

# INTERNACIA LIGO DE ESPERANTISTAJ INSTRUISTOJ

Parma Universitato Departemento de Fremdaj Lingvoj kaj Literaturo

## M A T E R I A L O J de ILEI-konferencaj Simpozioj



2006 – 07 – 26

*Lingvaj rajtoj, lingvolernado kaj edukado por ĉiuj*

**Internacia Ligo de Esperantistaj Instruistoj**

**2010, Roterdamo, Nederlando**

### Scienca komitato

Prezidanto: prof. dr. Luciano Corradini (*Università di Roma 3, Italio*)  
Sekretario: Michele Gazzola (*Università di Ginevra, Svislando*)  
Membroj: prof. dr. Augusto Carli (*Università di Modena, Italio*)  
prof. dr. Renato Corsetti (*Università La Sapienza, Italio*)  
prof. dr. Giordano Formizzi (*Università di Verona, Italio*)  
prof. dr. Helmar G. Frank (*Paderborn Universität, Germanio*)  
prof. dr. Fabrizio Pennacchietti (*Università di Torino, Italio*)  
prof. dr. Humphrey Tonkin, (*University of Hartford, Unuiĝintaj Ŝtatoj*)

**Lingve redaktis por la unua reteldono**

Stefan MacGill

**Plie lingve redaktos por la dua eldono (reta kaj presa)**

Rob Moerbeek

**Enpaĝigis**

József Németh

*Kromkajero de Internacia Pedagogia Revuo*

*ISSN 1013-2031*

© *Internacia Ligo de Esperantistaj Instruistoj, 2010*

## **E N H A V T A B E L O**

Enkonduko .....	3
PROGRAMO DE SIMPOZIO 2006 .....	5
<b>Davide Astori</b>	
<i>Giorgio Canuto: il rettore esperantista .....</i>	7
<i>Esperanto en Parma kaj la rolo de Canuto (resumo).....</i>	12
<b>Humphrey Tonkin</b>	
<i>Fremdlingva studado en Usono: Demandoj kaj problemoj .....</i>	13
<i>Foreign language study in the United States: questions and problems .....</i>	20
<b>Augusto Carli</b>	
<i>Le lingue della comunicazione scientifica internazionale.....</i>	27
<i>Lingvoj de la internacia scienca komunikado .....</i>	31
<b>Mauro La Torre</b>	
<i>Educazione Interlinguistica: strategie e soluzioni (riassunto — resumo) .....</i>	35
<i>Interlingva Edukado: strategioj kaj solvoj (resumo).....</i>	36
<b>Federico Gobbo</b>	
<i>Modelli pedagogici per l'apprendimento linguistico a distanza. Il caso dell'Esperanto (riassunto).....</i>	37
<i>Pedagogiaj modeloj por la distanca lingvolernado. La kazo de Esperanto.....</i>	38
<b>Jean-Pierre Boulet</b>	
<i>Lernado de Esperanto kiel edukado al paco .....</i>	46
<b>Aida Čížikaitė</b>	
<i>Verba tempsistemo en Esperanto (resumo) .....</i>	49
<i>Apendico: Resumo pri la enhavo de la Simpozio en Kaunas, Litovio en julio 2005.....</i>	50
<i>Overview of ILET / Superrigardo de ILEI / Caratteristiche generali dell'ILEI .....</i>	51
<b>Organizantoj kaj kunorganizantoj de la Simpozioj .....</b>	53

# ENKONDUKO

ILEI-konferencoj kunvokas lingvoinstruistojn, lingvoinstruantojn kaj lingvemulojn al siaj konferencoj. Unu el ĉefaj principoj de ILEI estas malfermiĝo. Por ties realigado estas serĉataj diversaj vojoj. Unu el prioritatoj tiurilate estas disvastigo de Esperanto en la akademia medio kaj kunlaborigo de universitatanoj — esperantistoj kaj neesperantistoj.

Kiel maniero por kunlabori en la jaro 2005 en Kaunas, Litovio, estis komencita nova tradicio de ILEI konferencoj — dumkonferenca Simpozio laŭ la konferenca temo. La unuan fojon kiel aŭskultantoj partoprenis ĉiuj konferencanoj kaj prelegis ses esperantistoj kaj ses neesperantistoj, fine okazis diskuto. Kelkaj prelegoj okazis en Esperanto, kelkaj en la litova aŭ la angla, kun tradukoj al Esperanto. La Simpozio daŭris dum tuta tago kaj ĉiuj prelegantoj, landaj reprezentantoj kaj estraranoj estis invititaj al akcepto ĉe la vicdekanino pri scienco kaj internaciaj rilatoj.

La temo de la konferenco kaj de la simpozio en la jaro 2005 estis *Internacia komunikado en edukado*. La Simpozio estis la unua, iom eksperimenta, do la temoj de la prelegoj eble ne vere kongruis kun la temo de la konferenco, sed iusence estis ligitaj al ĝi. Laŭ taskado de partoprenantoj (konferencanoj kaj prelegantoj) la Simpozio estis sukcesa, do aperis decido fari ĝin tradicia parto de la konferencoj.

La detala enkonduka priskribo pri la Simpozio en Kaunas aperas kiel apendico de ĉi tiu kajero.

En la jaro 2006 en Parma, Italio, okazis la dua Simpozio laŭ la temo *Lingvaj rajtoj, lingvolernado kaj edukado por ĉiuj*. En la Simpozio prelegis ses esperantistoj kaj unu neesperantisto. Ĉi-foje ĉiuj referaĵoj estis pli proksimaj al ĉefa temo de la konferenco — la informo pri la Simpozio estis disvastigita pli frue, reeĥoj pri la pasintjara Simpozio ankaŭ influis.

Humphrey Tonkin prelegis pri *Fremdlingva studado en Usono: Demandoj kaj problemoj*. En sia prelego li tuŝis „la problemon de neanglalingvaj landoj, kiuj estas devigataj al peza investo je anglalingva lernado por entute resti en konkurenco, kaj tio metas signifan ŝarĝon sur la lernejojn en tiuj landoj — kaj finance kaj en la lerneja tago”. La preleganto konkludas: „ni ne estu tute pretaj rezigni pri la alternativa respondo al la franca dilemo, nome konstruado de aŭtentike multlingva socio tra la mondo, en kiu komunikado trans la lingvoj restas en ekvilibro kun floranta kultivado de lingva diverseco”.

Augusto Carli prelegis pri *Lingvoj de la internacia scienca komunikado*. Li parolis pri „la internacia scienca komunikado, kiu prezentas nuntempe evidentan kazon de lingva konflikto pro la radikalaj kaj enradikiĝintaj fenomenoj de malpliigo kaj malaperigo de lingvokulturo, favore al angla monolingvismo”. La preleganto konkludas, ke „laŭ vidpunkto strikte ekonomia, se en la sciencaj komunumoj ne anglofonaj ne ekzistus tiu ne skribita sed tre disvastigata konduto, ne indiki kiu efektive tradukis, tio estas kiu faris la redaktadon en la angla, aŭ almenaŭ la finan lingvan revizion, kaj kun kiuj ekonomiaj kostoj, oni havus bildon multe malpli idilian kaj egaligan de la monolingvismo en la scienco ol tiu kiun oni publike asertas”.

Federico Gobbo prelegis pri *Pedagogiaj modeloj por la distanca lingvolernado. La kazo de Esperanto*. Li diris, ke „Esperanto nun travivas tre interesan revigliĝon: nova generacio de parolantoj alproksimiĝis per la reta tekstaĵo kaj la aliaj retaj teknologioj”. La preleganto konklude finas per konsilo: „ne tro proteku viajn lernantojn de elfaloj. Lasu ilin grupiĝi kaj malkovri. Lasu vin surpriziĝi de ili”.

Jean-Pierre Boulet prelegis pri *Lernado de Esperanto kiel edukado al paco*. Li „strebas klarigi, kiel lernado de Esperanto estas en si mem edukado al paco”. La preleganto konklude asertas — „mi certas, ke per disvastigo de Esperanto pere de trafaj metodoj oni tutcerte konsiderinde pligrandigos la ŝancojn de daŭra tutmonda paco”.

Aida Čižikaitė prezentas tekston pri *Verba sistemo en Esperanto* kaj konkludas, ke la verba sistemo kreita de L. L. Zamenhof, kun tri esencaj tempoj — pasinta, nuna, estonta — estas sufiĉa por komunikadaj celoj kaj kontentige esprimriĉa.

Aliaj prelegantoj liveris nur resumojn de siaj referaĵoj, kelkaj entute ne liveris materialon.

Se prelego estis prezentita en alia lingvo, haveblas ĝia Esperanta traduko aŭ almenaŭ resumo en Esperanto.

La organizantoj kaj kunorganizantoj de la Simpozio (bonvolu vidi la lastan paĝon) deziras al vi agrablan legadon kaj esperas, ke ĉi tiu projekto plaĉos al vi kaj la kajeroj estos utilaj.

*Aida Ĉiĝikaitė*

Estrarano de ILEI pri konferencoj, scienca kaj universitata agado (2005-2009)

Sekretario de la Scienca Komitato de Internacia Pedagogia Revuo (ekde 2006)

2009-02-19

Vieno



# P R O G R A M O

2006 – 07 – 26

SIMPOZIO LAŬ LA KONFERENCA TEMO

## *Lingvaj rajtoj, lingvolernado kaj edukado por ĉiuj*

### *Malfermo de la Simpozio*

**Dr. Davide Astori** (Universitato de Parma, Italio) *Esperanto en Parma kaj la rolo de Canuto*

**Prof. Humphrey Tonkin** (Universitato de Hartford, Usono) *Fremdlingva studado en Usono: Demandoj kaj problemoj*

**Prof. Augusto Carli** (Universitato de Modena kaj Reggio Emilia, Italio) *Lingvoj de la internacia scienca komunikado*

**Prof. Mauro La Torre** (Universitato „Roma Tre”, Italio) *Interlingvistika edukado: strategioj kaj solvoj*

### *Paŭzo*

### *Akcepto de konferencanoj kaj simpoziaj gastoj*

### *fare de Departamento de Fremdaj Lingvoj kaj Literaturo*

**Dr. Federico Gobbo** (Insubria Universitato, Italio) *Pedagogiaj modeloj por la distanca lingvolernado. La kazo de Esperanto*

**Jean-Pierre Boulet** (delegito de ILEI ĉe UNESCO) *Lernado de Esperanto kiel edukado al paco*

**Aida Čižikaitė** (Kaunas Humanisma Fakultato de Vilnius Universitato, Litovio) *Verba temposistemo en Esperanto<sup>1</sup>*

### *Diskutoj — gvidas Renato Corsetti*

---

<sup>1</sup> (Prezentita ĉi tie per Esperantlingva resumo. La plena litovlingva teksto estas transigita al la simpozia kajero de Kaunas, 2005, kie aperas multaj litovlingvaj tekstoj, ĉar ne plu validas decido publikigi kajerojn ĉiun duan jaron.)



## Giorgio Canuto: il rettore esperantista<sup>2</sup>

Fra i nomi di spicco del gruppo esperantista parmigiano<sup>3</sup> è Giorgio Canuto (1897-1960), che ne fu presidente dal 1950 (anno della sua elezione a rettore della locale Università) al 1959, e a cui il gruppo si intitolò nel 1965.<sup>4</sup> Torinese di nascita, laureato in medicina nel 1921 e successivamente in giurisprudenza, per dieci anni aiuto del prof. Carrara, conseguita nel 1928 la libera docenza (per il biennio 1931-32), fu incaricato di medicina legale prendendo il posto del maestro che era stato allontanato dalla cattedra per motivi politici; fu professore di medicina legale a Perugia (dal 1934 al 1937, quando divenne di ruolo), a Parma (dove, da direttore dell'Istituto di medicina e delle assicurazioni, divenne il trentesimo Rettore dell'università dal 1 novembre 1950 al 1 novembre 1956) e quindi a Torino, lasciando a Parma come successore Guglielmo Guareschi, il suo allievo prediletto. Fra le sue opere è il fondamentale commento, primo in Italia, che egli fece degli aspetti di interesse medico del Codice penale pubblicato nel 1933.



Accanto alla sua carriera accademica, ecco il suo *cursus honorum* esperantista: entrato nel movimento nel 1925, nel 1928 vicepresidente della FEI, di cui fu successivamente presidente nel periodo 1956-60 (con rielezione nel 1959), ricoprì negli anni 1956-60 il ruolo di presidente dell'UEA. Membro dell'Accademia di Esperanto, a lui è dedicata la 'Fondaĵo Canuto de UEA'.<sup>5</sup>

Uomo di grande cultura e umanità<sup>6</sup>, Canuto ben rappresentò il Movimento.<sup>7</sup> Molte sono le

<sup>2</sup> Si ringrazia di cuore il contributo fondamentale l'Archivio storico dell'Università degli Studi di Parma, in particolare nella persona di Maria Grazia Perazzo. („Oni elkore dankas pro la nepre grava kontribuo de la historia Arkivo de la Universitato de la studoj de Parma, precipe sinjorinon Maria Grazia Perazzo.”)

<sup>3</sup> Nato nel gennaio 1913 come „Club esperantista parmense” a conclusione di un corso all'Università popolare, è sicuramente una delle più antiche formazioni italiane. Forse anche in funzione della presenza di Canuto, ricco è il rapporto con l'università cittadina: nel 1952 si organizza un corso di esperanto all'Università; il 29 novembre 1995 Canuto tiene una conferenza all'Università degli Studi e inizia un corso facoltativo a titolo gratuito che prevede, per gli allievi migliori, un premio offerto dal Rotary Club; il 36° congresso italiano (1965) sarà ospitato, domenica 16 maggio, dall'Aula dei filosofi, dove si festeggerà, il 29 maggio 1983, la festa del Settantennale del Gruppo. L'ultimo incontro del gruppo con l'Università a fine anno 2004, con il convegno "La Holokaŭsto kaj la esperantistoj", in data 13 dicembre, all'interno delle lezioni di linguistica generale della Facoltà di Lettere e Filosofia.

<sup>4</sup> Il 16 maggio, durante una solenne intitolazione, l'oratore prof. Carlo Agostini, esimio latinista di Modena, delinea con efficacia ed evidente commozione la figura del presidente, suo personale amico.

<sup>5</sup> Tra la sua notevole attività in ambito esperantista, si possono inoltre indicare, molto schematicamente, almeno le seguenti note: nel 1929-30 guida a Torino un corso per radio di lingua Esperanto – sarà poi presidente onorario del gruppo di Torino; nel 1931 tiene corsi, conferenze ed esami (anche in collaborazione con il padre francescano Modesto Carolfi) a Piacenza; nel 1932 è 'membro de la reorganiza komitato' a Parigi; nel 1935 è immortalato al 27a Universala Kongreso de Esperanto, Roma, fra nomi di grande rilievo (Gen. Louis Bastien, Prof. Stefano La Colla, Ernfrid Malmgren, Jean Couteaux, J.R.G. Isbrucker, Julio Baghy, Teo Jung); nel 1951-52 al Congresso internazionale degli esperantisti, da lui organizzato e presieduto, porta il prestigioso saluto il Rettore dell'Università; nel 1954 (16 e 17 ottobre), in occasione del VII Congresso nazionale dell'Associazione mazziniana italiana, nel Ridotto del Teatro Regio tiene una comunicazione dal titolo „Il problema di una lingua internazionale”, quella che l'avvocato De Rensis, a nome dei mazziniani presenti, ebbe a definire come „una breve mozione sull'esperanto”; nel 1955 rappresenta il ministro della Pubblica Istruzione On. Prof. Paolo Rossi al Convegno di Bologna. Fra le numerose pubblicazioni di carattere scientifico scrisse anche, in lingua internazionale, l'articolo „La uzado de internacia lingvo sur la scienca kampo”, contenuto in Lapenna I., *Memorlibro pri la Zamenhof Jaro*, Centro de Esploro kaj Dokumentado, 1960.

<sup>6</sup> Per l'indubbio valore del profilo professionale del Nostro è sufficiente confrontare qualunque suo schizzo biografico. Per la natura caratteriale dell'uomo, raccontò Giorgio Ceci Neva, successivamente presidente del Gruppo esperantista parmigiano, che il professore era sempre presente in sede, in occasione delle lezioni, anche se gli intervenuti erano pochi (e qualche volta solo due erano presenti: Canuto e Ceci Neva!). „Egli non si abbatteva mai e raccomandava di 'seminare sempre' (lo stesso motto di Zamenhof), con semplicità ed umiltà: ed era il rettore di un prestigioso Ateneo!”

<sup>7</sup> Indichiamo la posizione di Marcus Zikosek che, in un'intervista rilasciata il 2.12.2003 a *Libera Folio*, dichiarava: „Lasu min paroli pri unu prezidanto, kiun mi ĝis nun ne scias bone meti en skatolon: italo, Giorgio Canuto, kiu fariĝis prezidanto en 1956 kaj mortis dumofice en 1960. Ivo Lapenna faris lin prezidanto. Unue, ĉar Canuto jam malsanis kaj Lapenna eble

testimonianze a riguardo, prima fra tutte la voce unanime di cordoglio alla sua scomparsa<sup>8</sup>. Così si legge nella *Gazzetta* del 30 ottobre 1960 (a p. 4):

„Nella giornata di ieri, improvvisamente, nella sua abitazione

SI È SPENTO A TORINO IL PROF. GIORGIO CANUTO  
CHE FU PER SEI ANNI RETTORE DELL'UNIVERSITÀ'

Per 18 anni fu direttore dell'Istituto di medicina legale della nostra Università –  
Prestò la sua opera di perito nei famosi processi Grande e Montesi – Una nobile  
figura di studioso e di umanista.”

„[...] Cresciuto in una famiglia di medici – tanto il padre, morto alcuni anni fa, quanto la madre, erano medici – aveva acquisito fin dai primi anni di studio una spiccata eccezionale disciplina nella ricerca scientifica che sempre ha avuto inoltre in lui l'ausilio di una solida formazione umanistica. Alle doti dello scienziato, egli univa quelle di uomo coltissimo – era, fra l'altro, un poliglotta – e le virtù che gli venivano da un senso vivo comunicativo di cordialità e di generosità.

[...] Convinto ammiratore di Zamenhof, il creatore dell'esperanto, egli è stato un pioniere nel mondo della diffusione della lingua che abbraccia in un unico idioma i popoli di tutta la terra. La diffusione dell'esperanto fu come la sua seconda attività alla quale si dedicò per lunghi anni con l'entusiasmo di un neofita: era presidente della Federazione mondiale degli esperantisti e proprio pochi mesi fa ne presiedette un congresso a Cortina. Lui stesso – molti parmigiani lo ricordano – teneva lezioni di esperanto, in cordiali incontri serali che avvenivano settimanalmente nell'aula di Matematica dell'Università”.

E ancora, nel ricordo del Prof. Everardo Zanella, Magnifico Rettore dell'Università di Parma, (dalla relazione della *Gazzetta* de 4 ottobre 1983):

„Il prof. Zanella (per l'occasione in toga d'ermellino) ne ha messo in evidenza le doti professionali e umane, traendo utilissime e argute indicazioni dai discorsi che il prof. Canuto tenne in occasione delle inaugurazioni degli anni accademici.

Operò in un clima certamente non ottimale (gli anni del dopoguerra ricco di difficoltà quanto di speranze) e riuscì non solo a consolidare l'esistenza ma a restaurare l'edilizia universitaria e ad istituire la scuola di Paleografia musicale e la facoltà di Economia e commercio.

„Era uomo di grande sensibilità sociale – ha concluso – che riversava in tutti gli aspetti della vita universitaria. La sua straordinaria carica umana era potenziata da una

---

antaŭvidis ke li kiel ĝenerala sekretario povos pli libere agi. Due, ĉar profesoro Canuto estis iom konata en Italio. Lapenna volis ke homo kun ekstermovadaj meritoj staru je la pinto de UEA, pro la impreso al nemovadaj instancoj. La antaŭulo, Ernfrid Malmgren (1947-1956), estis ja "nur" instruisto kaj tial ne taŭga, laŭ Lapenna. Mi trovis leteron de Lapenna el 1956, iom post la Kopenhaga kongreso dum kiu Canuto elektiĝis. William Auld, redaktoro de la revuo, estis plendinta pri la seniluziiga kvalito de la Ferma parolado de Canuto. Lapenna defendis la novan prezidanton, kiu laboris la tutan antaŭan nokton en kunsido kaj devis iom improvizi. Kaj ke homoj forlasis la Fermon, kiel Auld skribis, tio ne rilatis al Canuto sed al la fakto ke ili devis trafi trajnojn. La fina komento de Lapenna bone ilustras lian komprenon pri prezidanteco: „Prof. Canuto estas tre klera persono kun elstara pozicio en la kultura vivo de Italio kaj UEA povas esti fiera, ke tia persono estas ĝia prezidanto.” [...] Nu, mi ŝatus aŭdi pli da opinioj pri Canuto, prefere ne publikaj, ekzemple artikoloj en la revuo Esperanto. Necesus pli bone koni lian agadon kiel prezidanto, ekzemple lerni el korespondado kia homo li estis kaj kiel serioze li laboris. Ke Lapenna laŭdadis Canuto kaj uzis lian nomon por la konata Fondaĵo Canuto, bone, eble li vere meritis tion, sed mi ŝatus scii pli profunde. Mi „tuŝis” Canuto rilate al la historio de la Biblioteko Hector Hodler, sed nur malmulte”.

<sup>8</sup> A seguito del decesso, il 29 ottobre, apparvero ampi necrologi su *Esperanto* dell'UEA e *L'Esperanto* della FEI. Un affetto particolare emerge, Canuto ancora vivente, dalla dedica „al d-ro G. Canuto” da parte di Johan Hammond Rosbach al racconto „Cigna kanto” nella raccolta { *HYPERLINK "http://www.esperanto.net/literaturo/novel/novlibr/homriver.html"* } : *fasko de rakontoj pli-malpli veraj* (1957).



vera, profonda e vasta cultura universale”.

Così ancora lo ricorda: „semplice, bonario, ma che sapeva farsi rispettare proprio attraverso la confidenza che induceva”, „uomo della umanità e della cultura vasta, un universalista”, „Giorgio Canuto aveva soprattutto il senso di quella che chiamava ‘una assemblea ideale di tutti coloro cui stanno a cuore la cultura della Nazione, il progresso degli studi, la preparazione dei giovani’ e una visione antica ma sempre moderna ‘delle Università, naturali ricettacoli e tormentate fucine del più alto pensiero scientifico e del progresso culturale’; egli sottolineava sovente anche l’importanza dell’Ateneo nella vita cittadina”.

*Eventoj* (n. 181, 1 mar. 2000) riporta poi un simpatico aneddoto (dal titolo „Okupita persono”), che ulteriormente rende la simpatia dell’uomo:

„Antaŭ preskaŭ 40 jaroj la Esperanto-grupo de Torino, Italio havis la honoron, ke ĝia prezidanto estis renoma universitata profesoro, Giorgio Canuto, ankaŭ dum kelkaj jaroj prezidanto de UEA. Sed la tre okupita Canuto akceptis la prezidantecon nur sub la kondiĉo ke li ne devus partopreni en ĉiu kunsido, kvankam li estis preta kelkfoje kontribui al la programo per prelego. Antaŭ preskaŭ ĉiu kunsido li telefonis al la vicprezidanto komunikante la jenan aŭ jenan kaŭzon pro lia nepartopreno petante la komprenemon de la ĉeestantoj.

Iun tagon li faris simile, telefonante ke la temo de la vespero ne multe interesis al li kaj ke la preleganto supozeble estas teda persono. La vicprezidanto sentis sin tre ĝenita devi komuniki al sia prezidanto ke, laŭ la programo, Canuto mem estis la preleganto de tiu vespero...”

Fra le testimonianze inedite riporto poi le due seguenti, ringraziando gli amici Carlo Minnaja e Antonio De Salvo del loro bel contributo.

Minnaja: „Canuto fu esperto in vari processi famosi. Uno di questi fu quello a carico di Ettore Grande (attorno al 1950), diplomatico italiano in Estremo Oriente la cui moglie fu trovata morta; ne fu a lungo esaminato il cranio per desumere la traiettoria delle pallottole e quindi la dinamica dell'omicidio. Canuto era un convinto assertore della colpevolezza del marito. Il processo però finì con l'assoluzione piena (non so se vi fu appello, dopo non ricordo altre vicende).

Conobbi Canuto forse già nel 1947 a Torino, ma non ricordo. Certamente facemmo una bella gita serale attorno al lago di Como nel 1953 in una "Giardinetta" di tale sig. Topi. La macchina era piccola e il professor Canuto corpulento, per cui lui si sistemò rannicchiato nel bagagliaio a cui si accedeva da una larga porta posteriore. Mio fratello e io (15 e 13 anni rispettivamente) invece eravamo nei posti a sedere. Alla fine della gita lui pregò l'autista di non fermarsi proprio davanti all'albergo perché il portiere non lo vedesse scendere dal bagagliaio. All'epoca era già Rettore dell'Università di Parma.

Fu mio esaminatore insieme a Grazzini all'esame di III grado nel 1957, scioccamente non ricordo dove (forse Varese?). Aveva una grande stima per tutta la mia famiglia, fu ospite nostro varie volte quando veniva a Roma, sempre amico carissimo e semplicissimo. Lo vedemmo l'ultima volta al congresso di Cortina nel settembre 1960 e ci salutò con un „ĝis revido en Romo” perché avrebbe dovuto venire a Roma dopo poco tempo. „Sed ne estis revido” dice un necrologio scritto da mio Padre.

Alla sua morte vi furono varie poesie in ricordo, tra cui una di mio Padre e una della Boulton. Saranno pubblicate da qualche parte. Di quella di mio Padre ricordo a memoria i primi quattro versi:

Amiko nobla simpla, malavara  
rapide vi forpasis, gvida stelo

de la movado esperantistara  
kiel forpasas la printempa belo

Gli ultimi due erano:

kaj mia lango tremas en balbuto:  
adiaŭ, kara profesor' Canuto

Mia Madre mantenne un rapporto epistolare con la vedova per un certo tempo; la signora Canuto, che veniva sempre con lui ai congressi (noi ragazzi eravamo anche amici del figlio Pietro, che aveva qualche anno in più di noi) nel 1961 non venne al congresso (non ricordo dove fosse) e tornò a Cortina dove c'era stato l'ultimo congresso con lui. Il figlio Pietro si era iscritto a medicina, dopo non so.

Qualche sua foto si trova nel libro *Eseoj memore al Ivo Lapenna*, dall'archivio di Birthe Lapenna. Tra l'altro mi pare l'ultima sua, che saluta dal treno l'ultima volta che ci incontrammo. Fu amico veramente carissimo.”

De Salvo: „Ho conosciuto Canuto nel 1958, in occasione del Congresso di Palermo. Ne ho un ricordo dolcissimo: lui era un personaggio importante, anche fuori del mondo esperantista, mentre io ero un ragazzo appena sedicenne; eppure mi trattava con molta semplicità, come era nel suo carattere.

Trascrivo un sonetto che Giordano Azzi dedicò a Giorgio Canuto:

### **GIORGIO CANUTO**

Canuto, forto kaj ornamo  
de F.E.I. kaj movado nia,  
aspektas ĉiam simpatia,  
kaj nin honoras lia famo

Sciencajn verkojn li, laŭ plano,  
verkas en lingv' internacia.  
Canuto, forto kaj ornamo  
de F.E.I. kaj de movado nia.

Ĉiam ricevas li aklamon,  
dum la kongres' internacia,  
se li dum la preleg' lekcia  
parolas pri sciencprogramo.

Canuto, forto kaj ornamo.

*Giordano Azzi*  
(*Como, 7.9.1953*)”

Nella carrellata del rettorato, una bella foto riprende il prof. Canuto con lo stemma esperantista appuntato alla giacca. Nel 2010 sarà il 50° della morte. Dopo il nuovo incontro con l'Esperanto in occasione del congresso ILEI dello scorso anno, ci si auspica che l'Università di Parma, per quel giubileo, ne celebri la figura di uomo, di studioso e, perché no, anche di esperantista.



27a Universala Kongreso de Esperanto, Roma  
Inaŭgura parolado de prof. Stefano La Colla, prezidanto de la L.K.K.



1. Gen. Louis BASTIEN 2. Prof. Stefano LA COLLA 3. Ernfrid MALMGREN  
4. Jean COUTEAUX 5. J.R.G. ISBRUCKER 6. Julio BAGHY 7. Teo JUNG  
8. Prof. Giorgio CANUTO

L'UNIVERSITA' degli STUDII DI PARMA annuncia, con profondo dolore, l'improvvisa scomparsa del Chiarissimo

**Prof.**

**GIORGIO CANUTO**

avvenuta in Torino il 29 corrente, e lo ricorda, con profonda e commossa gratitudine

*Preside della Facoltà di Medicina e Chirurgia dal 1944 al 1950*

*Rettore Magnifico dell'Ateneo dal 1950 al 1956*

*Titolare di Medicina Legale e delle Assicurazioni per 18 anni*

Parma. 30 ottobre 1960.



Canuto kaj Lapenna en 1958

Il Consiglio Direttivo del Gruppo e tutti gli esperantisti di Parma e provincia partecipano con grande dolore la perdita del Presidente Onorario

**Gr. Uff. Prof. Dott.**

**GIORGIO CANUTO**

Presidente in carica della Federazione Esperantista Italiana e della Associazione Esperantista Universale, avvenuta improvvisamente oggi in Torino.

*Dr. Davide Astori*  
(Parma Universitato)

## **Esperanto en Parma kaj la rolo de Canuto**

### ***Resumo***

(fare de Dr. Federico Gobbo)

Giorgio Canuto estis gravulo kaj por la esperantista movado kaj por la itala akademio. Ĉi tiu artikolo priskribas lian vivon, kie Esperanto distingiĝas kiel forta pasio kaj engaĝo ekde 1925, kvar jaroj post magistriĝo en medicino. Lia akademia kariero tre gravas: post la komentario al la medicinaj aspektoj en la itala jura kodekso (1933), li profesoris en Perugia kaj Parma. Post la fino de la milito li eĉ rektoris la Parman Universitaton ses jarojn (1950 - 1956). Lapenna firme volis lin kiel UEA-prezidanto en 1956 esence pro lia elstara prestiĝo ekstermovade, kaj li restis prezidanto ĝismorte (1960). La artikolo rikoltas seriozajn faktojn kaj ne anedoktojn pri la vivo de Canuto, personan memoraĵon de Carlo Minnaja, rarajn fotojn, kaj eĉ kelkajn poemojn dediĉe al li.



## Fremdlingva studado en Usono: demandoj kaj problemoj

Fakuloj pri lingva politiko tre bone konas la kontraŭajn impulsojn, kiuj jen puŝas komunumojn al insistado pri la uzo de la propra lingvo kun siaj alilingvaj najbaroj kaj jen al akomodigo kun la najbaroj per la uzo de la lingvoj de tiuj najbaroj. Tiel, en la kunteksto de la Eŭropa Unio aŭ Unuiĝintaj Nacioj, la franca registaro insistas pri la prerogativoj ligitaj al la statuso de la franca lingvo kaj, ĉie kie tio eblas, utiligas ĝin kiel diplomatian *lingua franca* (aŭ interlingvon) kiam ĝi engaĝiĝas kun parolantoj de aliaj lingvoj; sed francaj diplomatoj akomoda sin al certaj parolantoj de la angla por intertrakti kun la koncernaj kolegoj. En lastaj jaroj, en la kazo de Francio, ni rimarkis malfortiĝon de la franca insistado pri ekskluziva uzo de la franca en diversaj lingvaj terenoj. Tial, francaj partoprenantoj en internaciaj fakaj konferencoj pli kaj pli ofte elektas prezenti siajn referaĵojn en la angla; referaĵoj verkitaj en la angla estas alte taksataj en la mezurado de produktivo de francaj sciencistoj, kaj la lernado de la angla fariĝas ĝenerale pli disvastigita en Francio ol antaŭe.



Dum ni povus argumenti, ke tiu procedo de angligo estas neevitebla, ĝia relativa rapideco rezultas el kompromiso: francparolantoj pli kaj pli ofte decidas sekvi la vojon de akomodigo prefere al la vojo de diferencigo, rekonante sian falantan povon regi la lingvoelekton sur difinita lingva tereno, kaj ankaŭ rekonante, ke ilia lingvo estas ĉiam malpli komprenata de alilandanoj kaj sekve la substanco de ilia (franclingva) mesaĝo estas ĉiam malpli transdonata al la aŭskultantoj. Fronte al elekto inter marĝeniĝo de ilia mesaĝo aŭ marĝeniĝo de ilia lingvo, ili elektas marĝenigi la lingvon. Rezulte, la procedo de transiro al la angla plirapidiĝas kaj la franca perdas sian terenon, ĉiam pli subite.

Ni povus aserti, ke tiu ĉi lernolibra kazo de lingvoŝoviĝo estas esence neegala batalo inter du lingvoj. La malegaleco fontas parte el la konduto de nedenskaj parolantoj de la franca kaj la angla, kiuj, fronte al elekto, ĉiam pli ofte elektas investi je la lernado de la angla ol de la franca. La du lingvoj, tradicie rekonataj kiel la ĉefaj interlingvoj de la internacia intertrakto (almenaŭ en okcidento), jam de pli ol cent jaroj ŝovadis siajn relativajn poziciojn dum la ekonomia potenco de Usono eklipsis tiun de Francio kaj dum ekonomia aktivado fariĝis pli kaj pli internacia. Tiel la angla starigis sin kiel la ĉefan lingvon de internacia komunikado kaj la franca rapide ŝoviĝas el ĝenerala internacia cirkulado por fariĝi la nacia lingvo de tamen ekonomie potenca internacia rolanto kun iom fragila francparolanta reto, kiu inkluzivas franclingvan Kanadon, la tielnomatan franclingvan Afrikon, kaj diversajn aliajn fokusopunktojn de franca influo.

Ĉe la alia flanko de la kompromiso estas la parolantoj de la angla. Ili apartenas al diversaj kategorioj. Ĉe la kerno troviĝas la denaskaj parolantoj. Ĉirkaŭ ili grupiĝas konsiderinde pli granda nombro de alte kompetentaj nedenskaj parolantoj, iuj kiuj loĝas en mondopartoj politike forte influataj de Britio aŭ Usono (anglalingva Afriko, Hindio, Israelo, Filipinoj), iuj kiel membroj de internacia elito, kiu enhavas parolantojn de ĉiuj mondopartoj, kiuj uzas la anglan regule kiel unu lingvon en sia repertuaro de lingvoj kaj kiuj eble iam studis aŭ loĝis en Usono aŭ alia anglalingva lando. Tiu granda grupo de nedenskaj parolantoj, nun pli multnombraj ol la denaskaj parolantoj, antaŭvideble havos kreskantan influon je la lingva evoluo de la angla.

Ĉirkaŭ tiu dua grupo troviĝas tria malpli klare difinita grupo – individuoj, kiuj uzas la anglan en relative limigita kunteksto, aŭ kiuj estas ne-elitaj membroj de komunumoj kie Esperanto estas uzata iagrade kiel interlingvo (Hindio, ekzemple). Fine, kaj preter tiu tria grupo, estas tiuj, kiuj lernas la anglan, parte en neformalaj kondiĉoj, sed ĉefe en lernejoj tra la tuta mondo. La solaj landoj en la mondo kie la angla ne estas signifa ero en la lernejoj instruprogramoj estas la anglalingvaj landoj (kvankam oni povus parentezi, ke enmigro en tiujn landojn produktas aron da gejunuloj, kies

anglalingvaj bezonoj devas esti traktataj pere de la eduka sistemo). Neanglalingvaj landoj estas devigataj al peza investo je anglalingva lernado por entute resti en konkurenco, kaj tio metas signifan ŝarĝon sur la lernejojn en tiuj landoj – kaj finance kaj en la lerneja tago. Temas pri tempo kaj mono, kiujn registaroj ofte malfacile trovas ĉar ekonomiaj kondiĉoj jam malavantaĝas ilin kompare kun la eduka investo de Britio aŭ Usono. La lernadon de la angla lingvo rapidigas lavango de anglalingvaj kulturaj produktaĵoj – filmoj, televidaj programoj, videoludoj, muziko, libroj – kiuj haveblas tra la mondo en la ĉiam pli malfermaj merkatoj, kaj pere de la vastiĝanta Interreto. La ekzisto de tiuj kulturaj produktoj kreas fortan stimolon mastri la anglan, kio faciligas la taskon de lingvoinstruistoj kaj plifortigas la antaŭvideblajn rezultojn de ilia laboro.

Sub tiaj cirkonstancoj, apenaŭ ekzistas motivo akiri aliajn lingvojn ĉe la meza denaska parolanto de la angla ordinare aktiva en internaciaj aferoj. Efektive, en situacio kie parolantoj de aliaj lingvoj akomodiĝas al utiligo de la angla en internaciaj interagoj, se establitaj parolantoj de la angla uzas aliajn lingvojn, ili nur malrapidigas la baldaŭan dominadon de la angla. Philippe Van Parijs priskribis la procedon per kiu oni elektas unusolan interlingvon por komunikado en ŝajne multlingva medio: se la grupo deziras enpreni ĉiun (la *deziro inkluzivi* estas la ŝlosila elemento), ili elektas la solvon „maksimanan” – ili akomodas sin al tiu, kiu havas la *minimuman* lingvan repertuaron por *maksimumigi* la komunikadon. Se kvar homoj parolas la francan kaj havas ioman scion de la angla, kaj unu parolas la anglan sed ne havas konstateblan kapablon pri la franca, la angla fariĝas la interlingvo. Kompreneble, se la parolanto de la angla havas nenion por proponi al la dialogo kaj se la francparolantoj regas la interagadon, la deziro inkluzivi eventuale reduktiĝos kaj la aliaj grupanoj refalos en la francan.

En la pli vasta tutmonda dialogo de aferoj, parolantoj de la angla havas multon por proponi – grandegan ekonomion, vastan kulturan bazon, signifan politikan pezon, sciencan scion. Ili ankaŭ havas unu grandan mankon – relativan nekapablon paroli aliajn lingvojn. Enketoj pri laborfortoj en Eŭropo regule montras, ke la Unuigita Reĝlando kaj Irlando havas la lingve malplej kapablan laborantaron. Studoj pri lingvolernado en lernejoj montras, ke parolantoj de la angla pasigas malpli da tempo en pli mallongaj periodoj por studi fremdajn lingvojn. Aliloke en Eŭropo, fremdlingva lernado je la meza (sekundara) lerneja nivelo estas preskaŭ universala, kaj je la elementa nivelo ĝi estas vaste praktikata. En naŭdek procentoj de la kazoj la lernata lingvo estas la angla. Kvankam pluraj landoj postulas, ke lernejoj lernu du fremdajn lingvojn (inter ili estas Danlando, Cipro, Germanio, Litovio kaj Pollando), la nombro de lernejoj, kiuj lernas lingvojn aliajn ol la angla, falis en lastaj jaroj.

Kio veras je la elementa kaj meza niveloj same veras je la tria (universitata) nivelo. La angla enpenetris superan edukadon ne nur kiel fremda lingvo sed kiel lingvo de pli vasta komunikado. Parte por konkurenci kun angleparolantaj universitatoj, pli kaj pli eŭropaj universitatoj proponas kursojn instruatajn en la angla — por allogi studentojn el eksterlando (inkluzive aliajn eŭropajn landojn) kaj por pretigi la proprajn studentojn pri tiu lingvo kiu estas rigardata kiel la interlingvo de la sciencoj. Tiu tendenco komenciĝis en la 1980-aj jaroj en Nederlando kaj Germanio, sed ĝi tre disvastiĝis en Eŭropo kaj en la najbaraj regionoj. Denove temas pri klasika kazo de lingvoŝoviĝo: kreskanta nombro de pritaksaj procedoj por fakoj kaj profesoroj pli alte taksas artikolojn verkitajn en la angla ol en aliaj lingvoj. Multaj cito-indeksoj funkcias per la angla kaj sekve favoras anglalingvajn artikolojn – tiel donante la impreson, ke la angla lingvo dominas sciencan citadon, tute sendepende de tio, ĉu tiel estas. Tiunmaniere, enkonstruitaj antaŭjuĝoj rapidigas la angligan procedon.

Subtenantoj de la lernado de fremdaj lingvoj en Usono sekve frontas grandajn obstaklojn al siaj klopodoj antaŭenigi lingvolernadon. Iliaj argumentoj estas divideblaj en kelkajn apartajn kategoriojn:

**Psikosciencaj argumentoj.** Lerni fremdan lingvon postulas mastradon de komunika kodo alia ol la propra. Tiu ĉi estas valora ekzerco por altigi la pensokapablon, kompreni la arbitran karakteron de signoj, kaj mastri la manipuladon de sistemoj. Oni povas argumenti, ke tiu procedo prefere komenciĝu frue, en la unuaj elementlernejaj klasoj – kaj ne nepre cele al plena rego de lingvo, sed cele al evoluigo de konsciiĝo pri la relativeco de lingvoj. Laŭ mia propra sperto, tia emfazo je *diferencoj* inter lingvoj,

kaj je lingvoj kiel sistemoj, relative mankas, parte pro la malvasthorizonta pretigo de lingvoinstruistoj. Certe (kaj jen ĝenerala demando), manke de aro de vere kompetentaj lingvoinstruistoj, oni povas malmulton atingi ĉe ĉiu ajn nivelo. Lingvoinstruistoj, se ili estas entute kompetentaj, plejparte kompetentas pri unuopa lingvo aŭ eĉ kelkaj unuopaj lingvoj: ilia edukprogramo dediĉas malmultan atenton al la nocio, ke per akiro de unu fremda lingvo oni povas lerni kapablojn aplikeblajn al la akiro de aliaj lingvoj.

**Kulturaj argumentoj.** Usono estas plejparte lando de migrintoj. Por kompreni ĝian kulturon, oni devas kompreni la iamajn kulturojn de tiuj, kiuj konsistigas Usonon, la ideojn kaj konceptojn, kiuj enfluis la landon el aliaj mondopartoj, la historion de ĝiaj konsistaj popoloj. Krome, Usono estas nur unu nacio inter multaj. Estas grave, eĉ se nur por komparaj celoj, kompreni la originon de aliaj nacioj, la valorojn kiujn ili apogas, kiel ili vivas siajn vivojn, kaj kiel iliaj mondperceptoj kaj prioritatoj malsimilas tiujn de Usono. Oni pli bone komprenas sin mem se oni scias, de kie oni venis. Tiu ĉi nodo de argumentoj estas pleje disvastiĝinta en la dialogo pri subteno de lingvolernado en Usono. Dum la instruado de t.n. heredaj lingvoj (instruado de lingvoj de iamaj enmigrintoj al iliaj posteuloj) eble ricevas ioman apogon eksterlerneje en la minoritataj komunumoj de kie venas iuj studentoj, ĝenerale mankas subtena medio ekster la klasĉambro. La problemon pliakrigas la vaste renkontata supozo, ĝusta aŭ malĝusta, ke en la cetero de la mondo „ĉiu komprenas la anglan lingvon.” Plifortigas tiun konstaton la ĝenerala sento de enmigrintoj kaj aliaj, ke ilia unua prioritato estas lerni la anglan – kies rezulto estas, ke iliaj propraj lingvoj perdas sian favoron aŭ entute malaperas el la familia vivo. Laŭ tiu percepto, fremda lingvo estas eliminenda handikapo, kaj tute ne havaĵo konservinda.

**Praktikaj argumentoj.** Kvankam la angla lingvo estas domina en Usono, multaj minoritataj lingvoj estas parolataj. Ĉiam ekzistas bona ebleco, ke gejunuloj ĝuos avantaĝon en dungigo aŭ alimaniere, se ili akiras unu aŭ kelkajn tiujn lingvojn – precipe la hispanan, sed ankaŭ lingvojn kiel ekzemple la ĉinan aŭ portugalan. La estonteco de Usono parte dependos de ĝia kapablo mastrumi la fenomenon de socia diferenco en ĉiam pli fluida kaj moviĝema popolo. Kaj dum Usono interagas kun siaj najbaroj kaj merkataj partneroj (francilingva Kanado ĉe la nordorienta limo, Meksikio, Eŭropo, Orienta Azio, Brazilo) kono de iliaj lingvoj povus helpi unuopajn usonanojn kaj doni al ili avantaĝojn kiam ili serĉas laboron aŭ klopodas fari sian laboron pli bone. La fokuso de tiuj argumentoj je praktika sperto kondukas senpere al evidenta fakto: plejparte la „fremda” lingvaĵo parolata en Usono estas nenorma. La urba direktoro, aŭ regiona eduka ĉefo, aŭ hospitala funkciulo, kiu studis la kastilian hispanan, certe havos avantaĝon kompare kun tiuj, kiuj ne travivis tiun sperton, sed ne aparte grandan avantaĝon. Lingvoinstruistoj plejparte ne solvis la demandon pri nenorma lingvaĵo kaj ĝia utileco en la klasĉambro aŭ ĝia efiko je pritakso. Lernejoj ne estas tre sukcesaj en instruado de lingvoj por tuja praktika uzo.

**Argumentoj surbaze de naciaj prioritatoj.** En la hodiaŭa integrita mondo, la tutmondiĝo de krimoj kaj perfortoj antaŭeniras paralele kun la pozitivaj aspektoj de tutmondiĝo. Pro nacia sekureco, Usono devas esti bone ekipita por kompreni la lingvojn kaj starpunktojn de amikoj kaj oponentoj. Sen granda rezervo de lingvokapablo, la lando ne pretos por fronti malamikajn aŭ perfortajn agojn en foraj mondopartoj, aŭ bezonon varbi novajn amikojn kaj aliancojn. Tiaj argumentoj el nacia politiko estas aparte efikaj ĉe la subvenciantoj en Vaŝingtono, kiuj, konsciaj pri la bezono de lingva preteco, entuziasmas investi en programoj, kiuj celas atingi ĝin. Siavice, lingvoinstruistoj entuziasmas utiligi argumentojn, kiuj produktos monon. Sekve ili eble donas tro da subteno al la nocio, ke lingvoinstruado en la lernejoj povas signife kontribui al solvo de lingvaj bezonoj en la registaro aŭ la militaj fortoj. Sed la nestabileco de internaciaj aferoj malebligas antaŭdiri kie lingvaj bezonoj estonte aperos. Ene de la pasintaj kelkaj jaroj, la somalia aperis kaj malaperis, la paŝtua kreskis kaj nun falas, la kurda kreskis, la vjetnama falis. Tiam kiam la lernanto finlernas la lingvon, ĝia aktualo jam forvaporigis. Eĉ la grandaj lingvoj trapasas periodojn de alta kaj malalta populareco pro ŝanĝoj en mondaj aferoj. Oni certe povus aserti, ke la araba restos grava tra multaj estontaj jaroj kiel lingvo inda je studo; same pri la ĉina. Sed liveru tiun mesaĝon al fakulo pri la rusa maldungita de la Ŝtata Departamento aŭ la loka universitato.... Ĉi tie, kiel ankaŭ en la unua argumentonodo, la plej bona maniero por kreskigi lingvajn kapablojn estas helpi lingve talentajn homojn evoluigi siajn lingvolernajn kapablojn ĝenerale aŭ en la kunteksto

de lingvaj familioj, tiel ke ili plej facile akiru funkcikapablon pri difinita lingvo en minimuma periodo. Apenaŭ necesas menci, ke Usono devas konkeri siajn dubojn pri dungado de enmigrintoj kun denaska kompetento pri la koncernaj lingvoj.

Evidente, en la kunmeto de eduka programo, tiuj kvar nodoj de argumentoj kondukas en kontraŭaj direktoj. Estas notinde, ke preskaŭ neniu argumentoj indikas al bezono de efektiva *mastrado*, aŭ almenaŭ ke la plej konvinkaj argumentoj rilate al lerneja instruado ne tiel indikas. Nur pri eta minoritato de junuloj, kiuj trapasas usonajn lernejojn, oni povus diri, ke ili *mastris* sian fremdan lingvon aŭ siajn fremdajn lingvojn. Nek la argumentonodoj liveras multan helpon pri la demando, kiujn lingvojn instrui. Se oni konsideras ankaŭ, ke la usona eduka sistemo estas tre malcentrita, kaj multaj lernprogramaj decidoj estas farataj je loka nivelo, lokaj prioritatoj emas domini. Ekzemple, regionoj kun multaj ĉinaj enmigrintoj emas esti tiuj, kies lernejoj proponas la ĉinan – kvankam lernejoj en riĉaj regionoj, kies gepatroj deziras ke la infanoj ĝuu avantaĝon en tutmonda dungigo, ankaŭ eble vidos en la ĉina allogan eblecon, eventuale sen konscii kiel malmultan ĉinlingvan scion gajnos la lernantoj en la dismetita horaro de izolitaj lernsegmentoj, kiu estas tipa en plej multaj lernejoj. Ankaŭ pro la malcentro de la sistemo, infanoj, kiuj translokiĝas de unu regiono de la lando al alia, plej verŝajne malbonŝancos se ili elektis iom malpli ofte instruatan lingvon, kaj tiu misorientigo povas fariĝi malavantaĝo eĉ al akiro de la limigita lingvoscio deviga por akcepto en la pli selektaj universitatoj.

Sed la plej granda problemo, kiun subtenantoj de lingvolernado frontas, estas simple la dominado de la angla lingvo sur la monda scenejo. Estas malfacile konvinki gepatrojn, ke fremdlingva scio entute gravas aŭ utilas, aŭ ke en si mem ĝi estas *eduke* utila kapablo.

Feliĉe, dum kreskis la rolo de Usono en la mondo, kreskis ankaŭ la politika konscio de lingvoinstruistoj, kiuj en lastaj jaroj fariĝis konsiderinde pli lertaj pri elformulado de la argumentoj por lerni lingvojn. Ene de kelkaj jaroj, la Amerika Konsilio pri Instruado de Fremdaj Lingvoj (ACTFL), la ĉefa profesia organizaĵo de lingvoinstruistoj, forlasis sian oficejon kaj sian minimuman stabon en ekstera antaŭurbo de Novjorko kaj transformiĝis en bone organizitan kaj politike engaĝitan operacion en Vaŝingtono. La jaro 2005 estis deklarita la Jaro de Lingvoj en Usono, kaj politikistoj kaj grandaj komercistoj grege hastis deklari sian apogon, inter ili ankaŭ Prezidento Bush mem. Oni ja nur imitis similajn klopodojn en Eŭropo, sed eĉ tiu imitado estus nepensebla antaŭ kelkaj jaroj.

Ankoraŭ restas elementoj de la publiko, kiuj restas suspektemaj pri fremdlingva scio (oni apenaŭ povas dubi, ke la flueco de John Kerry pri la franca lingvo nenion faris por li en certaj sektoroj dum la prezidenta elekto – eĉ male). Ili eble kaŝas ĉe si neesprimitajn sentojn, ligitajn al la nocio ke nacieco kaj lingvo estas proksime ligitaj, kaj ke flua kapablo pri aliaj lingvoj kompromitas nacian lojalecon. Ili eble ankaŭ kredas, lige kun mia komenca argumento, ke uzo de fremdaj lingvoj reprezentas cedon al la potenco de fremduloj, dum veraj usonanoj devus „alte stari” per parolado de la propra lingvo. Tiaj inhibicioj malhelpis al la lingvoinstruado gajni signifan pozicion en eduka leĝfarado en Vaŝingtono: ĝi ne estas inter la bazaj kapabloj en la t.n. Akto „Neniu Infano Postlasita,” kiu bedaŭrinde mistordis lerneajn prioritatojn tra la lando (aŭ fokusis ilin, depende de vidpunkto).

Spite ĉion ĉi, la ĝenerala statistiko pri lingvolernado montras rimarkinde sanan bildon. Laŭ statistiko de ACTFL, je la meza (sekundara) nivelo (inkluzive de la gimnaziaj jaroj, do de la 7-a ĝis la 12-a klasoj), en la jaro 2000 proksimume sep milionoj da lernantoj (33,8% de la tuta lernejararo) tiumomente studadis fremdajn lingvojn – kontraste al 32,8% en 1994. Je la gimnazia nivelo (la kvar finaj jaroj), la procentaĵo estis 43,8%, kreskinta de 41,9%. Tamen, je la elementa nivelo (infanĝardeno ĝis la 6-a klaso), la procentaĵo falis: de tute etaj 6,4% al eĉ pli etaj 5%. La hispana estis la domina lingvo: 68,8% el ĉiuj fremdlingvaj lernantoj je la sekundara nivelo (7-12) studis la hispanan, kresko de 3,0% de 1994. La franca falis je 1,3% kaj la germana kaj latina registris malgrandajn falojn. Tamen la itala estis enorme kreskinta – je 38%, kvankam sur malgranda nombra bazo.

La enketo de ACTFL pri elementa kaj sekundara edukado estis nekompleta: pro la ekstrema malcentro de la sistemo, estas malfacile kolekti solidajn statistikojn, kaj kompari nombrojn tra la jaroj estas eĉ pli nefidinde, pro ŝanĝiĝantaj kriterioj aŭ kolektometodoj. La statistiko de Asocio pri Modernaj Lingvoj (MLA), kiu kolektas donitaĵojn je la tria, universitata, nivelo, estas konsiderinde pli fidinda ĉar la donitaĵoj estas pli facile kolekteblaj el pli malvasta kaj malpli diversigita bazo. Tie ĉi ni



vidas kelkajn kuraĝigajn evoluojn. La sekvaj tabeloj montras gajnojn por preskaŭ ĉiuj lingvoj inter 1998 kaj 2002, inkluzive signifajn gajnojn ĉe la hispana lingvo kaj emfazan kreskon ĉe la itala, kiu survojas al egaleco kun la germana.<sup>9</sup> Kvankam procentaj kreskoj estas malpli signifaj inter la minoraj lingvoj (tiuj, kiuj estas malpli instruataj), la kreskoj ĉe la araba estas notindaj, kiel ankaŭ tiuj ĉe la latina, greka kaj biblia hebrea. Povas esti multaj kialoj de tiuj ŝoviĝoj, sed signifa reviviĝo de lingvolernado je la tria eduknivelo ŝajnas okazadi, almenaŭ ĉe kelkaj lingvoj. La statistiko de ACTFL pri la pli fruaj jaroj povus indiki, ke la gajnoj estas tamen esence ciklaj: la nombroj ĉe la elementa kaj malsupera sekundara niveloj montras falojn. Sed tiuj ciferoj estas malfermaj al diversaj interpretoj.

**Tabelo 1a.** Fremdlingvaj aliĝoj en usonaj institucioj de supera edukado en aŭtuno 1998 kaj 2002, ordigitaj laŭ totalaj aliĝoj

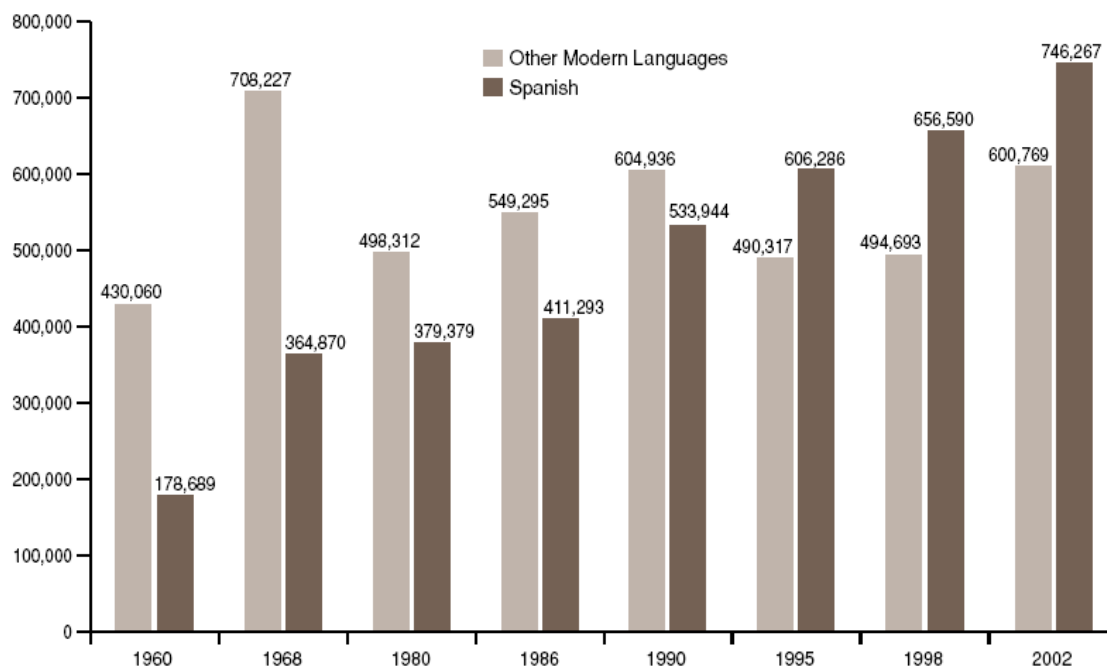
Lingvo	1998	2002	Procenta ŝanĝo
hispana	656.590	746.267	13,7
franca	199.064	201.979	1,5
germana	89.020	91.100	2,3
itala	49.287	63.899	29,6
usona gestolingvo	11.420	60.781	432,2
japana	43.141	52.238	21,1
ĉina	28.456	34.153	20,0
latina	26.145	29.841	14,1
rusa	23.791	23.921	0,5
antikva greka	16.402	20.376	24,2
biblia hebrea	9.099	14.183	55,9
araba	5.505	10.584	92,3
moderna hebrea	6.734	8.619	28,0
portugala	6.926	8.385	21,1
korea	4.479	5.211	16,3
aliaj lingvoj	17.771	25.716	44,7
<b>SUMO</b>	<b>1.193.830</b>	<b>1.397.253</b>	<b>17,0</b>

**Tabelo 1b.** Fremdlingvaj aliĝoj en usonaj institucioj de supera edukado en aŭtuno 1998 kaj 2002, ordigitaj alfabete laŭ lingvoj

Lingvo	1998	2002	Procenta ŝanĝo
antikva greka	16.402	20.376	24,2
araba	5.505	10.584	92,3
biblia hebrea	9.099	14.183	55,9
ĉina	28.456	34.153	20,0
franca	199.064	201.979	1,5
germana	89.020	91.100	2,3
hispana	656.590	746.267	13,7
itala	49.287	63.899	29,6
japana	43.141	52.238	21,1
korea	4.479	5.211	16,3
latina	26.145	29.841	14,1
moderna hebrea	6.734	8.619	28,0
portugala	6.926	8.385	21,1
rusa	23.791	23.921	0,5
usona gestolingvo	11.420	60.781	432,2
aliaj lingvoj	17.771	25.716	44,7
<b>SUMO</b>	<b>1.193.830</b>	<b>1.397.253</b>	<b>17,0</b>

<sup>9</sup> Fonto de la statistikaj tabeloj: Elizabeth B. Welles. 2004. Foreign language enrollments in United States institutions of higher education, Fall 2002. *ADFL Bulletin* 35/1-2: 7-26. Post pretigo de tiu ĉi referaĵo, publikigis novaj ciferoj por 2006 (ili estas kompilitaj ĉiun kvaran jaron). La novaj ciferoj montras plian kreskon – al sume 1.577.810. La plej granda kresko estas tiu de la araba, kiu pli ol duobliĝis laŭnombro inter 2002 kaj 2006. La ĉina montras 50-procentan kreskon, dum la usona gestolingvo kreskis je 30 procentoj kaj la itala je 23 procentoj. La hispana montris kreskon de 10 procentoj; restas esence senŝanĝaj la franca, germana kaj rusa. Vidu Nelly Furman, David Goldberg kaj Natalia Lusin. 2007. *Enrollments in Languages Other Than English in United States Institutions of Higher Education, Fall 2006*. New York: Modern Language Association. { HYPERLINK "[http://www.mla.org/pdf/06enrollmentsurvey\\_final.pdf](http://www.mla.org/pdf/06enrollmentsurvey_final.pdf)" }

Por iom korekti la bildon de lingva diverseco, kiun tiuj ciferoj ŝajnas prezenti, ni ĵetu rigardon al la kresko de hispanlingvaj aliĝoj laŭjare. Ili montras signifan kreskon super ĉiuj aliaj lingvoj, tiel ke hispanlingva instruado nun pli grandas ol instruado de ĉiuj aliaj fremdaj lingvoj en kombino.



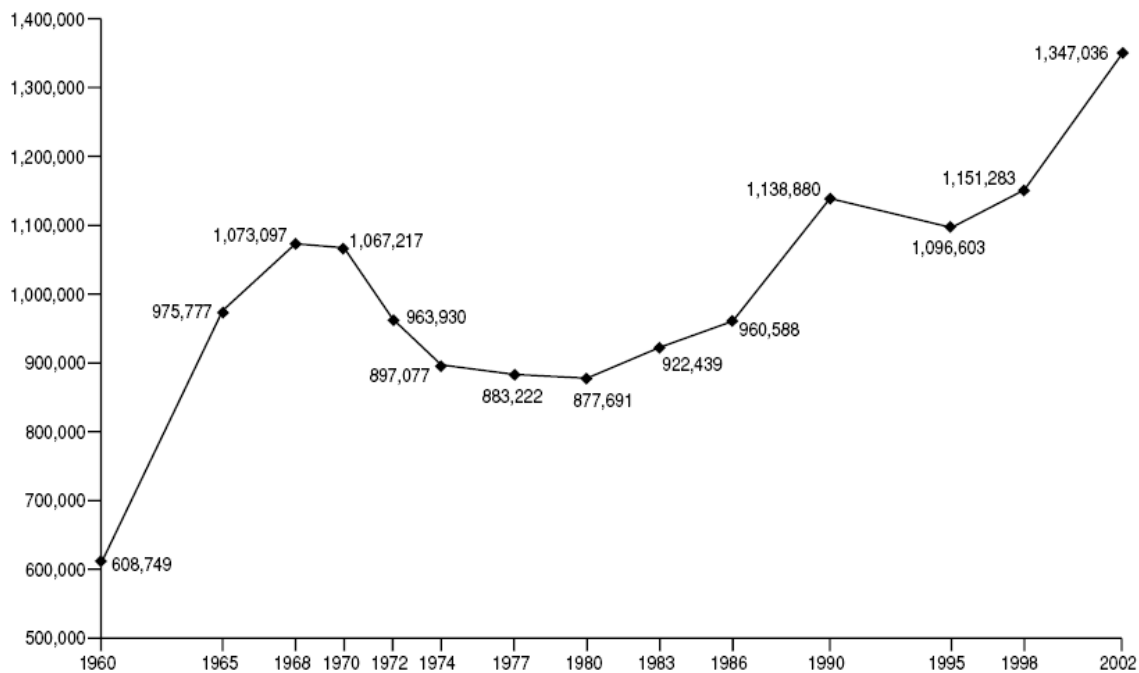
*Studentoj de la hispana kompare kun tiuj de ĉiuj aliaj lingvoj, escepte latinan kaj antikvan grekan, laŭ jaroj*  
*[Other Modern Languages = Aliaj Modernaj Lingvoj. Spanish = Hispana]*

Se ni rigardas al pli longdaŭraj tendencoj je la supera nivelo, ni vidas daŭran kreskon je absolutaj ciferoj, kvankam se oni prezentus tiun saman statistikon kiel procentaĵojn de ĉiuj studentoj ĉe la supera nivelo en difinita jaro, ili aspektus signife malsamaj. La ciferoj de 1960 reprezentas 16,1% de la tuta studentaro, dum tiuj de 2002 reprezentas nurajn 8,6%.<sup>10</sup> Tamen, malgraŭ tio, ke okazis kresko en la tuta studentaro inter 1998 kaj 2002, tio okazis je pli modesta rapido ol la kresko de aliĝoj al fremdlingvaj kursoj. Kaj 8,6%, la procentaĵo por 2002, estas la plej alta depost la enketo de 1972, do en tridek jaroj.

Kaj kompreneble, neniu tiuj ciferoj ion ajn diras pri tio, kion la studentoj efektive lernas en la kursoj, kiu en multaj kazoj povus esti tute minimuma; sed, se ĉio alia estas egala, la statistiko estas tamen kuraĝiga.<sup>11</sup>

<sup>10</sup> La ciferoj reprezentas la nombron de modernlingvaj enskribiĝoj en ĉiu centoj de enskribiĝoj entute. En la enketo de 2006 oni rekalkulis la (taksitan) ciferon por 2002 surbaze de veraj ciferoj, malaltigante ĝin al 8,1. Por 2006 oni taksis la ciferon je 8,6.

<sup>11</sup> Lastatempa (2008) enketo pri fremdlingvaj programoj en usonaj lernejoj (kontraste al institucioj de supera edukado) farita de Center for Applied Linguistics (Centro por Aplikita Lingvistiko) estas tamen signife maltrankviliga, ĉar ĝi montras signifajn falojn en la nombro de fremdlingvaj programoj en elementaj lernejoj. Ekzemple, dum en 1997 24% de publikaj elementaj lernejoj proponis almenaŭ unu fremdan lingvon, tiu nombro falis ĝis 15% en 2008. En publikaj meznivelaj lernejoj (kutime 6-a ĝis 8-a lernejaraj) la procentaĵo falis de 75 al 58. Nur je la gimnazia nivelo (9-12-a lernejaraj) la procentaĵo restis stabila. Se temas pri lingvoj instruataj, la enketo montras akrajn falojn en la nombro de lernejoj, kiuj proponas la francan kaj germanan, sed signifan kreskon ĉe la hispana. Vidu Nancy C. Rhodes kaj Ingrid Pufahl, *Foreign Language Teaching in U.S. Schools: Results of a National Survey* (Washington, DC: Center for Applied Linguistics, 2010).



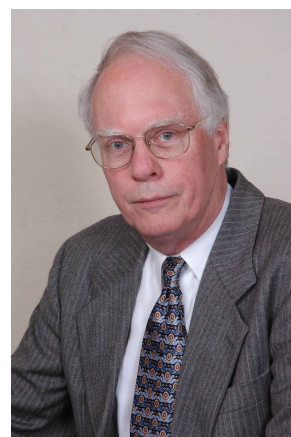
Studentoj de fremdaj lingvoj laŭjare, escepte de la latina kaj antikva greka

Neniu mia konato jam anoncas la malaperon de la Malbela Usonano, kaj la ciferoj en tiu ĉi referaĵo aspektas magraj kompare kun la eŭropaj; tamen ni ne estu tute pretaj rezigni pri la alternativa respondo al la franca dilemo, nome konstruado de aŭtentike multlingva socio tra la mondo, en kiu komunikado trans la lingvoj restas en ekvilibro kun floranta kultivado de lingva diverseco.

## **Foreign language study in the United States: questions and problems**

Language policy experts are familiar with the contradictory impulses that push communities towards insistence on the use of their own language with their allophone neighbors and towards accommodation with their neighbors through the use of their neighbors' languages.

Thus, in the context of the European Union or the United Nations, the government of France insists on the prerogatives associated with the status of French and wherever possible employs it as a diplomatic lingua franca when engaging with speakers of other languages, but French diplomats accommodate themselves to certain speakers of English in order to conduct business with their anglophone counterparts. In recent years, in the case of France, we have seen a weakening of French insistence on the exclusive use of French in numbers of domains. Thus, increasingly French participants in international scholarly conferences choose to deliver their papers in English, papers written in English are highly regarded in the assessment of the productivity of French scholars, and the learning of English in general is more widespread in France than ever.



While we may argue that this process of anglicization is inevitable, the speed with which it is taking place is a result of a trade-off: speakers of French are increasingly deciding to follow the route of accommodation rather than the route of differentiation, recognizing that they are less and less able to control the choice of language in a given domain and also recognizing that their own language is less and less understood by foreigners and hence the substance of their message is less and less conveyed to their audience. Faced with a choice between the marginalization of their message and the marginalization of their language, they choose the latter. As a result, the process speeds up and French loses ground, primarily to English, all the faster.

We may argue that this textbook case of language shift is essentially an unequal battle between two languages. The inequality springs in part from the behavior of non-native speakers of French and English, who, faced with a choice, are increasingly choosing to invest in the learning of English rather than French. These two languages, traditionally recognized as the principal lingua francas of international discourse, at least in the west, have been shifting relative positions for the past hundred years or more, as the economic power of the United States has eclipsed that of France and as economic activity has become increasingly internationalized. Thus English has established itself as the primary language of international communication and French is rapidly shifting from international currency to become the national language of a nevertheless economically powerful international player with a rather fragile francophone network that includes French-speaking Canada, so-called francophone Africa, and various other foci of French influence.

On the other side of this trade-off are the English speakers. They come in several different categories. There are at the core the native speakers of English. Around them are grouped a considerably larger number of highly competent non-native speakers, some of them in parts of the world heavily influenced or formerly dominated politically by Britain or the United States (anglophone Africa, India, Israel, the Philippines), some of them members of an international elite that includes speakers from all parts of the world who use English on a regular basis as one of their repertoire of languages and who may have studied or lived in the United States or another English-speaking country. This large group of non-native speakers, now larger in number than native-speakers, can be expected to have a larger and larger influence on the linguistic development of English.

Around this second group is a third less clearly defined group of individuals who use English in a relatively restricted context, or are non-elite members of communities where English is used in some measure as a lingua franca (India, for example). Finally, and beyond them again, are those learning

English, partly in informal settings, but particularly in schools all across the world. The only countries in the world where English is not a major item of instruction in the schools are English-speaking countries (though one might add parenthetically that in-migration into those countries is producing a rather different population of young people whose English-language needs must be addressed through the education system). Non-English-speaking countries must invest heavily in English-language learning in order to remain competitive, and this puts a significant burden, both in financial terms and in the school day, on schools in these countries. This is time and money that often governments can ill afford because economic conditions already disadvantage them in comparison to the educational investment in Britain or the United States. The process of English acquisition is hastened by the avalanche of English-language-based cultural products – films, television programming, videogames, music, books – available throughout the world in increasingly open markets, and by the expanding network of the Internet. The existence of these cultural products creates a strong incentive to master English, which makes the task of language teachers easier, and enhances the likely results of their labors.

Under such circumstances, there is precious little need for the average native English speaker engaged in average international activities to acquire any other languages at all. Indeed, in a situation in which speakers of other languages are accommodating to the use of English in international discourse, the use of languages other than English by established English speakers will only lessen the momentum toward the domination of English. Philippe Van Parijs has described the process whereby a single lingua franca is selected for discourse in an apparently multilingual setting: if the group wishes to include everyone (the *desire for inclusion* is the key element here), they choose the „maximin” solution – they accommodate themselves to the individual with the minimum language repertoire. Thus if four people speak French and have some knowledge of English, and one speaks English but has no appreciable knowledge of French, English becomes the lingua franca. Of course, if the English speaker has nothing to offer to the dialogue and if the French speakers control the discourse, the desire for inclusion may fade and the other members of the group will revert to French.

In the larger worldwide discourse of affairs, English speakers have a great deal to offer – a massive economy, a huge cultural base, significant political leverage, scientific knowledge.

They also have a marked liability – a relative inability to speak other languages. Workforce surveys in Europe consistently show the United Kingdom and Ireland as having the least linguistically proficient workforce. Studies of language learning in schools show that English speakers spend less time over shorter periods learning foreign languages. Elsewhere in Europe, the learning of foreign languages at the secondary level is nigh-on universal, and at the primary level it is extremely widespread. In ninety percent of the cases, the language being learned is English. Although numbers of countries require pupils to learn two foreign languages (among them Denmark, Cyprus, Germany, Lithuania and Poland), the number of pupils learning languages other than English has declined in recent years.

What is true of elementary and secondary schools is equally true of higher education. English has made marked inroads into higher education not simply as a foreign language but as a language of wider communication. In part in order to compete with English-speaking universities, more and more European universities are offering courses through the medium of English both to attract students from abroad (including other European countries) and to prepare their own students in what is regarded as the scientific lingua franca. This trend began in the 1980s in the Netherlands and Germany but has now spread to much of Europe and beyond. Again, we see a classic case of language shift: more and more assessment processes for departments and teaching staff privilege scholarly articles written in English over those in other languages. Many citation indexes are English-language-based and therefore favor articles in English – thereby giving the impression that the English language dominates scientific citation, whether this is actually the case or not. Thus, built-in biases hasten the process of anglicization.

Advocates for the learning of foreign languages in the United States accordingly face huge odds in their efforts to promote language learning. The arguments that they use fall into several different categories:

**Cognitive arguments.** Learning a foreign language involves mastery of a communicative code different from one's own. This is a valuable exercise in heightening cognitive skills, in understanding the arbitrary nature of signs, and in mastering the manipulation of systems. Arguably, such a process should start early, in the lower elementary grades – and not necessarily with a view to mastery of a language, but rather the development of an awareness of the relativity of languages. In my own experience, such emphasis on *differences* among languages, and on languages as systems, is relatively lacking, in part because of the narrow training of language teachers. Indeed (and this is a more general point), without a cadre of truly competent language teachers, little is achievable at any level. For the most part, language teachers, if they are competent at all, are competent in a single language or a number of discrete languages: their training gives little attention to the notion that by acquiring one foreign language one can learn skills that can be applied to the acquisition of others.

**Cultural arguments.** The United States is primarily a country of migrants. In order to understand its culture, one needs to understand the cultures of those who made it up, the ideas and concepts that flowed into the country from other parts of the world, the history of its constituent peoples. Furthermore, the United States is only one nation among many: it is important, if only for comparative purposes, to understand how other nations have come about, what values they espouse, how they live their lives, and how their worldviews and priorities differ from those of the United States. One understands oneself better if one knows where one came from. This cluster of arguments is the most widespread in the discourse of language advocacy in the United States. While the teaching of so-called heritage languages (teaching the languages of former immigrants to their descendants) may be reinforced outside school in the minority communities from which some students come, for the most part there is little reinforcement outside the classroom – far less reinforcement than the average non-English-speaking student learning English in, say, a European country will find outside the classroom. The problem is exacerbated by the widespread assumption, right or wrong, that in the rest of the world „everyone understands English.” Reinforcing this is the continuing widespread view of immigrants and others that their first priority is to learn English, with the result that their own languages may be degraded or excluded in their family lives. According to this view, a foreign language is a handicap to be eliminated, not an asset to be maintained.

**Practical arguments.** Although the English language is dominant in the United States, many minority languages are spoken. There is a good chance that young people will benefit in employment and in other ways from acquiring one or more of those languages, Spanish most particularly, but also such languages as Portuguese or Chinese. The future of the United States will depend, in part, on its ability to manage difference among an increasingly mobile population. Furthermore, as the United States interacts with its neighbors and trading partners (French Canada to the northeast, Mexico, Europe, East Asia, Brazil), a knowledge of their languages may benefit Americans and may give them an advantage as they seek employment or seek to do their jobs better. The focus of these arguments on practical experience brings one face to face with an obvious truth: most of the „foreign” language spoken in the United States is non-standard. The city manager, or superintendent of schools, or hospital official, who has studied Castilian Spanish will be at an advantage over those who have not, but not a particularly big advantage. For the most part, language teachers have not come to terms with the issue of non-standard language and its usefulness in the classroom or its effect on assessment. Schools do not do well in the teaching of language for immediate practical use.

**Arguments from national priorities.** In today's integrated world, the globalization of crime and violence advances in step with the positive aspects of globalization. For reasons of national security, the United States must be well equipped to understand the languages and the attitudes of friends and opponents. Without a strong reserve of language capability, the country will be caught short by outbreaks of hostility or of violence in distant parts of the world, or by the need to make new friends

and alliances. Such arguments from national policy play particularly well with funders in Washington, who, aware of the need for language readiness, are eager to invest in programs to achieve it. For their part, language teachers are eager to play to arguments that will produce funding and accordingly may give too much support to the notion that language teaching in schools can do much for language needs in government or the armed forces. But the volatility of international affairs makes it impossible to predict where language needs will next arise. In the past few years, Somali has come and gone, Pashtu has peaked and is declining, Kurdish has risen, Vietnamese has fallen. By the time the learner has acquired the language, its relevance has evaporated. Even major languages pass through peaks and valleys of popularity as world affairs shift. One could certainly make the argument that Arabic will maintain its importance as a language skill for years to come, or that Chinese will – but tell that to the Russian speaker laid off from the State Department or the local university.... In this area, as in the first of our four clusters of arguments, the best way of building language skills is by assisting the linguistically talented in developing language-learning skills in general or in the context of a family of languages, so that they can readily acquire a working knowledge of a language in minimum time. It also goes without saying that the United States should overcome its ambivalence about employing immigrants with native competence in these languages.

Clearly, in the design of an educational program, these four clusters of arguments point in contradictory directions. It is worth noting that more or less none of them point to actual *mastery*, or at least that the most convincing arguments for school-based instruction do not.

A tiny minority of students passing through American schools can be said to have *mastered* their foreign language or languages. Nor do these clusters of arguments offer much guidance on *which* languages to teach. Given that the U.S. education system is highly decentralized, with many curricular decisions being made at the local level, local priorities are likely to dominate. For example, areas with large numbers of Chinese immigrants are likely to be those whose schools offer Chinese – though schools in affluent areas, where parents want their children to enjoy an advantage in global employment, may also see Chinese as an attractive option, perhaps unaware of how little Chinese their children are likely to acquire in the disjointed schedule of isolated hourly segments that is typical of most schools.

Furthermore, again because of the decentralization of the system, children who move from one area of the country to another are likely to be left high and dry if they choose a less commonly taught language, and this dislocation may put them at a disadvantage in acquiring even the limited knowledge of a language required for entry to the more selective universities.

But the biggest single problem faced by advocates of language learning is simply the dominance of English on the world scene. It is hard to convince parents that foreign language matters, or that it will be useful, or that in itself it is an educationally useful skill.

Fortunately, as the United States' role in the world has grown, so too has the political awareness of language teachers, who over the past few years have become considerably more sophisticated in articulating the arguments for learning language. In the space of a few years, the American Council on the Teaching of Foreign Languages, the principal professional organization of language teachers, has gone from a minimally staffed office in an outer suburb of New York to a well-organized and politically engaged operation in Washington. The year 2005 was declared the Year of Languages in the United States, and politicians and business leaders flocked to endorse it, among them President Bush himself. The idea was copied from similar efforts in Europe, to be sure, but it would have been inconceivable a few years ago.

There are still segments of the population that remain suspicious of foreign-language knowledge (there is little doubt that John Kerry's fluency in French did him no good in some sectors during the last presidential election). They perhaps harbor unarticulated feelings, derived from the notion that nationhood and language are near-allied, that fluency in other languages compromises national loyalty. They also perhaps believe, in line with my opening argument, that the use of foreign language constitutes a concession to the power of foreigners when Americans should „stand tall” by speaking their own language. Such inhibitions have prevented language from gaining a significant position in educational legislation in Washington: it is not one of the basic skills included in the No Child Left

Behind Act, which has unfortunately distorted educational priorities across the country (or focused them, depending on one's point of view).

Despite all of this, overall enrollment statistics present a remarkably healthy picture.

According to ACTFL statistics, at the secondary level (including high school, i.e. grades 7- 12), in the year 2000 some seven million students (33.8% of total enrollment) were engaged in study of foreign languages, up from 32.8% in 1994. At the high school level (the final four years of schooling), the percentage was 43.8%, up from 41.9% at any one time. At the elementary level (K-6), however, the percentage declined: down from a tiny 6.4% to an even tinier 5%. Spanish was the dominant language: 68.8% of all language enrollments at the secondary level (7-12) were in Spanish, an increase of 3.0% over 1994. French was down 1.3% and German and Latin slightly down. Italian, however, was up by a huge proportion: 38%, though on a small numerical base.

The ACTFL survey of elementary and secondary education was incomplete: because of the extreme decentralization of the system, collecting solid statistics is very hard, and comparative numbers over time are even less reliable, because of changed collection methods or criteria. The Modern Language Association, which collects data from the tertiary, university level, is considerably more reliable because the data are more easily collected from a smaller and less diversified base. Here we see some encouraging developments. Tables 1a and 1b, below, show gains for almost all languages between 1998 and 2002, with significant gains for Spanish and with a marked increase for Italian, which is on its way to catching up with German. Percentage increases among minor languages may be less significant, but the gains for Arabic are notable, as are the significant increases in Latin, Greek and Biblical Hebrew. There may be many reasons for these shifts, but a significant revival of language learning at the college level seems to be underway, at least for some languages. The ACTFL statistics for the early years of schooling could suggest that the gains are essentially cyclical: there are drop-offs at the elementary and lower secondary levels. But these numbers are open to multiple interpretations.

**Table 1a**  
**Fall 1998 and 2002 Foreign Language Enrollments**  
**in United States Institutions of Higher Education**  
**(Languages in Descending Order of 2002 Totals)**

Language	1998	2002	Percentage Change
Spanish	656,590	746,267	13.7
French	199,064	201,979	1.5
German	89,020	91,100	2.3
Italian	49,287	63,899	29.6
American Sign Language	11,420	60,781	432.2
Japanese	43,141	52,238	21.1
Chinese	28,456	34,153	20.0
Latin	26,145	29,841	14.1
Russian	23,791	23,921	0.5
Ancient Greek	16,402	20,376	24.2
Biblical Hebrew	9,099	14,183	55.9
Arabic	5,505	10,584	92.3
Modern Hebrew	6,734	8,619	28.0
Portuguese	6,926	8,385	21.1
Korean	4,479	5,211	16.3
Other languages	17,771	25,716	44.7
Total	1,193,830	1,397,253	17.0

**Table 1b**  
**Fall 1998 and 2002 Foreign Language Enrollments**  
**in United States Institutions of Higher Education**  
**(Languages in Alphabetical Order)**

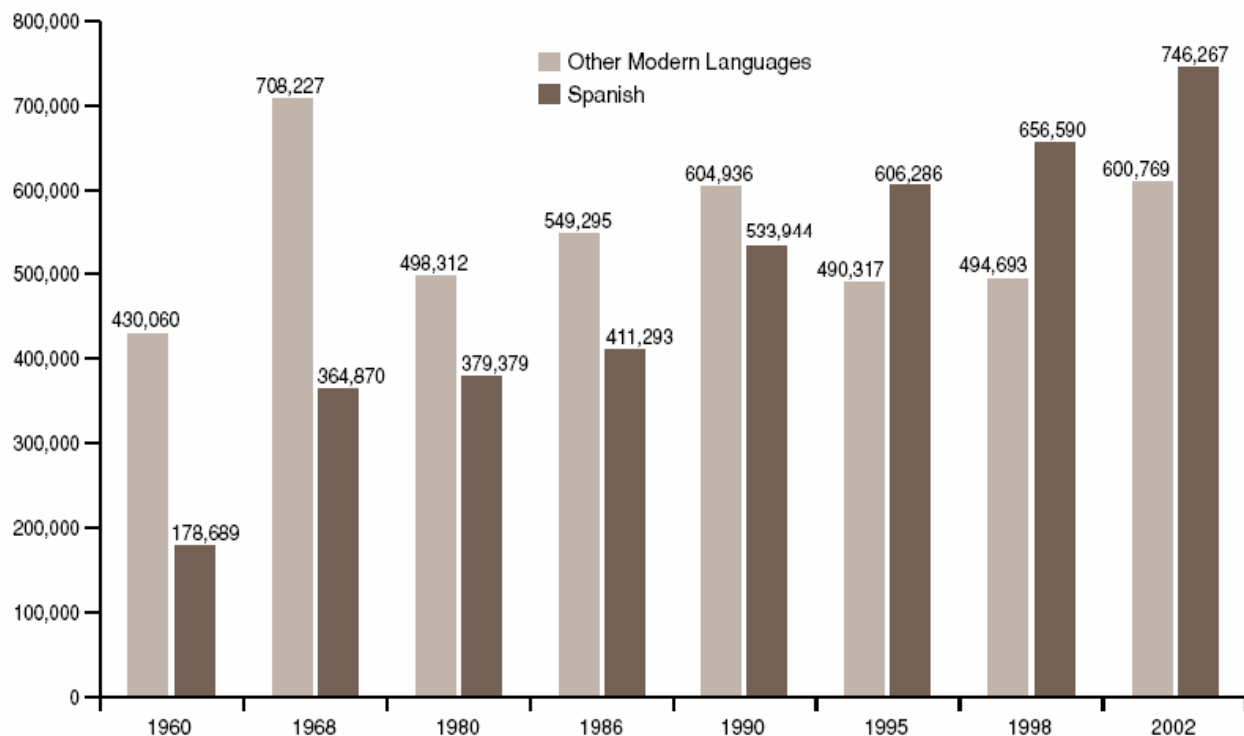
Language	1998	2002	Percentage Change
American Sign Language	11,420	60,781	432.2
Arabic	5,505	10,584	92.3
Chinese	28,456	34,153	20.0
French	199,064	201,979	1.5
German	89,020	91,100	2.3
Ancient Greek	16,402	20,376	24.2
Biblical Hebrew	9,099	14,183	55.9
Modern Hebrew	6,734	8,619	28.0
Italian	49,287	63,899	29.6
Japanese	43,141	52,238	21.1
Korean	4,479	5,211	16.3
Latin	26,145	29,841	14.1
Portuguese	6,926	8,385	21.1
Russian	23,791	23,921	0.5
Spanish	656,590	746,267	13.7
Other languages	17,771	25,716	44.7
Total	1,193,830	1,397,253	17.0



[Source for this and the following tables and figures: Elizabeth B. Welles. 2004. Foreign language enrollments in United States institutions of higher education, Fall 2002. *ADFL Bulletin* 35/1-2: 7-26<sup>12</sup>]

As a corrective to the picture of linguistic diversity that these numbers would seem to present, let us glance at the rise in Spanish enrollments over time, which show significant growth over all other languages, such that Spanish instruction now exceeds the teaching of all other foreign languages combined.

**Figure 2**  
Enrollments in Spanish Compared with Those in All Other Languages, except Latin and Ancient Greek, by Year



If we look at longer-term trends at the tertiary level, we see a steady rise in absolute numbers, though if these numbers were rendered as percentages of students studying at the tertiary level the changes would look significantly different: the figures for 1960 represent 16.1% of the total student population, while those for 2002 are a mere 8.6%. Nonetheless, while the overall student population did increase in the years 1998-2002, it did so at a much more modest rate than the increase in foreign language enrollments. And 8.6%, the percentage for 2002, is the highest since the survey of 1972, so in thirty years.<sup>13</sup>

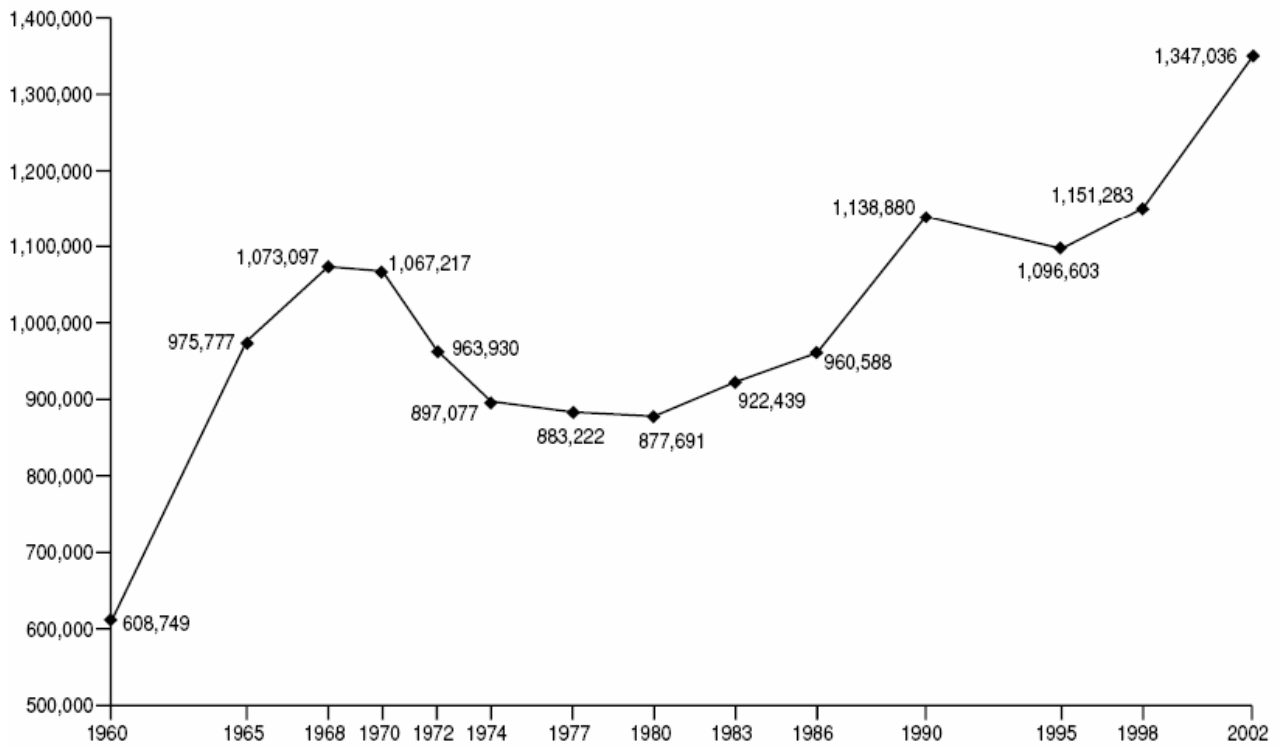
Of course, none of these enrollment numbers tell us anything about what students are actually learning in the classroom, which in many cases is undoubtedly quite minimal, but, all things being equal, they are encouraging nonetheless.<sup>14</sup>

<sup>12</sup> After preparation of this paper, new figures for 2006 were published (these statistics are compiled every four years). The new figures show a further increase – to a total of 1,577,810. The largest increase is that of Arabic, whose numbers more than doubled between 2002 and 2006. Chinese shows a 50% increase, while American Sign Language increased by 30% and Italian by 23%. Spanish showed an increase of 10%; the figures for French, German and Russian were essentially flat. See Nelly Furman, David Goldberg & Natalia Lusin. 2007. *Enrollments in Languages Other Than English in United States Institutions of Higher Education, Fall 2006*. New York: Modern Language Association. { [HYPERLINK "http://www.mla.org/pdf/06enrollmentsurvey\\_final.pdf"](http://www.mla.org/pdf/06enrollmentsurvey_final.pdf) }

<sup>13</sup> These figures represent modern language course enrollments per 100 enrollments. In the 2006 survey, the 2002 number (an estimate) was lowered to 8.1, based on actual figures. For 2006 the number was estimated as 8.6.

<sup>14</sup> A recent (2008) survey of language programs in U.S. schools (as opposed to higher education) by the Center for Applied Linguistics, is occasion for much concern, since it shows sharp drops in foreign language programs at the elementary level. For example, while in 1997 24% of public elementary schools offered at least one foreign language, that number fell to 15% in 2008. In public middle schools the percentage dropped from 75 to 58. Only at the high school level did the percentages stay constant. As for languages taught, the survey showed sharp declines in the number of schools offering French and German, but a significant increase in Spanish. See Nancy C. Rhodes & Ingrid Pufahl, *Foreign Language Teaching in U.S. Schools: Results of a National Survey* (Washington, DC: Center for Applied Linguistics, 2010).

Figure 1  
Foreign Language Enrollments by Year, Excluding Latin and Ancient Greek



While no one of my acquaintance is announcing the disappearance of the Ugly American, and while the numbers contained in this paper, if compared with those for Europe, would be puny indeed, we should not be quite ready to give up on the alternative answer to the French dilemma – the building of a genuinely multilingual community across the world, in which communication between languages is balanced by the flourishing cultivation of linguistic diversity.

## Le lingue della comunicazione scientifica internazionale.

### 1. Introduzione

La comunicazione scientifica internazionale rappresenta oggi un evidente caso di conflitto linguistico per i radicali e pervasivi fenomeni di riduzione ed estinzione linguistico-culturale in favore di un monolinguisma anglofono. Questo è ben visibile in numerosi settori della ricerca scientifica primaria, quella altamente specialistica e settoriale, tanto che all'inizio di questo nuovo millennio tutte le lingue diverse dall'inglese, comprese le cosiddette lingue di cultura, ricoprono lo *status* di lingua minoritaria nel dominio della trasmissione del sapere scientifico-specialistico. Se ancora presenti, queste lingue vengono impiegate nella comunicazione scientifica secondaria, quella di carattere didattico-divulgativo.



### 2. La ricognizione della perdita di funzionalità.

A partire dagli anni '70, nelle culture scientifiche di Francia e Germania, si percepisce il passaggio a un nuovo scenario, fino ad allora ritenuto improbabile: quello delle lingue nazionali soggette a perdita di funzionalità e alle conseguenze dei mutamenti di *status* e *corpus*. Un primo filone di ricerca su questi problemi è dedicato alla ricognizione della reale perdita di funzionalità e alla rilevazione quantitativa/qualitativa delle cause e degli effetti del mutamento in contesti nazionali e internazionali.

La crescente dominanza dell'inglese in questo dominio dà infatti origine a numerosi fenomeni: dall'adozione di nuovi modelli lessicali e discorsivi, ai modi di organizzare la conoscenza e gli usi di determinati stili argomentativi. I mutamenti vengono quindi registrati non solo a livello lessicale e morfosintattico, ma anche testuale e retorico, andando a incidere sia sull'argomentazione sia sulla scelta del problema o del tema in quanto oggetto della ricerca.

Già in alcune ricerche accademiche all'inizio degli anni ottanta viene evidenziato per la prima volta un incremento esponenziale dell'inglese a scapito di tutte le maggiori lingue europee; i dati dal dopoguerra al 1981 disegnano le tendenze di sviluppo occorse nel giro di circa 25 anni.

Limitatamente alle sole scienze naturali (matematica, biologia, chimica, fisica, medicina e chirurgia) si registra il mutamento nell'arco di un secolo (1880-1980) rilevando che al fenomeno di *acquisizione di funzionalità* da parte dell'inglese corrispondono alti valori di *perdita di funzionalità* in tedesco e francese, dapprima con tassi modesti già a partire dal 1930, ma in modo esponenziale dagli anni '50 in poi.

Da questo quadro complessivo emergono sia i dati sulla drastica riduzione a catena di tutte le lingue di fronte all'inglese sia una serie di riflessioni di carattere politico-linguistico. Mi soffermo qui sulle valutazioni più significative: un caso paradigmatico del sistema autopoietico, dato dal legame fra cause ed effetti, è costituito dalle banche dati, usate come strumento di ricerca. Esse sono infatti in gran parte gestite da editori anglosassoni, più propensi ovviamente a registrare produzioni scientifiche in lingua inglese. Limitatamente ai *Chemical Abstracts* si evince che solo il cinese ha avuto un incremento (peraltro molto contenuto) e che il giapponese mostra una certa stabilità (peraltro con percentuali molto basse), mentre tutte le altre grandi lingue di cultura sono in netta e costante riduzione; anche il russo, stabile fino alla caduta del regime sovietico, presenta un crollo dopo quella data. La percentuale complessiva degli articoli in inglese nel 2000 è quasi raddoppiata passando dal 43% del 1961 all'82% del 2000. Il dato sul cinese, che pure ha un leggerissimo incremento, viene interpretato da alcuni come passaggio ad un imminente periodo che marcherà „the entry of Chinese scientists into the worldwide market of science”.

Si possono accertare i seguenti dati:

1) l'inglese come principale o, in certi settori disciplinari, unica lingua della comunicazione scientifica diventa una imprescindibile presenza a partire dagli anni '90; la sua introduzione sistematica ha prodotto una certa differenziazione di risultati, riconducibili alle varie tradizioni culturali. Più precisamente e limitatamente alla sola Europa, si assiste ad una rilevante diversificazione fra la parte centrosettentrionale, costituita dai Paesi Bassi e da tutta la Scandinavia in cui si introducono pratiche comunicative in inglese in tempi assai veloci già a partire dagli anni '60 e senza particolari resistenze, e l'Europa centro-meridionale, dove l'inglese si impone definitivamente solo dalla seconda metà dagli anni '90; la percezione critica verso il fenomeno inizia all'interno delle ex maggiori lingue della comunicazione scientifica: francese e tedesco;

2) a tutt'oggi sussiste una certa differenziazione fra le comunità scientifico-naturali, in cui l'inglese è superiore all'80%, e le scienze umane e sociali che registrano percentuali più basse con una banda di variazione compresa fra il 50% e il 20%;

3) le singole lingue nazionali, quando usate, compaiono nella comunicazione scientifica secondaria, quella di carattere didattico-pedagogico e divulgativo-popolare, tanto che si assiste ad una forma di diglossia, tutta interna alla comunicazione scientifica, in cui la comunicazione primaria è in inglese mentre quella secondaria viene ancora trasmessa nelle lingue nazionali, ma con una forte propensione verso l'inglese, soprattutto per ciò che concerne l'istruzione terziaria. Paradossalmente, proprio in questo ultimo ambito, il fenomeno del monolinguisma inglese si è sviluppato proprio per effetto di quegli incentivi di mobilità europea e di „internazionalizzazione” (Programmi Comunitari come *Lingua*, *Erasmus/Socrates*, *Leonardo* ecc.) che erano stati in origine sviluppati con l'intenzione opposta: quella di diffondere e far radicare il plurilinguismo europeo.

### **3. Gli attributi dell'inglese come lingua scientifica**

Nel passaggio da una pratica comunicativa ad un'altra è comune addurre e giustificare le ragioni che portano al cambiamento. In questa strategia giustificatoria, riscontrabile in gran parte delle riviste scientifiche che negli ultimi 20 anni hanno introdotto l'inglese a sostituzione della lingua nazionale precedentemente usata, emerge puntualmente l'argomentazione positiva secondo cui l'inglese è da ritenersi più vantaggioso per le sue proprietà di lingua „franca, internazionale, universale” e attributi analoghi (v. oltre). Questi stessi attributi vengono assunti (anche se con numerose variazioni) in tutta quella letteratura scientifica che spesso acriticamente sovrappone alla funzione dell'inglese come lingua transnazionale, mondiale, globale, ausiliaria, veicolare, di ampia comunicazione, ipercentrale, addizionale ecc. una presupposta caratteristica intrinseca della lingua. Lo scarso rigore con cui vengono spesso sovrapposti attributi e funzioni porta alla visione dell'inglese scientifico come lingua universale e all'identificazione dell'inglese col latino di un tempo. Risaputamente una *lingua franca* in quanto tale non può essere impiegata come lingua nativa di una parte degli interagenti. E' sicuramente vero che sia il latino che l'inglese hanno assunto la funzione di lingue ausiliarie internazionali, ma la palese differenza fra i due casi consiste proprio nel fatto che mentre il latino è stato realmente *lingua franca*, l'inglese non lo è e non lo può essere fintantoché rimane lingua nativa di una parte consistente delle comunità scientifiche attuali. Il latino invece, quando veniva usato come *lingua franca* della comunicazione scientifica, a partire dal Medioevo fino al Settecento (e in parte Ottocento) non aveva (più) parlanti nativi e non comportava dunque lo svantaggio di partenza del *non-native speaker* rispetto al *native speaker*.

Da ultimo va chiarito il mito della „lingua universale”: né il latino né l'inglese possono definirsi „lingue universali”, né alcuna lingua storico-naturale del passato o del prossimo futuro potrebbe esserlo. La forza esplicativa di tale parallelismo poggia in realtà, oltre che sulla già citata confusione tra lingue internazionali, franche e universali, su una forzata interpretazione dei dati storici, visto che il monolinguisma in campo scientifico (e non solo in questo caso) rappresenta piuttosto una circostanza contingente storicamente condizionata.

Per quanto concerne invece la valutazione degli indicatori di una lingua ausiliaria per scopi di comunicazione internazionale è legittimo far coincidere il grado di „internazionalità” con il grado di potere della comunità linguistica di riferimento. A queste condizioni, ma solo a queste, il potere

anglofono soddisfa pienamente indicatori di carattere demografico, politico e culturale ecc. Tutto ciò però non legittima a sovrapporre le caratteristiche sociali di una lingua ausiliaria, usata per scopi di comunicazione internazionale, a qualità linguistiche intrinseche al sistema strutturale, quasi a voler affermare qualità di lingua sovranazionale e neutra, atta quindi a superare la differenziazione delle identità e delle culture sottese alle singole lingue. Questa corrente di pensiero tende peraltro a considerare la varietà linguistica come un fastidioso incidente o un malanno professionale, emendabile solo con l'uso di un'unica lingua. Per questo stesso motivo si attribuiscono all'inglese quelle qualità strutturali intrinseche che si vorrebbero da una sedicente lingua neutrale, pratica e molto adatta ad una comunicazione allargata e aderente al raggiungimento di un sapere tecnico-scientifico universalmente condivisibile. A questo „mito” si contrappone invece l'evidenza del contrario: ogni lingua storiconaturale – inglese incluso – non può essere esente da peculiari tratti cognitivi e culturali, ogni lingua suggerisce un proprio sistema semiotico e una propria interpretazione della realtà. Pertanto anche l'inglese è inevitabilmente legato alle proprie tradizioni e credenze culturali; fra queste quella più evidente, sostengono alcuni, è di credere appunto che la lingua scientifica sia in grado di descrivere „oggettivamente” la realtà. Per altri nell'inglese come lingua scientifica sarebbe anzi contenuta una duplice stringa ideologica: quella legata a come la realtà viene letta e quella a come il discorso viene articolato.

Concludendo, la scelta di una lingua o di un'altra nella scienza non è mai estranea a motivazioni esterne alla scienza stessa e ha anzi notevole portata simbolica in relazione alla situazione sociopolitica in cui lo scienziato vive. Il plurilinguismo che, con picchi più o meno elevati a seconda delle discipline, ha praticamente regnato nella scienza negli ultimi 300 anni non ha affatto ostacolato o frenato il progresso scientifico-tecnologico né la formazione di comunità scientifiche internazionali (per l'appunto, multilingui). Le ragioni del monolinguisimo o del plurilinguismo nella scienza esulano da questioni intrinseche alla scienza stessa e derivano piuttosto da aspetti storici, politico-sociali ed economici che condizionano le comunità scientifiche.

#### ***4. La percezione del mutamento all'interno delle comunità scientifiche***

Da alcune ricerche empiriche emergono interessanti dati convergenti sulle pratiche comunicative dei singoli ricercatori, e soprattutto sulla loro percezione dell'inglese come lingua della comunicazione scientifica. I dati, oltre che essere interessanti sotto molti punti di vista, sono anche sorprendentemente simili, malgrado la diversità dei condizionamenti di partenza. Emerge comunque quel significato di „ubiquità del problema minoritario” costituito dalla asimmetria di certe situazioni di lingue a contatto, ovvero da quel rapporto dialettico fra „lingua globale” e „lingua locale”, in cui si può assistere al fenomeno di lingue maggioritarie che possono trovarsi in situazione di lingua minoritaria. Nelle ricerche in esame, entrambe le lingue „locali” – danese e italiano – sono percepite oggi dai singoli ricercatori come lingue a ridotta funzionalità d'uso rispetto all'inglese, che invece assume il ruolo di „lingua globale”, e da ciò scaturisce quella diglossia interna alla comunicazione scientifica di cui sopra. Le rispettive comunità scientifiche indagate lamentano in modo simmetrico disagi di varia natura: economica (costi per traduzioni in L2 da parte di parlanti nativi, costi per prolungati soggiorni ai fini dell'apprendimento o perfezionamento linguistico, costi in termini di tempo nella stesura di testi in inglese come L2), di tipo psicosociale (astensione da occasioni ed eventi internazionali in lingua inglese) o di tipo dichiarato come „strettamente linguistico” (inadeguata competenza nel produrre testi scientifici in L2 soprattutto nelle parti argomentative). In generale, i ricercatori esprimono opinioni ricorrenti in cui viene tematizzato il sacrificio consistente nell'uniformarsi ad una lingua globale e alle sue norme scientifiche. Compare però anche l'opinione che attribuisce alle rispettive lingue native locali scarsa propensione strutturale (e quindi poco „adatte”) per essere usate come „lingue scientifiche”.

A conclusione di questa breve rassegna sulle cause e gli effetti della adozione dell'inglese globale nella comunicazione scientifica ci sembrano opportune alcune brevi considerazioni di natura economica.

Secondo alcuni autori l'epoca attuale è caratterizzata dal fatto che non solo la lingua, bensì la comunicazione in sé – soprattutto l'atto comunicativo formale – sono diventati dei fattori economici

preponderanti per la loro funzione di memorizzazione, trattamento e trasferimento di informazione. La complessità dei rapporti reciproci fra costi e benefici individuali rispetto a quelli collettivi viene risolta nell'interscambio fra l'utilità soggettiva e le possibilità sociali che gli individui stessi creano. In società complesse, come quella tedesca e giapponese, i fenomeni comunicativi attuali avrebbero pari risultanza: l'esistenza, anche nel futuro, di una lingua nazionale (tedesco ovvero giapponese) come lingua dei mercati nazionali che come tale rappresenta l'indispensabile condizione per ottenere una posizione all'interno delle istituzioni di ricerca e di educazione universitaria; a ciò si accoppia, più o meno armonicamente, l'inglese per partecipare alla comunità scientifica internazionale.

Secondo la nota formula di Fishman si tratterebbe quindi di una situazione di bilinguismo con diglossia.

A questo proposito, è frequente l'affermazione secondo cui l'uso di un'unica lingua internazionale per la scienza sarebbe più „economico” che averne più d'una. È certo che anche in periodi di più alto grado di plurilinguismo nella scienza internazionale c'è sempre stata una selezione quantitativa di lingue e che non tutte le lingue nazionali hanno goduto dello *status* di lingua ausiliaria della scienza internazionale.

Considerando il problema in termini economici, si constata che lo studioso deve investire una parte della sua formazione anche nell'apprendimento di più lingue, ma va anche osservato che laddove l'offerta linguistica è plurima uno scienziato può limitarsi a raggiungere competenze ricettive (lettura e ascolto) per alcune lingue e selezionare per la produzione quella che più gli è consona per diverse ragioni, tra cui ad es. la vicinanza tipologica alla propria. Se la produzione scientifica di un certo settore è per sua natura plurilingue, allora tutti i membri della comunità scientifica internazionale sono costretti a investire parte del proprio tempo e delle proprie risorse materiali alla formazione linguistica. Con un'unica lingua, che non è una reale *lingua franca* per tutti, insorgono evidenti sperequazioni: una parte della comunità scientifica, costituita dai parlanti nativi, è dispensata già in partenza dall'impiegare tempo e risorse nell'apprendimento di altre lingue; questo risparmio di tempo andrà tutto a favore dell'attività di ricerca. Pertanto, con un'unica lingua globale, il problema dei costi non viene eliminato, bensì semplicemente *spostato* da tutta la comunità a una parte della comunità. Dal punto di vista strettamente economico, se nelle comunità scientifiche non anglofone non esistesse quel comportamento non scritto, ma molto diffuso, di non segnalare chi di fatto ha eseguito la traduzione ovvero la redazione in inglese, o almeno la revisione linguistica finale, e con quali costi economici, si otterrebbe un quadro molto meno idilliaco ed egualitario del monolinguisimo nella scienza di quanto non venga affermato pubblicamente.

## Lingvoj de la internacia scienca komunikado

### 1. Enkonduko

La internacia scienca komunikado prezentas nuntempe evidentan kazon de lingva konflikto pro la radikalaj kaj enradikiĝintaj fenomenoj de malpliigo kaj malaperigo de lingvokulturo, favore al angla monolingvismo. Tio bone videblas en pluraj sektoroj de la primara scienc-esploro, tiu tre specialigita kaj faka, tiel ke komence de tiu ĉi nova jarmilo ĉiuj lingvoj malsamaj de la angla, ankaŭ la tiel diritaj kulturaj lingvoj, havas la *statuson* de minoritata lingvo en la mondo de la transdono de la scienc-fakaj scioj. Se ankoraŭ utiligataj, tiuj lingvoj estas uzataj en la duaranga scienca komunikado, tiu instru-populariga.



### 2. La esplorado de la perdo de funkci-kapableco

Ekde la sepdekaj jaroj, en la scienc-kulturoj de Francio kaj Germanio, percepteblas transiro al nova scenejo, kiu ĝis tiam ŝajnis neprobabla: tiu de la naciaj lingvoj senigitaj je funkcikapablo kaj submetitaj al la sekvoj de la ŝanĝoj *statusaj* kaj *korpusaj*. Unua esplorfluo pri tiuj problemoj prizorgas la analizon de la efektiva perdo de funkcikapablo, la kaŭzojn kvantaj kaj kvalitajn kaj la efikojn de la ŝanĝo en naciaj kaj internaciaj medioj. La kreskanta dominado de la angla en tiu medio kaŭzas fakte plurajn fenomenojn: ekde la adopto de novaj leksikaj kaj parolaj formuloj, ĝis la manieroj organizi la konon kaj la uzadon de iuj argumentaj stiloj. La ŝanĝojn oni do registras ne nur je nivelo leksika kaj morfosintaksa, sed ankaŭ teksta kaj retorika, rolante kaj en la argumentado kaj en la elekto de la problemo aŭ de la temo de objekto de la esploro.

Jam en iuj akademiaj esploroj komence de la okdekaj jaroj oni substrekas unuafoje eksponentan kreskon de la angla je malavantaĝo de ĉiuj plej gravaj eŭropaj lingvoj; la datumoj ekde post la dua mondmilito ĝis la jaro 1981a montras la evolutendencon en dudekkvinjara periodo.

Limigante nin al nuraj natursciencoj (matematiko, biologio, kemio, fiziko, medicino, kaj kirurgio) registreblas ŝanĝo en la daŭro de unu jarcento (1880-1980) notante ke al la fenomeno *akiro de funkcieblo* flanke de la angla korespondas grandaj valoroj de *perdo de funkcieblo* de la germana kaj la franca, unue modestkvante jam ekde 1930a, sed eksponente ekde la kvindekaj jaroj.

De tiu tuta prezento videblas kaj la datumoj pri la drasta ĉen-redukto de ĉiuj lingvoj antaŭ la angla, kaj serioj da konsideroj politik-lingvistikaj. Mi ekzamenas ĉi tie nur la plej signifajn: paradigma ekzemplo de la memkreiva sistemo, nome de la rilato kaŭzoj-efektoj, estas la datum-bankoj, uzataj kiel esplor-ilo. Ili estas fakte grandparte administrataj de anglosaksaj eldonistoj, kompreneble pli inklinaj enregistri sciencajn produktaĵojn en la angla lingvo. Ekzemple en *Chemical Abstracts* evidentas, ke nur la ĉina kreskis (cetere tre malmulte) kaj ke la japana estas relative stabila (sed kun tre malaltaj procentaĵoj), dum ĉiuj aliaj grandaj kulturaj lingvoj klare kaj konstante reduktiĝas; ankaŭ la rusa, stabila ĝis la falo de la sovetia reĝimo, montras falon de post tiu dato. La tuta procentaĵo de la artikoloj en la angla en la jaro 2000 preskaŭ duobliĝis ekde 43% en 1961a ĝis 82% en 2000a. La datumoj pri la ĉina, kiu prezentas tamen etan kreskon, estas interpretata de iuj kiel transiro al baldaŭa periodo kiu markos „the entry of Chinese scientists into the worldwide market of science”.

Eblas konstati la subajn datumojn:

1) la angla kiel ĉefa aŭ, en iuj fakoj, ununura lingvo de la scienca komunikado iĝas ne malhavebla ĉeesto ekde la naŭdekaj jaroj; ĝia sistema enkonduko kaŭzis ian diferencigon de rezultoj, ligitaj al diversaj kulturaj tradicioj. Pli ekzakte kaj tion limigante nur al Eŭropo, konstateblas rimarkinda diversigo inter la nord-centra parto, nome Nederlando kaj tuta Skandinavio, en kiuj enkondukatas komunikspertoj en la angla tre frue ekde la sesdekaj jaroj kaj sen apartaj rezistoj, kaj la centr-suda Eŭropo, kie la angla definitive regas nur ekde la dua duono de la naŭdekaj jaroj; la kritika

perceptado de la fenomeno komenciĝas ene de la iamaj grandaj lingvoj de la scienca komunikado: la franca kaj la germana;

2) ĝis hodiaŭ restas ia diferencigo inter la komunaj natur-sciencaj, kie la angla estas pli ol 80%, kaj la human-sociosciencaj kie la procentaĵoj estas pli malaltaj inter 50% kaj 20%;

3) la unuopaj naciaj lingvoj, kiam uzataj, aperas en la scienckomunikado duarangaj, tiu didaktikpedagogia kaj populariga, tiel ke videblas ia diglosio, ene de la scienca komunikado, en kiu la primara komunikado estas en la angla dum por la duaranga ankoraŭ uzatas la naciaj lingvoj, sed kun forta emo al la angla, precipe por tio kiu rilatas al la triagrada instruado. Paradoxse, ĝuste en tiu kunteksto, la fenomeno de la angla monolingvismo kreskis pro la efektoj de tiuj stimuloj al eŭropa mobilizo kaj „internaciigo” (Komunumaj Programoj kiel *Lingua*, *Erasmus/Socrates*, *Leonardo*, ktp.), kiuj origine evoluis por mala celo: disvastigi kaj enradikigi la eŭropan plurlingvismon.

### 3. La atributoj de la angla kiel scienca lingvo

Transirante de iu komunik-metodo al alia estas normale klarigi kaj motivigi la kialojn kiuj kaŭzas la ŝanĝon. En tiu praviga strategio, rimarkebla en la plej parto de la sciencaj magazenoj kiuj en la lastaj dudek jaroj enkondukis la anglan anstataŭ nacilingvon ĝis tiam uzata, ĉiam enestas la pozitiva argumentado laŭ kiu la anglan oni taksas pli avantaĝa pro ĝia eco de lingvo „intergenta, internacia, universala” kaj similaj atributoj (vd. poste). Tiuj samaj atributoj estas prenataj (ankaŭ se tre variigataj) en la tuta scienca literaturo, kiu ofte senkritike surmetas al la funkcio de la angla kiel lingvo transnacia, monda, globala, helpa, vehikla, de granda komunikado, supercentra, aldona, ktp, iun supozatan internan karakterizon de la lingvo. La malmulta rigoro laŭ kiu oni ofte kunigas atributojn kaj funkciojn kaŭzas konsideron de la scienca angla kiel lingvo universala kaj identigon de la angla kun la iama latino. Estas konate ke iu *lingua franca* kiel tia ne povas esti uzata kiel gepatra lingvo de parto de la kunagantoj. Estas absolute vere, ke kaj la latina kaj la angla surprenis funkciojn de helpaj internaciaj lingvoj, sed la evidenta malsameco inter la du kazoj konsistas ĝuste en la fakto ke dum la latina efektive estis *lingua franca*, la angla ne estas kaj ne povas esti tia ĝis kiam restas gepatra lingvo de konsista parto de la nuntempaj sciencaj komunumoj. La latina, male, kiam estis uzata kiel *lingua franca* en la scienca komunikado, ekde la Mezepoko ĝis la Dekoka (kaj parte Deknaŭa) jarcentoj ne plu havis denaskajn parolantojn kaj do ne kaŭzis la komencohandikapon de la *non-native speaker* (nedenaska parolanto) kompare kun la *native speaker* (denaska parolanto).

Laste oni devas klarigi la miton de la „universalaj lingvoj”: nek la latinan nek la anglan oni povas difini „universalaj lingvoj”, nek ajna lingvo naturhistoria de la estinto aŭ de proksima estonto povus esti tia.

La klarigforto de tiu paralelismo sin bazas sur la realo, krom sur la jam citata konfuzo inter lingvoj internaciaj, intergentaj kaj universalaj, ankaŭ sur iu trudita interpreto de historiaj datumoj, konsiderante ke la monolingvismo en la scienca kampo (kaj ne nur en tiu kazo) estas fakte kontingenta cirkonstanco historie kondiĉita.

Pri tio kio rilatas male al la taksado de la indikiloj de helplingvo cele al internacia komunikado estas prave koincidigi la gradon de „internacieco” kun la grado de povo de la rilata lingva komunumo. Je tiuj kondiĉoj, sed nur je tiuj, la angleparolanta povo plene kontentigas la indikilojn demografiajn, politikajn, kulturajn ktp. Ĉio tio tamen ne rajtigas surmeti la sociajn karakterizojn de iu helplingvo, uzata por internacia komunikado, al lingvaj ecoj enaj al la strukturo mem, kiel se oni volus aserti la ecojn de supernacia kaj neŭtrala lingvo, taŭga do por superi la diferencigon de la identecoj kaj de la kulturoj implicaj al la unuopaj lingvoj. Tiu pensokolo celas interalie konsideri la lingvan variecon kiel ĝenan akcidenton aŭ profesion malsanon, amendeblan nur per la uzado de unu sola lingvo. Pro tiu kialo oni atribuas al la angla tiujn strukturajn ecojn enstantajn kiujn oni volus de iu tieldirita lingvo neŭtrala, praktika kaj tre taŭga al vasta komunikado kaj proksima al atingi de iu scio sciencteknika tutmonde akceptebla. Al tiu „mito” kontrastas la evidento de la malo: ĉiu lingvo naturhistoria – ankaŭ la angla – ne povas malhavi trajtojn konigajn kaj kulturajn, ĉiu lingvo sugestas propran semiotikan sistemon kaj propran interpreton de la realo. Pro tio ankaŭ la angla estas neeviteble ligita al propraj tradicioj kaj kulturaj kredoj; inter ili tiuj plej evidentaj, laŭ iuj, estas ĝuste kredi ke la scienca lingvo



povas priskribi „objektive” la realon. Por aliaj en la angla kiel scienca lingvo enestus eĉ duobla ideologia ĉeno: tiu ligita al kiel oni legas la realon kaj tiu al kiel oni ordigas paroladon.

Konklude, la elekto de iu lingvo aŭ de alia en la scienco neniam estas fremda al motivigoj eksteraj al la scienco mem, eĉ ĝi estas rimarkinde grava simbolo rilate al la sociopolitika situacio en kiu la sciencisto vivas. La plurlingvismo kiu, kun pintoj pli aŭ malpli altaj depende de la fakoj, praktike regnis en la scienco en la lastaj 300 jaroj, neniel obstaklis aŭ bremsis la progreson sciencoteknologian, nek la formigon de internaciaj sciencaj komunumoj (fakte plurlingvaj). La kialoj de monolingvismo aŭ de plurlingvismo en la scienco estas preter la enaj kialoj de la scienco mem kaj fakte ŝuldiĝas al aspektoj historiaj, socipolitikaj kaj ekonomiaj kiuj kondiĉigas la sciencajn komunumojn.

#### **4. La percepto de la ŝanĝo ene de la sciencaj komunumoj**

De iuj empiriaj esploroj venas interesaj datumoj konverĝaj al komunikmetodoj de unuopaj esploristoj, kaj aparte al ilia percepto de la angla kiel lingvo por la scienca komunikado. La datumoj, krom esti interesaj laŭ pluraj vidpunktoj, estas ankaŭ surprize similaj, malgraŭ la diverseco de la startokondiĉigoj.

Ĉiukaze aperas tiu signifo de „ĉieesto de la minoritata problemo” konsistanta el la nesimetrio de iuj situacioj de kontaktolingvistiko, tio estas en tiu dialektita rilato inter „globala lingvo” kaj „loka lingvo” en kiu eblas observi la fenomenon de majoritataj lingvoj kiuj povas troviĝi en situacio de minoritata lingvo.

En la esploroj ekzamenataj, ambaŭ „lokaj” lingvoj – la dana kaj la itala – estas perceptataj nuntempe de la unuopaj esploristoj kiel lingvoj de reduktita uzfunkciigo kompare kun la angla, kiu, male, surprenas la rolon de „globala lingvo”, kaj el tio naskiĝas tiu diglosio ene de la suprepreparolita scienca komunikado.

La respektivaj sciencaj komunumoj pristudataj plendas simetrie pro diverstipaj penoj: ekonomiaj (tradukkkostoj en L2 flanke de la denaskuloj, kostoj por longaj restadoj cele al lernado aŭ lingva perferktigado, kostoj tempaj pro la verkado de tekstoj uzantaj la anglan kiel L2), psikosociaj (foresto en kazo de internaciaj eventoj en la angla lingvo) aŭ priskribataj kiel „strikte lingvistikaj” (maltaŭga kompetenteco en la produktado de sciencaj verkoj en L2 precipe en la argumentantaj partoj). Ĝenerale la esploristo esprimas kutimajn opiniojn, en kiu rolas la malfacilaĵoj en la uniformiĝo al globala lingvo kaj al ĝiaj sciencaj normoj. Esprimiĝas tamen ankaŭ la opinio kiu atribuas al la diversaj denaskaj lokaj lingvoj ne grandan strukturan inklinon (do pro tio ne tro „taŭgaj”) por esti uzataj kiel „sciencaj lingvoj”.

Por konkludi tiun mallongan revuadon pri la kialoj kaj efikoj de adopto de la globala angla en la scienca komunikado ŝajnas oportuna iuj mallongaj financaj konsideroj. Laŭ iuj verkistoj la nuntempa epoko karakteriziĝas per la fakto ke ne nur la lingvo, sed la komunikado en si mem – kaj aparte la formala komunikado – iĝis tre gravaj ekonomiaj faktoroj pro ilia funkcio de memorigo, pritrakto kaj transdono de informoj. La komplekseco de la reciprokaj rilatoj inter individuaj kostoj kaj utiloj kompare al la kolektivaj solviĝas en la interŝanĝo inter subjektiva utileco kaj la sociaj ebloj, kiujn kreas la individuoj mem. En kompleksaj socioj, kiel la germana kaj japana, la nuntempaj komunik-fenomenoj havus saman rezulton: ekzistado, ankaŭ estontece, de iu nacia lingvo (germana aŭ japana) kiel lingvo de la naciaj merkatoj kiu, kiel tia, reprezentas la nepran kondiĉon por gajni pozicion ene de la esplorinstitucioj kaj de la universitata edukado; al tio kuniĝas, pli aŭ malpli harmonie, la angla por partopreni en la internacia scienca komunumo.

Laŭ la konata formulo de Fishman temus do pri dulingvisma situacio kun diglosio.

Tiurilate, oftas la aserto laŭ kiu la uzado de unu nura internacia lingvo por la scienco estus pli „ŝpariga” ol utiligo de pli ol unu. Certas ke ankaŭ en periodoj de plej alta grado de plurlingvismo en la internacia scienco ĉiam estis vanta selektado de lingvoj kaj ke ne ĉiuj naciaj lingvoj ĝuis la *statuson* de helplingvo de la internacia scienco.

Konsiderante la problemon laŭ ekonomia vidpunkto, oni konstatas ke la esploristo devas investi parton de sia formiĝo ankaŭ en la lernado de pluraj lingvoj, sed oni devas ankaŭ rimarki ke kie la lingvistika propono estas plura iu sciencisto povas limiĝi aldoni ricevemajn kompetencojn (legado kaj aŭskultado) por iuj lingvoj kaj selekti por la produktado tiun kiu pli taŭgas por li pro pluraj kialoj, inter kiuj ekzemple la tipologia proksimeco al la propra. Se la scienca produktado de iu fako estas nature plurlingva, tiam ĉiuj membroj de la internacia scienca komunumo estas devigataj investi parton de sia tempo kaj de siaj materiaj rimedoj al la lingvistika formado. Pro ununura lingvo, kiu ne estas efektiva *lingua franca* por ĉiuj, leviĝas evidentaj maljustecoj: parto de la scienca komunumo, konsistanta el la denaskuloj, jam dekomence estas liberigata de la devo dediĉi tempon kaj energiojn al la lernado de aliaj lingvoj; tiu tempoŝparo estos utiligata favore al la esploragado. Pro tio, per ununura globala lingvo, la problemo de la kostoj ne estas forigata, sed simple *transmetata* de la tuta komunumo al parto de la komunumo. Laŭ vidpunkto strikte ekonomia, se en la sciencaj komunumoj ne-anglalingvaj ne ekzistus tiu ne-skribita sed tre disvastigata konduto, ne indiki kiu efektive tradukis, tio estas kiu faris la redaktadon en la angla, aŭ almenaŭ la finan lingvan revizion, kaj kun kiuj ekonomiaj kostoj, oni havus bildon multe malpli idilian kaj egaligan de la monolingvismo en la scienco ol tiu kiun oni publike asertas.

## **EDUCAZIONE INTERLINGUISTICA: strategie e soluzioni**

### ***Riassunto***

Il mondo oggi sente delle forti spinte verso un'uniformità di tutto il globo mentre – allo stesso momento – esso è attraversato da richieste di identificazione da parte di gruppi di uomini.

Dibattendosi fra queste due spinte, i sistemi educativi dei singoli paesi – e in primo luogo il lavoro quotidiano assai faticoso degli insegnanti – cercano le loro vie alternative.

Sul terreno della comunicazione, il contrasto tra la „inarrestabile” americanizzazione e la valorizzazione delle lingue e culture locali, parallelamente alla evoluzione dei diritti dell'uomo, insistentemente spinge le scuole nella prima direzione, mentre nell'ambiente senza territorio della Rete le lingue e le maniere di esprimersi tendono a moltiplicarsi.

In tali prospettive è da chiedersi: è possibile proporre in modo costruttivo dei modelli di strategie di educazione linguistica e soluzioni concrete che rispettino i diritti individuali e quelli dei gruppi, e allo stesso momento permettano una comunicazione efficace, piacevole e giusta?



## **INTERLINGVA EDUKADO: strategioj kaj solvoj**

### ***Resumo***

La nuntempa mondo sentas fortajn pelojn al tutgloba unuformiĝo dum – samtempe – ĝi estas trairata de postuloj de homgrupa identiĝo.

Baraktante inter tiuj du premoj, la instrusistemoj de la unuopaj landoj – kaj precipe ĉiutaga ŝvitiga laboro de edukistoj – serĉas siajn intervojojn.

En la komunika tereno, la kontraŭdiro inter la „nehaltigebla” usoniĝo kaj valorigo de la lokaj lingvoj kaj kulturoj, paralelaj kun la elvolviĝo de la homaj rajtoj, insiste puŝas la lernejojn al la unua direkto, dum en la senlanda Interreta medio la lingvoj kaj la esprimmanieroj emas plimultiĝi.

En tiaj perspektivoj, ĉu eblas konstruive proponi lingvedukajn strategiajn modelojn kaj konkretajn solvojn, kiuj respektu la individuajn kaj grupajn rajtojn, kaj samtempe ebligu efikan, agrablan kaj justan komunikadon?



## **Modelli pedagogici per l'apprendimento linguistico a distanza. Il caso dell'Esperanto**

### ***Riassunto***

La sempre maggior diffusione del web nel mondo ha portato alla sua progressiva e inarrestabile internazionalizzazione.

Già dal 2001 il numero di pagine web non in inglese erano la maggioranza, e la tendenza è alla crescita. Ciò ha portato alla richiesta sempre maggiore di traduzioni e di corsi di lingue in linea. L'esperanto sta vivendo un revival molto interessante: una nuova generazione di parlanti si è infatti avvicinata tramite il web e le altre tecnologie di rete: esemplare il portale Lernu!. Tuttavia, le potenzialità tecnologiche sono a tutt'oggi poco utilizzate, e questa è la causa principale dell'abbandono degli allievi una volta finito il corso.

E' da notare che questo problema non è peculiare dell'esperanto: in tutto il mondo l'e-learning sta vivendo una profonda crisi dovuta all'applicazione di un modello pedagogico di tipo frontale non adatto all'insegnamento a distanza. Negli ultimi due anni l'esplosione dei nuovi formati (blog, wiki, podcast) ha attirato l'attenzione di pedagoghi ed informatici per veicolare l'apprendimento via rete in maniera nuova, seguendo un approccio metodologico costruttivista, che ha fatto parlare di recente di e-learning versione 2. Il presente contributo intende offrire spunti metodologici e pratici per arricchire il panorama dell'offerta formativa dell'esperanto insegnato a distanza, sulla base delle esperienze dell'autore maturate nel campo della formazione a distanza in campi non linguistici, che possono essere fruttuosamente adattati.



## **Pedagogiaj modeloj por distanca lingvolernado. La kazo de Esperanto**

### **Resumo**

La reta tekstaĵo disvastiĝas ĉiutage pli profunde, kaj tiu fakto kunportis neeviteble sian internaciigon.

Jam ekde 2001 la nombro de TTT-paĝoj en lingvoj aliaj ol la angla ne estis plu la plejmulto, kaj la tendenco emas al plimultiĝo. Konsekvence la demando pri tradukado kaj lingvaj kursoj disdoneblaj perrete pli kaj pli kreskas. Esperanto nun travivas tre interesan revigliĝon: nova generacio de parolantoj alproksimiĝis per la reta tekstaĵo kaj la aliaj retaj teknologioj: modelas la retejo *Lernu*. Ĉiuokaze, la teknologian potencialon ĝis nun oni malmulte ekspluatis, kaj tial multaj lernantoj forlasas la lingvon post la fino de la reta kurso. Notinde, ĉi tiu problemo ne estas aparte priesperanta: tutmonde retlernado vivas profundan krizon ĉar aplikatas pedagogia modelo bazita je fronta leciono, tute ne taŭga al distanca instruado.



En la lastaj du jaroj la eksplodo de la novaj tekstoj (blogoj, vikioj, podkasto) allogis la atenton de pedagogoj kaj informadikistoj por proponi perretan lernadon en nova maniero, laŭ aliro de konstruisma metodologio, tia ke antaŭ ne longe oni parolis pri retlernado versio 2. Ĉi tiu kontribuo intencas prezenti metodologiajn kaj praktikajn sugestojn por riĉigi la ofertan panoramon pri distanca instruado de Esperanto, baze de la spertaro kiun la aŭtoro maturigis en distanca lernado pri nelingvaj fakoj. Tiun spertaron oni povas fruktodone adapti.

### **1. Enkonduko**

Distanca lernado de Esperanto ne estas nova fenomeno. La esprimo ‘distanca lernado’ indikas ĉiun manieron lerni ion kiam la lernanto(j) kaj la lernilara elsendanto lokiĝas diversloke, spaco- kaj tempo-sence. Bonaj ekzemploj estas perkorespondaj lingvokursoj kaj radioelsendoj. Esperantistaro estas disigita homgrupo, kaj dum sia tuta historio novaj komunikiloj rapide estis uzitaj por vivteni kontaktojn inter la membroj, ekzemple per radio. Pro tio ili ĉiam donis gravan atenton al la iamaj novaj teknologioj: ekzemple, la unua radioelsendo en Esperanto datiĝas je 1922, sufiĉe frue, de Newark (Usono) al Londono, laŭ *Enciklopedio de Esperanto*. Krome, jam en 1933 lingvajn kursojn dissendas stacioj el 14 landoj.

Do, ne surprizas, ke baldaŭ aperis retkursoj post la malkovro de TTT kaj de la unua krozilo (1993).

Kaŭze de retalira malrapideco, la unuaj retkursoj eldonitaj dum la 1990aj estis strikte tekstobazaj kaj ofte kopioj de paper- aŭ librobazaj ekzistantaj lingvokursoj. Bona ekzemplo estas la anglalingva ELNA-retkurso, kies 1997-jara arkivo troveblas danke al la retejo *archive.org*. La unua generacio de retkursoj pri la lernado de Esperanto estis unumedia. Tio taŭgis perfekte por la tempoj.

Sed tempo fuĝas en la diĝita mondo: ekde la nova jarmilo alvenas nova generacio de retkursoj, kiuj uzas multmedian materialon (aŭdan, skriban, vidan), ĉar komputiloj rapide plifortiĝis kaj ekpovis regi aŭdajn kaj vidajn programojn, speciale vidludojn. Krome, retaliro estas ĝenerale pli facile havebla, almenaŭ en la okcidenta angulo de la mondo. Jen la unua paŝo: la dua generacio de retkursoj, anstataŭ unumediaj, iĝis multmediaj. Rimarku, ke tiu fenomeno ĝeneralas, t.e. ne nur Esperanto implikas, sed

ĉiu distanclerna kurso pri ĉia temo. Esperantronde, pinto de ĉi tiu generacio nepre estas la portalo *Lernu!*, kiu startis kiel ideo en 2000. Poste, danke al entuziasmo de TEJO-aktivuloj kaj al subteno de ‘Esperantic Studies Foundation’ (ESF), ĝi finfine estis baptita la 21-an de decembro 2002. Celo de ĉi tiu artikolo estas analizi meritojn kaj limojn de la portalo, por doni sugestojn – konkretajn proponojn – por pliboniĝi plue, t.e. por enkonduki trigeneracian modelon de distanca lernado. La aŭtoro ĉi tie transdonas unuafoje en Esperanto siajn spertojn kiujn li akiris partopreninte en itala nacia projekto por distanca lernado por altgrada robotistiko, nome TIGER (*Telepresence Instant Groupware for (higher) Education in Robotics*), financita de la itala ministerio pri esplorado kaj klerigado (MIUR).

### 1.1. La leĝo de la senĉevala kaleŝo

Interreto konsidereblas kiel virtuala spaco por diversaj komunikiloj. Gravas noti, ke komunikilo estas kunmetaĵo de diversaj faktoroj, teknologiaj kaj sociaj: pro tio forumo estas komunikilo malegala kompare kun retroŝto, ekzemple. Kaj ĉiu komunikilo sin difinas fronte al kaj diverse de aliaj komunikiloj: do nenium komunikilon oni povas korekte analizi disigeble. Interesas la momento kiam nova komunikilo eniras la arenon de la komunikilaro. McLuhan [1964] klarigis ĝeneralan leĝon de nova komunikilo, kaj ni sekvas lian aliron.

Kvankam li traktis amaskomunikilojn, la analizo validas eĉ por la novaj komunikiloj, kiujn fakte ne ĝustas difini amaskomunikiloj.

Ĉiuokaze, kiam alvenas nova komunikilo, eblas du reagoj: la luddistoj<sup>15</sup> rifuzos ĝin pro timo de socia koruptado (ekzemple, Rousseau deklaris, ke virino leganta romanon estas perdita virino, ĉar la legado de romanoj, tiutempaj novaj komunikiloj, povis ŝanĝi la konduton de la virinoj kaj do transformi socion), dum la avangardistoj ludas per la teknologio kiel fina celo (ekzemple, radioamatoroj ne interesiĝis pri radioprogramoj sed nur pri hobia konstruo de ĉiam pli povaj radioaparatoj). Ambaŭ grupoj estas minoritatoj: por iĝi ĝenerale akceptata de la publiko nova komunikilo klopodas sin maski kiel malnova komunikilo. La analizo de McLuhan temis pri la usona akceptado de la unuaj aŭtomobiloj, kiuj estas desegne similaj al senĉevalaj kaleŝoj, kaj pro tio la nomo ‘leĝo de la senĉevala kaleŝo’. Aliaj ekzemploj estas la unuaj personaj komputiloj, kiuj similis al tiutempaj skribmaŝinoj kaj televidoj.

## 2. Pedagogio kaj perreta lernado

Komunikilon oni povas studi laŭ historio, ĉar la *uzon* de la teknologio influas la socia transformiĝo. En ĉi tiu specifa kazo, t.e. distanca perreta lernado de la esperanta lingvo kaj kulturo, starpunkto jenas: temas pli pri problemo *pedagogia* ol *teknologia*. En ĉi sekcio oni analizas la mondan krizon de retlernado kaj kiel oni klopodas eliri el la krizo mem. Ankaŭ Esperanto povas profiti de tiu rezonado.

### 2.1. La monda krizo de retlernado en la 2000-aj

Jam ekde 2001 la nombro de TTT-paĝoj en la angla ne estis plu la plejmulto, kaj la tendenco emas al plimultiĝo de la lingvoj mem. Konsekvence la demando pri tradukado kaj lingvaj kursoj disdoneblaj perrete pli kaj pli kreskas. En esperantaj rondoj konatas la fakto, ke multaj lernantoj alproksimiĝas per retkurso sed je la fino ili perdiĝas. La reta konektado en granda parto de la mondo permesas la uzon de multmedia materialo, tamen tutmonde retlernado vivas profundan krizon, aparte prilingvan. Interesa paradokso: en la momento, dum kiu retaliro plifaciliĝas, distanca lernado krizas. Kial? Esence, ĉar la sociaj bezonoj preteriris, sed la merkata oferto staras en senĉevala kaleŝa stato.

---

<sup>15</sup> „Luddismo estis socia movado dum la Industria revolucio en Britio. La luddistoj estis laboristoj, kiuj vidis la maŝinojn kiel malamikojn” (el Vikipedio). Ni uzas la terminon en ĝenerala senco.

## 2.2. La „dir-kaj-testa” modelo

Fakte, la plimulto de la dugeneraciaj retkursoj, kvankam multmediaj, ne preteriris la senĉevalan kaleŝan staton. Tio signifas la jenan interpreton de interagado: prenu la paĝojn de libro, alklakigu la paĝ-turnojn, kaj finu per memzorgaj multelektaj testoj kiel ekzamenoj, kelkfoje laŭdiritaj de teruraj parolantaj kapoj<sup>1</sup>. Pedagogie, tiu modelo estas konata sub la nomo de „dir-kaj-testa”. Spertuloj kaj instruantoj ofertas fiksan materialon en laŭstupa maniero, kaj oni esperas, ke lernantoj *sorbu* kaj *eltenu* la lernindan sciaron. Fakte, laŭ la vidpunkto de la lernantoj, tio implikas enŝutadon de antaŭpretigitaj materialoj fare de la instruantoj. Ofte la testofazo iĝas aŭtomata, kaj preskaŭ ĉiuj interagoj inter la lernantoj kaj inter la lernantoj kaj la instruisto perdiĝas aŭ iĝas *flanka faktoro*, t.e. interagoj rilatas rekte nek kun lecionoj nek kun ekzamenoj.

## 2.3. La tri perspektivoj de konstruivismo

Kio estas konstruivismo? Ĉi tie oni ne povas klarigi la multifacetajn signifojn de la termino. Sufiĉas scii, ke temas pri pedagogia modelo kiu substrekas la rolon de kulturo kaj kunteksto en la komprenada procezo.

Konstruivismo fontas precipe el tri perspektivoj: la *evoluada* perspektivo, t.e. kiel infanoj lernas, influas la hipotezo Proksim-LernoAreo (PLA) laŭ Vygotsky [1978]; la *konara* perspektivo, t.e. kiel homoj strukturigas informadon, influas la skolo de Bateson [1972]; la *edukadan* perspektivon, t.e. kiaj iloj efikas por klerigado, influas la ideoj de Gredler [1997].

## 2.4. Konstruivisme edukadi

Sekve de ĉi tiu direkto, la limoj de la „dir-kaj-testa” modelo klaras. Kio estas lernado? Lernado estas *esplorado pri signifo*, kie oni ne scias antaŭ kio oni troviĝos dum la esplorado mem (fakte, fojfoje la esplorado pli valoras ol la rezulto). Fakte, la „dir-kaj-testa” modelo malzorgas pri du kernaj aspektoj en lernado:

1. instruantoj povas kaj *volas* lerni de la lernantoj (principo de retroagado, laŭ Gregory Bateson);
2. sen *aktiva* partopreno de la lernanto en konstruivado, t.e. lerni-per-fari, ŝli tute ne povas lerni pri la lernado (principo de metalernado, aŭ lernolernado).

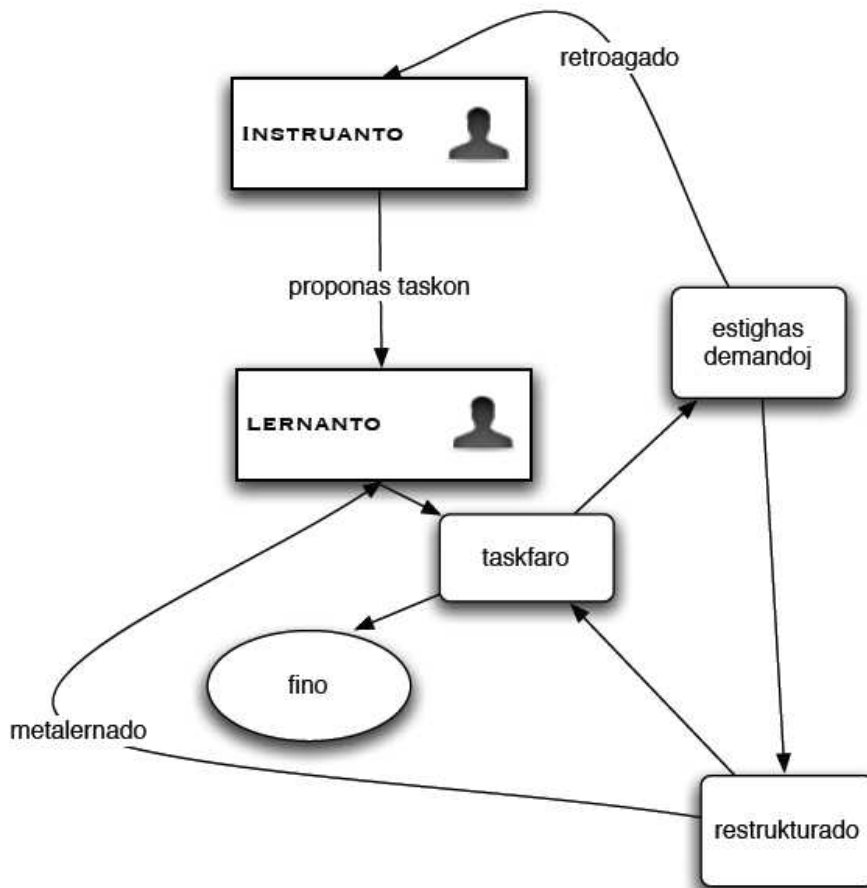
Alivorte, sen retroagado nek metalernado finvenkas la plej grava malamiko de lernado: enuo. Laŭ konstruivismo, lernado okazas per *konstruivo*, aŭ *eltrovo*, de *reguloj kaj mensaj modeloj*. Alivorte, ni mem kreas niajn lensojn por interpreti la mondon. Jen la ciklo de lernado konstruivisme en la figuro. La bildo klarigas kiel la interago instruanto-lernanto estas vere aktiva, ili ja interagas unu kun la alia, kaj ambaŭ lernas.

Interagado fontas el konstruivo, kiu estigas retroagadon kaj metalernadon.

---

<sup>1</sup> Feliĉe, tio neniam okazis en priesperantaj kursoj, miascie.





Figuro 1: Kiel fluas lernado laŭ la konstruivisma perspektivo.

Ni difinas lernunuon kiel *unu sensodonacadon al (mensa) mondo*. Tio valoras kaj por lernantoj kaj por instruantoj, aŭ trejnantoj. Do, lernado estas konstanta ariĝo kaj disiĝo de lernunuoj kiuj kombine konstruas modelojn kaj regulojn. Lernado kaj metalernado okazas samtempe. Metafore, oni konstruas domon de lernado rekte per brikoj, i.e. lernunuoj. Tiu aliro havas gravajn konsekvencojn. Unue, oni notis, ke ni asimilas novan informadon nur se la nova informo konfirmas regulon jam ekzistantan en nia konara modelo (vastigo) aŭ male malkonfirmas regulon (ŝanĝo). Tio implikas, ke eĉ *eraro* povas doni senson, t.e. iĝi lernunuoj, konsekvenca. Aliflanke, informojn kiujn oni ne kapablas lokigi en onian nunan konaran modelon simple oni forĵetas.

Alia konsekvenco estas la ŝanĝo de la rilato instruanto-lernanto. Fokusi je komprenado signifas instrui al lernantoj ne antaŭfabrikitajn konceptojn, sed male instrui kiel fari bonajn demandojn kaj trovi bonajn respondojn.

Tial oni devas recentrigi la raporton lernanto(j)-trejnanto en la komuna, kolektiva konstruivado de la komprenado. Konstruivismo-kuntekste oni preferas paroli pri 'trejnanto' anstataŭ instruanto. Fakte, ĉar ĉiuj lernas dum la lernoprocezo (memoru la du principojn, retroagado kaj metalernado) la grupo similas pli al sporta teamo ol al lerneja klaso. Ekzemploj: lernantoj povas kunlabori laŭ specifaj projektoj; eraroj estas okazoj lernadi por ĉiuj, tiel forigante honton aŭ bedaŭron. Super ĉio, kaj trejnantoj kaj lernantoj amuziĝas dum lernado, precipe kaze de Esperanto, lingvo kiun neniu vere devigatas studi.

### 3. Analizo de la portalo *Lernu!*

'Portalo' estas vorto kiun informadikistoj prunteprenis de arkitekturo por indiki retejon kies celo estas doni al la registritaj uzantoj ĉiun servon ene, t.e. sen bezono krozi aliajn retejojn. Tiu aliro tipis reteje antaŭ la gugla erao (do antaŭ la jaro 2000, pli malpli), kiam la serĉado de informoj perrete estis

longa kaj teda tasko, kaj ofte oni trovis malabundan kvanton de utilaj rezultoj. Aliflanke, portalo donis firmiĝon kaj senton da sekuro al la uzantoj.

*Lernu!* ofte sekvas la portalan modelon. Fakte enas riĉaj kaj diverstipaj lernaĵoj: pli ol dek kursoj, diversspecaj (bazaj, progresaj, por infanoj...); vortaroj; detalaj priskriboj de la gramatiko („La tuta Esperanto” de Seppik); elŝuteblaj libroj (ekz. „Fajron sentas min interne” de Matthias); forumoj; virtualaj lecionoj (t.e. gvidanto kaj lernantoj kunvenas perrete); perretaj ekzamenoj; e-libroj; amatoraj filmetoj. La plejmulto de la lernaĵaro troviĝas en multaj lingvoj. Fakte la 16-an de majo 2007 *Lernu!* prezentiĝas en 26 diversaj lingvoj.

### 3.1. Senĉevalaj kaleŝoj svarmas

Ni rapide analizu kelkajn lernaĵojn ene de *Lernu!*. La kurso „Bildoj kaj demandoj”, ekzemple, klare sekvas la dir-kaj-testan modelon. Interese, alklake oni havas bazajn informojn pri la vortprovizo, kiu estas ne tro banala formo de alklakado, sed nenia formo de vera interagado troveblas. Same, la kurso „Vojaĝu kun Zam” same sekvas la dir-kaj-testan modelon. Oni ja povas aŭdi la frazojn (duageneracia retkurso) sed oni ne povas testi la kvaliton de propra laŭtlegado (triageneracia retkurso). La prezentadon de testo je la fino oni prunteprenis de la tipa lernolibra formo.

La kurso „Ana Pana” (kaj la sekva) diferencas de la antaŭaj danke al la rakonto, kiu povas revigligi intereson. Analoge pri la kursoj fare de Claude Piron, ekzemple la bildstrio „Kiu estas Jozefo” (laŭ la Zagreba metodo) aŭ la famega „Gerda malaperis!”. Tamen ili estas simple kopioj de la paperaj kursoj enrete: oni ne profitis de la nova medio, adaptigante *pedagogie* la enhavon al la nova komunikilo. Ekzemple, kial ne konstrui detektivromanon *kun* la lernantoj, eble organizitaj en virtualaj klasoj, samkiel rolludadon?

Povas esti bona ideo tuj enkonduki specimenojn de la esperanta kulturo, ne lasante ilin al progresigaj aŭ superaj kursoj: oni povas konstrui intrigon okazanta en Universala Kongreso, eble en gravaj momentoj de la Esperanto-historio (Bulonjo ĉe Maro, 1905). Tiamaniere lernantoj povas lerni samtempe lingvon kaj kulturon.

Nun unu grava rimarko. Oni ne miskomprenu: neniu diras, ke „Gerda malaperis!” aŭ „Vojaĝo en Esperanto-lando” ne valoras, sed ĉi tie diras, pozitiv-pensante, ke oni povas *plibonigi* la bonajn jamfaraĵojn per alia perspektivo, kiu engaĝas pli aktive kaj la lernantojn kaj la instruantojn. Alivorte, krom plibonigi la ordigon de la enhavo necesas doni *aktivan taskaron* por pli efike instrui kaj lerni distance la esperantan lingvon, en amuza maniero.

### 3.2. Konstruivismaj spuroj

Tamen en *Lernu!* enestas lerneroj kiuj povas esti konsiderataj konstruivisme. Ekzemple, la tiel nomataj interŝanĝoj estas bonaj ideoj por kontakti homojn. Temas pri enkonduko de lernantoj en la forumon kaj trovi saminteresanojn. Oni povas voki lingvohelpanton laŭpete kaj -bezone. Sed kial tiu laborado estas for kaj de la kursoj kaj de la ekzamenoj? Tio ne instigas la lernantojn uzi la interŝanĝojn! Same pri la vidludoj kiel skrablo: mondfama ludo perfekta por lerni vortaron, kun la komputilo kaj kun homoj. Kial ne organizi virtualajn rendevuojn kaj poentlimon kiel ekzamena parto? Enmetu vidludajn partiojn kiel ekzameneroj! Belaj vidludaj partioj, precipe se ludataj kun la trejnanto(j), povas valori kiel ekzameneroj. Ĝenerala limo de la nuntempa *Lernu!* estas, laŭ mi, la tro fiksa maniero ekzameni, kiu estas fakte entute aŭtomata: la trejnantoj/ lingvohelpantoj devas ja havi rolon. For l’ aŭtomatismon!

## 4. Kelkaj proponoj plibonigi

Ni vidas nun kelkajn konkretajn proponojn por plibonigi. Rimarko: tiuj valoras ne nur por *Lernu!* sed oni povas adapti por ĉiaj prilingvaj retkursoj, ne speciale esperantaj. Oni povas nomi ilin novaj komunikiloj por la nova distanca lingvolernado versio 2, aŭ alivorte, por la triageracia retkursaro.

### 4.1. Podkasti!

Podkasto estas perreta radiostacio kiu elsendas laŭpete. Oni povas aŭskulti per komputilo aŭ poŝaŭdiloj kiel ipodo de Apple. Podkasto povas esti grandaj helpiloj por la aŭda kompetenco de la lingvo.

Unue, oni povas pasive akiri senpage la nunajn podkastojn en Esperanto kiel „Ĉi Tie Nun” de Krize, kun belega norma prononco, laŭ la kriterioj de Wells [1978]. Ekzemple, epizodo 18 havas amuzan skeĉon pri telefona helpsistemo perfekta por enkonduki la esperantajn numerojn. Krome, podkasta elsendo povas uzati por diktaĵo: trejnanto kaj lernantoj aŭskultas freŝe elsenditan epizodon, kaj poste trejnanto aldonas la ĝustan transskribon kaj ĉiuj povas kontroli kion ili komprenis. Oni povas eĉ konstrui tekston pri podkasto.

Ekzemple: kiun aktualaĵon vi taksas plej stranga en epizodo 16? Kial?

Fine, oni povas pridiskuti ĉu elsendi *propran* podkaston, laŭteme. Ekzistas multaj manieroj elsendi podkaston tute senpage kaj en facila maniero. Ekzemple: kial la italaj instruantoj ne lanĉas la podkaston „Italanto: italaj aferoj klarigitaj en Esperanto”? Oni povas prikomenti italajn aferojn (ne nur primovadajn!) al esperanta publiko, kiel ekzemple: kial italaj viroj pasias tiugrade por futbalo? Instruanto iĝas peranto, lernantoj elsendas opiniojn. Jen pretas la epizodo! Sen devigo de regula elsendo.

### 4.2. Vikiumi

Vikio estas maniero perrete skribi ajnateme kaj anonime aŭ laŭ invito. Gravas, ke ĉiu retpaĝo ne havas specifan aŭtoron, sed male la informoj estas publike legeblaj kaj eĉ redakteblaj. Vikio estas kunlabora skriba retspaco, nature malfermita [Leuf and Cunningham, 2001]. Lingvohelpantoj povas starigi vikion pri lingvaj demandoj kaj respondojn por lernantoj – per vikio oni evitas haoson tipan kaze de forumoj (speciale la esperantaj), kie oni ree kaj ree respondas al la samaj demandoj, ĉiufoje. Oni povas ekzemple citi specimenojn de pioniroj kaj komenti nacilingve por komencantoj, aŭ rekte en Esperanto por progresantoj.

#### 4.2.1. Kelkaj prilernaj uzoj de Vikipedio

Oni ne povas paroli pri vikioj sen mencii la esperantlingvan Vikipedion, la plej sukcesan vikion tutmonde. Vikipedio, la granda libera enciklopedio, estas impresa sukceso de la libersoftvara movado. La esperanta versio fakte estas unu el la plej riĉaj entute.

La baza prilerna uzo de Vikipedio estas retserĉadi. Trejnanto povas doni al lernanta grupo taskon uzante vikipedion, atente pri demandoj ne facile troveblaj alilingve – ekzemple pri la esperanta kulturo. Ekzemple, oni povas enkonduki la parizan oran periodon de la esperanta literaturo kaj poste proponi profundiĝojn per elesperantigo de vikipediaj artikoloj. Por tiuj retserĉadoj necesas nur krozi vikipedion.

Pli ĝenerale, pli efikas instrui lingvon-kaj-kulturon samtempe kaj *ekde la komenco*, tiel, ke lernantoj, dum ilia ĉiutaga vivo, scipovas respondi al la kutimaj stultaj demandoj: Esperanto ne havas kulturon, oni ne povas esprimi ĉion, ktp. Rimarkindas, ke ne bezonatas apartaj teknologiaj konoj por kunlabori. Eĉ komencanto povas profiti de la esperanta vikipedio, ekzemple per traduko en la nacian lingvon de informoj ankoraŭ malĉeestaj. Poste, oni povas esperantigi el la nacia lingvo. Ĝenerale vikipedianoj estas toleraj pri gramatikaj detalaĵoj, speciale kun lernantoj. La ebloj praktike, utile,

lernoplene kaj aktive kunlabori estas senfinaj. Kroma avantaĝo estas la enirigo de la lernantoj en la parolkomunumon.

### 4.3. Eldoni per blogoj

Blogoj eble estas la plej interesaj kaj kompleksaj formoj de novaj komunikiloj. Sufiĉas diri, ke temas pri retaj ĵurnaloj kun sola aŭ plura aŭtorado, male al vikioj. Ĝenerale blogaj artikoloj kunligas homojn per blogosferoj pri specifaj temoj aŭ interesoj laŭ popol-klasifikadoj (angle *folksonomies*). Estas tre facile eldoni blogon, multe pli ol tradicia retejo. Krome, blogoj alproksimigas junajn novulojn kaj ili donas modernan flaron al Esperanto.

Blogo estas interesa nova formo de ĵurnalismo. Per lernoklasa blogo oni povas ekzemple eldoni la rezultojn de la retserĉadoj kiuj iĝas konarbazoj por la estontaj komencantoj. Tiel lernado de ĉiuj kreskas (memoru pri la du principoj: retroagado kaj metalernado). Progres-uze, malfermi blogon povas ĵeti pontojn inter kulturoj, samkiel podkasto. Mi esperas, ke *esperanto.it* enhavos baldaŭ en la unua paĝo novaĵojn vidpunkte de Itala Esperantista Federacio, uzante blogon, analoge al *liberafolio.org*, kaj dulingve (itale kaj esperante).

### 4.4. Studi per ideomapoj

Ideomapoj estas matematike arbitraj grafikaĵoj por bildomoni rilatojn inter konceptoj, ekzemple per la libera softvaro FreeMind, *freemind.sourceforge.net*. Ekzemple, oni povas konstrui navigmapon por elŝutita kopio de PMEG fare de Bertilo Wennergren. Tio estas maniero aktive studadi.

### 4.5. Rolludi retletere

Por la plej timemaj uzantoj de la teknologio, aktiva tasko estas rolludado retletere (sufiĉas scii kiel sendi retleteron!) Ekzemple, instruanto enkondukas krimromanon scenaron, ĉiu lernanto agas per avataro, kaj la avataroj grupiĝas en la disvolviĝo de l' aventuro. Per simpla dissendolisto (ekz. guglo-grupo) oni povas amuze lerni lingvon kune kun aliaj. La scenarojn oni povas ree proponi al novaj lernantoj, la amuza parto estas, ke la enkondukinto ne scias vere kion homoj decidus fari. Fine, se la rezulta ludsesio belas, kial ne publikigi la tuton en aparta vikio? Jen nova maniero krei literaturon!

## 5. Multaj medioj = redundanco = pli profunda lernado

En filozofia artikolo pri aikidoo, japana batalarto, Gobbo [2006] klasifikis la eblajn poziciojn de konflikto laŭ la sekvaj specoj: *neniiga pozicio*, *konkurada pozicio* kaj *ludarta pozicio*. En *neniiga pozicio*, vivspiralo kunstreĉiĝas kaj eliras konstanta deprimado – ĉiuj malvenkas. En *konkurada pozicio*, vivspiralo kunstreĉiĝas kaj eliras konstanta vivbatalo – mi gajnas, vi malgajnas. Fine, en *ludarta pozicio*, vivspiralo finfine vastiĝas kaj eliras interŝanĝa donaco kaj komuna kresko – ĉiuj gajnas.

Kompreneble, konstruivismo situas en la tria speco, la ludarta. Kaj ankaŭ Esperanto, la lingvo kiu ne estas subpremata kaj alpremata, kie ĉiuj gajnas. Mi volas fini per konsilo: ne tro protektu viajn lernantojn de elfaloj. Lasu ilin grupiĝi kaj malkovri. Lasu vin surpriziĝi de ili.

### 5.0.1. Dankojn

Mi volas danki al Rosario Sica pro niaj fruktodonaj interŝanĝoj.

### 5.0.2 Licenza

(©) 2007. Attribuzione Federico Gobbo. Condividi allo stesso modo. Alcuni diritti riservati. 2.5.

{PAGE }

## Citaĵoj

- Gregory Bateson. *Steps to an Ecology of Mind: Collected Essays in Anthropology, Psychiatry, Evolution and Epistemology*. Chicago University Press, 1972.
- Tim Berners-Lee. *Weaving the Web*. Harper, 1999.
- Federico Gobbo. L'aikido e il conflitto. *Metabasis*, 2006.
- M.E Gredler. *Learning and instruction: theory into practice*. Upper Saddle River, 1997.
- Bo Leuf and Ward Cunningham. *The Wiki Way: Quick Collaboration on the Web*. Addison–Wesley Publishing Company, 2001.
- Marshall McLuhan. *Understanding Media: The Extensions of Man*. McGraw–Hill, 1964.
- Lev S. Vygotsky. *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press, 1978.
- John Wells. *Lingvistikaj aspektoj de Esperanto*. UEA, Centro de Esploro kaj Dokumentado, 1978.

## Lernado de Esperanto kiel edukado al paco

Mi strebos klarigi al vi kiel lernado de Esperanto estas en si mem edukado al paco. La vidpunkto estos ĉefe lingvistika kaj psikologia sed ankaŭ pedagogia.

Iam mi pruntedonis dulingvan eldonon de la „Dia Komedio” al Profesorino pri itala lingvo kiu redonis ĝin al mi dirante ke ĝi ja estas bonega traduko vere spegulanta la ritmon de la originalo. „Sed kiel vi povis taksi la tradukon – vi ne konas Esperanton? Ekzemple kiel vi prononcis ĝ”? – demandis mi kaj respondis ŝi: „Laŭdire Esperanto estas racia sintezo do, mi kaj miaj kolegoj, supozis ke „g” estas velaro kaj ke la supersigno indikas palataligon de la sono”. Tion vi ne diru instruante Esperanton en ordinara kurso. Eble vi eĉ ne diros, ke la supersigno post „g” havas la saman funkcion kiel en la itala la „i” post „g” aŭ „c” (ekzemple „giardino”, „ciao”). Sed vi rajtas diri, ke post „s” kaj „c” ĝi havas la saman funkcion kiel alia supersigno en la ĉeĥa, „h” en la angla, „z” en la pola, subsigno en la turka. Tio montras unuecon en diverseco, universalecon malgraŭ la diferencoj, do la vojon al paco.



Prezentante Esperanton oni povas emfazi la fakton, ke ĝi ne estas miksaĵo sed sintezo „genia sintezo de la grandaj kulturaj eŭropaj lingvoj” – laŭ lingvisto A. Meillet, profesoro ĉe *Collège de France*): prenante la ĝermanan radikon *garden* kaj aldonante supersignon kaj literon „o” oni atingas vorton kiu prononciĝas iel latinide. Atentigi pri la efikoj de misuzoj de vortoj („miksaĵo” anstataŭ „sintezo”) estas grave por edukado al paco.

Krom en rekta edukado oni ĉiam povas klarigi kial Zamenhof aŭ alia grava esperantisto proponis radikon: ĉe la junaj komencantoj oni evitigos erarojn, ĉe plurlingvaj lernantoj oni ebligas al ili tre rapide progresi. Se estas senutile diri, ke ripeto de radiko estas hebreismo, utilas klarigi, ke oni parolas pri „pordo” ĉar alian ofte uzatan radikon oni havas en „porti”. (Vi devos decidi ĉu samtempe vi parolos aŭ ne pri la malplej uzata esprimo (por la plimulto) por kiu Zamenhof elektis la radikon *haven* kiun oni retrovas en pluraj lingvoj (ekzemple la kimra) kelkfoje kun etaj modifoj („Hafen” en la germana, franclingve „havre”, „havn” aŭ „hamn” en aliaj lingvoj) laŭ „Bensona Universala Esperanto-metodo”). Racieco klarigas ambaŭ pri la elektoj de la esperantaj radikoj kaj pri ŝajne strangaj misformoj de kelkaj radikoj – ekzemple „cigaredo” ĉar „cigareto” estas malgranda „cigaro”.

Esperanto estas sufiĉe riĉa lingvo – tiel instruante ĝin oni povus instrui konceptojn kiuj ne ekzistas simplaforme en la lingvo de la lernantoj. Mi ĵus donis ekzemplon: „tiel”. En la franca, la angla k.t.p. oni bezonus plurajn vortojn por esprimi tiun „tiel”. Se ekzistas vorto por „ambaŭ” en la angla, la germana, la itala, tio tute ne ekzistas en la franca, same kiel ne ekzistas en tiu lingvo ekvivalento de „si” kaj en mia lingvo tute ne eblas distingi inter :

„Li venis kun Paŭlo kaj sia amiko” (la amiko de Li) kaj

„Li venis kun Paŭlo kaj lia amiko” (la amiko de Paŭlo)

Ofte Esperanto havas apartajn radikojn kiam multaj aliaj lingvoj havas nur unu. Oni povus doni tiom da ekzemploj, ke mi devigis min menciigi nur tri:

1: „supersigno” / „akcento” / „akĉento”,

2: „vetero” / „tempo” / „tenso”

3: „drinki” / „trinki”

Reciproke oni povas havi la impreson, ke al Esperanto mankas vortoj. Ofte min ĝenis la fakto, ke en Esperanto oni „tondas” lanon, harojn aŭ herbojn kaj ke konsekvence „tondiloj” povas esti tute malsimilaj objektoj: lantondilo, papertondilo, hartondilo, herbotondilo. Same iom ŝokis min la konfuzo (same kiel en la angla aŭ en la itala) inter tiuj riveroj kiuj eniras la maron (francalingve „fleuves”) kaj tiuj kiuj eniras aliajn riverojn (francalingve: „rivières”). Fakte tio estas bona ekzemplo de lingvocentrismo. Kelkfoje jam de pluraj generacioj, Esperanto estas hejmlingvo de sufiĉe multnombraj familioj, se estus universala bezono por iu ajn radiko, la lingvo naskus ĝin: la itala haristo kiu en Parizo ĉiam alparolis sian klientaron en Esperanto uzis du neologismojn – nur unu, „krokodilo”, eniris la lingvon – kial? Tutsimple, ĉar okaze de Esperanto-kunveno persono kiu uzas alian lingvon perdas okazon praktiki Esperanton kaj estas nek afabla nek ĝentila se la aliaj preferas Esperanton. La movado bezonis tiun esprimon, la lingvo akceptis ĝin – la alian esprimon oni ne bezonis, la lingvo ĝin forgesis.

Konsciiĝi, ke ekzistas konceptoj ekster la propra lingvo kaj ke konceptoj de la propra lingvo tute ne ekzistas en alia lingvo ja en si mem estas edukado je relativeco kaj espereble toleremo.

Estas ankaŭ bone konsciiĝi, ke vortoj uzitaj en iu lingvo povas havi absolute malsaman signifon por aŭdantoj kiuj parolas malsaman lingvon: *petita peril'* por franco povus signifi „malgranda danĝero” kaj „mi konas”: „duonstultulino”.

Paco nepre bezonas kompromisojn kaj Esperanto estas lingvo de kompromisoj: inter artefariteco (la korelativoj) kaj natureco (por tiuj radikoj kiuj ne modifiĝas kiel indikite), inter eŭropeco kaj universaleco, inter libera evoluo kaj netuŝebla fundamento, inter fonetika alfabeto kaj la ebleco ĉu forlasi la supersignojn, ĉu anstataŭi ilin per „h” (aŭ „x”, aŭ „”).

Aliajn kvalitojn havas Esperanto kiuj utilas en edukado al paco, sed ni ne ĉiam plene uzas ilin. Ekzemple oni povas, sed ne ĉiam, emfazi la fakton, ke „mi/amas/vin” povas naski 3! frazojn, tio estas 6 frazojn. Se oni imitas Zamenhof („ĝi la homan tiras familion”) „mi/belan/ fraŭlinon/amas” povas naski 4! t.e. 24 frazojn!

Pere de „mal” oni povas krei nekredeblan kvanton da vortoj. Mi nun pensas pri tiuj homoj kiuj junaĝe lernas Esperanton kaj pro profesio, edz(in)o, infanoj, instaligo en novan domon tute forlasas Esperanton kaj malkabeiĝas kiam ili emeritiĝas t.e. faras la malon de tio kion ili aŭ juna Kabe antaŭe faris. Mi faras al mi la demandon: ĉu oni povas tiel uzi prefiksojn en hindoeŭropaj lingvoj? Ĉu mi povus diri „sgiovane” aŭ „snuovo” por signifi „maljuna” aŭ „malnova” en la itala, uzante literon kiu en tiu lingvo ofte funkcias kiel prefikso kun signifo de „mal”?

En Italio laŭ la politika partio la sampartianojn oni nomas „amiko” aŭ „kompano” aŭ „kamarado”, sed karaj samkonferencanoj kaj samsimpozianoj, se vi estas samideanoj kiuj legis Piron aŭ samlingvanoj de ĉinoj, vi bone scias, ke en Esperanto, same kiel en la ĉina, la kvanto de tiaj kunmetaĵoj estas senlima.

Mi ne volas simple proponi mensan gimnastikon: oni ne devas forgesi ke „ideologioj penetras ĝis la konscienco tra la vortaro kaj la strukturoj de la lingvo” kiel jam la „Granda Enciklopedio” de Diderot & d’Alembert montris. Mi estas tre kontenta, ke en Esperanto, sed nek en la angla, nek en la franca aŭ en la itala, oni havas du apartajn radikojn *nobl'* kaj *nobel'*. Por mi diri en la angla: „I kicked the door open” aŭ en la franca: „J’ai ouvert la porte d’un coup de pied” estas plene kontraŭaj pensmanieroj: la angla estas unue priskribanta la agon kaj nur poste konsideras la rezulton, la franca estas unue rezulta kaj nur poste priskribas la agon. Ĉi tie estas nek la loko nek la tempo por debati por scii ĉu iu pensmaniero superas la alian. Mi jam prelegis pri „Denunco de neperfekta lingvo” en Sociala forumo kaj tiu „danĝera lingvo” ne estis Esperanto, ĉar en Esperanto mi nombris 72 eblecojn por respeguli la anglo-usonon pragmatismen de la unua frazo kaj la francan pensmanieron de la dua.

Instruado de Esperanto kiu plene uzas la flekseblecon de tiu lingvo por pensigi la lernantojn diversmaniere estas konsekvence bonega ilo de porpaca edukado.

Ni ĵus vidis, ke la lingvo Esperanto en si mem havas propran kulturon kies ĉefaj trajtoj estas: riĉeco, fleksebleco, universaleco, logiko kaj neŭtraleco. Ties efikojn cele al edukado al paco oni povas pliintensigi se oni reliefigas ilin. Same, oni povas ĉu instrui la lingvon kaj nur la lingvon, ĉu konsideri

ĝin kiel kultura perilo. En tiu lasta kazo rilate Esperanton oni povas ĉu instrui la propran kulturon de Esperanto, ĉu universalan kulturon, ĉu ambaŭ.

Oni ne devas forgesi ke la „Dia Komedio” estas nur unu el la multaj ĉefverkoj de la monda literaturo majstre tradukitaj en Esperanton. Kiam oni lernas fremdan lingvon, ĝenerale oni lernas pri unu lando – eventuale iomete pli – kaj ties literaturon, lernante Esperanton oni povas lerni pri multaj landoj. Se vi ankoraŭ ne legis ilin mi rekomendas al vi „Paŝoj al plena posedo”, „Tutmonda Sonoro” aŭ „Vojaĝo en Esperanto-lando”, sed ni ne forgesu pri nia gazetaro: revuoj kiel „Monato” aŭ „La Kancerkliniko” enhavas vidpunktojn de homoj kies landoj kaj gepatraj lingvoj estas rimarkinde diversaj. Pere de lingvo, kies fleksebleco povas respieguli diversajn pensmanierojn, la legado de la artikoloj de la diversaj verkintoj loĝantaj en tre diversaj partoj de la mondo estas vera edukado al paco kiun povas facile suplementi korespondado (pere de la reto paralele kun interŝanĝo de leteroj kaj dokumentoj) kun homoj el ĉiuj mondpartoj.

La plej gravajn proprecojn de Esperanto ni laste pritraktas: Se mi parolas fremdan lingvon kun unu el ties denaskaj parolantoj ne nur mi devas uzi gravan mensan energion kompare kun tiu parolanto sed li/ŝi ĉiam povas senti, pensi aŭ diri ke li/ŝi lingve superas min. Tio ne eblas kun Esperanto: la denaskaj esperantistoj (cetere malplimulto) kutimas aŭdi komencantojn kaj ne multe zorgas pri eraroj, la plimulto de esperantistoj plie scias, ke ili mem povas erari. Antaŭ ĉio en Esperanto ne tiom gravas la parolkutimoj eĉ de la plej rimarkindaj aŭtoroj sed logikeco en la aplikado de la reguloj de la lingvo.

Fremdan lingvon, sed ne Esperanton, oni lernas pro socia premo en la lernejo same kiel ekstere de la lernejo. Nur studentoj en universitatoj povas havi liberan elekton, se ili preteratentas la kariereblecojn de siaj studataj fakoj. Esperanton oni ne lernas por gajni monon aŭ plibonigi sian pozicion en la vivo. Oni lernas ĝin por libere komuniki kun homoj el ĉiuj nacioj. Kiam ne nur mi, sed ankaŭ mia kunparolanto libere elektis lerni kaj praktiki Esperanton, tio signifas, ke ni ambaŭ faris paŝon por renkonti unu la alian, tio estas paŝo survoje al paco. Antaŭjuĝoj, tradicioj, pigreco, egoismoj, ekonomiaj interesoj, kabeiĝo de samideanoj jen la obstakloj kiujn devas fronti „pacaj batalantoj” (citaĵo de L.L. Zamenhof en „La Espero”).

Lernado de Esperanto en si mem estas edukado al paco, celpaca instruado de Esperanto pliintensigas la efikon de tiu edukado – ĉu tio signifas ke per tia edukado oni aŭtomate atingos „la celon en gloro”<sup>16</sup>? Ĉu ni rajtas kanti kun Raymond Schwartz:

*„Ĉiu homo vidas tuj*

*Ke l'plej bela familio*

*Troviĝas ĉe ni en Esperantuj””?*

Fama esperantisto, laŭ Claude Gacond, trovis taŭgan respondon al fama kontraŭulo nur post 40 jaroj Ankaŭ mi bezonus tempon por respondi mian propran demandon, sed mi certas, ke per disvastigo de Esperanto pere de trafaj metodoj oni tutcerte konsiderinde pligrandigos la ŝancojn de daŭra tutmonda paco:

*„Ni semas kaj semas, neniam laciĝas”*

*„Eĉ guto malgranda, konstante frapante,*

*Traboras la monton granitan””<sup>17</sup>*

---

<sup>16</sup> L. L. Zamenhof „La Vojo”

<sup>17</sup> L. L. Zamenhof „La Vojo”



## Verba temposistemo en Esperanto

### Resumo

Ŝlosilaj vortoj — Esperanto, verbo, verbaj tempoj, tensoj, voĉoj, aspektoj



Verba sistemo, nomata konjugacio, en Esperanto havas tri ecojn: 1. estas nur unu konjugacio; 2. ne ekzistas diferenco inter personaj kaj senpersonaj formoj; 3. apud aktiva kaj pasiva voĉoj ekzistas ankaŭ faktitivo kaj medialo. Verboj havas rimedojn por esprimi kvin aspektojn. Simetria bazo estas en ĉiuj formoj de la sama tempo ripetiĝantaj vokaloj — indikilo de prezenco estas vokalo **a**, de pasinteco — **i**, de estonteco — **o**.

Tiutipa konstruo de verba temposistemo respegulas la plej bazan kaj la plej logikan principon de homa orientiĝo en la tempo ĝenerale: paseo — nuno — futuro. Tio konformas al unu el la ĉefaj principoj por konstruo de planlingvoj — (la) lingvo devas esti logika, simpla, tamen fleksebla kaj esprimriĉa. Dezirante transdoni pli subtilajn nuancojn de tempesprimo, oni uzas morfologiajn rimedojn kaj sintaksajn konstrukciojn. Tio estas karakteriza por pluraj hindeŭropaj lingvoj.

Noto: La plena teksto de ĉi tiu referaĵo estas litovlingva, kaj tial ĝi estas transigita al la Simpozia Kajero de Kaunas en 2005, kie multa materialo estas litovlingva.

## Apendico

### Resumo pri la enhavo de la Simpozio en Kaunas, Litovio, en julio 2005

**Eugenija Vaitkevičiūtė** prelegis pri Elementa, faka altlerneja kaj profesia edukado en la Unua Litovia Respubliko. En sia referaĵo ŝi prezentis la instrusistemon de Litovio inter la du militoj. La prelegantino konkludas, ke edukado, ĝia evoluo „atestas pri granda atento de la tiutempa Litovia registaro al demandoj pri edukado, klopodoj rapide krei stabilan, kompetentan strukturon de edukado, reton de lernejoj akordigitan kaj laŭ geografia, regiona, kaj laŭ nacia konsisto de la tiutempa Litovio”.

**Sigita Morkevičienė** prelegis pri Disvolviĝo de interkultura spaco en kunteksto de kurso de la latina lingvo. En sia referaĵo ŝi prezentis „metaanalizon de la praktiko de instruado kaj lernado de la latina lingvo, serĉante eblojn por aktivigi la procedon per pripensado (inter)kultura”. La prelegantino konkludas, ke „la kombino de la 3000-jarlongaj tradicioj pri instruado de klasikaj lingvoj kun la moderna aliro al studado de tiuj lingvoj kondiĉas la evoluon de la lertoj de intelekta agado, kaj antaŭsupozas interhoman toleremon kaj komunan kulturan mondumecon.”

**Vaiva Zuzevičiūtė** prelegis pri Teknologioj de informa komunikado (ITC) en supera edukado: problemaj demandoj. En sia referaĵo ŝi analizis „kiajn rezultojn kaj efikojn faris la membreco de Litovio [en EU] al supera edukado ene de la lando, la ŝanĝojn faritajn de membriĝo, kaj estontajn edukajn bezonojn”. La prelegantino konkludas, ke „intencaj ŝanĝoj kaj la enkonduko de distanclernaj elementoj kiuj provizas pli klarajn gvidilojn por aplikado de komputilaj informado kaj teknologio en supera edukado restas defio por instruistoj, kiuj kuraĝigas studentojn profiti de la ebloj ofertataj”.

**Vida Žvinienė** prelegis pri Funkcia literaturo kaj aplikado de informoj: interkulturaj aspektoj. Ŝi parolas pri „la malekvilibro inter memorita scio kaj funkcia alfabetismo, t.e. pri la alta nivelo de retenata / memorata scio kontraŭ la malpli alta nivelo de aplikata scio”. La prelegantino konkludas, ke „instrumetodiko por apliki informon devus rilati al ĉiuj aspektoj de la tuteca personeco kaj inkluzivi la celojn instrui funkciajn lertojn kiel instruon por vivo / vivi”.

**Nina Daniljuk** prelegis pri Naciaj lingvaj stereotipoj. En sia referaĵo ŝi asertas, ke „nun, kiam internacia komunikado aktiviĝas, tre gravas koni la stereotipajn imagojn, kompreni la kaŭzojn de ilia apero, kiuj kaŝiĝas en historiaj, ekonomiaj, kulturaj k.a. rilatoj”. La prelegantino konkludas, ke „sendepende ĉu ni volas aŭ ne volas, tiuj antaŭjuĝoj ekzistas en la homa konscio kaj reflektiĝas en la lingvaj sistemoj”.

**Daiva Aliūkaitė** prelegas pri Faktoroj de elekto / malelekto de dialekta parolo. Ŝi priparolas „elekton de dialekta parolo kaj la komuna lingvo, distingante ĝin destinantajn faktorojn, difinante strategiojn de elekto de diferencaj parolmanieroj”. La prelegantino konkludas, ke „unuflanke, ĉiu kodo plenigas potencialan mankon, kiu aperus, se la kodo ne ekzistus kaj tiamaniere estas certigata, laŭ vidpunkto de komunikado, plenvolara vivo de komunumo”.

**Algimantas Piliponis** prelegis pri Formado de specialistoj en teknika kolegio kaj internacia lingvo. Parolante pri la multlingveco de EU li konkludas, ke „ĉiuj lingvoj nombraj kaj malnombraj estas delikataj. Tial ilin same kiel naturon ni devas protekti kaj sanigi”.

## Overview of ILET

The International League of Esperantist Teachers (ILET) is a world-wide organization for teachers and educators who speak and use the international language Esperanto. Many of them teach the language; many are trained language teachers – but membership is open to teachers of any subject or discipline at any level, as well as anyone connected to education or involved in language teaching.

ILET organizes an annual conference and publishes a quarterly journal *Internacia Pedagogia Revuo (IPR)*. Together with partners it catalogues known courses and programmes of Esperanto teaching and organizes teacher training and refresher courses. Its publishing activities include a teacher training handbook, textbooks and a regular magazine for children and students, *Juna amiko* (Young friend).

To further its goals in university circles, it organizes symposia within the framework of its annual conferences. These highlight some aspect of language teaching or language policy in education or transnational university-level communication and cooperation. This publication presents the results of the Symposium held in Parma, Italy in 2006. The Symposium in Copenhagen (July 22-23, 2011) has as its theme: “Language Policy and Rights in Education and Scientific Communication”.

The first conference of the league was held in 1966; the list of recent venues bears witness to the increasing global reach of the organization: 2004 Bratislava, Slovakia, 2005 Kaunas, Lithuania, 2006 Parma, Italy, 2007 Ranzan, Japan, 2008 Portonovo, Benin, 2009 Cracow, Poland, 2010 Matanzas, Cuba and 2011 Copenhagen, Denmark, with China in view for 2012.

The league was founded in 1949; the official name of ILET in Esperanto is „Internacia Ligo de Esperantistaj Instruistoj (ILEI)”. It has official registration in the Netherlands. See its website at <[www.ilei.info](http://www.ilei.info)> or some of the following partner sites:

- <[www.edukado.net](http://www.edukado.net)> Catalogue of Esperanto teaching, events, teaching materials, resources.
- <[www.lernu.net](http://www.lernu.net)> Courses and supplementary material through a multi-lingual interface.
- <[http://www.staff.amu.edu.pl/anglaj/enkonduko\\_angla.html](http://www.staff.amu.edu.pl/anglaj/enkonduko_angla.html)> Teacher training in Poland.
- <<http://en.wikipedia.org/wiki/Interlinguistics>> Introduction to the study of constructed languages.

## Superrigardo de ILEI

La Internacia Ligo de Esperantistaj Instruistoj (ILEI) estas tutmonda organizaĵo por instruistoj kaj edukistoj kiuj parolas kaj uzas la internacian lingvon Esperanto. Multaj el ili instruas la lingvon, multaj estas trejnataj lingvoinstruistoj – sed membreco estas malferma al instruistoj de ajna temo aŭ fako je ajna nivelo, krome al ĉiu ajn ligita al edukado aŭ okupiĝanta pri lingvo-instruado.

ILEI organizas ĉiujaran konferencon kaj eldonas kvaronjara gazeton *Internacia Pedagogia Revuo (IPR)*. Kune kun partneroj ĝi katalogas konatajn kursojn kaj instruprogramojn de Esperanto kaj okazigas instruistan trejnadon kaj perfektigajn kursojn. Ĝia eldona agado inkluzivas manlibron pri Esperanto-instruado, lernolibroj kaj regula gazeto por infanoj kaj studentoj, *Juna amiko*.

Por antaŭenigi ĝiajn celojn en universitataj rondoj, ĝi organizas simpoziojn kadre de siaj ĉiujaraj konferencoj. Ĉi tiuj elstarigas iun aspekton de lingvoinstruado aŭ lingvopolitiko en edukado aŭ transnacia universitatnivela komunikado kaj kunlaboro. Ĉi tiu kajero prezentas la rezultojn de la Simpozio okazigita en Parma, Italio en 2006. La Simpozio en Kopenhago (22-23 julio, 2011) havas la temon: „Lingva politiko kaj lingvaj rajtoj en edukado kaj scienca komunikado”.

La unua konferenco de la ligo okazis en 1966, la listo de lastatempaj konferenclokoj atestas la kreskantan tutmondecon de la organizaĵo: Bratislavo, Slovakio en 2004, Kaunas, Litovio en 2005, Parma, Italio en 2006, Ranzan, Japanio en 2007, Portonovo, Benino en 2008, Krakovo, Pollando en 2009, Matanzas, Kubo en 2010 kaj Kopenhago, Danlando por 2011 kun Ĉinio proponita por 2012.

La ligo estis fondita en 1949, kaj estas jure registrita en Nederlando. Vidu ĝian retejon ĉe <[www.ilei.info](http://www.ilei.info)> aŭ la sekvajn retejojn de niaj partneroj:

<[www.edukado.net](http://www.edukado.net)> Katalogo de Esperanto-instruado, eventoj, instru-materialoj, helpiloj.  
<[www.lernu.net](http://www.lernu.net)> – Kursoj kaj suplementaj materialoj tra multlingva interfacio.  
<<http://www.staff.amu.edu.pl/anglaj/index.htm>> Instruista trejnado en Poznano, Pollando.  
<<http://en.wikipedia.org/wiki/Interlingvistiko>> Enkonduko al la studo de konstruitaj lingvoj.

## **Caratteristiche generali dell'ILEI**

L'Associazione Internazionale degli Insegnanti di Esperanto (ILEI) è un'organizzazione mondiale per insegnanti e pedagoghi che parlano e usano la lingua internazionale Esperanto. Molti di loro insegnano la lingua, altri sono insegnanti formati di lingua, ma l'iscrizione è aperta agli insegnanti di qualsiasi materia o disciplina a qualsiasi livello, come a tutti che si occupano d'istruzione oppure sono coinvolti nell'insegnamento linguistico.

L'ILEI organizza ogni anno una conferenza e pubblica ogni quadrimestre una rivista dal titolo „*Rivista Internazionale Pedagogica*” – „*Internacia Pedagogia Revuo*” (IPR). Insieme con i collaboratori cataloga corsi conosciuti e programmi d'insegnamento dell'Esperanto e organizza corsi di aggiornamento e di formazione per insegnanti. Le sue attività di pubblicazione comprendono un manuale di insegnamento dell'Esperanto, libri di testo e un giornale periodico per bambini e studenti „*Juna amiko*” („*Giovane amico*”).

Per entrare nei circoli universitari essa organizza simposi in occasione delle sue conferenze annuali. Questi mettono in evidenza gli aspetti dell'insegnamento linguistico, la politica linguistica nell'educazione oppure nella comunicazione e collaborazione a livello universitario di diverse nazioni. Questo quaderno presenta i risultati del simposio svoltosi a Parma (Italia) nel 2006. Il simposio a Copenhagen (22-23 luglio 2011) ha come tema: „Politica e diritti linguistici nell'educazione e nella comunicazione scientifica”.

La prima conferenza dell'ILEI aveva avuto luogo nel 1966; l'elenco dei luoghi in cui si sono svolte le conferenze degli ultimi anni dimostrano la crescente globalizzazione dell'organizzazione: Bratislava (Repubblica Slovacca) nel 2004, Kaunas, Lituania nel 2005, Parma, Italia nel 2006, Ranzan (Giappone) nel 2007, Portonovo (Benin) nel 2008, Cracovia (Polonia) nel 2009, Matanza (Cuba) nel 2010 e Copenhagen (Danimarca) nel 2011 con la Cina candidata per il 2012.

L'Associazione era stata fondata nel 1949 e il suo nome ufficiale è „Internacia Ligo de la Esperantistaj Instruistoj”. E' stata registrata ufficialmente in Olanda. Vedi il suo sito web [www.ilei.info](http://www.ilei.info) oppure i seguenti siti dei membri associati:

<[www.edukado.net](http://www.edukado.net)> Catalogo dell'insegnamento dell'Esperanto, eventi, sussidi didattici, risorse.  
<[www.lernu.net](http://www.lernu.net)> – Corsi e materiali aggiuntivi attraverso un'interfaccia multilingue.  
<<http://www.staff.amu.edu.pl/anglaj/index.htm>> Formazione di insegnanti a Poznan, Polonia.  
<<http://en.wikipedia.org/wiki/Interlingvistiko>> Introduzione allo studio delle lingue pianificate.

*Organizanto de la Simpozioj*

# INTERNACIA LIGO DE ESPERANTISTAJ INSTRUISTOJ

# ilei

*Kunorganizantoj, partneroj, subtenantoj de la Simpozioj*

2006 – 07 – 26

Parma



**Parma Universitato Departemento de Fremdaj Lingvoj kaj Literaturo**

aleo S. Michele 11, 43100 Parma

Fájlnév: Simpozia\_kajero\_2006 Parma\_jan18  
Könyvtár: C:\Documents and Settings\ÉN\Dokumentumok\IPR\Parma  
Sablon: C:\Documents and Settings\ÉN\Application  
Data\Microsoft\Sablonok\Normal.dot  
Cím: ENHAVTABELO  
Tárgy:  
Szerző: user  
Keresőszavak:  
Megjegyzések:  
Létrehozás dátuma: 2011.01.18. 20:04:00  
Változat: 6  
Utolsó mentés dátuma: 2011.01.23. 12:57:00  
Utoljára mentette: Tarczy Lajos Általános Iskola  
Szerkesztési idő: 22 perc  
Utolsó nyomtatás: 2011.01.23. 12:58:00  
Mint az utolsó teljes nyomtatáskor  
Oldalak száma: 53  
Szavak száma: 18 369 (kb.)  
Betűk száma: 126 750 (kb.)