifichi la ben avviata collaborazione tra mondo scolastico svizzero e comunità immigrate in un quadro di autentica politica interculturale. A presto, dunque.

Chers amis,

J'ai le plaisir de présenter ce numéro d'InterDIALOGOS, qui sera le seul à sortir en 1990.

Il est publié grâce aux efforts d'un groupe de personnes qui désirent que notre revue d'idées, d'expériences et de nouvelles pour l'éducation interculturelle en Suisse ne meure pas.

Le présent cahier sort donc dans des conditions peu ordinaires. Il a été préparé dans l'attente d'une solution aux divers problèmes politiques, financiers et structurels, auxquels se sont récemment vu confrontés le Centro Pedagogico-Didattico de Berne et par conséquent le Gruppo Misto qui s'occupait de la publication de la revue.

Bon nombre d'initiatives sont envisagées afin que non seulement reprenne, mais s'intensifie la collaboration, qui était si bien partie, entre le monde scolaire suisse et les communautés immigrées, dans le cadre d'une authentique politique interculturelle.

Alors à bientôt.

Liebe Freunde,

Ich habe das Vergnügen, Ihnen diese Nummer von InterDIALOGOS vorzulegen. Sie wird die einzige sein, die 1990 erscheint.

Dieses Heft wird dank dem Einsatz einer Gruppe von Personen herausgegeben, die wünschen, dass unsere Zeitschrift mit Ideen, Erfahrungen und Mitteilungen für die interkulturelle Erziehung in der Schweiz am Leben bleibe.

Das Erscheinen dieser Nummer erfolgt daher unter ausserordentlichen Umständen, in der Erwartung, dass die verschiedenen politischen, finanziellen und somit strukturellen Probleme gelöst werden, die das Centro Pedagogico-Didattico in Bern und folglich auch den Gruppo Misto betroffen haben, der für die Publikation besorgt war.

Viele Initiativen werden unternommen, damit die so erfolgreich begonnene Zusammenarbeit zwischen Schweizer Schule und Gemeinschaften der Immigranten nicht nur weiterbestehe, sondern auch noch an Kraft gewinne, und zwar im Rahmen einer echten interkulturellen Politik. Also auf bald!

*Giuseppe Panciera
Presidente
Centro Pedagogico-Didattico
Berna*

INTERDIALOGOS 1-2/90

Eine unterdrückte Kultur 4

Blick auf die Schweiz
Fenêtre sur la Suisse
Finestra sulla Svizzera

Aargau 7

Basel-Stadt 9

Bern 10

Genève 13

Jura 15

Solothurn 16

Zürich 18

Blick auf die Welt
Fenêtre sur le monde
Finestra sul mondo

Kanada (2. Teil) 21

Migrantenkinder 24

Interculturalismo 26

Linguistische Aspekte
Aspects langagiers 29
Aspetti linguistici

Dossier: 31

L'interculturalismo nell'
insegnamento della storia

L'interculturalisme dans l'
enseignement de l'histoire

Interkulturalismus im
Geschichtsunterricht

Recensioni
Recensions 38
Rezensionen

Übersetzungen
Traductions 41
Traduzioni

Inserto
Supplément
Beilage



Das siebentorige Theben

«Wer baute das siebentorige Theben?...
Cäsar schlug die Gallier.
Hatte er nicht wenigstens einen Koch bei sich?...»

Ich erinnere mich, dass vor vielen Jahren (zuvielen, denn ich hätte Lust, sie zu zählen) wir jungen Lehrerinnen in unseren Klassen dieses Gedicht von Brecht lasen und versuchten, den Schülern zu vermitteln, was uns die 100-Millionen-Dollar-Frage zu sein schien:

«Wer macht Geschichte?»

Eros, mein Hanswurst aus der II D, antwortete mir:

«Paolo Rossi.»

Und Vittorio, sein Getreuer, grinste:

«Also auch ich, der am Sonntag ein Goal auf dem Kirchplatz geschossen habe!»

Für einmal hätte ich sie küssen mögen. Alle beide.

Tatsächlich gaben sie mir die Möglichkeit, die gewünschte Debatte einzuleiten: Ob die Geschichte nur eine Folge von Daten sei, in denen einige aussergewöhnlich ausgestattete Individuen einige grossartige Dinge vollbracht haben - im guten oder im schlechten Sinn - oder ob hingegen alle «Subjekte der Geschichte» seien.

Wir alle, Individuum und Volk, haben schliesslich die gleichen Grundbedürfnisse.

Diese vergangene Episode kommt mir heute in den Sinn, im Moment, wo das Redaktionskomitee von «InterDIALOGOS» als Thema des Dossiers dieser Nummer "Die interkulturelle Erziehung im Geschichtsunterricht" wählt. Und wenn die Antwort, auch wenn man über interkulturelle Sicht im Geschichtsunterricht spricht, im Grunde genommen immer dieses «Also auch ich?» wäre?

Fiorella Montefiori-Kupfer
Übersetzung Ingrid Halperin-
Theis

Originale pag. 41

SIMONE: Eine unterdrückte Kultur

– Weisst Du, dass das Wort «Zigeuner» «Unberührbarer» bedeutet? – Ich traf Simone zufällig bei einem Hochzeitsfest. Der Vater der Braut hatte mir gesagt: – Nachher tanzen wir. Es kommen einige meiner Freunde, um für uns zu spielen.

– Ah, ja, was für Musik?

– Zwei Gitarren. Eine Geige. Es sind Zigeuner.

Simone war die Geige.

Er spielte sehr gut, und seltsamerweise war er blond mit zwei grossen dunkelblauen Augen.

Wir haben lange gesprochen zwischen den Musikstücken, mit einem Glas Rotwein in der Hand, und ich habe plötzlich gemerkt, dass ich nichts von ihnen wusste.

Sicher, wie alle hatte ich Vorurteile: – Pass auf mit den Zigeunern, die Kinder entführen! – und vage Ehrenrettungen: Die Zigeuner, wie die Juden, Opfer in den nationalsozialistischen Konzentrationslagern, aber tatsächlich wusste ich nichts.

– Ich bin ein Rom – fuhr Simone fort – in unserer Sprache heisst «Rom» Mensch. Wir haben keine schriftliche Tradition, unsere ganze Kultur wird mündlich übermittelt. Es ist ganz normal, dass du wenig über uns weisst. Wir kann man Euch Gadsche etwas erklären, wenn Ihr nicht mit uns sprecht?

– Gadsche – was heisst das?

– Das sind einfach alle Sesshaften, mit einem Haus, einer festen Anstellung, einem zentralen Staat.

– Aber Simone, auch ihr habt wahrscheinlich Oberhäupter, Könige, Königinnen.

– Nein, nicht eigentlich. Schau, in unserer Gesellschaft ist die Familie die wichtigste Struktur, und der einzige, der zählt, ist der Alte. Wir nennen ihn «barò Rom» (grosser Mensch), und je grösser die Familie ist, desto

weiter reicht seine Autorität. Und im Innern der Familie, die die Tradition vermittelt und die Arbeitsteilung vornimmt, findet sich im Grunde der einzige Unterschied im Status, den es in unserer Gesellschaft gibt.

Das etwas maliziöse Lächeln von Simone hat mich verwundet.

– Welcher Unterschied im Status?

– Zwischen Mann und Frau, meine Freundin. Der Mann hat die ganze Autorität inne, über die Frau und die Kinder. Die Frau hat ihrem Mann den grössten Respekt entgegenzubringen, sie darf ihm nicht ungehorsam sein, sie darf nicht mit ihm bei Tisch sitzen und muss den Kopf immer bedeckt haben.

– Simone, um Gottes Willen, pass auf, dass diese Gadsche dich nicht hören. Wir haben eine Generation gebraucht, um ihnen die Gleichheit der Geschlechter klarzumachen.

Simone hatte mir einen schiefen Blick zugeworfen und hatte weitergezählt:

– Über der Familie gibt es eine Art interfamiliären Organismus, der sich KRIS nennt. In der Sprache der Rom bedeutet «Kris» Rat, aber auch Gericht und Urteil. Kurz und gut, KRIS ist eine Art gerichtlicher Organismus, der eventuelle Konflikte zwischen den Familien löst und auch die Strafen festlegt, die bis zum Tod gehen können, oder noch schlimmer, zum lebenslangen Ausschluss aus der Gruppe, sei es für einen Einzelnen oder für die ganze Familie. Um zusammen zu reisen, bildet man ebenfalls eine provisorische Gemeinschaft von mehreren Familien, KUMPANIA genannt, die von einem Familienoberhaupt geleitet wird, der KARO (Onkel) genannt wird und wegen seiner praktischen Kenntnisse

ausgewählt wird. Jetzt, mit der zunehmenden Sesshaftigkeit, ist die KUMPANIA eine Struktur, die langsam verschwindet.

Nach einem weiteren Glas Wein haben wir über die Religion gesprochen.

– Unsere ursprüngliche Religion basiert auf dem Unterschied zwischen zwei Prinzipien: dem des Guten und dem des Bösen. – Simone hat mit den Schultern gezuckt – nichts Sonderbares, wie du siehst. Das Prinzip des Guten ist ein Schöpfergott, den wir DEL oder DEVEL nennen. Während das Prinzip des Bösen durch den Dämon BENGH vertreten ist. Die Kräfte, die das Schicksal des Menschen bestimmen: Das Glück, BATH, und das Unglück, BIBATH. Diese sind verknüpft mit den beiden Prinzipien des Guten und des Bösen und in immerwährendem Streit miteinander. Natürlich haben wir auch Überzeugungen von den Völkern, die wir auf unserem Weg getroffen haben, übernommen, und unter uns sind Katholiken, Protestanten, Orthodoxe und auch Moslems. In unseren Riten mischen sich Elemente der alten Religion mit christlichen. Unsere Religiosität äussert sich bei den Festen. Davon gibt es zwei Arten. Der PACIV ist ein weltliches Fest, das gefeiert wird, wenn sich zwei Familien treffen, wenn zwei Junge heiraten, und gelegentlich anlässlich einer Versöhnung nach einem Streit. Die SLAVA hingegen ist ein religiöses Fest der Geburt, der Feiertag eines Schutzheiligen oder erinnert an ein geschehenes Wunder. Das berühmteste Fest ist das, das man jedes Jahr Ende Mai in Frankreich, in der Camargue, zelebriert. Es dauert zwei Tage, und es finden feierliche Prozessionen statt zu Ehren unserer Partonin SARA und der heiligen Marien. Dieser Kult ist

sehr alt und man sagt, dass er auf das Lichterfest zurückzuführen sein könnte, das traditionelle indische Fest, das jedes Jahr zu Ehren der Göttin Kali gefeiert wird. *) Mein Volk kommt aus Indien, wie Du vielleicht weisst. – Wir schwiegen einige Zeit.

Mit dieser Art von Gesellschaft, dachte ich, ist es schwierig, sich als ein einheitliches Volk zu betrachten, die eigenen Interessen zu schützen, einen Weg des wirtschaftlichen Überlebens zu finden.

Die Rom waren Kesselflicker. Wer repariert noch die Kochtöpfe? Wie kann man eine seit einem Jahrtausend unterdrückte Kultur schützen?

– Simone, aber du bist immer noch Fahrender?

Er hat gelächelt.

– Ich halte von Zeit zu Zeit an, um von uns zu erzählen. Es ist die einzige Methode, die ich kenne, um nicht zu sterben.

*) Die Schutzpatronin Sara wird auch "Sara la Kali" genannt, was "Sara die Schwarze" bedeutet – die Statue der Sara ist schwarz. (Anmerkung der Übersetzerin)

Es werden viele Namen gebraucht, um diese ethnische Migrantengruppe zu bezeichnen, je nach den Ländern, in denen sie Halt machen und sich aufhalten: ZIGANI in Osteuropa, ZIGEUNER in deutschsprachigen Ländern, ZINGARI in Italien, TZIGANES in Frankreich. Diese Bezeichnungen kommen von einem mittelalterlichen griechischen Wort: ATHIGANOI, «Unberührbare». In Spanien heissen sie GITANOS, in Frankreich, wenn sie aus Spanien kommen, GITANS und in England GIPSIES, was nur die Entstellung des griechischen Wortes AIGUPTIOI, «Ägypter» ist, weil man in früheren Zeiten fälschlicherweise annahm, dass sie aus Ägypten kämen. In Frankreich werden sie auch BOHEMIENS genannt, nach dem vermuteten Ort ihrer Herkunft: Böhmen.

Der wirkliche Name des Volkes, den seine Mitglieder beanspruchen, ist ROM: Menschen. Die Vereinten Nationen haben die Anerkennung der ROM als Volk beschlossen, und, obwohl genaue Daten fehlen, rechnet man mit zur Zeit zwei bis fünf Millionen ROM in der Welt.

Das Herkunftsland dieses Volkes muss das nördliche Indien gewesen sein, und wahrscheinlich fanden die Auswanderungsbewegungen zu verschiedenen Zeiten statt. Die ersten Dokumente der sesshaften Völker, die von ihnen sprechen, sind wahrscheinlich die Byzantinischen Chroniken, die bestätigen, dass im Jahr 835 Gruppen von «Zigeunern» in Sizilien waren. Von dort gab es vom 10. bis 14. Jahrhundert zwei Emigrationsrichtungen: eine nach Ägypten und Nordafrika (von wo sie später Spanien erreichte) und die andere nach Europa.

Es gibt Dokumente aus dem 14. Jahrhundert, in welchen bestätigt wird, dass der König von Serbien, Stefano Dusan, und der Grosse Mircea in der Walachei eine gewisse Anzahl von «Zigeuner»-Familien als Sklaven an Klöster verschenkten. Ende des 14. Jahrhunderts erreichten die «Zigeuner» Transsilvanien.

In den deutschen Chroniken des 15. Jahrhunderts wird vom Erscheinen eines Volkes «mit brauner Haut, schmutzig und barbarisch» berichtet. Von Deutschland kamen einige Grup-

Foto di Riccardo Polastro



pen nach Italien, während andere die Schweiz und Südfrankreich erreichten. Für die Eingliederung der «Zigeuner» in das soziale Gefüge wurden in diversen Epochen und allen Ländern «spezifische Massnahmen» angewendet seit Ende 1400. Um 1600 erliessen alle europäischen Staaten Gesetze gegen dieses Volk. In Moldavien und der Walachei wurden sie zu Sklaven der Adligen und verblieben in dieser Lage bis 1856. Der Höhepunkt der Repression fand in unserem Jahrhundert statt, mit der Deportation und der Vernichtung in den Konzentrationslagern von ca. einer halben Million von «Zigeunern».

Wenn wir als Beispiel Italien nehmen, ist die Präsenz der «Zingari» zurückzuführen auf drei Einwanderungsströme: der erste geht zurück auf das 15. Jahrhundert und bezieht die «Sinti» ein, die von Nordeuropa und Frankreich kamen; der zweite bezieht sich auf die «Rom», die von den Balkanländern kommen, während mit dem dritten Strom, der noch heute in Bewegung ist, die serbischen «Rom» gekommen sind und immer noch kommen, die «Korokane» aus Bosnien, die «Lovara» und die «Rudari», die aus Kosovo stammen.

Jede einzelne Gruppe entfaltet besondere Aktivitäten: Die «Sinti» widmen sich dem Hausieren und arbeiten im Zirkus, aber da es ihnen oft nicht gelingt, das Nötige zu verdienen um sich zu ernähren, sind viele zum Betteln gezwungen.

Die «Rom» bearbeiten Metall und treiben Handel, viele sind aber gezwungen, um zu überleben, sich an den Arbeiten und wirtschaftlichen Aktivitäten der «Gadsche» zu beteiligen.

Fiorella Montefiori-Kupfer
Übersetzung
Ingrid Halperin-Theis

Originali pag. 41/42



To Mihaly

Gesucht: Stepan Varesku

Lamuv

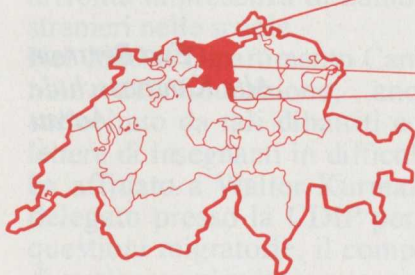
Blick auf die Schweiz Fenêtre sur la Suisse Finestra sulla Svizzera



Pädagogische Erfahrungen und interkulturelle Veranstaltungen. Gesetze und legislative Massnahmen bezüglich der Schulbildung der ausländischen Schüler in der Schweizerischen Eidgenossenschaft und in den Kantonen.

Expériences pédagogiques et manifestations interculturelles. Lois et mesures législatives relatives à la scolarisation des élèves étrangers dans la Confédération helvétique et dans les cantons.

Esperienze pedagogiche e manifestazioni interculturali. Leggi e provvedimenti legislativi relativi alla scolarizzazione degli alunni stranieri nella Confederazione elvetica e nei suoi cantoni.



Aargau

Weiter fällt sozial der verhältnismässig hohe Anteil von jungen Menschen aus der oberen Mittelschicht auf (wobei allerdings noch zu differenzieren wäre). Dies gilt natürlich sowohl für sogenannte Stammschweizer wie für die von uns untersuchte Gruppe der Multikulturellen.

Der Fragebogen

Wir arbeiteten im Herbst 1989 mit einer Gruppe interessierter Schüler einen Fragebogen aus, womit wir Bewusstsein und Lebensweise unserer multikulturellen Schüler sichtbar zu machen gedachten. Im Zentrum stand die Frage nach dem Grad und der Art ihrer Verbundenheit mit Sprache und Kultur ihres Heimatlands. Auffälligerweise gehören alle Schüler mit wenigen Ausnahmen zur zweiten Generation; das legte die Frage nach dem Herkunftstyp ihrer Eltern nahe. Weiterhin interessierte uns die Frage des Identitätsbewusstseins unserer Schüler. Und wir wollten schliesslich erfahren, wie sie sich zu unserem Anliegen stellten, nämlich der Förderung interkultureller Gedanken an unserer Schule. Erstaunlich war schon in der Vorbereitungsphase das sehr unterschiedliche Echo, das uns sowohl von seiten der Schüler als auch der Kollegen entgegen-

Ein Interkulturelles Projekt an der alten Kantonsschule Aarau im Herbst 1989

Die Idee eines Interkulturellen Tages war, wie ähnliche Projekte an anderen Schulen, aus den Aktivitäten des Langschuljahres erwachsen. Es lockte die Initianten, die multikulturelle Situation an ihrer Schule zu untersuchen; sie wünschten auch, die Möglichkeit und Notwendigkeit von interkulturellen Beziehungen unter Mittelschülern aufzuzeigen.

Besondere Merkmale der Mittelschule

Von unteren Schulstufen unterscheidet sich die Mittelschule durch mehrere Merkmale. Zunächst gewährt sie den Schülern durch die Vielfalt ihres Fremdsprachenangebots und durch die starke Vernetzung

historisch-philologischer Fächer grundsätzlich Einblick in verschiedene Kulturen, legt deren Vergleich nahe und öffnet sie dadurch dem Dialog. Dieses Bildungsideal ist ja mitunter Bestandteil der Matura.

Andererseits treffen wir hier Schüler an, welche schon einen langen Weg von Ausleseverfahren erfolgreich hinter sich gebracht haben, was sie gewissermassen - aus was für Gründen auch immer - zu Privilegierten macht. Sie haben die höchstmögliche Integration in das schweizerische Schulsystem erreicht, sprachlich wie auch hinsichtlich anderer kultureller Normen. Die Verteilung der Herkunftsländer ihrer Eltern ist eine andere als bei jüngeren Schülern.

kam. Es reichte von Begeisterung («Endlich geschieht etwas Wichtiges an unserer Schule!») über Skepsis («Es gibt keine Probleme!» «Es ist kein Thema», «Dabei kommt nichts heraus») oder Gleichgültigkeit («Das geht mich nichts an») bis hin zur Ablehnung («Ausländer wollen und sollen nicht ausgesondert werden»). Genau dieses Bild wurde denn auch durch die Beantwortung des Fragebogens weitgehend präzisiert und bestätigt.

Allgemeine Ergebnisse

Generell kann tatsächlich festgestellt werden, dass wir da keine als dringlich empfundene Sache aufgegriffen haben. Wir gewannen das Profil einer Schülerschaft, welche die multikulturelle Situation innen- und ausser-schulisch als wenig problematisch erlebt oder mit entsprechenden Problemen zumindest kaum konfrontiert wird. Bei den Multikulturellen selbst scheint der hohe Anpassungsgrad sogar oft das Bewusstsein einer speziellen Identität aufzuwiegen. Sehr vielen von ihnen fehlt ein eigentlicher lebendiger Bezug zur Herkunftskultur der Familie. Allerdings fällt deutlich auf, dass Schüler der zweiten Generation aus Mittelmeerländern und solche, deren Eltern Arbeiter sind, unterschieds- und konfliktbewusster leben. Sie spielen stärker eine Vermittlerrolle, bei der sie wohl die Integrationsarbeit der ganzen Familie mittragen.

Das Fest

Das Fest am Abend des Interkulturellen Tages, zu dem die Eltern der multikulturellen Schüler ebenfalls eingeladen waren, bildete den Höhepunkt des Tages und zeugte für sich allein schon für die Richtigkeit der Idee. Die Eltern zeigten ihre Freude durch begeistertes Mitsingen mit dem italienischen Chor und den Applaus, der die türkische und südamerikanische Musikergruppen belohnte.

Die Auswertung der Fragebogen

Die detaillierte Auswertung der Fragebogen und deren Zusammenfassung zu einem Bericht bleiben noch fertigzustellen. Darüberhinaus werden wir noch der Frage nachgehen müssen, ob und wie es sinnvoll sei, an unserer Schule das Bewusstsein der Vielfalt und den Mut zur Verschiedenheit zu fördern und somit die Chance zu nutzen, die uns das multikulturelle Element an der Schule bietet. Freilich sind Verschiedenheit und Vielfalt oft unter dem grossen Anpassungs- und Leistungsdruck verdeckt.

Die Mitarbeiter

An unserem Interkulturellen Tag haben sich freundlicherweise folgende Personen als Referenten, Teilnehmer am Podiumsgespräch, Gruppenleiter oder Spielleiter beteiligt:

Frau V. Cesari, Frau F. Montefiori-Kupfer, Frau A. Witzig-Marinho, Frau P. Furrer, Herr W. Kurmann, Herr A. Gretler, Frau Y. Steinemann, Herr R. Odermatt, Frau M. Siegentaler, Herr P. Mataruga, Herr R. Keller sowie einige Kolleginnen und Kollegen von der Alten Kantonsschule.

Am Fest waren beteiligt:

als Köche: Herr Ömer für den balkanischen Hirtensalat und die Baklava,

die Herren Barrera und Molina für die Paella,

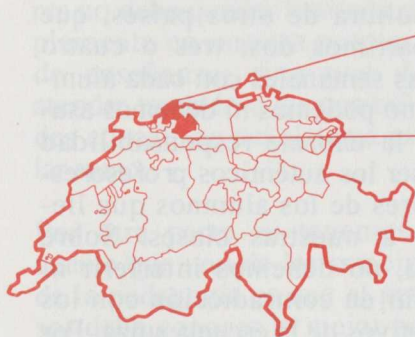
als Musikanten: der Coro italiano Injecta, Teufenthal,

eine türkische Saas-Gruppe, eine südamerikanische Musikergruppe.

Wir danken allen sehr herzlich für ihr Engagement!

*Eva Bertram
Alte Kantonsschule
Aarau*





Basel:

Pedagogia interculturale anche a Basilea-Città?

Nel Cantone di Basilea-Città da alcuni anni periodicamente il Gran Consiglio discute mozioni e interpellanze che trattano del modo come si affronta o non si affronta la presenza di bambini stranieri nelle scuole.

Nel 1989 il Dipartimento Cantonale dell'Educazione, anche sollecitato da tali dibattiti e da lettere di insegnanti in difficoltà, ha affidato a Walter Kurmann, delegato presso la CDIP per le questioni migratorie, il compito di svolgere un'indagine conoscitiva. Il risultato, un rapporto di 30 pagine, è stato consegnato al Governo di Basilea-Città nell'aprile del 1990.

Il rapporto Kurmann

Una prima constatazione è il fatto che in nessun altro Cantone le questioni relative agli scolari stranieri sono state discusse tanto spesso e con tanto impegno in sede di Gran Consiglio; ma di tali dibattiti, pochissimo è stato finora tradotto in fatti concreti.

E così, rileva il rapporto, quasi tutto si risolve in una delega alle cosiddette «Fremdsprachenklassen» o classi di inserimento; per giunta queste a livello medio rientrano nel raggio di competenza del rettorato delle «Sekundarklassen», che a Basilea-Città corrispondono allo scaglino più basso della scuola media.

Il filo rosso del rapporto tende a dimostrare che finora le autorità cantonali hanno tacitamente

appoggiato una politica scolastica segregativa. Da un lato i bambini stranieri, i loro problemi, e i problemi che essi causano al resto delle classi, sono confinati nelle Fremdsprachenklassen. Dall'altro, rileva Kurmann, le stesse autorità hanno tollerato «ancora in tempi recentissimi» istituzioni scolastiche italiane che in nessun modo rispecchiano i livelli raggiunti e gli accordi presi nel campo della collaborazione pedagogica tra la Svizzera e l'Italia.»

Altro vizio di impostazione secondo il rapporto: le autorità competenti italiane si sono «finora preoccupate soprattutto di badare ai propri interessi e non, come in altri Cantoni o a livello nazionale, di agire come «force de frappe», come «veicolo trainante» a favore delle altre nazioni e del dialogo interculturale.»

Le proposte

Dopo la descrizione, che non manca di mettere in rilievo anche quanto di positivo è stato realizzato, Kurmann passa alle proposte.

Il quadro di riferimento è dato da documenti dell'OCSE, del Consiglio d'Europa e dalle raccomandazioni del 1985 della Conferenza svizzera dei direttori cantonali della pubblica educazione. La parola d'ordine è «pedagogia interculturale». Le misure proposte si dovrebbero basare su una visione positiva,

nella quale non è più il bambino straniero e allofono che ha problemi e causa problemi, ma è il sistema educativo che, per essere all'altezza dei propri compiti, deve modificarsi.

Tra le misure proposte citiamo:

- *Un maggiore spazio all'apprendimento e al consolidamento della lingua e cultura di origine, e ciò fin dall'età prescolastica.*
- *La riforma dell'aggiornamento degli insegnanti.*
- *La creazione di una commissione consultativa composta da tutti gli elementi rilevanti ai fini della scolarizzazione dei bambini stranieri.*
- *La nomina di un delegato o l'istituzione di un ufficio preposto alla scolarizzazione dei bambini allofoni.*

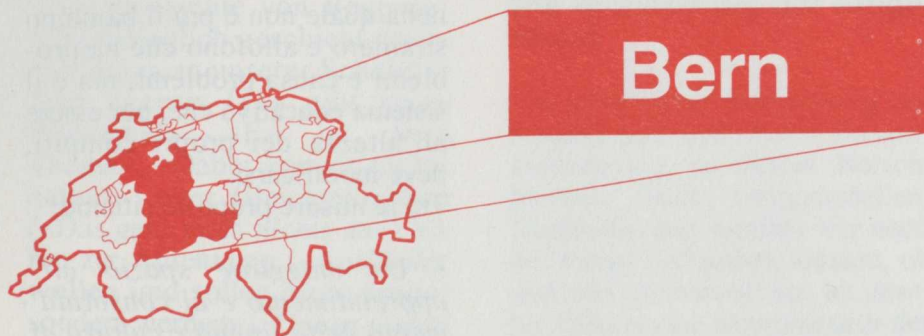
Per inciso, è interessante ricordare un dettaglio singolare: che il Dipartimento dell'Educazione di Basilea-Città non possiede, a differenza ad esempio di Zurigo, una sezione pedagogica.

Quanto alle attuali Fremdsprachenklassen, il motto dovrebbe essere in futuro: «il più possibile a scuola insieme, classi di inserimento solo in minimo indispensabile».

Il seguito

Quale sarà il seguito del rapporto di Walter Kurmann non si sa ancora, soprattutto per quanto riguarda i tempi. Certo è che in un Cantone con una popolazione scolastica e generale culturalmente mista, e che per di più è situato alla frontiera con la Francia e la Germania, quindi di fatto è multiculturale per eccellenza, molti si aspettano che presto le autorità scolastiche riescano a fare il salto di qualità e ad attuare una politica ed una pedagogia attente al pluralismo culturale ed all'uguaglianza di opportunità.

Cristina Allemann Ghionda
Basilea



Bern

Función tutorial del profesor de lengua y cultura en el exterior

Introducción

A través de la oportunidad que me brinda la revista «InterDIALOGOS», quisiera exponer mi opinión personal acerca del rol del Profesor de Lengua y Cultura en el Exterior, no precisamente en lo que se refiere a los contenidos y métodos que utiliza, sino a ese otro aspecto más sutil y menos definido que supone su actuación como educador en la realización de tareas de tutoría e información. Vaya por delante que esas funciones las he ido recogiendo al observar las actividades que realiza la mayor parte de los compañeros que ejercen en Suiza. De ninguna manera se trata de imponer a nadie lo que debe hacer, sino, por el contrario, de estructurar teóricamente aquellas funciones que se realizan cotidianamente en el ámbito de nuestras clases.

Además de la organización administrativa y dentro del ambiente escolar de las clases de Lengua y Cultura, hay un aspecto importante que es necesario resaltar. Se trata de la «orientación escolar» dirigida a los alumnos en sus tres vertientes: escolar, personal y profesional. Aún admitiendo que nuestra actuación como profesores en el exterior se desarrolla en un contexto especial y restringido, creemos que vale la pena reflexionar sobre la parte de responsabilidad que nos corresponde, den-

tro de nuestros cometidos, en la realización de tareas de información, consejo, ayuda y orientación. Este objetivo de la orientación no podría conseguirse sin la colaboración de todos los que estamos implicados en el proceso, sobre todo, sin la ayuda de los maestros, quienes por estar más cerca de los alumnos, conocen mejor que nadie sus posibles problemas y dificultades. Sin duda, deben ser los maestros los principales protagonistas en la mayor parte de los cometidos de la orientación escolar, si bien, contando siempre con la coordinación, dirección y asesoramiento de otras instituciones, como es el caso de los servicios médicos, psicopedagógicos, multiprofesionales, orientación profesional... etc.

Ahora bien, cabe preguntarse en nuestro contexto de clases de Lengua y Cultura quiénes son los maestros principales de nuestros alumnos. Indudablemente, en este caso, son los maestros del sistema escolar suizo; ellos son quienes están con los escolares las veinticinco o treinta horas lectivas de la semana. Confiamos plenamente en que todos los objetivos educativos que debe alcanzar un alumno, sea suizo, español, italiano o portugués, los puede conseguir en el sistema escolar suizo, ya que se trata de un país avanzado y de larga tradición en la enseñanza. Nosotros, profesores de Lengua

y Cultura de otros países, que impartimos dos, tres o cuatro horas semanales con cada alumno, no podemos ni debemos asumir la enorme responsabilidad de ser los auténticos profesores-tutores de los alumnos que llegan a nuestras clases. Sobre todo, no debemos interferir ni entrar en contradicción con los objetivos de la escuela suiza. Por el contrario, lo que sí podemos hacer, y éste es el sentido que queremos expresar aquí, es colaborar con las instituciones suizas, actuando de forma complementaria.

Vamos pues, en las líneas que siguen, a intentar justificar nuestros objetivos acerca del tipo de tutoría que nos corresponde, para, más adelante, definir cuáles serían nuestros cometidos y la definición de funciones que nos son propias en la realización de tareas de información, consejo y ayuda a los alumnos y a los padres de los alumnos.

Justificación de nuestro objetivo

A poco que reflexionemos sobre el rol del profesor, podemos justificar el interés y la atención que debemos dirigir a las actividades de orientación, incluso en nuestras clases de Lengua y Cultura en el exterior. En efecto, en todo contexto educativo la labor del profesor es algo más que la relación puramente instructiva de transmisión de conocimientos; aunque estemos en Suiza, no creo que vayamos a conformarnos con ser meros «enseñantes». El profesor tiene también responsabilidades en tareas de motivación, consejo, ayuda e información, es decir, tiene responsabilidades en las tareas de orientación o tutoría. Esta doble dimensión del docente como profesor-tutor se hace todavía más necesaria en nuestro contexto actual de las clases de Lengua y Cultura, sistema incompleto, cuya verdadera dimensión es la de ser enseñanza complementaria. Considerando, por tanto, nuestra especial situación en Suiza, nuestra labor como tuto-

res no debe quedar limitada simplemente en nuestra propia red de enseñanza, sino que debe atender también a las posibilidades educativas del sistema escolar suizo.

Por otra parte, si tenemos en cuenta que uno de los principios de la pedagogía es que el profesor debe conocer lo mejor posible a sus alumnos y al ambiente que les rodea, se deduce la conveniencia de que el profesor de Lengua y Cultura disponga de una información, lo más completa posible, acerca del funcionamiento de la escuela suiza, ya que el ambiente que rodea al alumno de nuestras clases está formado en su mayor parte por las personas, instituciones y actividades del sistema escolar suizo.

Parece lógico pensar, que cualquier profesor de Lengua y Cultura que, por poner un ejemplo, tenga el niño «X» en el nivel 2, sepa que ese mismo niño va a tal o cual curso de la escuela suiza, que conozca cuál es su colegio, quién es su profesor, el horario que tiene, las materias y contenidos que se le imparten, las actividades que realiza, los días que tiene deberes, los servicios de ayuda, etc, etc.

Dicho esto, podemos intentar ya definir cuál sería la misión del profesor-tutor de Lengua y Cultura en Suiza.

Misión del profesor-tutor

La misión del profesor-tutor es ayudar y orientar a los alumnos y a sus padres en las dificultades que puedan surgir antes, durante o después de la escolaridad, tanto en las clases de Lengua y Cultura como en la Escuela Suiza.

Para poder detectar las dificultades y orientar en cada caso particular y, en especial, en los momentos conflictivos, el profesor-tutor deberá estar en posesión de una «información», lo más completa posible, sobre cada uno de los alumnos y sobre

la organización cantonal y municipal de la enseñanza; sobre las diferentes instituciones, organismos, servicios y funcionamiento en relación con una serie de puntos y apartados que citamos a continuación.

Información sobre el sistema escolar suizo

Sin ánimo de ser exhaustivos, proponemos el esquema que sigue:

A) Organigrama del sistema escolar del cantón

- Denominación de los niveles educativos
- Años que comprende
- Denominación de las distintas secciones
- Ramificaciones y paso a las distintas escuelas

B) Escuelas de preescolar

- Las más cercanas al entorno
- Direcciones, horario, precio, lengua...

C) Entrada en la escuela suiza

- Condiciones de acceso
- Direcciones, tipo de escuelas, tipo de enseñanzas

D) Dificultades escolares

- Clases de apoyo
- Clases vigiladas
- Clases de recuperación
- Clases de acogida
- Clases de verano

E) Ayuda de deberes (servicio que ofrece la escuela suiza)

- Cuándo se hace la inscripción
- Quién se encarga de esta actividad
- Lugar, precio, teléfono, etc.

F) Selectividad. Paso a la Secundaria I

- En qué curso se realiza el examen de selección
- Tipos de enseñanza a que conduce el examen
- Valoración de los datos que se tienen en cuenta para la selección
- Cuándo tiene lugar el examen. En qué consiste.

G) Programas y horarios con los contenidos por cursos

- Enseñanza Primaria
- Enseñanza Secundaria I en sus diferentes secciones.

H) Nombre y dirección de las escuelas de Secundaria II y el tipo de enseñanzas que comprende

- Escuelas que preparan para el bachillerato
- Escuelas de cultura general
- Escuelas profesionales o de trabajo
- Tipo de aprendizajes

I) Nombre y dirección de las escuelas privadas

- Tipos de enseñanza que comprenden
- Internado, externado, precio, lengua, confesionalidad

J) Educación Especial

- Tipos de enseñanza que comprende
- Quién decide el traslado de un alumno a educación especial
- Posibilidades de reinserción. Estadística

K) Retorno al país

- Convalidación de estudios
- Proceso y trámites para el regreso
- Posibilidades de formación
- Sistema educativo
- Becas y ayudas al estudio

L) Direcciones útiles

- Orientación profesional
- Administración escolar
- Servicios médicos y psicopedagógicos
- Profesores de nuestros alumnos

Naturalmente, a estos puntos anteriormente citados se les puede añadir los que el lector estime oportunos, ya que ésta es una tarea que debemos ir diseñando con nuestra propia acción.

Una vez en poder de esta información, el profesor de Lengua y Cultura puede disponer de una serie de recursos que le permitirán afrontar con éxito la mayor parte de las actividades de tutoría y de orientación.

Funciones del profesor-tutor en el ámbito de las clases de lengua y cultura en el exterior

Proponemos un esbozo de definición de funciones, el cual puede ser ampliado y perfilado según las posibilidades de cada uno.

A) Investigación, recogida, clasificación y estudio de la información citada en los puntos anteriores.

B) Comunicar a padres y alumnos nuestra disposición a realizar tareas de información, consejo y ayuda. Cada profesor puede ofrecer su disponibilidad de la forma que estime más conveniente.

- Fijar una hora a la semana
- Fijar unos minutos antes o después de la clase
- Entregar a los alumnos unos boletines para que, mediante ellos, los padres puedan solicitar una entrevista.

C) Reuniones con el grupo de padres para información general (dos o tres al año)

D) Entrevistas individuales con los padres (previa cita)

E) Entrevistas individuales con los alumnos (previa cita)

F) Entrevistas con responsables de las instituciones suizas

G) Entrevistas con miembros de los equipos de orientación profesional y equipos multiprofesionales.

H) Presentación con cada uno de los profesores suizos de nuestros alumnos (mediante carta o entrevista personal).

I) Detectar casos problemáticos, sobre todo, en momentos conflictivos: entrada en la escuela, paso a la secundaria, paso a educación especial, retorno al país de origen, etc. Resolver si es posible; si no es posible, recoger información y transmitirla a los servicios especializados corres-

pondientes de la escuela suiza.

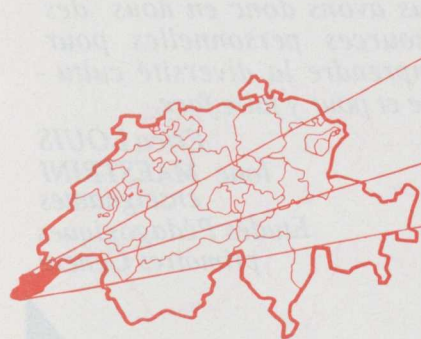
J) Consultar siempre que sea necesario con los equipos de apoyo y orientación de nuestra propia red escolar.

En definitiva y como resumen de lo anterior, podemos decir que el profesor en el extranjero, además de una formación intercultural y específica para impartir las clases de Lengua y Cultura, tiene también el rol de tutor-

orientador. Por tanto, ante la comunidad de padres y alumnos desempeña el papel de mediación, liderazgo, representación y asesoramiento.

*Bernabé Sainz Pérez
Servicio de Orientación Escolar
en la Consejería de Educación
de la Embajada de España
en Berna*





Genève

Formation des enseignants à Genève

La diversité culturelle à l'école

Dès 1986, aux Etudes Pédagogiques Primaires de Genève, les futurs enseignants sont sensibilisés à la dimension pluriculturelle de l'école.

En division élémentaire:
enseignante Ione Maestrini, 1e et 2e année.

En division moyenne:
enseignante Érica Louis, 2e année.

Objectifs du cours

— sensibiliser les candidats à la «diversité»

- culturelle
- psychologique
- sociologique

de l'école genevoise.

— permettre le développement des attitudes requises pour accueillir l'enfant «autre».

— informer de l'existence de quelques références et outils pédagogiques.

— proposer une confrontation avec la pratique.

— préparer à la gestion d'une classe hétérogène.

Nous travaillons à trois niveaux

1. Transmission des connaissances:

• le concept d'interculturalisme

• la diversité culturelle de notre école genevoise

• le dispositif mis en place pour accueillir les enfants non-francophones ou non-scolarisés

• les recommandations, lois et règlements

• les valeurs universelles à travers les Droits de l'Homme et de l'Enfant.

2. Acquisitions de savoir-faire:

• connaissance du matériel disponible

• idées d'activités scolaires facilitant l'intégration.

• démarches d'observation pour élaborer des stratégies dans le domaine relationnel et cognitif.

3. Travail sur soi:

• sensibilisation à la problématique.

• développement de compétences relationnelles:

- ouverture à l'autre,
- attitude d'accueil.

Le point 3 nous semble le plus important:

Si l'attitude de l'enseignant est positive et accueillante l'enfant saura trouver dans le climat favorable de la classe les moyens pour apprendre, progresser et s'intégrer.

L'enseignant avec l'aide de sa classe coopérante saura trouver les moyens adéquats pour faire

face à toute situation et pourra utiliser le matériel didactique disponible pour l'adapter à son enseignement.

Comment faisons-nous pour développer le Savoir-être?

Notre approche est semblable à celle décrite par Ulrich Scheidegger dans le dernier numéro de InterDIALOGOS: films de sensibilisation, discussions, photolangage... Nos deux institutions de Lausanne et de Genève ont développé au cours de ces dernières années une collaboration fructueuse: nous échangeons des expériences, des documents et des visites, ce qui nous a permis d'harmoniser notre approche dans ce domaine.

Nous partons du principe suivant:

La diversité culturelle à l'école est une richesse, elle offre des ressources intéressantes pour la classe.

Nous commençons notre cours en nous centrant sur nous-mêmes.

• Que savons-nous de la diversité culturelle?

• Sommes-nous compétents pour la comprendre? et pour la gérer?

La révélation de la diversité culturelle est en nous

Description d'une activité de sensibilisation à la diversité culturelle en formation initiale:

Dans ce groupe-ci de 7 personnes, quelle est notre diversité culturelle?

1. En nous interrogeant sur nos ascendants maternels et paternels, pouvons-nous y rencontrer des nationalités autres?

2. Quelle influence, ces origines diverses ont-elles exercées sur nous?

• quelles ressources ai-je pu développer?

• quelles difficultés ai-je eu à surmonter?

• quelles valeurs m'a-t-on transmises?

• quels traits de caractère culturel, quel modèle ai-je reproduits?

3. Quel bilan pouvons-nous tirer de cette réflexion?

Nos discussions ont pu mettre en évidence les réflexions suivantes:

a) Nous avons constaté entre nous des diversités culturelles, mais aussi des similitudes.

b) Les difficultés rencontrées deviennent des ressources lorsqu'elles ont pu être dépassées.

c) Les apports d'autres cultures ont enrichi notre patrimoine familial culturel: chants, histoires, légendes, proverbes, habitudes, fêtes...

d) Pour notre équilibre, nous avons souligné le rôle fondamental joué par les relations affectives tant à l'école qu'à la maison.

e) Les grandes disparités culturelles dans une famille peuvent créer des tiraillements difficiles à vivre pour la personne, mais si elle peut les dépasser et y faire face, elle ressort de ces conflits avec une compétence de vie accrue.

f) Une étudiante qui ne compte que des membres genevois dans sa famille a mis en évidence le sentiment de sécurité de calme qu'elle a pu en retirer.

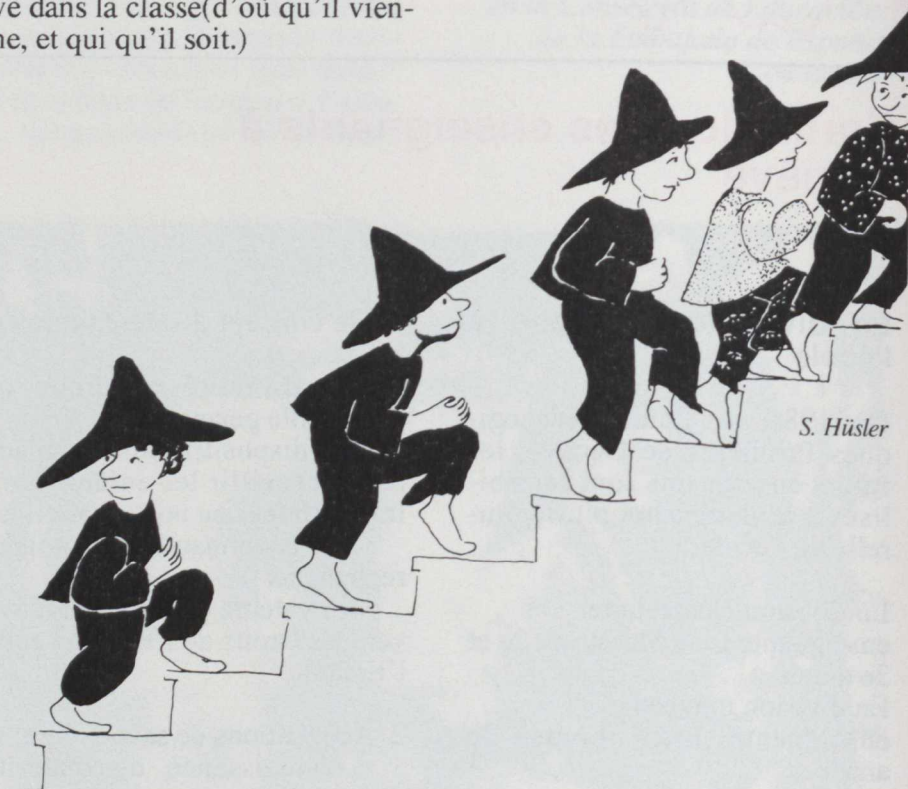
g) Une autre étudiante, au contraire, qui compte 5 nationalités différentes parmi ses ancêtres, pense qu'elle en a tiré un esprit non-conformiste.

C'est la majorité parmi nous qui compte des ancêtres migrants dans nos familles. Si pour certains cette expérience est lointaine et estompée, elle peut être complétée par des impressions rapportées de voyages ou ressenties lors de reportages sur d'autres pays. Ces interrogations sur notre culture nous rendent plus ouverts, plus disponibles à l'autre dans sa diversité.

Nous prenons conscience qu'en nous aussi peuvent cohabiter des valeurs et des sensibilités différentes, et que nous avons à un moment de notre vie dû les intégrer, quelquefois au prix d'une souffrance. Ceci nous permet de comprendre l'effort que doit faire le petit «nouveau» qui arrive dans la classe(d'où qu'il vienne, et qu'il soit.)

Nous avons donc en nous des ressources personnelles pour comprendre la diversité culturelle et pour y faire face.

Erica LOUIS
Ione MAESTRINI
enseignantes
Etudes Pédagogiques
primaires Genève



ANNONCE :

Le GRAPIC (Groupe Recherches Actions de psychologues pour une éducation InterCulturelle), organise à Genève, les 7 et 8 mars 1991 un colloque international de psychologues travaillant dans le champ éducatif sur le thème :

PSYCHOLOGIE CLINIQUE ET INTERROGATIONS CULTURELLES

LE PSYCHOLOGUE / LE PSYCHOTHERAPEUTE
FACE AUX ENFANTS, AUX JEUNES ET AUX FAMILLES
DE CULTURES DIFFERENTES

Ce colloque sera la clé de voûte de recherches actions, effectuées par le GRAPIC dans le cadre d'un projet d'expériences d'éducation interculturelle" du Conseil de l'Europe, animé par le secteur Accueil et éducation des migrants du Département de l'instruction publique de Genève.

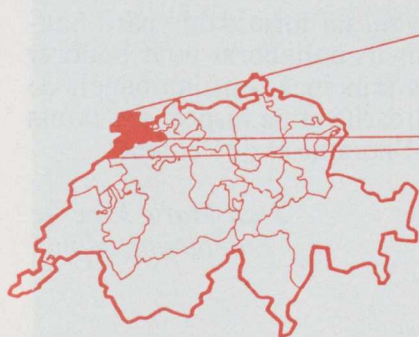
Il bénéficiera de la collaboration :

- du Conseil de l'Europe,
- de l'Université de Genève, FPSE,
- du Centre International de l'Enfance de Paris,
- de l'Association internationale d'éducation interculturelle.

Langue du colloque : français

Invitation cordiale à tous les psychologues intéressés.

Pour tous renseignements, s'adresser à Micheline Rey
Accueil et éducation des migrants
Case postale 218 - 1211 GENEVE 28
Tél. (22) 798.50.20 - Fax (22).791.09.09.



Jura

progressivement son équilibre!

C'est sans compter sur la jalousie, la mesquinerie, le racisme. Plainte est déposée contre ces gens qui sont venus sans respecter les lois. Cet emploi non déclaré de la maman est une injure aux chômeurs de chez nous, et cet enfant clandestin qui ne l'est pas!

Les autorités sont saisies, elles doivent donc réagir. Avec compréhension, sans brusquer. Mais, la loi n'est-ce pas... Il faut partir, retourner au Portugal (où les liens sont si ténus), ne pas revenir avant des années, et surtout, laisser au pays femme et enfant. Ça, c'est la loi. Mais la vie, la survie économique et la dignité humaine peuvent entrer en conflit avec la loi. Faire fi de la loi est parfois la seule ouverture vers la vie. Retour donc en Suisse, mais cette fois en clandestins.

Le maçon n'existe pas, mais travaille du matin au soir sur le chantier. La mère est au Portugal, mais balaie, brosse et récuré l'arrière-boutique jurassienne! L'enfant? Mais quel enfant. Il n'existe plus, il faut le cacher. Il est lui, le seul véritable clandestin de cette farce, la victime du système. Plus d'école, plus de vacances, plus de copains, plus de rencontres. Quatre murs, 24 heures sur 24, juste quelques petites fugues, dans la pénombre, en rasant les murs. A l'heure des droits de l'homme et de l'enfant, ... l'angoisse. Et le moment de refermer le livre d'une vie qui n'a pas pris la voie des conclusions heureuses des contes de notre enfance. Vivent-ils heureux, je ne sais, encore que le bonheur se satisfasse de si peu de choses.

La loi, c'est la loi?

Que conclure? Faut-il admettre que les déclarations d'ouverture et de solidarité contenues dans la Constitution jurassienne n'y peuvent mais. Faut-il considérer que la loi, fédérale, c'est la loi? Mais, les lois humaines restent perfectibles, et si le processus est

La N16 : rêve ou cauchemar?

La Nationale 16, plus connue chez nous sous le nom de Transjurane, revêt aux yeux des mondes politique et économique, un caractère particulier. Chantier du siècle pour les uns, voie ouverte sur le développement pour les autres, la construction de la route pourrait bien induire des effets cauchemardesques pour certaines personnes. Je ne pense pas ici aux bordiers des chantiers, pour qui les nuisances seront matérielles, limitées peu ou prou dans le temps, mais le plus souvent réparables. Je songe plus précisément aux travailleurs plus ou moins basanés, plus ou moins francophones, mais assurément étrangers ...

Extrait de vie

Il était une fois ... (tiens, ça commence comme un conte de fées), il était donc une fois une famille portugaise, expatriée dans le Sud de la France, là où le climat est aussi clément que dans la mère-patrie, mais où, de plus, existent des emplois qui permettent au chef de famille d'assurer la subsistance de la mère, ainsi que du fils et de la fillette qui sont venus égayer et enrichir la vie des parents. Mais le destin frappe, transformant une vie de labeur et de satisfaction en un cauchemar quotidien : la petite fille est fauchée par une voiture et meurt. Impossible de décrire la douleur qui s'installe dans cette famille déstabilisée. L'alcool, la

déprime, l'engrenage de la déchéance physique et psychique. De l'avis des spécialistes qui interviennent (il y a toujours des spécialistes qui ...), une seule solution pour survivre : partir, quitter ces lieux chargés de tristesse, teints des couleurs de la mort.

Oui, mais où aller? Au Portugal? Impossible, l'économie ne le permet pas, l'amour-propre moins encore. Ailleurs en France? Difficile, le chômage y règne, les tensions sociales sont grandes. En Suisse, décide le couple. Il y a du travail dans le bâtiment. On y parle français, le petit pourra poursuivre une scolarité entamée depuis peu. Le rêve, en somme!

Dans le Jura, on trouve un employeur en quête de travailleurs. Il n'engage que des saisonniers ? Bah ! c'est toujours mieux que rien, et puis, pour l'hiver, on s'arrangera. On trouve également un petit boulot, au noir, pour la maman.

Enfin, on inscrit l'enfant à l'école primaire. Il y est accueilli comme tout un chacun, il ne pose pas de problème, il parle français, il n'est pas perturbateur. Tout au plus a-t-il un certain «retard scolaire». Mais les structures existent, qui permettent de faciliter l'intégration. Vraiment aucun problème, tout roule, toute la famille retrouve

trop long et tortueux, il faut trouver des solutions en marge, parce que la dignité de l'homme, de la femme et de l'enfant, ça ne peut attendre.

Ces réflexions prennent aujourd'hui un sens particulier dans un Jura qui voit s'ouvrir de gigantesques chantiers, sur lesquels œuvreront des hommes qui mettront leurs forces au service d'autres hommes, pour construire ensemble les outils du développement et du bien-être d'une région et d'une population.

Sont-ils coupables, ces hommes qui cèdent au besoin affectif de prendre avec eux femme et enfant(s)? Pas d'école, pour des enfants qui «ne sont pas chez nous»? Créer les conditions de l'analphabétisme et de ses conséquences : emplois mineurs mal rétribués, difficulté d'assurer la sécurité matérielle de la famille qu'ils espèrent légitimement fonder, spirale de la pauvreté instaurée? Qui accepterait de construire son bonheur et son avenir sur des bases aussi peu dignes de l'Homme?

Le Jura se veut ouvert

Pas nous, disent les Jurassiens, si l'on en croit les commentaires qui accompagnent l'article 5 de la toute prochaine Loi scolaire:

«La question de l'accueil en scolarité des enfants de réfugiés ou de demandeurs d'asile ne se pose pas en des termes spécifiques: en effet, tout enfant résidant sur le territoire d'une commune jurassienne, et quel que soit son statut juridique ou celui de ses parents (y compris s'il est enfant de travailleurs clandestins), est tenu de fréquenter l'école et y a droit. ...»

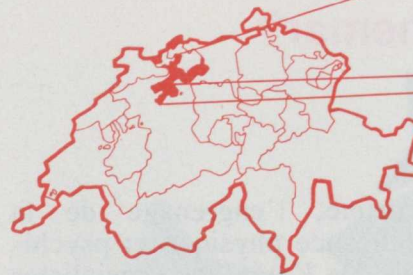
Le Département de l'Education et le Service de l'enseignement n'ignorent pas les effets induits de l'ouverture de grands chantiers. Scolariser un enfant dont les parents «n'existent pas juridiquement» est un défi. Quelles mesures administratives et pédagogiques entendent-ils mettre

en œuvre pour réaliser concrètement ce remarquable postulat du droit à l'éducation pour tous les enfants? Le Gouvernement, le Parlement et le Syndicat des enseignants auront enfin leur mot à dire. Dissonance ou concordance?

Les milieux politiques, économiques et pédagogiques sont

devant un formidable pari. Sauvent-ils collaborer pour honorer nos principes constitutionnels de solidarité et de respect des droits de l'homme et de l'enfant?

Jean-Marie Miserez
Enseignant, député



Solothurn:

Congrès SSRE - Soleure, le 10.11.1989

Rapport du groupe de travail «Interkulturelle Erziehung/Approches interculturelles de l'éducation»

«Vivre au présent – enseigner au futur», cela implique aussi la préparation des élèves à la vie dans une société pluriculturelle, et donc la formation des enseignants à une pédagogie interculturelle.

Les thèmes du Congrès

La rencontre à Soleure, avec une vingtaine de participants de divers cantons, a permis un très large échange de vues sur la formation initiale et continue dans deux domaines:

- 1) l'accueil et l'intégration des élèves de migrants (Ausländerpädagogik),
- 2) la sensibilisation de l'ensemble des élèves, autochtones et étrangers, au respect de la diversité culturelle et à la solidarité.

Les présentations de Cristina Allemann-Ghionda (Basel),

Michel Tatti (Porrentruy), Markus Truniger (Zürich) et Ruedi Stambach (Rorschach) ont été complétées par de nombreuses interventions du public.

La pédagogie interculturelle

La pédagogie interculturelle n'est pas encore, en Suisse, une priorité reconnue dans la formation des enseignants; elle n'apparaît pas, par exemple, dans l'enquête LEFOMO (Lehrerfortbildung für morgen). La formation des enseignants dans ce domaine s'appuie surtout sur des initiatives personnelles et ponctuelles. Mais des changements sont en vue; un début d'institutionnalisation existe notamment à Zurich, à Genève et à Lucerne. Dans le Jura, rapporte M. Tatti, la révision de la loi scolaire prévoit explicitement une éducation multiculturelle, et des ateliers avec des enseignants ont lieu pour en préciser les



modalités possibles. Selon C. Allemann-Ghionda, l'institutionnalisation est d'autant plus probable que les recommandations émanent de commissions mixtes (comprenant à la fois des Suisses et des représentants des minorités). Son exposé a surtout porté sur une évaluation des effets d'un séminaire tenu à Soleure en 1986 par le Gruppo Misto italo-svizzero.

La formation des enseignants

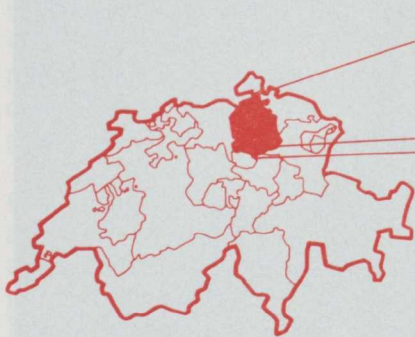
La formation à l'éducation interculturelle devrait s'adresser à la fois (et en même temps, dans une formation commune) aux généralistes (titulaires de classes) et aux spécialistes (classes d'appui), et intégrer également les enseignants de langues et cultures d'origine. En formation initiale, il est parfois difficile de motiver les futurs enseignants qui n'ont pas encore eu l'expérience d'une classe multi-ethnique, en tous cas dans les cantons où les classes homogènes sont encore fréquentes; dans ces cas, la «Ausländerpädagogik» trouve peut-être mieux sa place en formation continue, mais en fait une véritable éducation intercul-

turelle est valable et nécessaire même dans les écoles culturelles homogènes. Dans le recyclage des enseignants, un des problèmes est d'atteindre l'ensemble du corps enseignant; W. Kurmann préconise l'utilisation des cours obligatoires, là où ils existent, alors que M. Tatti penche pour le volontariat. On peut aussi envisager, selon les diverses structures scolaires, la formation des maîtres principaux ou directeurs d'école, en espérant déclencher un phénomène boule-de-neige. Il faudrait aussi discuter avec les enseignants de différents domaines (histoire, littérature, etc.) sur la meilleure façon d'envisager des programmes et des manuels débarrassés des relents d'ethnocentrisme.

La formation à l'éducation interculturelle peut comporter une information sur les causes et les conséquences de la migration, ainsi qu'une adaptation des programmes de différentes disciplines, mais elle doit surtout consister, selon R. Stambach, à développer les qualités personnelles d'écoute et de communication. Il s'agit de savoir comment changer des attitudes. W. Hutmacher

nous a rappelé que la culture, au sens anthropologique, était surtout une affaire de tripes, de réaction émotionnelle, et M. Truniger insiste sur le fait que, pour mieux parler des autres, il faut pouvoir faire l'analyse de sa propre enculturation. Les voyages d'études, pendant lesquels les enseignants sont amenés à vivre dans une famille d'un pays d'émigration, dans un environnement culturel et linguistique inconnu, permettent cette confrontation émotionnelle, mais les contacts établis restent asymétriques. On pourrait envisager également des rencontres avec des immigrants et des milieux socio-économiquement défavorisés, chez nous. Cela commence peut-être par la question que chacun peut se poser: «Depuis combien de temps n'ai-je pas eu une conversation approfondie avec une personne d'origine culturelle ou sociale différente de la mienne?»

*Pierre R. Dasen
Professeur
Faculté de Psychologie
et des Sciences de l'Éducation
Université de Genève*



Zürich:

Oberstufenversuch im Schulhaus Limmat A, Kreis 5

Für Immigranten von besonderem Interesse?

Im Jahr 1988 stimmten die Schulpflege, die städtischen und kantonalen Schulbehörden und schliesslich auch das stimmbererechtigte (Schweizer) Volk einem abteilungsübergreifenden Schulversuch an der Oberstufe (AVO/DOP) im Schulhaus Limmat A zu. Seit Sommer 1989 gehen jetzt die ersten Schüler im Kreis 5 nicht mehr in die Sekundar-, Real- oder Oberschule, sondern in eine Stammklasse H (mit höheren Anforderungen) oder eine Stammklasse G (mit grundlegenden Anforderungen). In Deutsch und Mathematik sind sie einem der drei Niveaus (h=hoch, m=mittel, e=einfach) zugeteilt.

Unterstützung des Schulversuchs durch die Konsultativkommission für Ausländerfragen der Schulpflege (KKAF)

Die KKAF - und damit die Vertreter der Immigranten - hat sich schon in der Planungsphase mit dem Schulversuch befasst. Die KKAF hat damals, im Jahr 1987, den Versuch aus folgenden Gründen klar befürwortet:

- Die Oberschule wird abgeschafft.
- Die Selektion nach der sechsten Klasse wird weniger hart. Die Schüler werden nach der sechsten Klasse auf zwei Anforderungsstufen verteilt und in Mathematik und Deutsch in Leistungsgruppen eingeteilt.

- Das ganze System ist durchlässiger als bisher. Im Verlauf der Oberstufe sind Aufstiege und Abstiege in den Stammklassen - ohne Repetition einer Klasse - wie auch in den Niveaunkursen möglich.

- Ausländischen Schülern, die zum Beispiel sprachliche Rückstände aufholen oder die einseitig mathematisch begabt sind, kommt dieses weniger selektive und durchlässigere Modell entgegen.

Integrierte Kurse in heimatlicher Sprache und Kultur

Die KKAF beantragte 1987, die Kurse in heimatlicher Sprache und Kultur in diesem Versuch voll zu integrieren. Diese Idee wurde aufgenommen. Türkische, italienische, spanische und jugoslawische Kurse finden jetzt alle parallel am Dienstag-Nachmittag statt. Für Schweizer Schüler gibt es einen Schweizer Kurs und für Schüler aus andern Ländern einen internationalen Kurs. Für alle Schüler ist es obligatorisch, einen Kurs zu besuchen. Alle Lehrer der verschiedenen Kurse haben in verschiedenen Sitzungen daran gearbeitet, die Kurse teilweise mit dem Schweizer Stoffplan und auch untereinander zu koordinieren. Es sind sogenannte interkulturelle Blöcke geplant, in denen alle

sechs Kurse an einem gemeinsamen Thema arbeiten, z.B. über die Sprachenvielfalt an der Schule, über grosse Flüsse in den verschiedenen Ländern, über Kunst in den verschiedenen Ländern. Neu sind auch die (ausländischen) Lehrkräfte der Kurse in heimatlicher Sprache und Kultur an den Lehrer-Teamsitzungen dabei, unter anderm auch, wenn es um die Beurteilung der Schüler geht.

Deutsch in Niveaugruppen

Im Schulkreis Zürich-Limmattal mit einer Mehrheit von Schülern, die eine andere Muttersprache haben, sind die Deutschkenntnisse bekanntlich sehr unterschiedlich. Darum wird Deutsch in diesem Schulversuch in drei Niveaugruppen unterrichtet. Ziel ist es, die Schüler je nach ihren Voraussetzungen zu fördern. Das heisst, Schüler mit guten Deutschkenntnissen nicht zu unterfordern und solche mit weniger Deutschkenntnissen nicht zu überfordern.

Elternarbeit

Ein weiterer Vorschlag der KKAF war, im Schulversuch eine gute Zusammenarbeit mit den ausländischen Eltern aufzubauen. Unterdessen wurde schon einiges in dieser Richtung getan: Informationsschriften und Formulare wurden in verschiedene Sprachen übersetzt. An einem sehr gut besuchten Elternabend wurde nicht nur auf deutsch, sondern auch in verschiedenen andern Sprachen informiert und diskutiert. Als Übersetzer und Versammlungsleiter spielten Mitglieder der KKAF eine wichtige Rolle.

Versuchsphase bis 1995

Es ist erfreulich, dass in diesem Schulversuch die Bedürfnisse der ausländischen Schüler auf verschiedene Weise berücksichtigt werden.

Der Versuch dauert bis 1995. Ein Versuch ist dazu da, Erfahrungen zu sammeln und Neuerungen zu erproben. In den nächsten Jahren

wird sich zeigen, ob sich die Erwartungen erfüllen:

- ob die Schüler von der weniger selektiven und durchlässigeren Oberstufe profitieren,

- ob Schüler und Eltern mit der neuen Oberstufe zufriedener sind als mit dem alten System,

- ob die integrierten Kurse in heimatlicher Sprache und Kultur dazu beitragen, dass die Schüler in ihrer Muttersprache und in ihrer heimatlichen Kultur bessere Kenntnisse haben als bisher,

- ob die Schüler durch den Deutschunterricht in Niveau-gruppe grössere Fortschritte machen,

- ob die (ausländischen) Eltern gut informiert und als Partner ernstgenommen werden.

Markus Truniger

Aus: Kreisschulpflege Zürich Lim-mattal, Konsultativkommission für Ausländerfragen, «Zeitung 89», Jahresbericht 1988/89

Per una migliore collaborazione tra insegnanti zurighesi ed insegnanti stranieri

Già da due anni la commissione per l'integrazione dei corsi di Lingua e Cultura straniera nel cantone di Zurigo, si fa promotrice di un' interessante ed utile iniziativa: mettere in contatto gli insegnanti stranieri di nuova nomina con le persone e le strutture che operano nella scuola svizzera. Per rendere questo primo approccio facile, interessante e soprattutto proficuo, la commissione ha preparato e portato a termine un programma vario ed il più possibile completo. Il corso, iniziato il 18 settembre 1989, e della durata di un' intera settimana, comprendeva visite di due ore ai vari tipi di scuola: elementare, media, classi differenziali (di tipo B e D) con relativo colloquio con gli insegnanti di classe. Ognuno era libero di fare domande, chiedere spiegazioni, commentare e fare confronti.

Due mattinate, poi, sono state dedicate ai corsi di lingua e cultura. Un' insegnante ha raccontato le difficoltà iniziali incontrate ed ha poi mostrato concretamente, come si può fare lezione ad un gruppo di ragazzi di età diversa, nati e cresciuti qui.

C'è stata, inoltre, un' ampia esposizione di materiale didattico usato nei vari corsi, materiale per lo più preparato dagli insegnanti stessi ed adatto alle esigenze dei corsi già menzionati.

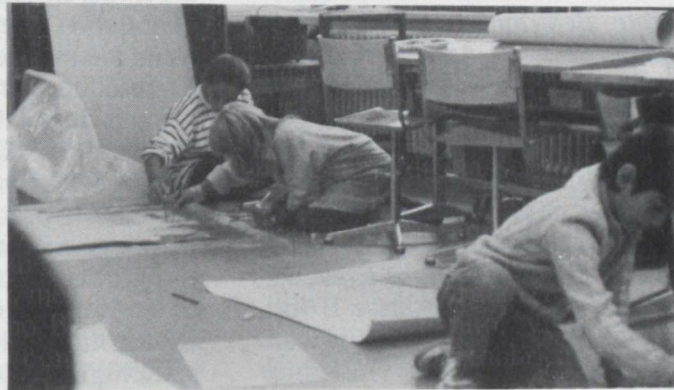
Durante i vari pomeriggi è stata svolta la parte teorica del corso:

sistema scolastico locale, inserimento dei corsi di lingua e cultura nell'orario scolastico, storia ed evoluzione dei corsi stessi. C'è stata anche una rassegna del materiale tecnico in uso presso le scuole locali e gli insegnanti sono stati istruiti nell'uso del materiale stesso e sulla procedura per ottenere il permesso di usare le fotocopiatrici, gli audiovisivi ecc. Si è inoltre discusso a lungo sulla stretta collaborazione che dovrebbe, nell'interesse comune degli alunni, unire gli insegnanti di classe con quelli dei corsi, sui diritti e doveri degli insegnanti durante le ore di lezione e durante le pause. Un pomeriggio, organizzatori ed insegnanti hanno visitato la «Sprüngli», nota fabbrica di cioccolata, ed il relativo asilo nido, aperto soprattutto per i figli delle operaie straniere. I partecipanti hanno intervistato le operaie ed hanno discusso sui vari problemi che incontrano gli emigrati.

Terminato il corso, i vari partecipanti si sono dimostrati contenti e grati per le notizie apprese, notizie che, spero, avranno alleggerito, almeno nei primi tempi, il loro lavoro. Un grazie quindi, di cuore, ai promotori: Antonella Serra, Markus Truniger e Gisela Landolt ed a tutti gli altri che hanno collaborato.

M. L. Bruni

Traduzione pag. 43



Neue Bestimmungen für die Übergangsklassen für Fremdsprachige

Am 4. September 1990 erliess der Erziehungsrat des Kantons Zürich neue Bestimmungen für die sogenannten Sonderklassen E (die Übergangsklassen für neuzuziehende Fremdsprachige). Die bisherigen Bestimmungen waren seit 1987 versuchsweise für drei Jahre in Kraft. Jetzt sind die Auswirkungen überprüft und die Bestimmungen überarbeitet worden. Die bisherigen Bestimmungen haben sich im allgemeinen bewährt und sind zum grossen Teil in die neuen Bestimmungen übernommen worden.

So gilt weiterhin wie bisher:

- Die Schüler bleiben in der Regel ein Jahr in einer Sonderklasse E und treten dann in eine ihrem Alter und ihrem Leistungsstand entsprechende Regelklasse über.
- Die Richtzahl für Sonderklassen E ist zehn Schüler pro Klasse.
- Bei Zunahme der Klassengrösse auf über zehn Schüler und bei besonders schwieriger Zusammensetzung einer Klasse kann ein Entlastungsvikariat (mit einer teilzeitlich angestellten Zusatzlehrkraft) eingerichtet werden.
- Für die Beratung von Schulgemeinden und Lehrkräften kann die Erziehungsdirektion eine erfahrene Lehrkraft teilweise beurlauben.

Neue, beziehungsweise abgeänderte Bestimmungen sind folgende:

- Grundsätzlich ist die direkte Einschulung von fremdsprachigen Neuzuzügern in die Regelklasse, unterstützt durch intensiven Deutschunterricht für Fremdsprachige, einer Einschulung in eine Sonderklasse E vorzuziehen. Sonderklassen E werden eröffnet, wenn in einer

Gemeinde die Regelklassen durch den Neuzuzug von Fremdsprachigen sehr stark belastet sind.

- Sonderklassen E können als vollzeitliche Klassen oder als Sonderklassen E / Mischform geführt werden. Der Hinweis auf die Sonderklassen E / Mischform ist neu. Diese Form der Einschulung wird den Gemeinden empfohlen, denen dies organisatorisch möglich ist. Bei dieser Form besuchen die Schüler vom Schuleintritt an zwei Klassen: sie besuchen die Sonderklasse E, um Deutsch zu lernen, und – anfangs nur in einzelnen Fächern – ihre zukünftige Regelklasse. Die Zeit, die der Schüler in der Sonderklasse E verbringt, nimmt über den Zeitraum von zwei Jahren ab, wobei er gleichzeitig immer mehr Lektionen in seiner Regelklasse besucht. Der Übergang des neuzuziehenden Schülers ins Schweizer Schulleben ist hiermit gleitender als in der herkömmlichen Sonderklasse E, wo nach einer Schonzeit von einem Jahr der Sprung in die eigentliche Schule getan werden muss.

- Fremdsprachige Erstklässler sind in die erste Regelklasse einzuschulen. Neuzuziehende fremdsprachige Erstklässler sollen nicht separiert werden, damit sie den Lese- und Schreiblernprozess und die Eingewöhnung in die Schule zusammen mit den deutschsprachigen Mitschülern durchlaufen und so schneller ins Schulleben integriert werden, als wenn sie in einer Sonderklasse E eingeschult würden.

- Nach dem Übertritt aus einer Sonderklasse E ist der übernehmende Klassenlehrer verpflichtet, die Sprachförderung des Schülers wie auch seine soziale Integration gezielt zu fördern, unterstützt durch zusätzlichen Deutschunterricht für Fremdsprachige. Für diese anspruchs-

volle Aufgabe sind die Klassenlehrkräfte durch ein entsprechendes Fortbildungsangebot zu unterstützen. In der Praxis zeigte es sich, dass viele Lehrkräfte sich durch den Übertritt eines Schülers aus der Sonderklasse E überfordert fühlten und die Aufgabe nicht übernehmen wollten. Es ist wichtig klarzustellen, dass die Integration fremdsprachiger Schüler nicht einfach an die Spezialisten delegiert werden darf, sondern von allen Lehrkräften und vom ganzen Schulsystem zu tragen ist.

Die neu hinzugekommenen Bestimmungen weisen in die Richtung, die von der Erziehungsdirektorenkonferenz schon 1985 empfohlen wurde: fremdsprachige Schüler und Schülerinnen möglichst rasch und gezielt in die öffentliche Schule zu integrieren.

Ingrid Ohlsen
Erziehungsdirektion Zürich
Pädagogische Abteilung
Ausländerpädagogik



S. Hüslér



Blick auf die Welt Fenêtre sur le monde Finestra sul mondo

Kanada - Multikulturalismus von Staatswegen

(Teil 2, Fortsetzung von Nr. 2, Seite 19f.)

Sprachenpolitik in der Provinz Ontario und in Toronto

Immersion

Schulmodelle, die auf eine Zweisprachigkeit der Schüler zielen, werden in Englisch und Französisch — in Form von Französisch-Immersionsprogrammen (in anglophonen oder zweisprachigen Provinzen) oder in Englisch und Ukrainisch, Hebräisch, Deutsch oder Arabisch (vorwiegend in den Prärieprovinzen) angeboten.

Grundprinzip sämtlicher zweisprachiger Modelle ist der ausschliessliche Gebrauch der entsprechenden Minderheitensprache (Französisch, Ukrainisch, Hebräisch, Deutsch oder Arabisch) als Unterrichtssprache während der ersten Kindergarten- und Primarschuljahre.

Im Schuljahr 1986/87 besuchten landesweit 202'000 Schüler anglophoner oder ethnischer Herkunft Französisch-Immersionsprogramme (Gibson 1987). In der Provinz Ontario sind es fast 6 Prozent sämtlicher Schüler.

Andere Lösungen

Ausführlicher eingegangen werden soll im folgenden auf Unterrichtsprogramme, in denen die Minderheitensprache nicht als Unterrichtssprache, sondern als Fach vermittelt wird. Die sogenannten «Heritage Languages», die zweieinhalb Stunden pro Woche erteilt werden, sind den Kursen in heimatlicher Sprache und Kultur (in der Schweiz) vergleichbar.

In Ontario werden sie seit 1977 ausschliesslich von den Provinzbehörden finanziert und angeboten. Seit September 1989 ist zudem jede Schule in Ontario verpflichtet, die entsprechende Minderheitensprache anzubieten, falls 25 Eltern dafür einen schriftlichen Antrag stellen. Dieser Umstand sagt nichts über die effektive Klassengrösse aus. Es liegt im Ermessen der entsprechenden Schulgemeinde, die minimale Teilnehmerzahl für die Einrichtung und Abhaltung eines Kurses festzulegen.

Organisatorisch gibt es verschiedene Modelle. Die Kurse werden entweder integriert in den Schultag (eine halbe Stunde täglich), nach der Schule oder an Wochenenden angeboten. Die Organisationsform hängt von der Grösse der entsprechenden

Minderheitengruppe und von den Bedürfnissen der ethnischen Gemeinschaften ab.

Im Schuljahr 1987/88 boten 68 Schulgemeinden in Ontario Kurse in den Minderheitensprachen an. Es wurden 4'000 Klassen gebildet, in denen 62 Minderheitensprachen vermittelt und von insgesamt 93'000 Schülern besucht wurden. Ein Drittel aller Kursbesucher konnte an Kursen teilnehmen, die tagsüber, während des Schultages organisiert waren (McKeown 1989a). Die Kosten für die Kurse werden nicht von den einzelnen Schulgemeinden getragen, sondern vom Erziehungsministerium der Provinz. 1988 hat das Erziehungsministerium der Provinz Ontario den Schulgemeinden insgesamt 12,8 Millionen can\$ rückvergütet. Zusätzlich wurden je eine halbe Million für die Fortbildung der Lehrkräfte und für die Herstellung didaktischer Materialien ausgegeben.

Sprachkurse für alle

Bei der Einschreibung im innerstädtischen Schulkreis Torontos erhalten die Eltern eine Broschüre, in der sämtliche Kurse in den Minderheitensprachen aufgeführt sind (Toronto Board of Education 1989). Schüler jeglicher ethnischer Herkunft können

sich in solche Sprachkurse einschreiben. Tatsächlich haben nach Einschätzung des Erziehungsministeriums von Ontario rund 15 Prozent der Kursteilnehmer einen anderen sprachlichen Hintergrund als den Sprachkurs, den sie belegen. Die Sprachlehrer sind darauf eingestellt, in der Klasse einzelne Schüler vorzufinden, die keinerlei Sprachkenntnisse mitbringen. Dieser innerstädtische Schulkreis ist einer von sechs Schulkreisen Torontos. In diesem einen Schulkreis werden in 201 Schulen «Heritage Classes» angeboten. Die 583 Kurse decken 33 verschiedene Sprachen ab und werden von über 10'000 Schülern besucht. Der grösste Anteil entfällt auf chinesische (kantonesische), italienische, griechische, portugiesische, spanische und vietnamesische Kurse. Von den 583 Kursen sind fast die Hälfte im Schultag integriert (Toronto Board of Education 1988).

Mit der systematischen Einführung dieses sogenannten «kulturellen und sprachlichen Bereicherungsprogramms» an Torontos Schulen wurde im Jahr 1983 der Schultag für alle Schüler und für alle Lehrer um eine halbe Stunde verlängert. Heute umfasst der Schultag auf der Primarschulstufe eine Blockzeit von 8.50 - 15.20 Uhr.

Neben einer Auswahl von Minderheitensprachen wird in den entsprechenden Schulen auch ein Alternativprogramm (meist Zeichnen oder Basteln) angeboten. Schüler können sich anfangs des Schuljahrs entscheiden, ob sie in der entsprechenden halben Stunde einen Sprachkurs oder das Alternativprogramm belegen wollen.

Neben dem wöchentlichen Kursangebot bieten die Schulbehörden in den Sommerferien ein breites Angebot von Intensivkursen, Ferienlagern in den entsprechenden Minderheitensprachen und Vertiefungskursen zu speziellen Themen (z.B. Literatur, Musik) an.

Die 62 Sprachen Ontarios

Für die ethnischen Gemeinden ist es selbstverständlich geworden, dass sie als Steuerzahler ihre Herkunftssprache und -kultur mit staatlicher Unterstützung fördern und erhalten können. Schliesslich sind sie kanadische Bürger und werden in diesem Land bleiben. Weshalb sollen denn die Botschaften und Konsulate aktiv werden? Im Gegenteil, Ontario hat ein deklariertes Interesse, das Erbe der Einwanderung, 62 Sprachen und Kulturen, zu erhalten.

Diese Einstellung kam im Gespräch mit dem Direktor der Schul- und Kulturabteilung der italienisch-kanadischen Gemeinde, Alberto Di Giovanni, zum Ausdruck: «Wir sind Italo-Kanadier, d.h. wir sind als kanadische Bürger stolz auf unsere italienische Herkunft». Das ethnische Wiedererwachen, nach dem Motto «What the grandfather forgets, the grandson remembers» (Was Grossvater vergessen hat, bringt der Enkel wieder in Erinnerung), hat bei allen ethnischen Gemeinschaften Nordamerikas stattgefunden. «Black Pride», der Stolz, schwarz zu sein, hatte in den 60er-Jahren in der Schwarzen Befreiungsbewegung seine Wurzel. Diese Bewegung hat allmählich auch die anderen ethnischen und religiösen Minderheiten erfasst.

Die Italo-Kanadier

Durch die ethnische Wiederbelebung ist auch die italo-kanadische Minderheit wieder zu einer sichtbaren Minderheit geworden. Der «Gino»- bzw. «Gina»-Look, wie ihn die anderen Kanadier nennen, markiert die Bekleidungsart italo-kanadischer Jugendlicher, deren Vorfahren zum Teil schon seit hundert Jahren hier sind.

Die Erhaltung der Sprache und Kultur kann nicht auf Sprachkurse in der Schule beschränkt sein. Einen weit grösseren Anteil an der Förderung des Multikulturalismus nehmen die ethnischen

Sport-, Freizeit-, Musik-, Tanz- und Theatervereine ein. Vorstellungen darüber, wie Sprache und Kultur am besten gefördert werden, variieren in den verschiedenen ethnischen Gruppen. Bei der italo-kanadischen Gemeinden beispielsweise hat Fussball eine sehr wichtige Funktion für den Zusammenschluss italo-kanadischer Jugendlicher. Eine Hauptaufgabe des Schul- und Kulturzentrums der italo-kanadischen Gemeinde ist es deshalb, Reisen innerhalb Kanadas — für Spiele mit anderen ethnischen Mannschaften — oder nach Italien — für Spiele mit anderen Auslands-italienern - zu organisieren. Das Büro des italo-kanadischen Direktors in Toronto ist dementsprechend mit Medaillen und Pokalen überladen.

Auch für die Schulbehörden, selber zu einem Grossteil ethnischer Herkunft, ist Sprach- und Kulturförderung eine rein kanadische Angelegenheit. Hugh McKeown (1989b), zuständig für die «Heritage classes» beim Erziehungsministerium von Ontario, begründet die Sprachenpolitik Ontarios wie folgt:

«Wir betrachten sämtliche 62 Sprachen als kanadische Sprachen. Schliesslich werden sie von Kanadiern gesprochen.»

Gita Steiner-Khamisi



Bibliographie

Bolaria, B. Singh & Li, Peter S.: *Racial Oppression in Canada*. Toronto: Garamond 1985.

Boxhill, W.O., McCrea, R., Crew, M.: *1981 Census Information on Place of Birth, Citizenship and Immigration: Some Facts and Figures*. Ottawa: Statistics Canada 1986.

Ethno Canada, Newsletter of the Canadian Ethnocultural Council. December 1984.

Gibson, J. (ed.): *French Immersion in Canada: Policies, Regulations, Procedures & Guidelines*. Ottawa: Canadian Parents for French 1987.

Harney, R. F.: *Chiaroscuro: Italians in Toronto, 1885-1915. Polyphony, The Bulletin of the Multicultural History Society of Ontario*, 1984, Vol.6, No.1, 44-49.

Harney, R.F., Troper, H.: *Immigrants. A Portrait of the Urban Experience, 1890-1930*. Toronto:

Van Nostrand Reinhold 1975.

Hlynka, I.: *The Other Canadians*. Winnipeg: Taras Shevchenko Foundation 1981.

McKeown, H.: *Background on Heritage Languages*. Toronto: Ministry of Education, Province of Ontario 1989a.

McKeown, H.: *Modern Languages' Teaching at the Elementary Level*. Vortrag an der Konferenz der "The Centro Canadese Scuola e Cultura Italiana & The National Heritage Language Resource Unit" über The Canadian and Italian School Systems: A Comparative Perspective. Toronto: O.I.S.E. 8.Mai 1989b.

Multiculturalism Directorate (Hrsg.): *The Second Decade of Multiculturalism: Opportunities for the Future*. Report of the Fourth Canadian Conference on Multiculturalism. Ottawa: Canadian Government Publishing Centre, Supply and Services 1981.

Multiculturalism Directorate (Hrsg.):

Multiculturalism: Building the Canadian Mosaic. Report of the Standing Committee on Multiculturalism. Ottawa: Canadian Government Publishing Centre, Supply and Services 1987.

Ontario, Premier and Minister of Citizenship: *Ontario Policy on Multiculturalism*. Toronto: Provincial House 1988.

Ontario, Ministry of Education: *Education for a Multicultural Society*. Toronto: Ministry of Education, Communication Services Branch 1983.

Priest, G.E.: *Aboriginal Languages in Canada*. Ottawa: Statistics Canada 1984.

Toronto Board of Education (Hrsg.): *Fact Sheet No. 44*, June 1988. Toronto: Board of Education 1988.

Toronto Board of Education (Hrsg.): *Heritage Programs 1989-90*. Toronto: Board of Education 1989.

Migrantenkinder in den europäischen Schulen: eine Herausforderung unseres Zeitalters

Schwierigkeiten, eine pädagogische und kulturelle Lösung zu finden

Mit der Emigrationsproblematik sind viele konfrontiert, Kinder und Erwachsene, Schul- und Kulturexperten, Politiker und Behörden. Wer sich etwas genauer mit dieser Frage befaßt, stößt früher oder später auf das Hauptproblem: Der Emigrant hat Schwierigkeiten, die eigene Identität zu finden.

Wir denken, daß das Problem deshalb so akut geworden ist, weil das Phänomen der Migration gigantische Proportionen angenommen hat. Wir erleben eine Zeit des Übergangs, in der enorme Bevölkerungsverschiebungen von einem Teil der Welt zum anderen stattfinden (im allgemeinen von den Entwicklungszonen zu denen der Finanzzentren, von Süd nach Nord, vom Land zur Stadt); ein Phänomen von historischen Proportionen, vielleicht den Bevölkerungsbewegungen des 5. Jahrhunderts n.Chr. vergleichbar. In den europäischen Ländern ist man tatsächlich im Begriff, von monoethnischen Gesellschaften, auf denen die Gründung der Nationalstaaten beruhte, zu multinationalen Gesellschaften überzugehen.

In dieser Situation weiß niemand genau, welche Merkmale - soziale, politische und kulturelle - den neuen Bürgern zuzuschreiben sind; niemandem gelingt es, den Ausgang der Umwälzungen in der demographischen Konstitution der alten Nationalstaaten vorauszusagen. Daher sind alle, die von diesem Problem betroffen sind, desorientiert und haben Mühe, das neue soziale Gefüge, das sich immer weniger auf gemeinsame nationale Nenner

zurückführen läßt, zu erkennen und zu definieren. Folglich fällt es schwer, die allgemeinen Zielsetzungen des für dieses neue Gefüge bestimmten Erziehungssystems festzulegen. Wirtschaftsleute und Unternehmer sind vielleicht die einzigen, die in der Lage sind, diese neue Realität zu durchschauen und sich in ihr zu bewegen (man denke an die Freizügigkeit der Arbeitskräfte, an die Multis, an die Vereinigung der Banken, der Versicherungen usw.).

Und tatsächlich ist die Schulpolitik bis heute auf die Anforderungen der Wirtschaft ausgerichtet. Dies wird beispielsweise deutlich, wenn man das Schulsystem historisch analysiert, das für die eingewanderten Arbeiter geschaffen wurde.

Um ein krasses, aber vielsagendes Bild zu verwenden, könnte man geltend machen, daß während 40 Jahren italienischer Emigration in die Bundesrepublik Tausende von Emigrantenkindern «pädagogisch zugrundegerichtet» worden sind. Dies geschah, weil das Schulprogramm anstatt auf diese Kinder auf die wirtschaftspolitischen Bedürfnisse der Arbeitskraftimport- und -exportländer ausgerichtet war. Wir beziehen uns hier auf die bis zu den 70er Jahren dominierenden Kriterien der «Reservetruppen» (für die ersten) und des «Exports der Arbeitslosen» (für die letzteren).

Offizielle Ziele der Sprach-erziehung

Betrachten wir insbesondere das Problem der Spracherziehung. Zwar dürfte es nicht schwierig sein, für dieses Problem eine sachgemäße Lösung zu finden, bei der das Unterrichtsvorgehen auf das lernende Individuum und

das Umfeld, in dem es lebt, ausgerichtet wird. Auf ein solches Problem gab man jedoch (und gibt man immer noch) eine auf das Makrosystem bezogene Antwort, entsprechend der Logik des Arbeitsmarkts.

So hat man in der Bundesrepublik bis Anfang der 80er Jahre das Modell der nationalen Schule, der Ghettoschule (die sogenannten «Vorbereitungsklassen», die «Modellklassen» usw.) aufrechterhalten, da man die Situation allein unter dem Aspekt der Rotation betrachtete. Nach und nach hat man sich dann aber für die radikale Assimilation der «Andersartigen» (bisweilen als «Integration» getarnt) entschieden, die auf der irreversiblen Aufhebung der Herkunftssprache bzw. -kultur und der organischen Einbeziehung der eingewanderten Bevölkerung in die deutsche Gesellschaft (womöglich in die unteren Schichten) basiert.

Eine bilinguale Lösung ist möglich

Daß die Lösung des Problems der Spracherziehung (und letztlich jenes der «Chancengleichheit») an präzise politische Entschlüsse gebunden ist, hat sich an den gleichwohl andersartigen Schicksalen von Schülern gezeigt, die in «Nicht-Immigrationsländern» der Diglossie ausgesetzt sind.

Ein Beispiel für viele - in einer im Vergleich zur deutschen umgekehrten Situation - ist das der Schule in *Südtirol* (wo die deutschsprachige Bevölkerung eine «Minderheit» darstellt). In dieser Region leben Kinder, die verschiedenen Sprachsystemen ausgesetzt sind; denn beide ethnischen Gruppen sind mit

1. ihrem eigenen Dialekt (Muttersprache),
2. der Nationalsprache, auf die sich der Dialekt bezieht, und
3. der Nationalsprache der anderen ethnischen Gruppe konfrontiert.

Gemäß einem bereits erprobten bilingualen Erziehungsmodell werden diese Kinder von der ersten Grundschulklasse an in ihrer Nationalsprache (Deutsch bzw. Italienisch) alphabetisiert, und in der zweiten Grundschulklasse beginnt der Unterricht der Fremdsprache.

Dieses Schulsystem nun führt weder zu einem Identitätsverlust, noch erzwingt es die Assimilation, noch erzeugt es Analphabeten. Hingegen ermöglicht es, bilinguale Bürger heranzuziehen, die das Nationalsprachgut bzw. das Kulturgut «wiedererlangen», es schätzen und neu einsetzen. Eben das gibt in psychopädagogischer Hinsicht die adäquate Lösung jener Probleme, die sich aus der Diglossie-Situation ergeben, in der die Kinder leben.

Weshalb sollte ein solches bilinguales Unterrichtsmodell nicht auch für Emigrantenkinder funktionieren?

Integration oder Assimilation?

Das generelle Ziel der deutschen Schulpolitik bezüglich der ausländischen Schüler wird allgemein, entsprechend den internationalen Abkommen, als ihre «Integration» in die deutsche Schule definiert.

Dieses Konzept wird allerdings vom größten Teil der zwischeninstitutionellen Organe (Regierungspräsidenten und Schulräte) im Sinne einer reinen «Assimilation» der ausländischen Schüler an die deutschen verstanden.

Man ist davon überzeugt, daß der Weg der Assimilation den Immigranten der zweiten Generation alle hiesigen Strukturen

und, jedenfalls potentiell, alle Kanäle sozialer Mobilität öffnet. Der Erfolg des Unternehmens soll umso größer sein, je schneller und radikaler die Entfernung von der Herkunftskultur ist. Aus dieser Sichtweise kann das Vorhandensein kultureller Überbleibsel, die nicht mit der vorherrschenden sozialen Kommunikation übereinstimmen (auf den Schulbänken wie auch allgemein in der Gesellschaft), als divergent und unproduktiv angesehen werden.

Da jedoch der ideale Angepaßte eine rein abstrakte Figur ist, gelingt das Unternehmen der totalen Entwurzelung aus der Kultur der Familie fast nie.

So wirkt die Andersartigkeit, die das Emigrantenkind trotz aller Tarnungsbemühungen mit sich trägt, schließlich als Ballast, als Handicap, das es an einer wirklichen Einordnung in der Schule auf einer Ebene mit den deutschen Kindern hindert. So wird das Problem der persönlichen und sozialen Identität des Kindes meist auf das Problem des Erlernens der Herkunftssprache reduziert. Da man diese jedoch keineswegs als eine Voraussetzung für die Persönlichkeitsentwicklung des Kindes betrachtet, wird sie wie ein reines Schulfach behandelt und, da sie zum deutschen Programm hinzukommt, als reine Überbelastung für das ausländische Kind angesehen.

In Anbetracht dieser Bedenken versteht man die mehr oder weniger manifeste Boykottierung der italienischen Sprach- und Kulturkurse, die von den hiesigen Lehrern in ihrer großen Mehrheit praktiziert wird.

Daher ist es kaum vermeidbar, daß sich ein solches Verhalten in der Einstellung der italienischen Schüler und ihrer Eltern widerspiegelt. Bei den letzteren fügt sich eine solche Voreingenommenheit zu der bekannten Zwiespältigkeit der Bindung an die Heimat (Zurückweisung/Heimweh). Beides zusammen verstärkt dann nur noch die allge-

meine Skepsis, mit der die italienische Familie das Problem der Wahrung der Muttersprache betrachtet.

So muß der italienische Lehrer aufgrund der Mißachtung, unter der die italienische Sprache im deutschen Schulbereich leidet, über die organisatorischen Probleme hinaus auch mit der Gleichgültigkeit und Demotivation seiner Schüler rechnen.

Schlußfolgerungen

Ein großer Teil der angeführten Schwierigkeiten ist bei genauer Betrachtung Teil eines logischen Netzes: die fehlende Schätzung der italienischen Kultur (anthropologisch als Komplex von Lebens-, Denk-, Verhaltens- und Ausdrucksformen der italienischen Immigranten verstanden) in der deutschen Gesellschaft. Diese Tatsache äußert sich u.a. in der Assimilationspolitik, auf die weiter oben hingewiesen wurde. Die Überwindung dieser Situation fordert eine Reihe von Maßnahmen, die über die Schulebene hinausgehen und die politischen Instanzen betreffen.

Dies bringt eine neue Konzeption der Einordnung der Muttersprache in das deutsche Schulcurriculum mit sich: sie muß sich hinsichtlich der Immigranten der zweiten Generation mehr auf psychologisch-pädagogische Aspekte stützen als auf die rein kulturellen; diese betreffen den Austausch von Gedankengut, Kunst- und Wissenschaftsprodukten zwischen den Ländern.

Auf diese Ziele beziehen sich verschiedene Resolutionen internationaler Organe, welche die Legitimation des Muttersprachunterrichts nicht mehr nur auf utilitaristische Kriterien stützen (Anerkennung der Schulbildung, Möglichkeit der Rückkehr in die Herkunftsländer), sondern vielmehr auf ein inneres Bedürfnis des Emigrantenkindes, und zwar auf die Wahrung seiner persönlichen Identität.

Der logische Schluß all dessen wäre die *völlige Einfügung des Italienischen in das deutsche Schulcurriculum*. Eine solche Zielsetzung rechtfertigt sich aus psychopädagogischen und didaktischen Gründen; dies muß allerdings verdeutlicht werden.

Zusammenfassend kann man sagen:

1. Die Erhaltung der Muttersprache beim Emigrantenkind muß die Verbindung des Identitätsentwicklungsprozesses mit der Welt

der Traditionen, der Werte und des Verhaltens der Familienangehörigen sichern. Die Muttersprache ist Verständigungs- und Bewußtseinserfassungsmittel, sie ist für das Kind Ausdrucksmittel für emotional und affektiv Erlebtes, und sie ist schließlich ein Mittel, mit dem es sich auch mit der deutschen Umwelt aus-einandersetzen kann.

2. Der muttersprachliche Unterricht muß mit dem Ziel der Ausweitung der allgemeinen sprachlichen Fähigkeit des Kindes gestaltet oder wenigstens auf den

Deutschunterricht abgestimmt werden. So verstanden stellt das Erlernen der Muttersprache nicht nur keine Überbelastung für das italienische Kind dar, sondern bedeutet die unerläßliche Voraussetzung für die Entwicklung, Festigung und Wertschätzung seines Selbstbildes und für seinen Schulerfolg.

Armando Accardo
Direttore didattico
Dortmund

A proposito dell'interculturalismo

Da tempo immemorabile gli abitanti dell'Italia emigrano nel mondo e un viaggiatore curioso potrebbe scoprire anche nelle terre più lontane le tracce del passaggio della nostra emigrazione. Ad alcuni poteva quasi sembrare un destino antico degli italiani, quello di emigrare in altre terre. Quasi una conferma del nostro essere un popolo di «navigatori».

Ebbene questo stereotipo di un'Italia di emigranti non solo non corrisponde più alla situazione attuale ma sta per essere capovolto in quello dell'Italia quale paese di immigrazione, meta ambita di gruppi sempre più numerosi di persone provenienti dai cosiddetti paesi extracomunitari.

E' così che può sorprendere molti sapere che è in atto in Italia una riflessione molto interessante sui problemi posti da fenomeni propri di una immigrazione rapida e multiforme. Studi, convegni, dibattiti, esperienze di varia natura si fanno sempre più frequenti per analizzare il fenomeno, per interpretarlo e quindi per ipotizzare strategie di intervento.

La scuola in questo contesto

La scuola in questo contesto è sicuramente uno dei luoghi in cui l'emigrazione pone con più evidenza le proprie problematiche relative all'inserimento, all'acculturazione, alle possibilità di comunicazione e di partecipazione alla vita sociale.

Nelle scuole di alcune regioni italiane i bambini figli di emigrati di prima generazione cominciano a costituire delle percentuali significative in grado di indurre negli insegnanti una riflessione sui concetti di cultura, di lingua, di integrazione, di inserimento, di diversità, di identità e di appartenenza, di accoglienza e di marginalità.

Insomma si ripropongono tutti quei problemi che per una diversa evoluzione storica degli eventi, si sono proposti nei grandi stati del centro nord Europa per la massiccia emigrazione di questi ultimi decenni. L'Italia, che approda per ultima al problema, può trarre vantaggio dalle esperienze analoghe già svolte nei vari paesi e potrebbe evitare di commettere quegli errori che hanno inutilmente reso dolorosa

l'esperienza umana di milioni di emigrati di tutte le nazionalità. Ogni emigrazione è diversa perché da nazione a nazione è diversa la situazione politica, l'organizzazione sociale ed economica, l'organizzazione delle istituzioni; restano però immutabili su tali scenari di contesto i bisogni essenziali degli emigrati che, in ultima analisi, risultano gli stessi di ogni uomo. E' dunque un quadro valoriale quello che può ispirare la loro «presa in carico» da parte del paese ospite evitando di utilizzare quadri di lettura settoriali che potrebbero ridurre di fatto il significato umano di ogni emigrazione.

Le iniziative del Consiglio di Europa

Partendo da questa premessa credo che in ambito internazionale, in Europa, le esperienze, le analisi e le proposte più significative, in campo educativo siano da ricondursi in gran parte alle iniziative del Consiglio di Europa. Non solo è stata prodotta una ricca letteratura che va dai case-study alle sperimentazioni, alle analisi incrociate di esperienze e documenti di lavoro a seguito di conferenze e convegni di studio,

ma sono state date indicazioni operative agli stati membri attraverso raccomandazioni politiche. Un'impostazione pedagogica di straordinaria fertilità è quella denominata «interculturalismo», che ha ispirato e ispira tutt'ora una serie di esperienze metodologico-didattiche e di progetti innovativi in tutti i paesi europei.

Che cosa si intende per interculturalismo?

Le possibili risposte per definirne il significato sono state date ampiamente; per comodità di sintesi cercheremo di riunirle in un quadro che definisce ciò che l'interculturalismo non è da ciò che dovrebbe essere. Si tratta di una perimetrazione concettuale che tende ad evitare le ambiguità interpretative del termine.

Non è

- Un intervento specifico per gli alunni di origine straniera.
- Non si propone scopi specifici di recupero scolastico o di sostegno psicologico.
- Non si occupa esclusivamente di valorizzare la cultura d'origine dei bambini emigrati.
- Non esalta le differenze culturali come valori a sè stanti, prive tra loro di connessioni storiche e culturali.
- Non corrisponde a contenuti specifici di apprendimento, quantificabili.
- Non è una nuova disciplina scolastica.
- Non riguarda soltanto la scuola in senso stretto.
- Non è valutativa sulla cultura ma riporta i problemi alle dinamiche della crescita dei bambini verso l'identità personale e l'appartenenza socio-culturale.

Ma è

- Un approccio pedagogico in senso lato che nella scuola apre

nuovi canali di comunicazione e favorisce nuovi modi di comunicare e nuovi contenuti nei processi di acculturazione.

- E' un progetto innovativo che persegue nuovi valori in relazione alle rapide trasformazioni sociali, politiche, tecnologiche e di comunicazione.

- E' la presa in carico in campo educativo di una realtà umana che di fatto si concretizza come multiculturale e sovranazionale.

- E' un'affermazione del diritto di ogni bambino a conoscere comprendere i valori della propria cultura familiare e di origine nella costruzione della sua personalità. A tale fine l'interculturalismo nelle scuole elementari propone i percorsi di scoperta di sè in rapporto agli altri e degli altri in rapporto a sè in una costante riflessione sulla quotidianità della vita di relazione a scuola e fuori scuola.

- E' un approccio pedagogico che privilegia metodologie capaci di porre al centro degli interventi scolastici i processi di crescita personale di ogni bambino in una prospettiva di socializzazione aperta e flessibile.

- E' un progetto di intervento che implica il coinvolgimento della famiglia, della scuola e dell'ambiente sociale.

Cosa fare?

La misurazione a grandi linee ha così delimitato un territorio. Se si vuole esplorare più da vicino che cosa contiene occorre tracciare attraverso esso alcuni percorsi preferenziali. Il contatto ravvicinato permette così di analizzare dei possibili contenuti. In quanto esploratori, alcuni anni fa abbiamo proposto una mappa con queste vie:

ciò che unisce — siamo uguali

ciò che caratterizza — ma diversi

ciò che ostacola — potremmo non capirci

ciò che aiuta — potremmo comunicare

Il risultato è stato:

Ciò che unisce

- la realtà bio-psichica dei bambini, l'età, gli interessi, le esperienze, lo sviluppo della personalità

- il piano della realtà territoriale: scuola, città, regione, quartiere...

- il piano della realtà storica del momento: i bambini vivono gli avvenimenti attraverso i mass-media

- la cultura dominante, istituzionalizzata

Ciò che caratterizza

- l'identità culturale

- il passato familiare

- le lingue o dialetti d'origine

- la cultura familiare

- la quotidianità della vita familiare: abitudini, tradizioni, livello economico

- la religione, le leggi morali e i valori etici

- la percezione del proprio vissuto in rapporto all'ambiente di accoglimento

Ciò che ostacola

- il passato

- i pregiudizi

- la rigidità dei comportamenti comunicativi

- il nazionalismo e l'etnocentrismo

- la povertà di valori umani

- il pensiero e la comunicazione rigidi e non creativi

Ciò che aiuta

- la contemporaneità che unisce nell'attualità dello stare insieme

- lo sforzo di aprirsi agli altri

- la buona comunicazione

- la flessibilità e la tolleranza-accettazione

- il pluriculturalismo che si fa cooperazione

- la ricerca di valori comuni

La quotidianità dei bambini

In un secondo momento abbiamo proposto un'altra mappa che esplorava più da vicino la quotidianità dei bambini da un punto

di vista antropologico. Questa specificava degli itinerari didattici di esplorazione, raccolta, comparazione, analisi e interpretazione dei tempi della vita di ogni giorno dei bambini. Il livello operativo di questa nuova proposta (Alimenti-Di Carlo) è ancora più specifico e indica chiaramente come si possano realizzare delle programmazioni interculturali. «La programmazione diventa un 'progetto in situazione' che recupera l'esperienza di vita del bambino per ristrutturarla, arricchirla, coordinarla con il sapere scientifico ed estetico del suo tempo, senza umiliarlo o rifiutarlo...»

I punti di osservazione sono:

(Il risveglio del bambino, il risveglio dei suoi genitori)

Le cure del corpo: bambini/genitori

La colazione: bambini/genitori

La scuola: bambini/genitori

Il pomeriggio: bambini/genitori

La sera: bambini/genitori

I giorni di festa: bambini/genitori

L'analisi era mediata da un questionario che poneva le basi per una conversazione del tipo:

1. Il risveglio

— Dormi da solo o con qualcuno?

— Chi ti risveglia? Ti piace essere svegliato così o come ti piacerebbe?

— Vorresti dormire di più? A che ora ti alzi?

— Resti un po' a letto o ti alzi subito?

— Quando ti alzi di solito sei contento perchè ti piace ciò che farai o sei triste?

— I tuoi genitori da bambini: Dormivano soli o con qualcuno? Come? Chi? ... (ecc., al passato).

Le relazioni esistenziali

Come appare da questo secondo percorso metodologico occuparsi dei significati di cui è portatore ogni bambino significa occuparsi del suo vissuto quotidiano, dei suoi ricordi, delle sue esperienze e conoscenze. Così si giunge attraverso il bambino al suo mondo di relazioni esistenziali ossia la famiglia, l'ambiente culturale di sfondo, i compagni. Sul piano metodologico è evidente la possibilità di utilizzare le varie discipline nel compiere questi itinerari esplorativi. L'esperienza di ognuno in tal modo confluisce in un unico processo cognitivo che è teso a comprendere il perchè delle cose piuttosto che a valutarle in termini di pregiudizio di valore. Per esempio il per-

chè «io non parlo - tu non parli bene la lingua italiana» può diventare una ricerca sul piano storico di avvenimenti che hanno provocato delle emigrazioni; oppure una ricerca sui dialetti e le lingue presenti in classe; oppure sulle parole straniere che sappiamo tutti. Ciò che importa è scoprire relazioni di significato tra gli avvenimenti, ricostruire gli impliciti nascosti, cogliere le analogie che permettono di comprendere gli altri attraverso la nostra stessa esperienza. E' partendo da questi principi che sono state condotte numerose esperienze in Francia e in Umbria da un gruppo di pedagogisti tra cui chi scrive. Proseguendo il cammino intrapreso ora si sta realizzando a Rio Saliceto in Emilia-Romagna un progetto interculturale patrocinato dal Consiglio d'Europa.

*Ezio Compagnoni
Esperto del Consiglio d'Europa
per i progetti interculturali*



Linguistische Aspekte

Aspects langagiers

Aspetti linguistici

Wie sprechen eigentlich die Italos?

Eine merkwürdige Sprache

Wer kennt die Situation nicht, in der wir als zufällige Mithörer eines Gesprächs zwischen zwei jugendlichen Gesprächspartnern erst gebannt zuhören, weil der Redefluss doch etwas Merkwürdiges an sich hat, und dann nach einer Weile merken, dass die zwei Sprecher gleichzeitig in zwei Sprachen sprechen bzw. zwei Sprachen vermischen.

Dazu ein kleines rekonstruiertes Beispiel:

Zwei Mädchen (ca. 15) im Tram

A: Tu, weisch, ieri ho visto quel Typ det, weisch dā vo vorgeschter.

B: E allora?

A: Nei, eifach eso! Lo vedo quasi tutti i giorni, im Fall. Ich glaub, quello mi segue, he. Aso würrklich!

B: E tu non guardare, oder! Se lo guardi, poi crede che ci ha öppis übrig für ihn.

A: Lo so già. Io non lo guardo mica im Fall.

Die Voraussetzungen

Gewiss, nicht alle Italienisch-sprechenden in der Schweiz sprechen so. Viele Jugendliche tun es aber, wenn sie unter sich sind, wenn sie ihre Gruppenzugehörigkeit betonen wollen. Und auch Erwachsene der sog. ersten Generation verwenden, öfter als sie selbst es wahr haben wollen, deutsche Ausdrücke und Wen-

dungen, wenn sie italienisch sprechen. Bei den Erwachsenen sind es Wörtchen wie z.B. ebä, oder, nöd, gäl, die verraten, dass der Sprecher in engem Kontakt mit dem Schweizerdeutschen lebt.

Bei den Jugendlichen ist es komplexer. Die zwei mehr oder weniger vollständig ausgebildeten Sprachen sind genauso wie die entsprechenden Lebens- und Erfahrungsräume eng ineinander verflochten. Man kann nicht immer eindeutig unterscheiden, wo und mit wem deutsch bzw. wo und mit wem italienisch gesprochen wird. Mit den Eltern und Geschwistern wird sowohl die eine als auch die andere Sprache benützt oder eben vermischelt. Mit Freunden gleicher Erstsprache verhält es sich ebenso. Mit rein Deutsch- oder rein Italienischsprachigen darf nur deutsch bzw. nur italienisch gesprochen werden (siehe dazu InterDIALOGOS 1/1989).

Es ist denn auch diese Dualität, die die sog. zweite Generation zur Weder-Noch-Generation macht. Hier sind sie Ausländer, weil sie den Schweizer Pass nicht besitzen; also bestehen sie hier auf ihrer nationalen Identität. Und in Italien sind sie «die Schweizer», weil sie sich unter anderem auch sprachlich doch anders verhalten, auch anders denken als die Italiener ohne Emigrationserfahrung.

Eine neue Sprache?

Freilich könnte man diese Feststellung auch positiv auslegen. Es ist diese Dualität, die eine neue Generation mit einer neuen Identität und Sprache hervorbringen könnte. Sprachgeschichtlich wäre dies sicher nichts Neues. Man braucht nur an die Kreolsprachen in ehemaligen Kolonialgebieten zu denken (Louisiana, Jamaica, Mauritius usw.), die durch den Kontakt verschiedener Sprachen und durch die Entwicklung einer neuen Identität — vom Sklaven zum freien Bürger — entstanden sind.

- Wenn man bedenkt, dass Italienisch nebst National- und Amtssprache auch eine Art Verkehrssprache unter den Arbeitern ist (oft lernen Griechen, Spanier, Portugiesen usw. zuerst oder überhaupt nur ein reduziertes Italienisch, um sich auf dem Arbeitsplatz, aber auch im täglichen Leben verständigen zu können);

- Wenn man bedenkt, dass auch Schweizer (Vor)Arbeiter Italienisch vor Ort lernen und ihre in der Schule mühsam erworbenen Französischkenntnisse verlernen, weil sie ihnen nichts nützen;

- Wenn man bedenkt, dass die Einbürgerung von hier geborenen Ausländern nie automatisch stattfindet, so dass also auch eine Familie während drei oder vier Generationen in der Schweiz leben kann, ohne Schweizer Bürger zu werden;

- dann ist es nicht ausgeschlossen, dass sich mit der Zeit eine neue Sprachgemeinschaft herausbildet mit eigenen soziokul-

turellen und sprachlichen Merkmalen, die zwar perfekt integriert ist, trotzdem aber eine Minderheit darstellt, die nirgend anders als in der Deutschschweiz zu Hause ist.

Natürlich ist dies nur eine Prognose einer der vielen Entwicklungsmöglichkeiten.

Eine Aufgabe für die Sprachwissenschaft

Die Anzeichen für solche Entwicklungen müssen aber frühzeitig erkannt werden, unter anderem durch linguistische Untersuchungen, die sich mit dem Ist-Zustand des Sprachverhaltens der zweiten Generation auseinandersetzen. Auf der rein sprachwissenschaftlichen Ebene wären folgende Fragen vordringlich zu beantworten:

1. Welche spezifischen sprachlichen Merkmale kennzeichnen das Sprachverhalten zweisprachiger Italiener, und welche Unterschiede bestehen zu anderen Immigrationsländern (BRD, USA, Australien usw.)? Gibt es nachvollziehbare Entwicklungstendenzen?

2. Wie verhält es sich mit der Pflege des Italienischen? Werden die zukünftigen Generationen die Sprache ihrer Eltern beibehalten? Wenn ja, in welchen Bereichen, zu welchen Zwecken?

3. Beherrschen die zweisprachigen Italiener die zwei Sprachen voneinander getrennt, oder bilden die zwei Sprachen zusammen gleichsam ein einziges Sprachsystem? Wie funktioniert der Sprachwechsel (code switching) zwischen Italienisch und Schweizerdeutsch? Wann findet er statt, nach welchen Regeln?

Eine Aufgabe für die Schule

Auf der pädagogischen Ebene stellen sich die Fragen insbesondere in bezug auf schulische Massnahmen. Ist die heutige Schule angemessen vorbereitet für eine fortwährend wachsende

zweisprachige Schülerpopulation? Lässt sich das Diktat «Französisch als erste Fremdsprache» gegenüber Zweisprachigen wirklich legitimieren? Wie können einsprachige Kinder von der Zweisprachigkeit ihrer Kameraden profitieren?

Hinweis auf eine Tagung

Um die Diskussion vor allem der linguistischen Fragen zu beleben, haben das Centro Studi Italiani, Zürich, und das Centro Pedagogico-Didattico, Bern, in Zusammenarbeit mit der Erziehungsdirektion Zürich und dem Romanischen Seminar der Universität Zürich eine Tagung zum Thema durchgeführt «*Che lingua parlo? Identikit linguistico del giovane italiano nella Sviz-zera tedesca*».*

Die Tagung fand am 30. März 1990 an der Universität Zürich statt unter der Leitung von Prof. Dr. Gaetano Berruto, Romanisches Seminar. Die Tagung umfasste Beiträge, Diskussionen und ein Podiumsgespräch. Prof. Dr. Francesco Sabatini von der Universität «La Sapienza» in

Rom hielt den abschliessenden Vortrag zum Thema «Nuovo italiano e nuovi italiani in Europa».

Ziel der Veranstaltung war es, nicht nur einen Überblick über Entwicklungstendenzen und neuere Forschungsergebnisse zu liefern, sondern vor allem auch ein breiteres Publikum auf die oft unterschätzten sprachlichen und soziokulturellen Probleme jener Heranwachsenden aufmerksam zu machen, die in einer kürzlichen Untersuchung «die Generation der täglichen Herausforderung» genannt wurden.

Claudio Nodari

*) Eine Broschüre auf deutsch und italienisch über die Tagung kann bezogen werden bei:
Gli atti del convegno in italiano e tedesco possono essere ordinati presso:

Sektor Ausländerpädagogik, Pädagogische Abteilung der Erziehungsdirektion des Kantons Zürich, Universitätsstrasse 69, 8090 Zürich.



DOSSIER

L'INTERCULTURALISMO NELL'INSEGNAMENTO DELLA STORIA

L'INTERCULTURALISME DANS L'ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE

INTERKULTURALISMUS IM GESCHICHTSUNTERRICHT

L'histoire, une discipline unique

Le Conseil de l'Europe et l'histoire

L'histoire a toujours occupé une place privilégiée dans le programme du Conseil de l'Europe relatif à l'éducation en raison de son importance pour la formation des attitudes des jeunes à l'égard d'autres pays, cultures, races et religions.

On peut distinguer deux étapes dans les travaux du Conseil de l'Europe sur l'histoire. La première a consisté en une campagne pour éliminer les partis pris et les préjugés des manuels d'histoire et encourager la recherche du niveau le plus élevé d'objectivité et exactitude. Dans un deuxième temps, le Conseil a examiné la place de l'histoire dans les programmes de l'enseignement secondaire et élaboré des recommandations sur la manière de faire de cette discipline un élément intéressant, stimulant et pertinent de l'éducation des jeunes.

Les spécialistes de l'histoire auxquels le Conseil a eu recours considèrent que cette matière devrait figurer au programme à tous les stades de l'éducation, car elle a une valeur qui lui est propre. «L'histoire», affirment-ils, «est une discipline unique qui a pour vocation de former l'esprit des élèves et de parler à leur imagination selon des modalités

particulières ainsi que de leur dispenser un ensemble précis de connaissances les mettant à même de comprendre d'autres points de vue.» L'histoire aide les élèves à saisir l'enchaînement des événements de façon qu'ils puissent percevoir les relations de cause à effet, mesurer les changements et l'évolution.

Méthodes actives

Les experts du Conseil sont de chauds partisans de l'emploi des méthodes actives dans l'enseignement de l'histoire. Celles-ci doivent stimuler chez les élèves la recherche, la réflexion et l'expression individuelle. Il est particulièrement important de les initier à l'évaluation critique de différents types de documents.

En ce qui concerne le champ de l'enseignement de l'histoire, les experts du Conseil soulignent que cet enseignement devrait être un enseignement de synthèse et porter non seulement sur l'histoire politique et militaire, mais aussi sur tous les aspects - spirituels, sociaux, économiques, culturels et scientifiques - des sociétés du passé.

L'histoire de l'Europe

Durant les réunions du Conseil de l'Europe consacrées à l'enseignement de l'histoire, il y a évidemment eu de longues dis-

cussions sur la place à accorder à l'histoire de l'Europe et sur la manière de la présenter dans les programmes d'histoire. Lors d'une conférence, les participants sont tombés d'accord pour dire qu'il était hors de question d'adopter une version uniforme de l'histoire de l'Europe valable pour tous les Etats membres de l'Organisation.

Ils ont estimé au contraire que «chaque fois que l'occasion s'en présente, les enseignants devraient montrer à leurs élèves l'importance européenne des événements de l'histoire nationale et l'influence de l'Europe sur ces événements.» Ils ont cependant relevé que certains éléments sont communs à l'histoire d'une partie, voire de l'ensemble de l'Europe et se prêtent donc à une présentation européenne.

Pour illustrer leur pensée, ils ont dressé une liste de 25 de ces éléments qui pourraient servir de base à un programme d'histoire européen.

Dans la seconde moitié des années 70, le Conseil de l'Europe a accordé moins d'attention à l'histoire, car ses Etats membres s'intéressaient davantage aux programmes de travail interdisciplinaire dans les écoles secondaires. Il a donc consacré, à la planification et à la gestion des cours interdisciplinaires, toute une série d'activités, dont beaucoup faisaient intervenir l'histoire et ses liens avec d'autres disciplines.

Nouveaux projets

Depuis le début des années 80, on note un regain d'intérêt pour l'enseignement de l'histoire, et les récents projets du Conseil de l'Europe concernant l'enseignement primaire et secondaire, ainsi que ses travaux sur des thèmes plus larges tels que l'éducation interculturelle et l'éducation aux droits de l'homme, ont mis en lumière l'importance de l'histoire. Celle-ci peut par exemple aider les jeunes à comprendre qu'il a fallu conquérir et défendre les droits de l'homme au fil des siècles.

Ces dernières années, le Conseil de l'Europe a organisé, à l'intention des professeurs d'histoire, une série de séminaires centrés sur les mouvements ou rencontres de peuples ou d'idées qui présentent de l'importance dans l'histoire de l'Europe. Ces séminaires ont jusqu'à présent traité de sujets tels que «L'ère des Vikings en Europe», «L'enseignement relatif aux découvertes portugaises», «L'Europe et la Constitution des Etats-Unis», ou «L'enseignement de la Révolution française dans les écoles d'Europe occidentale». D'autre part, pour favoriser les contacts et les échanges entre les professeurs d'histoire, le Conseil de l'Europe appuie l'initiative de plusieurs organisations nationales de créer une Association de professeurs d'histoire.

L'intérêt renouvelé pour l'enseignement de l'histoire ainsi que les événements récents en Europe centrale et orientale ont conduit le Conseil de l'Europe à préparer de nouvelles activités, à dimension paneuropéenne, sur l'histoire.

La première consistera en un symposium sur «L'histoire et l'identité européenne» qui se tiendra à Louvain au début de 1991. Y participeront d'éminents historiens de toutes les régions d'Europe, qui seront invités à proposer des sujets ou des thèmes tirés de l'histoire de l'Europe qu'il faudrait inclure dans les

programmes d'histoire des écoles secondaires de tous les pays européens.

Lors d'un deuxième symposium, qui se tiendra dans le courant de 1991, des spécialistes des programmes scolaires, des inspecteurs d'histoire et des représentants d'associations de professeurs d'histoire examineront la manière dont les écoles pourraient tenir compte des propositions faites à Louvain, par exemple dans les programmes d'his-

toire, les directives destinées aux enseignants et le matériel d'enseignement.

Dans une troisième phase, un groupe restreint d'écoles pilotes pourrait servir à tester certaines de ces idées.

*Maitland Stobard
Directeur Adjoint de
l'Enseignement,
de la Culture et du Sport,
Conseil de l'Europe*

Quelle culture transmettre dans un cours d'histoire?

Ecrire dans un journal qui met en avant l'éducation interculturelle semble bien présomptueux pour une enseignante qui ne peut que faire partager ses impressions et en aucun cas donner des leçons alors qu'elle n'agit qu'empiriquement. Mais la prise de conscience de la nécessité d'englober la culture de tous les élèves dans l'enseignement et non seulement de se fonder sur une culture «suisse» se fait petit à petit et gagne du terrain. De la somme des petites expériences, sortira probablement une éducation véritablement interculturelle.

Un bagage culturel différent

Pour la première fois cette année je me suis trouvée confrontée à des élèves qui avaient un bagage culturel différent de celui qu'ont en général les élèves à Genève: issu de la tradition orale et de la vie quotidienne sans référence livresque.

J'en ai pris conscience par la question qu'un élève m'a posée: «*Qu'est-ce qu'une locomotive à vapeur?*»

J'en suis restée pantoise, puis j'ai réalisé qu'à l'âge de nos élèves (15 ans), ils ne pouvaient en avoir vu et que l'absence de

lecture ou une scolarité trop fragmentaire n'avait pas suppléé à cette ignorance.

Ce petit fait anodin m'a fait refondre mon cours afin de l'établir sur des événements ou des références connus des élèves.*)

Un exemple d'enseignement interculturel

En guise d'illustration, voici une petite séquence d'enseignement.

Nous avons étudié l'émigration, non pas de pays européens vers la Suisse, mais *l'émigration suisse*. Nous avons utilisé dans ce livre d'histoire fribourgeoise Fragnière: *Histoire de la Suisse*, 1984, les chapitres 4,5,6 et 7 intitulés: «Les Suisses au service de l'Europe, l'émigration civile avant 1800, la grande vague du XIXe siècle, un nouveau pays».

Une lecture attentive de ces chapitres a montré aux élèves les raisons et les conditions de l'émigration. Chaque fois, nous faisons le parallèle avec les raisons de leur présence en Suisse et ils ont découvert stupéfaits, que la Suisse n'était pas un pays riche, que ce qu'ils avaient vécu et qu'ils n'osaient pas toujours évoquer était pareil à ce que les émigrés suisses avaient senti à

Nouveaux projets

Depuis le début des années 80, on note un regain d'intérêt pour l'enseignement de l'histoire, et les récents projets du Conseil de l'Europe concernant l'enseignement primaire et secondaire, ainsi que ses travaux sur des thèmes plus larges tels que l'éducation interculturelle et l'éducation aux droits de l'homme, ont mis en lumière l'importance de l'histoire. Celle-ci peut par exemple aider les jeunes à comprendre qu'il a fallu conquérir et défendre les droits de l'homme au fil des siècles.

Ces dernières années, le Conseil de l'Europe a organisé, à l'intention des professeurs d'histoire, une série de séminaires centrés sur les mouvements ou rencontres de peuples ou d'idées qui présentent de l'importance dans l'histoire de l'Europe. Ces séminaires ont jusqu'à présent traité de sujets tels que «L'ère des Vikings en Europe», «L'enseignement relatif aux découvertes portugaises», «L'Europe et la Constitution des Etats-Unis», ou «L'enseignement de la Révolution française dans les écoles d'Europe occidentale». D'autre part, pour favoriser les contacts et les échanges entre les professeurs d'histoire, le Conseil de l'Europe appuie l'initiative de plusieurs organisations nationales de créer une Association de professeurs d'histoire.

L'intérêt renouvelé pour l'enseignement de l'histoire ainsi que les événements récents en Europe centrale et orientale ont conduit le Conseil de l'Europe à préparer de nouvelles activités, à dimension paneuropéenne, sur l'histoire.

La première consistera en un symposium sur «L'histoire et l'identité européenne» qui se tiendra à Louvain au début de 1991. Y participeront d'éminents historiens de toutes les régions d'Europe, qui seront invités à proposer des sujets ou des thèmes tirés de l'histoire de l'Europe qu'il faudrait inclure dans les

programmes d'histoire des écoles secondaires de tous les pays européens.

Lors d'un deuxième symposium, qui se tiendra dans le courant de 1991, des spécialistes des programmes scolaires, des inspecteurs d'histoire et des représentants d'associations de professeurs d'histoire examineront la manière dont les écoles pourraient tenir compte des propositions faites à Louvain, par exemple dans les programmes d'his-

toire, les directives destinées aux enseignants et le matériel d'enseignement.

Dans une troisième phase, un groupe restreint d'écoles pilotes pourrait servir à tester certaines de ces idées.

*Maitland Stobard
Directeur Adjoint de
l'Enseignement,
de la Culture et du Sport,
Conseil de l'Europe*

Quelle culture transmettre dans un cours d'histoire?

Ecrire dans un journal qui met en avant l'éducation interculturelle semble bien présomptueux pour une enseignante qui ne peut que faire partager ses impressions et en aucun cas donner des leçons alors qu'elle n'agit qu'empiriquement. Mais la prise de conscience de la nécessité d'englober la culture de tous les élèves dans l'enseignement et non seulement de se fonder sur une culture «suisse» se fait petit à petit et gagne du terrain. De la somme des petites expériences, sortira probablement une éducation véritablement interculturelle.

Un bagage culturel différent

Pour la première fois cette année je me suis trouvée confrontée à des élèves qui avaient un bagage culturel différent de celui qu'ont en général les élèves à Genève: issu de la tradition orale et de la vie quotidienne sans référence livresque.

J'en ai pris conscience par la question qu'un élève m'a posée: «Qu'est-ce qu'une locomotive à vapeur?»

J'en suis restée pantoise, puis j'ai réalisé qu'à l'âge de nos élèves (15 ans), ils ne pouvaient en avoir vu et que l'absence de

lecture ou une scolarité trop fragmentaire n'avait pas suppléé à cette ignorance.

Ce petit fait anodin m'a fait refondre mon cours afin de l'établir sur des événements ou des références connus des élèves.*)

Un exemple d'enseignement interculturel

En guise d'illustration, voici une petite séquence d'enseignement.

Nous avons étudié l'émigration, non pas de pays européens vers la Suisse, mais l'émigration suisse. Nous avons utilisé dans ce livre d'histoire fribourgeoise Fragnière: *Histoire de la Suisse*, 1984, les chapitres 4,5,6 et 7 intitulés: «Les Suisses au service de l'Europe, l'émigration civile avant 1800, la grande vague du XIXe siècle, un nouveau pays».

Une lecture attentive de ces chapitres a montré aux élèves les raisons et les conditions de l'émigration. Chaque fois, nous faisons le parallèle avec les raisons de leur présence en Suisse et ils ont découvert stupéfaits, que la Suisse n'était pas un pays riche, que ce qu'ils avaient vécu et qu'ils n'osaient pas toujours évoquer était pareil à ce que les émigrés suisses avaient senti à

un moment ou un autre. Les plaintes d'une fille de ferme avaient des résonances pratiques chez ces élèves et l'histoire devenait une succession de faits connus. Cette découverte a eu des résultats très concrets: les élèves se sont mis à raconter ce qu'ils connaissaient, à exprimer leurs sentiments face à l'émigration.

Certains se sont plaints du changement de nourriture, de climat et de l'impression désagréable qui en découlait. Ils ont remarqué les différences de sentiments entre les émigrés qui sont arrivés au cours de leur enfance, ceux qui sont nés en Suisse et ceux de la troisième génération.

Etudier les textes des conventions entre le roi du Portugal et Fribourg pour l'établissement de Nova Friburgo au Brésil, a été l'occasion pour des élèves n'osant pas lire, de se lancer, de poser des questions, d'apporter leurs commentaires.

En résumé, l'établissement d'un sujet historique sur une base concrète a permis à des élèves de prendre confiance en eux-mêmes malgré leurs carences linguistiques et par là même de s'accrocher pour surmonter ces difficultés et faire de réels progrès dans l'expression et l'aisance en classe.

*) Cette démarche est souvent pratiquée; nous partons de la réalité des élèves, mais cette fois, sans aucune référence à des connaissances antérieures livresques.

Bérangère Stahl-Guinand



San Gallo e Firenze nel 1300-1400

Un'esperienza di insegnamento interculturale a San Gallo

Come premessa dobbiamo dire che questa nostra breve comunicazione verterà solo sui fatti e non entrerà nelle motivazioni culturali-psico-pedagogiche dell'esperienza. Cosa che riteniamo già patrimonio di chi legge.

L'idea di un'esperienza di insegnamento interculturale sorse durante il convegno sull'interculturalismo, organizzato dalla sezione svizzera dell'UNESCO e tenutasi a Rorschach nel dicembre 1988.

A conclusione di esso, l'insegnante italiano lanciò l'idea alla collega svizzera di mettere su «un qualche progetto». L'accoglienza pronta ed entusiasta ha dato la possibilità di mettersi subito all'opera per cercare «il cosa fare». Negli incontri settimanali da gennaio a marzo 1989 abbiamo vagliato le varie possibilità, i vari temi: il mangiare, le canzoni, i proverbi, i pregiudizi ecc.

Il tema ritenuto

Alla fine, valutando diversi pro e contra, ci siamo decisi per un insegnamento curriculare. Convinti che l'insegnante «straniero» si deve inserire nel lavoro del collega svizzero, abbiamo optato per un lavoro di contenuto storico, che gli alunni della classe svizzera avrebbero trattato.

Ci sembrava importante che i ragazzi fossero messi nella possibilità di confrontare la «loro» città, in questo caso San Gallo, con un'altra «lontana» in tutti gli aspetti pratici della vita quotidiana, visti come un insieme. Scelto

il tema, ci siamo messi a reperire il materiale da fornire ai ragazzi: vari libri di storia, testi autentici, posters, diapositive, musica ecc.

Le attività degli alunni

Gli alunni impegnati nel progetto erano quelli della 6a classe di Christa; classe già di per sé interculturale per la presenza di 1 vietnamita, 1 iugoslavo, 1 spagnolo e 4 italiani, in un totale di 15 alunni! Però hanno partecipato altri 4 ragazzi italiani, alunni della 6a di classi parallele, i cui insegnanti hanno aderito con entusiasmo all'esperienza.

Abbiamo diviso il tema generale nei seguenti «capitoli»:

<i>San Gallo</i>	<i>Firenze</i>
Governo – Punizioni	Governo – Soldi
Case	Case
Cibo	Cibo
Vestiti	Vestiti
Malattie	Feste
Porte della città	
Vadian	Dante
	Alighieri

I ragazzi si sono divisi liberamente in gruppi di due-tre ed autonomamente hanno scelto il capitolo che sembrava loro più interessante.

Ogni gruppo ha avuto il materiale adatto per redigere il testo, corredato da disegni da riprodurre e/o colorare. Noi abbiamo preparato una «scaletta» secondo la quale il testo doveva essere redatto. La nostra presenza, contemporanea, si è limitata a guidare, consigliare, correggere se il percorso non veniva seguito come indicato. I testi prodotti sono stati molto semplici e ricchi di esempi o aneddoti. Cosa questa che ha reso il lavoro molto «leggero».

L'atmosfera della classe, durante le due ore di lavoro - 13.30 a 16.00 di ogni martedì di maggio - era molto gioiosa: la comunicazione, tra i diversi gruppi, delle notizie curiose, che man mano si scoprivano, era occasione di approfondimento, di curiosità supplementare, di paragone con il presente.

La compresenza dei due insegnanti ha sovrapposto i loro ruoli, intesi linguisticamente, ma li ha unificati: noi eravamo gli insegnanti e quindi competenti su tutto l'argomento in oggetto. Con un po' di presunzione diremmo che si è realizzato il riconoscimento del ruolo dell'insegnante «straniero».

I risultati

Il 13.6.1989, dopo 10 ore di lavoro, c'è stata la comunicazione pubblica dei risultati. Infatti sono state invitate le classi parallele della scuola St. Leonhard, con gli insegnanti, la Preside dei

Corsi E. Wetzel, colleghi italiani e spagnoli, genitori di ragazzi, giornalista e fotografo! L'aria di festa la si sentiva dalla musica fiorentina del 1400 su testi di F. Petrarca.

Christa ha introdotto i lavori spiegando i motivi pedagogici e culturali dell'interculturalismo ed il perchè del nostro lavoro. Gli alunni hanno letto le loro relazioni; il «parlato» veniva coordinato alla proiezione di diapositive, alla presentazione di disegni, posters ecc. E' stato come un viaggio guidato nel tempo attraverso San Gallo e Firenze ed i ragazzi lo hanno fatto con molto piacere, coinvolgendo nel loro entusiasmo gli ospiti, amici ed autorità. Gli alunni italiani hanno fatto la loro relazione in italiano ed in tedesco. E questo ha costituito una novità ed una «curiosità» per il pubblico.

Come hanno giudicato i ragazzi questa esperienza? Tatjana S. e

Franziska R. hanno scritto: «Am Anfang war unser Interesse nicht sehr gross, denn wir mussten es verstehen und viel üben. Doch mit der Zeit hatten wir Spass daran. Dann war es soweit.» A questo giudizio si sono associati gli alunni italiani nella riflessione fatta in classe.

Noi, naturalmente, siamo rimasti abbastanza soddisfatti di tutto. Rammarico? Christa quest'anno ha una 4a classe senza italiani e quindi l'esperimento non si può ripetere...!

*Christa Zingg,
Antonio Patrone*

*Christa Zingg
è insegnante elementare
alla St. Leonhardschule
di San Gallo,
Antonio Patrone
è insegnante nei Corsi Medi
nella Circoscrizione consolare
di San Gallo*



La nostra intervista: Donatella Panzieri

La professoressa Donatella Panzieri, insegnante nei corsi di Lingua e Cultura Italiana a livello medio nella circoscrizione consolare di Losanna, è giunta in Svizzera nel novembre 1987, dopo quasi vent'anni di insegnamento di italiano, storia e geografia nella scuola media italiana.

Da maggio '88 collabora al «Progetto Storia», organizzato dal Centro Pedagogico-Didattico per la Svizzera, con la supervisione del prof. Antonio Brusa dell'Università di Bari. L'iniziativa è finalizzata alla creazione di testi di storia da parte degli stessi insegnanti dei corsi, a livello elementare e medio, per venire incontro alle particolari esigenze didattiche ed alle difficoltà di comprensione linguistica degli alunni.

D: Perché hai scelto di partecipare al «Progetto Storia»?

R: Perché subito mi sono accorta di quanto fossero inadeguati i testi, pensati per la scuola italiana, rispetto alle competenze lin-

guistiche e alle esigenze formative degli alunni dei corsi. Si tratta infatti di opere eccessivamente complesse, sia nel linguaggio che nei contenuti, e questo anche rispetto ai libri di storia svizzeri, molto più semplificati in confronto ai nostri.

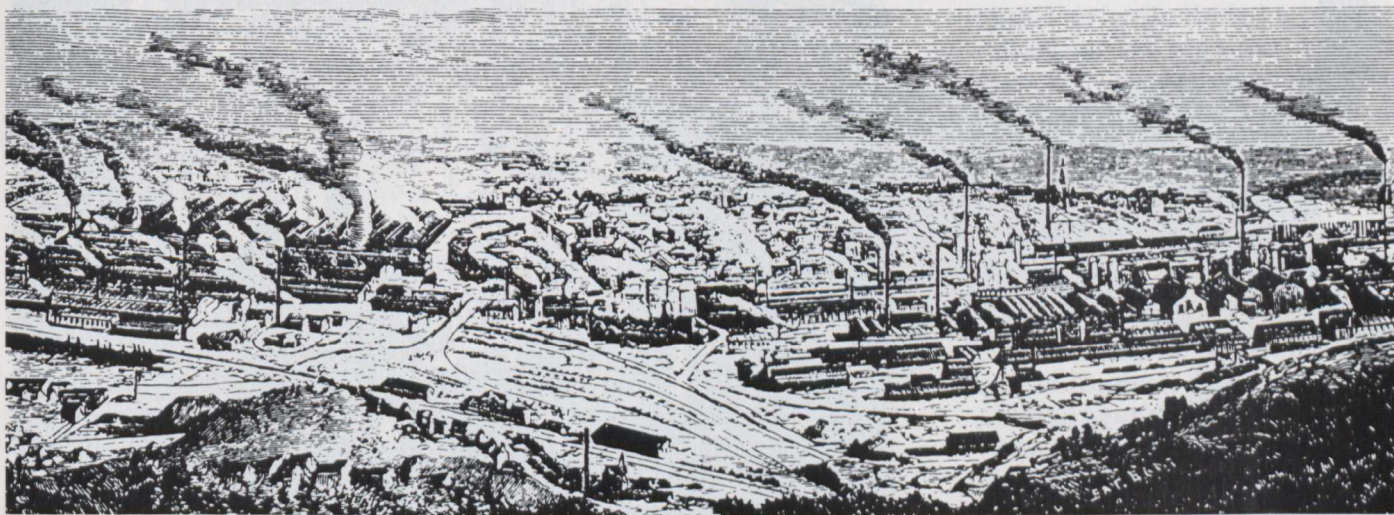
Quindi, non appena ho avuto notizia dell'iniziativa del Centro Pedagogico, mi sono subito inserita con grande interesse, partecipando al seminario di Berna del maggio '88. Mi interessava inoltre misurarmi con la stesura di un testo, perché in Italia, nella mia ventennale esperienza di insegnante, non avevo mai avvertito questa forte esigenza di creare io stessa i libri su cui lavorare, data la grande varietà di proposte disponibili sul mercato. Mi ero limitata a preparare materiali complementari di verifica, anche se da qualche anno si possono acquistare utili sussidi per l'insegnamento della storia nella scuola media.

D: Come insegnante di storia quale «riconversione» hai dovuto affrontare passando dalla scuola italiana ai corsi?

R: Arrivata in Svizzera, mi sono subito dovuta confrontare con la ristrettezza dei tempi di lezione, all'interno dei quali si dovevano trattare storia, geografia e soprattutto lingua. Per forza di cose lo spazio dedicato alla storia, materia già ostica per i ragazzi della media italiana, doveva assolutamente ridursi. Si dovevano operare grosse selezioni preliminari e soprattutto adeguare la complessità del linguaggio alle competenze linguistiche degli alunni, cercando di migliorare anche partendo dal «fare storia».

D: Le proposte contenute nel «Progetto Storia» sono riuscite veramente a soddisfare le tue nuove esigenze di insegnante dei corsi?

R: Il progetto era già avviato da tempo quando mi sono inserita e ciò mi ha permesso di prendere visione dei materiali già elaborati, seppure in forma non ancora definitiva. Ho riscontrato che i criteri per l'elaborazione e la stesura dei testi si concretizzavano positivamente nelle opere in fase



avanzata di realizzazione e questo mi ha spinto ancora più a partecipare in prima persona. Del «Progetto Storia» mi è piaciuto subito, fin dal primo momento, l'impostazione non italo-centrica, anche se, ovviamente, è proprio della storia italiana che dobbiamo occuparci nei corsi. Ho apprezzato l'ottica che privilegiava, rispetto alla storia politico-diplomatica, quella sociale, della cultura materiale, della mentalità, secondo le più aggiornate tendenze storiografiche. Ho tratto favorevole impressione dell'accettazione della mia proposta di trattare il tema della città industriale, che bene si inserisce in questa visione della storia.

D: Quali criteri hai seguito nella preparazione e nella stesura del tuo testo?

R: Inizialmente ho consultato un'ampia serie di pubblicazioni sulla storia delle città, sull'urbanistica, sulla rivoluzione industriale. Nella fase di elaborazione e di stesura ho cercato di attenermi ai criteri già decisi dai colleghi inseriti da tempo nel progetto, stabiliti con l'intento di produrre un testo adatto agli allievi dei corsi, con un grado zero di difficoltà linguistica. Secondo tali indicazioni si dovrebbero costruire testi omogenei, con paragrafi brevi, frasi semplici e chiare nei contenuti e nella forma grammaticale, con un lessico che non escluda termini tecnici, ma li spieghi in modo adeguato, con uno stile che preferisca il concreto all'astratto, eviti le anticipazioni e i titoli allusivi. Come gli altri colleghi ho costruito, parallelamente al testo, una serie di attività volte alla verifica della comprensione e allo sviluppo di abilità logico-espressive.

D: Sei riuscita nel tuo lavoro a tradurre in concreto i criteri generali?

R: L'impegno da parte mia è stato costante e credo di essere almeno riuscita a raggiungere una maggiore chiarezza e semplicità rispetto ai testi per la scuola italiana. Sono anche più

certa dei risultati ottenuti perché il mio lavoro, al pari di tutti gli altri, è stato attentamente revisionato dall'esperto prof. Brusa. Mancano invece le verifiche «sul campo» perché il mio testo è ancora in fase di stampa.

*L'intervista è stata realizzata da
Silvana Vernazza*

Titoli proposti:

Per una storia a «grado zero» di difficoltà.

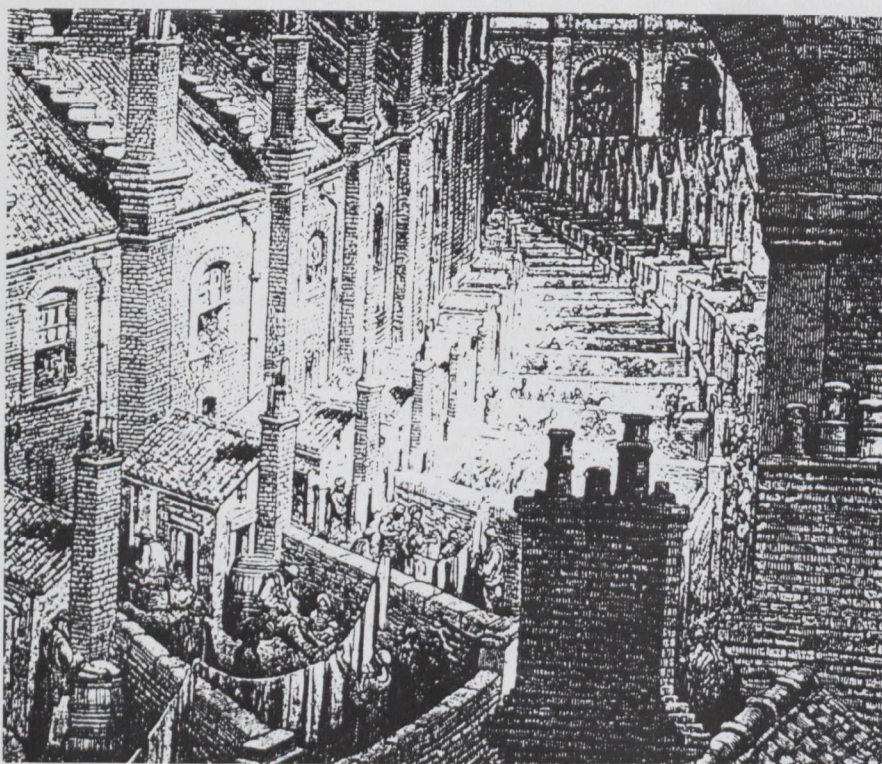
«Progetto Storia»: tante «storie» per una storia diversa.

Per una storia a misura di bambino.

Una storia «Su misura» dei corsi.

Quando l'insegnante «produce» storia.

«Progetto Storia»: gli insegnanti «si mettono in proprio».



La vitalità dell'insegnamento della storia

Un libro interessante

Proprio a ridosso del Convegno sulla Storia, organizzato dal Centro Pedagogico-Didattico per la Svizzera, mi sembra di una qualche utilità segnalare all'attenzione dei lettori di «INTERDIALOGOS» un volume molto interessante di S. Guarracino, *La Realtà del Passato*, Mondadori, Milano, 1987.

Si tratta di una raccolta di articoli sull'insegnamento della storia che, proprio in questi ultimi tempi, è stato oggetto in Italia di un serrato dibattito scientifico.

Come insegnare la storia?

Come si deve insegnare la storia? Qual è la sua utilità didattica e la sua incidenza nel processo di formazione dell'alunno? Queste sono, per così dire, le domande chiave a cui l'autore cerca di dare risposta adeguata. L'opinione di Guarracino è quella di trasformare l'insegnamento tradizionale della storia, altrimenti serbatoio di dati e di nozioni facilmente dimenticabili e sconnesse dal vissuto individuale, in laboratorio storico, in «bottega» di idee e di consapevolezza critica.

Visto il normale andamento fisiologico e psichico dei processi di apprendimento infantili, l'età migliore per un insegnamento della storia così calibrato, rimane collocabile per Guarracino nel ciclo scolastico medio e superiore. I bambini più piccoli non potrebbero, infatti, usare le categorie razionali disponibili per elaborare autonomi schemi interpretativi. L'alunno deve perciò impadronirsi più che di nozioni e di date, dei procedimenti logici con cui poter pervenire alla spiegazione dei fatti e degli avvenimenti della storia.

Il manuale

Per questo motivo, entrando poi nel merito della questione tanto dibattuta, specie dopo il '68, sull'utilità o meno del libro di testo, Guarracino sostiene che il manuale di per sé non è buono né cattivo. La sua qualità verrà di volta in volta dimostrata, quanto più i contenuti del manuale stesso si presteranno ad «essere smontati» nelle parti che lo compongono e quanto più si saprà distinguere tra interpretazione ed avvenimento.

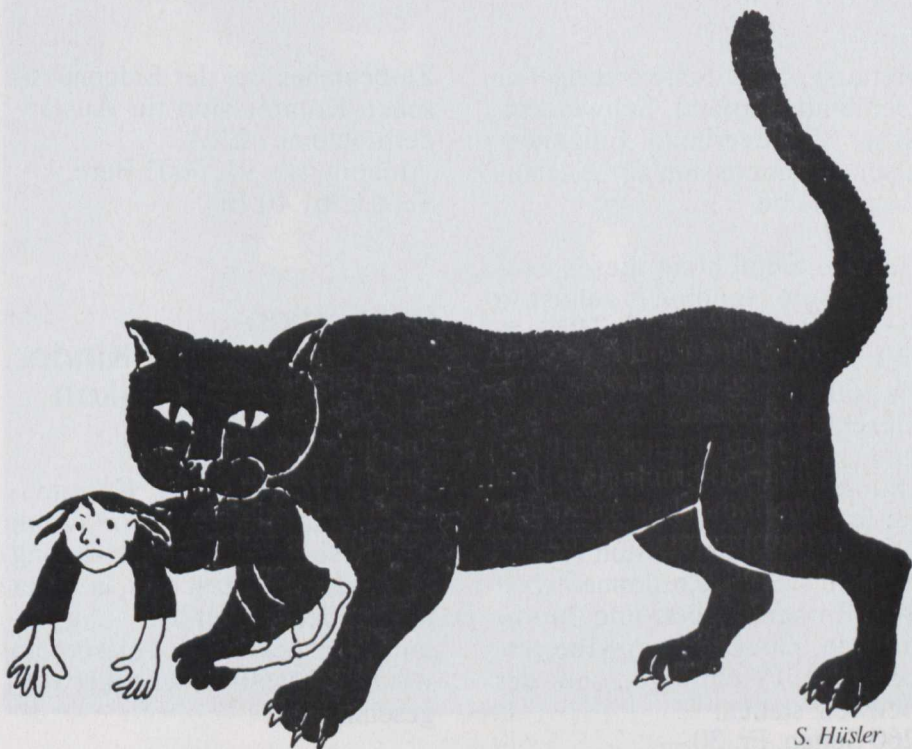
Per realizzare questa finalità, il ragazzo dovrà trovarsi fra le mani un libro di testo «trasparente» che non giunga ad affermazioni assiomatiche del tipo «le cose stanno così», ma che arrivi a far verificare all'alunno per conto proprio «ciò che si sta affermando».

In questo senso anche le interrogazioni di tipo tradizionale, classica verifica per innumerevoli generazioni di studenti italiani dell'apprendimento storico, devono cedere il posto ad acquisizioni di abilità del lavoro storico e a delle competenze in grado di far comprendere ai ragazzi il perché di certi avvenimenti e di certi fatti.

E' l'insegnante, in fin dei conti, sostiene Guarracino, che ha il compito di organizzare i criteri di verifica su ciò che viene appreso, eliminando interrogazioni verbali confuse a volte lasciate al caso e senza rigoroso riscontro scientifico. Gli insegnanti e gli alunni devono, pertanto, entrare nella «bottega» dello storico ed impadronirsi dei metodi di ricerca propri di questa disciplina.

Solo così l'insegnante di storia potrà realizzare coi suoi allievi quanto, già nel passato, avevano affermato gli antichi Romani: che la storia, cioè, è davvero «magistra vitæ».

Giovanni Villani



S. Hüslér

REZENSIONEN

RECENSIONS

RECENSIONI

Die Einbürgerung der Ausländer in der Schweiz

La naturalisation des étrangers en Suisse

La naturalizzazione degli stranieri in Svizzera

Herausgeber: Schweizerischer Gemeindeverband, Schweizerischer Städteverband, Eidgenössische Kommission für Ausländerprobleme

Die Broschüre enthält Tabellen über gesetzliche Grundlagen, die Voraussetzungen, die Kosten, die Zuständigkeiten und die Verfahren einer Einbürgerung in allen Schweizer Kantonen. Die Einbürgerung in die Schweiz ist

bekanntlich eine schwierige und komplizierte Sache. Für alle, die sich informieren möchten, zum Beispiel auch für Lehrkräfte, die ihre Schüler und Schülerinnen informieren wollen, ist diese Broschüre ein nützliches Hilfsmittel.

32 Seiten, Fr. 15.—

Zu beziehen beim Schweizerischen Gemeindeverband, Zentrumsplatz 7, 3322 Schönbühl

Zu beziehen bei:
Erziehungsdirektion Zürich,
Pädagogische Abteilung/Ausländerpädagogik,
Universitätsstr. 69,
8090 Zürich

Handbuch «Ausländer in der Gemeinde»

Herausgeber: Schweizerischer Gemeindeverband, Schweizerischer Städteverband, Eidgenössische Kommission für Ausländerprobleme

Sehr zu empfehlen: dieses neu-aufgelegte Handbuch gehört in die Hand aller Personen, die sich mit Ausländerfragen befassen. Es enthält ein Stichwortlexikon, Gesetzestexte und Verordnungen, Adressen und Tabellen. Damit stellt das Handbuch ein umfassendes Informationswerk über die verschiedensten Fragen dar, die sich im Zusammenleben von Einheimischen und Immigranten, inbegriffen Asylbewerber und Flüchtlinge, in der Schweiz stellen.

260 Seiten, Fr. 30.—

Zu beziehen bei der Eidgenössischen Kommission für Ausländerprobleme / EKA,
Monbijoustr. 91, 3003 Bern,
Tel 031/61 40 16

Integration fremdsprachiger Kinder in der Schule Opfikon

Dieser ausführliche Kommissionsbericht enthält vor allem die Resultate einer Befragung unter der Lehrerschaft in einer «typischen» Zürcher Agglomerationsgemeinde. Ausserdem wird ein Massnahmenpaket vorgeschlagen.



Bücher von Silvia Hüsler

Hüsler, Silvia: *Stadtzwerge unterwegs*. Sprache mit Spiel und Spaß.

Zürich und Wiesbaden, Orell Füssli, 1990. 79 Seiten.

Ein Buch, das Kinder im Vorschul- und Elementarschulalter auf spielerische Weise ermuntert, die deutsche Sprache zu erlernen. Lustige Illustrationen, Spiele, Späße, Geschichten, Reime und Sprüche fördern die Sprachfähigkeit.

Inhalt

Die Geschichte «Stadtzwerge unterwegs» will Kinder ermuntern, die deutsche Sprache zu erlernen und ihre Sprachfähigkeit zu verbessern. Farbige Illustrationen mit vielen lustigen Details regen zum Sprechen, Fabulieren und Weiterdichten an. Spielerisch wird dadurch der Wortschatz erweitert. Mit fröhlichen rhythmischen Sprüchen können Kinder ein fließendes Sprechen üben. Passende Bewegungsspiele unterstützen diese vergnügliche Sprachförderung. Das Buch enthält auch Bastelanregungen. Bei Tätigkeiten wie Nähen oder Schneidern lernen die Kinder den Umgang mit einfachen Werkzeugen. Dabei kommt es fast immer zu Plaudereien, die für die Sprachentwicklung sehr wichtig sind.

Zielgruppen

Eltern, Großeltern, Krippenleiterinnen, Kindergärtnerinnen, Lehrer/innen, die fremdsprachigen Kindern Deutschstunden erteilen.

Die Autorin

Silvia Hüsler-Vogt, geboren 1943. Lebt in Zürich und Rialto (Italien). Mutter von zwei Töchtern, war Didaktiklehrerin am Kindergärtnerinnenseminar. Arbeitet heute als Freischaffende im Bereich der interkulturellen Pädagogik. Schreibt und illu-

striert Kinderbücher, Erstlesebücher und Bücher, die sich an Kindergärtnerinnen richten.

Preis 1988 für das schönste Schulbuch des Jahres.

Silvia Hüsler gestaltet auch Kindersendungen für das Fernsehen und ist regelmäßige Mitarbeiterin beim Radio DRS.

Ebenfalls neu von Silvia Hüsler-Vogt:

Arzu - eine interkulturelle Geschichte für die 2. und 3. Klasse

Die schön illustrierte Geschichte vom türkischen Mädchen Arzu

ermöglicht den Schülern und Schülerinnen einen Einblick in die Türkei. Das Buch soll türkische Kinder dazu anregen, in der Schule von eigenen Erfahrungen zu erzählen.

Zu beziehen beim Lehrmittelverlag des Kantons Zürich

Von Silvia Hüsler-Vogt ist bereits erschienen:

Das Bärenhaus unter den Kastanien. Geschichten, Lieder und Bilder über das Zusammenleben mit Gastarbeiterkindern.

Tutti i disegni a firma S. Hüsler sono tratti dal libro qui recensito.



Konzeptionen und Alternativen für Geschichte, Sozialkunde und Unterricht

Göpfert, Hans: *Ausländerfeindlichkeit durch Unterricht - Konzeptionen und Alternativen für Geschichte, Sozialkunde und Religion*.
Düsseldorf, 1985. 207 Seiten

Ausgehend von einer Analyse der Lehrpläne des Bundeslandes Bayern für Geschichte, Sozialkunde und Religion, fragt sich der Autor, inwieweit die nach dem 2. Weltkrieg eingesetzte Immigration aus Südeuropa und außereuropäischen Ländern auch in unserer Schule berücksichtigt wurde. Der Autor kommt zum Schluß, daß auch nach den katastrophalen Erfahrungen mit Fremdenhaß zur Nazizeit Lehrpläne und damit auch Lehrmaterialien, Schülerbücher usw. diesen Zuzug von Millionen kaum berücksichtigten.

Geschichtsunterricht wird weiterhin in den Dienst nationaler Interessen gestellt. Kritiklose Identifikation mit der «eigenen» Geschichte ist gefordert. Damit

ist aber auch implizit immer «eine Minderbewertung anderer Völker, ihrer Geschichte, Kultur und Leistungen verbunden.» Folgen: «Abwehr, Abkapselung, Vorurteile, Feindbilder und Verharmlosung von Gewalt.»

Das Buch zeigt an exemplarischen Beispielen — Kreuzzüge (Türkei) und Indianer —, daß Geschichtsunterricht heute eigentlich der Völkerverständigung dienen sollte und daß wir aus diesem Grunde Abschied nehmen müßten vom Überheblichkeits- und Ausschließlichkeitsdenken, von der Egozentrik mit der Konsequenz der Minderachtung der Menschen anderer Nationalität und Kultur. «Die Geschichte der anderen ist mit der unsrigen eng verknüpft. ... Wir und die anderen sind Erben einer (sic) bestimmten Kultur, und im gegenseitigen Kennenlernen dieser Kultur — beim interkulturellen Lernen — wird der Grund für eine neue, gemeinsame, friedliche internationale Kultur gelegt.»

Es werden aber auch neue Konzepte erarbeitet für einen anderen Geschichtsunterricht.

Gleichzeitig werden Methoden und didaktische Arbeitsmöglichkeiten aufgezeigt, um Geschichtsunterricht «offener» werden zu lassen: Projektunterricht, schülerbezogene offene Planung usw.

Zwei kleinere Teile befassen sich mit den Fächern Sozialkunde und Religion. Es wird gezeigt, wie Sozialkundeunterricht sich vermehrt auch mit der Ausländerinnenproblematik befassen könnte im Sinne einer internationalisierten Friedenserziehung. Im Fach Religion werden Möglichkeiten aufgezeigt, um diesem Fach seinen dogmatischen, nur «letzte Wahrheiten» vermittelnden Charakter zu nehmen. Dadurch werden das Gespräch mit Angehörigen von nicht-christlichen Religionen und der Vergleich mit ihren religiösen Bräuchen, Epen usw. möglich.

Rudolf Keller



Tebe dalle sette porte

«Tebe dalle sette porte, chi la costruì?
... Cesare sconfisse i Galli.
Non aveva con sé nemmeno un cuoco?...»

Mi ricordo che, diversi anni fa (troppi perché abbia voglia di contarli!), noi giovani insegnanti leggevamo questa poesia di Brecht nelle nostre classi e cercavamo di porre agli alunni quella che ci sembrava la domanda da 100 milioni di dollari:

- Chi fa la storia? -

Eros, il mio buffone della II D, mi rispose:

- Paolo Rossi. -

E Vittorio, la sua fedele spalla, sghignazzò:

- Allora anch'io, che domenica ho fatto un goal all'Oratorio! -

Per una volta, li avrei baciati.

Tutti e due.

Mi diedero, infatti, la possibilità di introdurre il dibattito che volevo: se la storia fosse solo un seguito di date in cui alcuni individui particolarmente dotati avevano compiuto qualcosa di grande, nel bene o nel male, o se non fossimo invece tutti «soggetti di storia».

Tutti noi, individui e popoli, con gli stessi bisogni primari, in fondo.

Questo episodio lontano mi torna alla mente oggi, nel momento in cui il Comitato di Redazione di InterDIALOGOS sceglie come argomento del Dossier di questo numero: «L'interculturalismo nell'insegnamento della storia».

E se la risposta, anche per l'ottica interculturale nell'insegnamento storico, fosse, sotto sotto, sempre in quel:

«ALLORA ANCH'IO»?

Fiorella Montefiori-Kupfer

Simone: una cultura negata

— Lo sai che la parola «zingaro» vuol dire «intoccabile»? —

Ho incontrato Simone per caso, a una festa di nozze. Il padre della sposa mi aveva detto: — Dopo balliamo. Verranno dei miei amici a suonare per noi. —

— Ah, sì? Che tipo di musica? —

— Due chitarre. Un violino, Sono zingari. —

Simone era il violino.

Suonava molto bene e, stranamente, era biondo con due grandi occhi blu scuro.

Abbiamo parlato a lungo, fra un pezzo di musica e l'altro, con un bicchiere di vino rosso in mano e io ho realizzato all'improvviso che non sapevo niente di loro.

Certo, come tutti, avevo dei pregiudizi lontani: — Stai attenta agli zingari che rubano i bambini! — o delle vaghe riabilitazioni ideologiche: gli zingari, come gli ebrei, vittime nei campi di concentramento nazisti, ma, proprio sapere, non sapevo niente.

— Io sono un Rom. — ha continuato Simone — Nella nostra lingua Rom vuol dire «uomini». Noi non abbiamo una tradizione scritta, tutta la nostra cultura è affidata alla trasmissione orale. E' abbastanza normale che tu sappia poco di noi. Come fate voi Gagè a sapere, se non parlate con noi? —

— Gagè? Cosa vuol dire? —

— Semplicemente tutti i non nomadi, con una casa, un lavoro fisso, uno Stato centrale. —

— Ma, Simone, anche voi avrete dei Capi, dei Re, delle Regine... —

— No. Non esattamente. Vedi, nella nostra società la struttura più importante è la famiglia e l'unico che conta è l'anziano. Noi lo chiamiamo «barò Rom» (grande uomo) e, più la famiglia è grande, più ampia è la sua autorità. E' all'interno della famiglia che avviene la trasmissione della tradizione, la suddivisione del lavoro e, in fondo, l'unica differenza di status che esiste nella nostra società. —

Il sorriso un po' malizioso di Simone mi ha meravigliato.

— Quale differenza di status? —

— Tra uomo e donna, amica mia. L'uomo detiene la piena autorità sulla moglie e sui figli. La donna deve il massimo rispetto al marito, non deve disobbedirgli, non può sedere a tavola con lui e deve tenere il capo sempre coperto. —

— Simone, per l'amor di Dio, non farti sentire da questi Gagè! Che ci abbiamo messo una generazione intera ad educarli alla parità dei sessi! — Simone mi ha lanciato uno sguardo obliquo e ha continuato a raccontare:

— Al di sopra della famiglia esiste una specie di organismo interfamiliare che si chiama KRIS. Nella lingua Rom «Kris» vuol dire consiglio, ma anche tribunale e giudizio. Insomma, la Kris è una specie di organismo giudiziario che risolve eventuali conflitti fra famiglie, stabilendo anche delle pene che possono andare fino alla morte o, peggio ancora, all'allontanamento a vita dal gruppo, sia per l'individuo, sia per l'intera famiglia. Per viaggiare insieme si forma anche una comunità provvisoria di più famiglie, detta KUMPANIA, guidata da un capo famiglia chiamato KARO (zio), prescelto per le sue conoscenze pratiche. Adesso, con la progressiva sedentarizzazione, la Kumpania è una struttura che va lentamente scomparendo. — Dopo un altro bicchiere di vino abbiamo parlato di religione.

— La nostra religione originaria si fonda sul contrasto fra due principi: quello del bene e quello del male. - Simone ha scrollato le spalle. - Niente di strano, come vedi. Il principio del bene è un Dio creatore, che chiamiamo DEL o DEVEL, mentre il principio del male è rappresentato dal demonio: BENGH. Le forze che regolano il destino degli uomini sono: la fortuna, BATH, e la sfortuna, BIBATH. Esse sono collegate ai due principi del bene e del male e in perenne lotta fra di loro. Naturalmente queste credenze si sono adattate a quelle dei popoli che abbiamo incontrato nel nostro cammino e, tra di noi, ci sono dei cattolici, degli evangelici, degli ortodossi, perfino dei musulmani. Nei nostri riti si mescolano elementi della religione antica ed elementi soprattutto cristiani. La nostra religiosità si esprime nelle feste. Ce ne sono di due tipi. Il PACIV è una festa «laica» e viene celebrata quando due famiglie si incontrano, quando due giovani si sposano e in occasione di una riconciliazione dopo una disputa. La SLAVA, invece, è una festa religiosa legata alla nascita, alla ricorrenza del Santo protettore o per ricordare un miracolo ricevuto. La festa più famosa è quella che si celebra ogni anno in Francia, in Camargue, alla fine del mese di maggio. Dura due giorni, e ci sono solenni processioni in onore della nostra patrona, SARA, e delle Sante Marie. Questo culto è antichissimo e c'è chi dice che possa essere ricollegato al Carnevale delle lampade, la festa tradizionale indiana che viene celebrata ogni anno in onore della dea Kali. Il mio popolo viene dall'India, come forse saprai. —

Simone ed io siamo rimasti per un po' in silenzio. Con questo tipo di società, pensavo, è difficile unificarsi come popolo, tutelare i propri interessi, trovare uno sbocco di sopravvivenza economica. I Rom erano calderai. Chi ripara più le pentole? Come si fa a difendere una cultura negata da più di un millennio?

— Simone, ma tu sei sempre nomade? —

Ha sorriso.

— Mi fermo, di tanto in tanto, a raccontare di noi. E' l'unico modo che conosco per non morire. —

Fiorella Montefiori-Kupfer

Molti sono i nomi usati per indicare questo gruppo etnico migrante, a seconda dei paesi dove sostano e dimorano: ZIGANI nell'est europeo, ZIGEUNER nei paesi di lingua tedesca, ZINGARI in Italia, TZIGANES in Francia; questi vengono da una parola del greco medievale ATHIGANOI «intoccabili». In Spagna sono chiamati GITANOS e in Inghilterra GIPSIES, che sono pure la corruzione di una parola greca, AIGYPTIOI «Egizi», perchè in tempi remoti si pensava, erroneamente, che venissero dall'Egitto. In Francia vengono anche chiamati BOHEMIENS, dal supposto luogo di origine, la Boemia.

Il nome vero dell'etnia, rivendicato dai suoi membri è ROM «uomini».

Le Nazioni Unite hanno decretato il riconoscimento dei Rom come popolo e, pur mancando dati certi, si calcola che nel mondo attualmente ci siano dai due ai cinque milioni di Rom.

La patria originaria di questo popolo deve essere stata l'India settentrionale e, probabilmente, i flussi migratori hanno avuto luogo in date diverse. Il primo documento dei popoli sedentari che parla di loro pare siano le cronache bizantine, le quali affermano che nell'835 c'erano gruppi di «zingari» in Cilicia. Da lì, fra il secolo X e il XIV, ci furono due direttrici di emigrazione: una verso l'Egitto e l'Africa settentrionale (da dove, più tardi, raggiunsero la Spagna) e l'altra verso l'Europa. Ci sono dei documenti del XIV secolo in cui è attestato che il re di Serbia, Stefano Dusan, e Mircea il Grande, in Valacchia, regalarono, come schiavi, un certo numero di famiglie di «zingari» a dei monasteri. Alla fine del XIV secolo gli «zingari» giunsero in Transilvania.

Nelle cronache tedesche del XV secolo, si trova riportato il comparire di un popolo «bruno di pelle, sudicio e barbaro». Dalla Germania alcuni gruppi passarono in Italia, mentre altri raggiungevano la Svizzera e la Francia meridionale. Per il «reinserimento» degli «zingari» nel tessuto sociale furono presi, in varie epoche e in tutti gli Stati, «provvedimenti specifici», e questo a partire dalla fine del 1400. Nel 1600 tutti gli Stati europei emanarono leggi contro questo popolo. In Moldavia e in Valacchia divennero schiavi dei nobili del posto e rimasero in questa condizione fino al 1856. Il culmine della repressione si ha nel nostro secolo, con la deportazione e lo sterminio nei campi nazisti di

quasi mezzo milione di «zingari».

Prendendo come esempio l'Italia, l'attuale presenza degli «zingari» si riferisce a tre precisi flussi di immigrazione. Il primo risale al XV secolo e comprende i SINTI, giunti dal Nord Europa e dalla Francia; il secondo flusso si riferisce ai ROM provenienti dai Balcani, mentre con il terzo flusso, in corso ancora oggi, sono giunti e giungono i ROM serbi, i KOROKANE' della Bosnia, i LOVARA ed i RUDARI provenienti dal Kosovo.

Ogni singolo gruppo svolge particolari attività lavorative: i Sinti si dedicano al commercio ambulante ed alle attività circensi, ma siccome non riescono più a trarne il necessario per mantenersi, molti sono costretti all'accattonaggio. I Rom lavorano i metalli e sono inoltre dediti al commercio; molti, però, sono ormai stati obbligati, per sopravvivere, ad integrarsi nelle attività lavorative ed economiche dei Gagé.

Für eine bessere Zusammenarbeit zwischen Lehrern der Kurse in heimatlicher Sprache und Kultur und ihren Zürcher Kollegen

Schon vor zwei Jahren hat die Methodisch-Didaktische Kommission zur Begleitung der Kurse in heimatlicher Sprache und Kultur den bemerkenswerten Versuch unternommen, neu eingereisten ausländischen Lehrkräften ihre Arbeit zu erleichtern, indem sie diese mit den Behörden, dem Schulsystem und der Schule bekanntmacht, die sie am neuen Wirkungsort erwarten. Um dieses Ziel zu erreichen, hat die Kommission auch im letzten Jahr einen Kurs vorbereitet und durchgeführt, der den Teilnehmern möglichst vollständige Informationen anbieten sollte.

Der Kurs, der am vergangenen 18. September begonnen hatte und erstmals eine ganze Woche dauerte, umfasste Schulbesuche auf verschiedenen Stufen ((Primar- und Oberstufe sowie Sonderklassen B und D). Im Anschluss daran ergab sich die Möglichkeit, mit den Lehrern dieser Klassen ins Gespräch zu kommen, Fragen zu stellen, Auskünfte einzuholen und Vergleiche zu ziehen.

Zwei Vormittage waren dem Unterricht in heimatlicher Sprache und Kultur gewidmet. Eine Lehrerin erzählte von ihrer Arbeit und den Schwierigkeiten, die mit einem Mehrklassenunterricht verbunden sind, und zeigte nachher in einer Lektion, wie sie eine Gruppe hier aufgewachsener Schüler verschiedenen Alters miteinander unterrichtet.

Dazu wurde eine umfassende Ausstellung von didaktischem Material gezeigt, das zum grössten Teil von Lehrern selber vorbereitet und dem indi-

viduellen Stand der einzelnen Schüler angepasst worden ist.

An den Nachmittagen folgte der etwas theoretischere Teil. Ein Einblick ins Zürcher Schulsystem wurde vermittelt, die Organisation der Kurse und deren Vorgeschichte erklärt. Apparate wie Hellraumprojektor oder Fotokopierer, die praktisch in jedem Zürcher Schulhaus vorhanden sind, wurden gezeigt, und die Teilnehmer hatten die Möglichkeit, deren Gebrauch zu erlernen und zu üben. Gleichzeitig erhielten sie Formulare für Benützungsgesuche, die sie an die Schulpflege richten können.

Man diskutierte darüberhinaus ausgiebig die Zusammenarbeit mit den Schweizer Lehrern, die im Interesse der Kinder liegt. Man wurde auch mit den Pflichten und Rechten eines Lehrers bekanntgemacht.

An einem Nachmittag hatten alle die Möglichkeit, an einer Fabrikbesichtigung in der Firma Sprüngli teilzunehmen, die firmeneigene Krippe zu besuchen und mit den Arbeiterinnen über ihre Probleme zu sprechen.

Nach dem Kurs zeigten sich die Teilnehmer zufrieden und dankbar über die erworbenen Kenntnisse, von denen wir hoffen, dass sie ihre Arbeit im Kanton Zürich etwas erleichtern können. Deshalb geht ein herzliches Dankeschön an die Leitung des Kurses: an Antonella Serra, Markus Truniger und Gisela Landolt sowie an alle anderen, die am Kurs mitgewirkt haben.

*M.L.Bruni
Übersetzung G. Landolt*

Realizzato con il sostegno di:
Réalisé avec le soutien de:
Realisiert mit der Unterstützung von:

Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren, Bern
Ambasciata d'Italia, Berna
Embajada de España, Berna
Embaixada de Portugal, Berna
Confederazione Elvetica

1-2/90

**INTER-
DIALOGOS**

Responsabile editoriale per questo numero straordinario:
Giuseppe Panciera, Presidente del Centro Pedagogico-Didattico di Berna

Comitato di Edizione e di Redazione: in corso di rifondazione
Hanno lavorato alla realizzazione di questo numero:

Hans Weber, Vittoria Cesari, Antonella Serra, Markus Truniger, Fiorella Montefiori

Inoltre hanno collaborato: Armando Accardo, Cristina Allemann-Ghionda, Eva Bertram, Fabiola Bigler, Marusca Bruni, Ezio Compagnoni, Pierre R. Dasen, Victor Gil Lopes, Ingrid Halperin-Theis, Silvia Hüsler-Vogt, Walter Kurmann, Rudolf Keller, Gisela Landolt, Erica Louis, Jone Maestrini, Vincenzo Medde, Jean-Marie Miserez, Charles Muller, Claudio Nodari, Ingrid Ohlsen, Antonio Patrone, Riccardo Polastro, Bernabé Sainz Pérez, Micheline Rey, Mariano Sanz Royo, Bérengère Stahl-Guinand, Gita Steiner Khamsi, Maitland Stobart, Hans Stricker, Silvana Vernazza, Giovanni Villani, Christa Zingg, Elisabeth Zurbriggen

Disegno di copertina: Manuel Grau, Berna

Stampa: Paul Weber & Co. Druckerei, 3175 Flamatt

Nuovo indirizzo, nouvelle adresse, neue Anschrift:

InterDialogos

Boîte postale 1747

2002 Neuchâtel

Un convegno (storico?) sull'insegnamento della storia.

Più di 150 persone, insegnanti e studiosi di diverse nazionalità, si sono date convegno il 9-10 marzo scorso a Berna, nei locali della Schulwarte, per discutere il tema dell'insegnamento della storia di fronte al pluralismo etnico, statuale, culturale e linguistico.

Il convegno si è proposto in sintesi quattro obiettivi:

1. Presentare, discutere, confrontare con insegnanti e studiosi italiani, portoghesi, svizzeri e spagnoli alcune significative esperienze di insegnamento della storia e della cultura del paese d'origine e del paese ospitante, utilizzando come punto di partenza le unità didattiche di storia elaborate da un gruppo di docenti italiani nel quadro di un progetto triennale di formazione-ricerca, dal titolo "Didattica della storia", promosso dal Centro Pedagogico-Didattico di Berna.
2. Far emergere il quadro delle scelte tematiche e didattiche che caratterizzano l'insegnamento della storia in alcuni paesi europei: Francia, Inghilterra, Italia, Svizzera, Germania.
3. Schizzare una mappa dei pluralismi etnici, statuali, culturali, linguistici con i quali deve confrontarsi ogni scelta di insegnamento della storia.
4. Avanzare idee, formulare proposte che integrino coscienza del contesto culturale, partecipazione ai momenti forti della ricerca didattica in Europa, efficacia didattica e comunicativa.

Ho voluto mettere nel titolo l'aggettivo "storico" (anche se con la dovuta cautela della parentesi e del punto interrogativo) poiché si è sicuramente trattato di un momento politico, culturale e professionale non comune.

In primo luogo, è stato l'ultimo convegno organizzato dal Centro Pedagogico-Didattico di Berna (CPD). Centro che è stato protagonista per un decennio delle iniziative di aggiornamento professionale dei docenti italiani operanti in Svizzera e della promozione di attività e scambi a carattere pluriculturale, tra cui, ultima in ordine di tempo, questa rivista.

Il CPD (sorto 10 anni fa per volontà dell'Ambasciata d'Italia a Berna e dei rappresentanti del mondo sociale della scuola italiana in Svizzera) ha dovuto infatti interrompere la sua attività poiché soffocato da una insostenibile mancanza di risorse e di spazi provocata da cambiamenti di orientamento e volontà politica da parte dell'attuale potere.

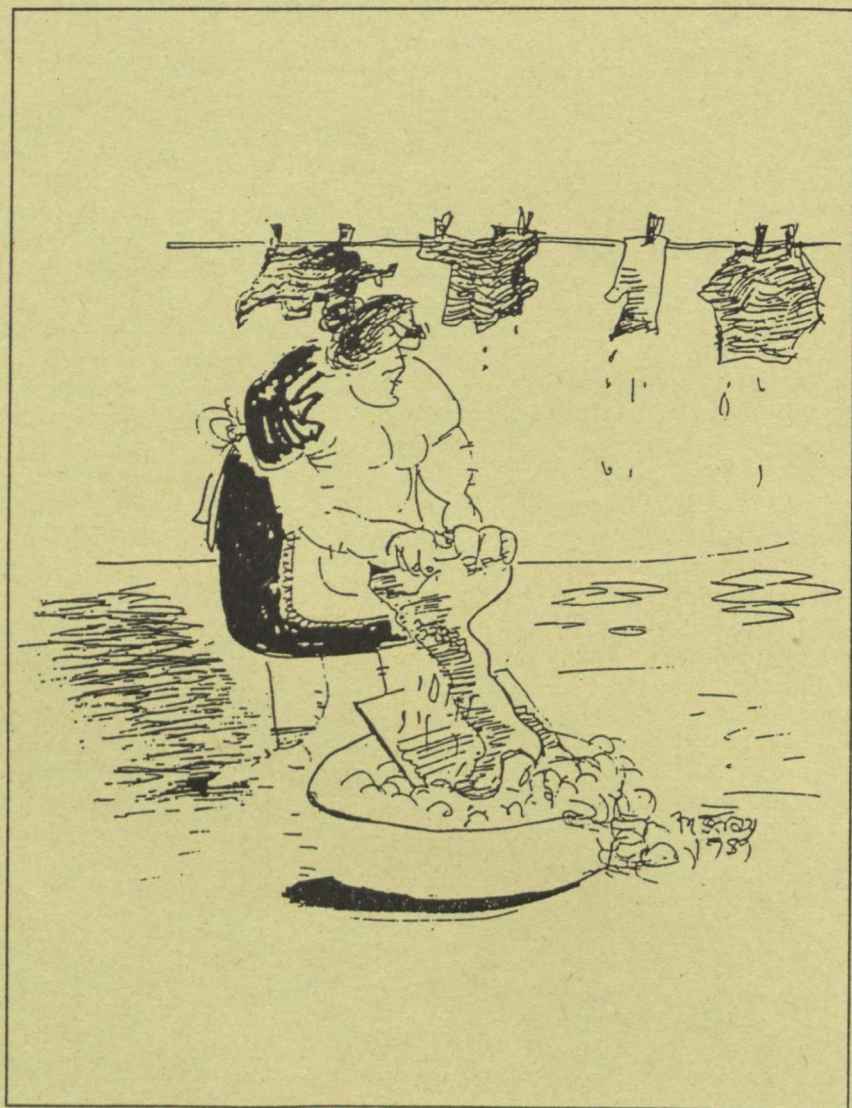
Inoltre, si è trattato di un appuntamento in cui, per la prima volta probabilmente, veniva tentata tutta una serie di collegamenti: tra "storia" del paese di immigrazione e "storia" delle comunità emigrate; tra insegnanti dei corsi di lingua e cultura italiana e insegnanti spagnoli, portoghesi, svizzeri; tra professionisti dell'insegnamento e professionisti della ricerca; tra dimensione storica locale e prospettiva planetaria.

In questo inserto, non potendo far spazio a tutta la ricca documentazione presentata, saranno riportate semplicemente due testimonianze del convegno: una sintesi dei contenuti con relativo elenco dei relatori (quasi tutte le relazioni sono state presentate in forma scritta. Eventuali copie possono essere richieste a InterDIALOGOS); un estratto della relazione di apertura di Vincenzo Medde, attualmente professore presso la Scuola europea di Varese, precedentemente insegnante nei corsi di lingua e cultura a livello medio a Neuchâtel, collaboratore del CPD, nonché coordinatore del citato progetto di formazione e ricerca, diretto dallo storico Antonio Brusa, che è stato all'origine dei lavori presentati al convegno.

Vittoria CESARI

Indirizzo:

Université de Neuchâtel
Séminaire de Psychologie
Espace Louis Agassiz, 1
2000 Neuchâtel



*Più velenoso
di quanto pensiate è
il dente della storia*
A. BLOK

CENTRO PEDAGOGICO-DIDATTICO PER LA SVIZZERA
In collaborazione con l'Ufficio Culturale dell'Ambasciata d'Italia
Berna, 9-10 marzo 1990

CONVEGNO

Tematiche e relatori

* Tesi di apertura e conclusioni.
Antonio BRUSA

* La storia in classe.
Giuliana TRAVAINI, Vittorio CARATTOZZOLO

* Il progetto Didattica della storia nei corsi di lingua e cultura. Storia di un percorso formativo. Premesse, risultati, sviluppi.
Vincenzo MEDDE

* L'esperienza del gruppo di Ginevra del Centre de Recherches Psychopédagogiques.
A. Lucia SCHAPIRA

* Ambiente e storia della Svizzera in una scuola elementare italiana
Tindaro GATANI

* L'immagine del Portogallo nei corsi di lingua e cultura
José Carlos GODINHO

* L'immagine della Spagna nei corsi di lingua e cultura
José SANCHEZ

* I nuovi programmi di storia per la scuola media in Ticino.
Gianni TAVARINI

* Il Canton Berna e la storia.
Hans STRICKER

* L'insegnamento della storia in Svizzera nei manuali cantonali.
Boris SCHNEIDER

* Paesaggi europei. Pluralismi statuali, etnici, culturali e linguistici. Le comunità nazionali tra minoranze territoriali e nuove minoranze immigrate.
Graziano TASSELLO

* Per una storia non eurocentrica.
Scipione GUARRACINO.

Insegnare storia nei corsi di lingua e cultura.

Storia di un percorso formativo. Premesse, risultati, sviluppi.

Vincenzo Medda

(...)

La storia nel contesto pluriculturale attuale, si trova ad essere esposta, e più di altre discipline, perché rimanda all'immagine che ogni gruppo etnico ha di sé e propone agli altri, a pressioni molteplici e contrastanti. Per cui le domande su quale storia insegnare si addensano e si complicano.

Quale storia nelle situazioni multiculturali segnate da dislivelli di potere, influenza, immagine, prestigio delle comunità coinvolte? Come evitare gli scogli dell'etnocentrismo da un lato e del relativismo indifferente dall'altro? Favorendo la comprensione razionale dei conflitti e la conoscenza critica delle interazioni culturali, offrendo una griglia di concetti che impediscano l'accettazione delle spiegazioni oscurantiste, scioviniste, irrazionaliste, si suggerisce da qualche parte.

Ma poi, concretamente, come può essere spesa questa indicazione in situazioni di forte conflitto culturale? In un CES di Creil in Francia, frequentato da 900 alunni, 500 dei quali di confessione musulmana, a tre ragazze è stato proibito di portare il velo coranico in classe con motivazioni di impronta laica e tese a garantire uno spazio di confronto, ma non ad accettare qualsiasi manifestazione di appartenenza di gruppo quando questa sembri contraddire l'esistenza di quello spazio stesso, cioè la scuola laica. Un giornale ha persino titolato "Faut-il laisser entrer l'islam à l'école?". In questa situazione la griglia critica, razionale proposta che cosa comporta in effetti?

Quale presenza, memoria, apprendimento delle culture immigrate, minoritarie nel paese ospite ma legate a culture che sono maggioritarie altrove? Come evitare la cancellazione e l'oblio da un lato, e dall'altro la retorica, il rivendicazionismo subalterno, il pietismo? Naturalizzando l'immigrazione nella coscienza storica comune. Senza però "confondere - si specifica - storia e memoria. Il diritto all'oblio ha la stessa legittimità del diritto al ricordo. Se lo Stato deve aiutare gli individui e i gruppi che desiderano ritrovare la loro memoria e la loro cultura d'origine, non deve però sostituirsi ad essi, né scegliere per loro e al loro posto. Ciò che si deve chiedere dall'insegnamento ufficiale della storia, è che affronti la questione dell'immigrazione come una delle dimensioni importanti della storia contemporanea, necessaria per la comprensione del passato e del presente" (G. Noiriel).

E' certo questa un'indicazione importante, che vale in primo luogo per gli storici e poi per gli insegnanti di storia delle scuole dei paesi ospiti. Vale però anche per gli insegnanti di lingua e cultura del paese d'origine ai quali propone, una volta di più, il problema centrale di questo tipo di insegnamento: **come affrontare da posizioni marginali rispetto al sistema scolastico ufficiale problemi che non riguardano solamente gli alunni dei corsi ma la popolazione scolastica in generale?**

Sono queste alcune delle domande che oggi si pongono a chi insegna storia in situazioni in cui la diversità e il conflitto culturale e linguistico sono la regola e non l'eccezione.

D'altra parte non bisogna nascondersi che l'interculturalismo, la pedagogia interculturale, il bilinguismo, le politiche di compensazione rivolte alle minoranze immigrate, i corsi di lingua e cultura stessi, sono stati sottoposti a critiche spesso crude e impietose (OCDE, *L'école et les cultures*). Ad es.

● Spesso le pratiche dei corsi di lingua e cultura d'origine e quelle dell'educazione interculturale sono andate avanti senza preoccuparsi di far avanzare contemporaneamente un quadro concettuale e teorico che le giustificasse.

● Si fa riferimento a nozioni e termini come 'identità culturale', 'identità individuale', 'etnicità', 'cultura', 'minoranza' che sono fluidi, sfuggenti, polisemici, non in grado quindi fondare e giustificare pratiche scolastiche che si vogliono in contrapposizione a quelle ufficiali, monoculturali, etnocentriche, selettive, discriminanti.

● Ciò che nei corsi di lingua, storia, geografia del paese d'origine passa per cultura, spesso non sono altro che frammenti, reliquie che, astratte dal contesto che le rende significative, scadono nel pittoresco e nel folclorico.

● Così astratti e manipolati, questi elementi, anche inseriti nei curricula ufficiali, si trasformano paradossalmente in una vittoria delle forme culturali dominanti, ribadendone ironicamente il potere occulto di assimilazione.

● Effetto logico quest'ultimo del rapporto tra culture maggioritarie e culture minoritarie, tra culture dominanti e culture dominate. Le culture nazionali maggioritarie sul piano del potere reale poco concedono; e quando concedono è sempre sul piano del riconoscimento formale, simbolico, quale segno di attenzione e rispetto, ma senza effetti pratici, positivi sul piano dei rapporti reali. Il diritto alla differenza fa parte di tutti i programmi umanistici, ma il rapporto di forza è tale che le concessioni raramente vanno oltre alcuni settori ben individuati e tutto sommato innocui perché ridotti a folclore: l'utilizzazione del tempo libero, feste e occasioni conviviali, i modi del vestire e del consumare.

● Tant'è che, elemento davvero significativo, la cultura scolastica dominante destina la pedagogia interculturale alle minoranze, mai alla totalità degli alunni, ciò che sarebbe davvero risolutivo.

● D'altra parte, se le politiche ed i programmi di educazione interculturale, come pure le concessioni ai corsi di lingua e cultura d'origine, soddisfano il bisogno di riconoscimento e rispetto delle comunità immigrate, bisogna anche dire che contemporaneamente costituiscono un limite di fatto alla libertà di scelta dei ragazzi, quando li costringono all'interno di una cultura data solo per il fatto dell'appartenenza etnica ad un gruppo nazionale determinato.

● Più in particolare, per quel che riguarda la storia, sembra utile citare direttamente, seppure a lungo. "L'insegnamento della lingua e cultura d'origine che si organizza ancora in molti paesi europei, a margine dell'attività scolastica e pedagogica ordinaria, ha quale funzione dominante di celebrare e distinguere le storie nazionali dei paesi d'origine dei genitori immigrati. Tutti i paesi d'origine degli emigrati, senza eccezione, mettono l'insegnamento della storia nazionale al primo posto nelle rivendicazioni e nelle negoziazioni.

Sul piano della costruzione dell'identità dei figli degli immigrati, questa strategia costituisce un' "azione culturale" che organizza anzitutto la schizofrenia culturale come pure la scuola delle derive scioviniste.

Attila, Gengis Khan, Tamerlano sono considerati eroi nazionali nei manuali di storia turchi, per i quali Francesco I è un alleato, mentre Carlo V è la bestia nera. La mura di Bisanzio, abbattute dagli aggressori ottomani segnano il crollo dell'ellenismo per i manuali greci, quando invece le stesse mura suggellano la grazia conquistatrice dei cavalieri delle steppe.

E' difficile presentare Napoleone come amico degli spagnoli o degli italiani nei manuali di questi paesi. E le Crociate come cosa diversa dal fanatismo religioso. Cancellazione della memoria? I bambini spagnoli, portoghesi, greci, turchi, arabi, iugoslavi che vivono insieme gli impulsi tipici della loro età, la memoria e l'esperienza della loro infanzia nel quartiere, nel cortile della ricreazione e in classe, sono, a intervalli regolari, costretti all'esercizio della reinvenzione dei nemici ereditari, all'apprendimento di certezze incancellabili" (A. Gokalp).

Di fronte a queste critiche potremmo certo dire che sono eccessive, distruttive, astratte, che non tengono conto né delle difficoltà, né delle realizzazioni che pure ci sono; potremmo dire che sono segnate da opzioni politiche e ideologiche; potremmo far osservare che chi lavora in situazione di diversità e conflitto culturale deve comunque offrire soluzioni e risposte giorno per giorno e che, se è interessato (e vi contribuisce egli stesso) ad una migliore definizione concettuale e teorica, non può però aspettare che questo lavoro sia finito per operare; potremmo dire anche, infine, che il processo di fondazione e definizione teorica non può in ogni caso fare a meno di esperienze e pratiche anche segnate da incertezze, errori, illusioni; potremmo dire, e a ragione, questo ed altro: resta comunque il fatto che sono critiche fondate su lavori di ricerca ed analisi dei processi in corso e centrate su aspetti molto problematici del nostro operare. Sarebbe un grave errore non tenerne conto, glissare o eludere con maggiore o minore eleganza o indifferenza.

Tanto più che interrogano, seppure a diversi livelli e con diversi gradi di responsabilità, un po' tutti: comunità maggioritarie e comunità di minoranza, operatori scolastici e responsabili politici, italiani e svizzeri, portoghesi e spagnoli e greci e iugoslavi, per non citare che i presenti.

E' stato di recente pubblicato un libro che affronta, tra gli altri anche alcuni dei problemi dei quali qui ci stiamo occupando, F. Cassano, *Approssimazione Esercizi di esperienza dell'altro*. Il termine approssimazione rimanda a due significati: un significato ed una dimensione spaziale, dinamica, di avvicinamento a qualcuno; un significato relativo ad una tensione, un'idea di percorso intellettuale ed esistenziale verso la soluzione di un problema. Vorremmo che questo nostro convegno, questo nostro incontrarci e discutere, potesse essere ad un tempo esercizio di esperienza dell'altro, avvicinamento al diverso da noi, tappa significativa di un percorso verso una soluzione che non solo controlli il disagio, ma colga in positivo l'occasione che offre la compresenza di diverse etnie, lingue, culture .