

ET. fr. 2

Reçu 16 17 18 19

AUPELF
Service de Documentation

Approaches, Methodik, Enseignement
Methodik, Enseignement, Approaches
Enseignement, Approaches, Methodik

TRIANGLE

2

1400.1

Approaches , Methodik , Enseignement

2

1982

TRIANGLE

ISBN 2-920021-14-1
Copyright AUPELF 1982

GOETHE INSTITUT
BRITISH COUNCIL
AUPELF

M. Hubert EICHHEIM
Dr. Peter ROE
M. Claude LESBATS

S O M M A I R E

		page
	Vorwort - Foreword - Avant-propos	7-11
Inge C. Schwerdtfeger	Alternative Methoden der Fremdsprachenvermittlung	15
Richard Goebel	Alternative Methoden oder Methode der Alternativen	47
Ingrid Dietrich	Alternative Fremdsprachen- Lehrmethoden - eine Perspektive für interkulturelles Lernen ? ..	52
Rod Bolitho	Problems related to the use of alternative strategies in language teaching/learning	76
Mario Rinvoluceri	The integration of techniques and attitudes from the person- centred approaches into tradi- tional text-book-centred teaching	87
Alan Pulverness	Parents and children and consen- ting adults : the silent way and community language learning	100
- Gillian Porter Ladousse	La salle de classe : arène publique ou théâtre de masque et de mystère ?	113
- Jean Mouchon	L'espace-classe en question ...	124
Bernd-Dietrich Müller	Die Arbeitskartei. Ein alternatives Lernmittel ?	127

Hans-Jürgen Krumm	Nur die Kuh gibt mehr Milch, wenn Musik erklingt - Plädoyer für eine Veränderung der Unter- richtskommunikation durch Ernstnehmen der Kursteilnehmer statt durch "alternative Methoden"	149
— Jean-Marie Caré	La simulation globale : entre réel et imaginaire	170
Christopher Brumfit	Alternative language-teaching strategies and conventional education	183
	Liste des Auteurs	203

N.B. Odile MENOT ne nous a pas fait parvenir le texte de sa communication, dont le titre était : "Voix, rythme, intonation, mouvements et gestes dans la communication, l'enseignement et la formation".

VORWORT

Die Veranstalter haben lange gezögert, alternative methodische und didaktische Ansätze im Fremdsprachenunterricht zum Thema eines internationalen Werkstattgesprächs zu machen. Doch das zunehmende Aufkommen seltsamer Blüten am Rande des institutionalisierten Unterrichts und der oft unbedachte Umgang damit liessen es zunehmend geboten erscheinen, sich damit zu befassen.

Die Schwierigkeit lag darin, so unterschiedliche Ansätze wie Suggestopädie und Community Language Learning in einem Atemzug zu nennen. Die Gefahr, dass der eine Teilnehmer sich auf "Silent Way" stürzt und der andere auf "Total Physical Response", ohne dass ein Dialog zwischen beiden zustande kommt, war nicht zu unterschätzen. Nur wenn man jeder Methode eine Woche zu Selbstdarstellung eingeräumt hätte, wäre ein solches Unterfangen möglich gewesen.

So entschloss man sich, auf die Verfechter einzelner Methoden weitgehend zu verzichten und stattdessen Didaktiker einzuladen, die sich im Rahmen ihrer Forschungsarbeit und Lehreraus- bzw. Fortbildung damit befasst haben.

Der Einladung zur Teilnahme an dem Werkstattgespräch lag der Artikel von Inge Schwerdtfeger bei, der den Diskussionsrahmen abstecken sollte. Jeder Teilnehmer reichte dann vor der Veranstaltung seinen Beitrag ein, der umverteilt wurde. So konnten zeitraubende Präsentationen vermieden werden, und die Diskussion kam sofort in Schwung. Im Anschluss wurden alle Teilnehmer gebeten, ihrem ursprünglichen Papier eine Stellungnahme hinzuzufügen, die sowohl auf den Verlauf als auch auf revidierte Einstellungen eingeht.

Man war sich einig, dass es sich dabei nur um eine Interimsdiskussion handeln könnte. Die eigenen Erfahrungen mit den einzelnen alternativen "Methoden" und deren Einbettung in die traditionellen Erziehungssysteme sind noch nicht weit genug gediehen, um einen angemessenen gemeinsamen Nenner zu ergeben. Nichtsdestoweniger waren eine Reihe von wichtigen Erkenntnissen zu verzeichnen als Folge der Interaktion zwischen den Teilnehmern mit unterschiedlichen Standpunkten..

Die Beiträge dieses Heftes spiegeln sowohl die unterschiedlichen Reaktionen als auch den durch das Kolloquium ausgelösten Denkprozess wider.

FOREWORD

The organisers of this series of workshops had for some years been considering the possibility of making "Alternative Methodological Approaches in FLT" the theme of an international conference, but up-to-now had always hesitated. However, the rise of more and more exotic blooms on the borders of institutionalised teaching, and the sometimes cavalier treatment they receive, persuaded them that they should, at last, grasp the nettle.

The main difficulty lay in the wide range of very different approaches covered by such a topic. How can one mention Suggestopaedia and CLL in the same breath ? So there was a real danger that one participant might plump for "Silent Way" and another for "Direct Physical Response", without generating any kind of dialogue between the two. But even if one had allocated a whole week to the presentation of each of the different approaches, this risk could not be completely avoided.

It was therefore decided not to place too great a reliance on protagonists of one or other approach, but instead to invite teacher trainers whose research or pre-service or in-service training programmes have involved such alternative methodologies.

With the original letter of invitation to the workshop was sent the article by Inge Schwerdtfeger, to serve as an indication of the thematic range of the conference. Each participant had duly submitted his contribution in advance of the conference itself for distribution to the others. Thus time-consuming presentations could be avoided, and the discussion be allowed to get quickly into gear. And at the end all participants were asked to submit an annex to their original contributions, to serve as a commentary on the proceedings themselves as well as an indication of any change in their position.

There was general agreement that this was very much an interim discussion. The extent of shared experience of various specific approaches, and of practical involvement with their integration with conventional education, were too slight for any preliminary generalizations to be appropriate. Nonetheless there were many positive results from the interaction between people holding different positions, and their papers reflect the divergence of interest in response to a common theme.

The contributions to this publication are a reflection both of the variety of participant reactions and of the reflections to which the colloquium gave rise.

AVANT-PROPOS

Les organisateurs de cette série d'ateliers avaient depuis quelques années envisagé la possibilité de faire des méthodes "alternatives" dans l'enseignement des langues étrangères le thème d'un colloque international, mais ils avaient toujours hésité jusqu'à maintenant. Cependant, le fait qu'en marge de l'enseignement officiel fleurissent de plus en plus de méthodes, et la façon dont elles sont parfois traitées, les ont engagés à essayer d'y voir plus clair.

La principale difficulté résidait dans l'extrême diversité des approches en ce domaine. Peut-on mettre sur le même plan la suggestopédie et C.L.L. ? Ne risquait-on pas de voir l'un des participants militer pour "Silent Way" et l'autre pour "Direct Physical Response", sans qu'il y ait de dialogue possible entre eux ? Et même en accordant une semaine entière pour la présentation de chacune des approches, on n'aurait pas pu éviter les risques de voir chacun demeurer retranché sur ses positions.

Voilà pourquoi nous avons décidé de faire moins confiance aux champions de telle ou telle approche, qu'à des formateurs de formateurs dont les recherches en formation initiale ou en formation continue faisaient appel à des méthodes "alternatives".

Avec la lettre d'invitation, les participants ont reçu l'article d'Inge Schwerdtfeger, qui montrait le champ thématique du colloque. Chaque participant a envoyé par avance sa communication pour qu'elle soit distribuée aux autres. On a pu ainsi éviter de perdre du temps dans la présentation des méthodes, pour passer rapidement à la discussion. Et à la fin de nos travaux, tous les participants ont été invités à fournir une annexe à leur communication, dans laquelle ils rendraient compte des débats, en indiquant éventuellement tout changement de leur position.

On s'est accordé à reconnaître qu'il ne s'agissait là que d'une étape dans le débat. L'expérience que l'on a de l'utilisation de ces méthodes, seules ou intégrées dans le système traditionnel, est encore trop limitée pour qu'on puisse avoir le droit de trancher. On a néanmoins tiré profit de la confrontation, et l'avantage des différentes contributions est de bien refléter la variété des points de vue.

I

ALTERNATIVE METHODEN DER FREMDSPRACHENVERMITTLUNG

Die Autorin gibt einen Überblick über die bekanntesten alternativen Ansätze im FSU unter besonderer Berücksichtigung der Lehrerrolle und der zugrundeliegenden Auffassung von Sprache. Dann stellt sie Überlegungen an über deren Übertragbarkeit auf den institutionalisierten Unterricht, wobei die unterschiedliche kulturelle Akzentuierung eine besondere Bedeutung erhält im Hinblick auf die Techniken, Konzepte und Grundprinzipien, die dem FSU in den verschiedenen Ländern unterliegen.

The author gives an overview of the best-known alternative approaches in FLT with particular reference to the role of the teacher and the underlying conception of the nature of language. She then considers the question of their transferability into the context of institutionalised teaching, where varying cultural emphasis can take on particular importance, as regards existing techniques, notions and basic principles which underlie FLT in different countries.

L'auteur donne un aperçu des approches alternatives les plus connues pour l'enseignement des langues étrangères en insistant tout particulièrement sur le rôle de l'enseignant et sur la conception sous-jacente de la nature du langage. Elle envisage ensuite les difficultés provenant de l'adaptation de ces nouvelles méthodes à un contexte pédagogique institutionnel où des

variables culturelles peuvent prendre plus ou moins d'importance, en fonction des techniques existantes, des notions et des principes de bases régissant l'enseignement des langues étrangères dans différents pays.

DARSTELLUNG ALTERNATIVER UNTERRICHTSMETHODEN

Gegenwärtig erscheinen in verschiedenen Fachzeitschriften der Bundesrepublik Deutschland Veröffentlichungen zu sogenannten alternativen Methoden in der Fremdsprachenvermittlung. Als solche alternative Methoden werden bezeichnet : Suggestopädie, Silent Way u.a. Diese Artikel sind überwiegend deskriptiv.

Hier soll nun der Versuch unternommen werden, über eine jeweilige kurze Beschreibung dieser alternativen Methoden hinausgehend, Bewertungen dieser Verfahren zu unternehmen.

Durch diese Bewertungen soll eine Diskussion darüber eröffnet werden, wie weit diese Verfahren überhaupt Anregungen für den Fremdsprachenunterricht in der Bundesrepublik Deutschland bieten können. In dieser Absicht wurden auch die Kriterien ausgewählt, an denen sich die Vorstellung der Verfahren orientiert.

COMMUNITY LANGUAGE LEARNING (CLL) (*Curran*)

CLL hat ihre Wurzeln in einer Bewegung, in der es um die Entfaltung und den Erhalt der emotionalen Seite des Menschen geht. Deren Ziel ist die Verknüpfung, Integration von Gefühl/Kognition/Handeln innerhalb von Lernprozessen. Dieser "menschliche Faktor" soll schliesslich das gesamte Erziehungssystem verändern.

Wie wird Lernen gesehen ?

Die Betonung von unterrichtlichen Prozessen soll auf dem Lernen und nicht auf dem Lehren liegen. Lernen wird gesehen als ein dynamischer Prozess, der eine erhebliche Auswirkung auf andere Mitglieder der Gesellschaft hat, der Werte und Normen und auch den Lebensstil einer Person beeinflusst.

Curran, der diese Methode hauptsächlich entwickelt hat, sah CLL, aus der Psychotherapie kommend, als einen Prozess, durch den erreicht werden kann, dass Lehrer und Lerner im Rahmen des Lernprozesses in eine unauflösliche Beziehung von menschlicher Zusammengehörigkeit und emotionaler Gemeinsamkeit eingebunden werden.

Wie wird der Lehrer gesehen ?

Der Lehrer hat die Aufgabe, sich als "Erleichterer" des Lernens zu sehen, mit dem Hauptziel, dem Lernenden Möglichkeiten aufzuzeigen, wie er die Begeisterung seiner frühkindlichen Lernprozesse auch als Erwachsener zurückerlernen kann. Kernaussage

für das Lehrerverhalten ist : "Wie kann ich ein psychologisches Klima schaffen, in dem der Mensch sich frei fühlt, neugierig zu sein, Fehler zu machen und von ihnen zu lernen, sich nicht konstant Werturteilen ausgesetzt fühlt, von seiner Umwelt, seinen Mitmenschen, von mir und von seiner Erfahrung lernt ? " (Rogers).

Neben dieser Beziehung zwischen Lerner und Lehrer, in der der Lehrer die Aufgabe hat, eine Atmosphäre der Wärme, der gegenseitigen Anerkennung zu schaffen, gewinnen im CLL Faktoren der Gruppendynamik grosse Bedeutung. Das Individuum wird über den Lehrer durch die Gemeinsame Aufgabe des fremdsprachlichen Lernprozesses unverbrüchlich in die Lernergruppe integriert. Diese ist geleitet von einem Austausch emotionaler und auch kognitiver Grunderfahrungen.

Wie wird der Lerner gesehen ?

Der Lerner muss in der Lage sein, zu erkennen, dass andere neben ihm existieren und diese anderen Einzigartigkeit besitzen, ebenso wie er Einzigartigkeit besitzt. Der Lerner muss erkennen, dass die Sprache, die er zu lernen vorhat, eine ebensolche Singularität besitzt, in die er nur durch das Aufdecken und Nutzbarmachen seiner emotionalen und schliesslich auch kognitiven Kräfte eindringen kann.

Konventionelles Fremdsprachenlernen wird von Curran charakterisiert als ein Prozess, in dem es vorwiegend darum geht, dem Lerner sein Nichtwissen zu demonstrieren. Hierdurch wird der Lerner dauernd in die Defensive gebracht, die letztendlich dazu führt, dass er das Erlernen einer Fremdsprache grundsätzlich ablehnt. Durch die spezifische Technik des CLL soll die Situation des Nichtwissens grundsätzlich ausgeschlossen werden.

Wie wird Sprache gesehen ?

Das emotionale Klima, das durch diese spezifische Lernsituation entsteht, ermöglicht es dem Lerner, nach Curran, in der Fremdsprache zu fühlen. Dieses "in der Fremdsprache fühlen" ist nach Curran die wesentliche Voraussetzung, um in einer Fremdsprache denken zu können. Die Einzigartigkeit der jeweils zu lernenden Sprache wird im Unterrichtsgeschehen durchgehend beachtet. Themen für Gespräche werden von der Gruppe bzw. den Gruppenmitgliedern gefunden. Sprache steht nicht qua Sprache im Mittelpunkt des Unterrichtsgeschehens, sondern die Dynamik zwischen dem Lerner, dem Lehrer und der Gruppe, die sich über die Sprache vermittelt.

Charakterisierung des Unterrichtsverlaufs

(nach GALLAGHER übersetzt ins Deutsche)

Die Lerner sitzen in einem Kreis, der Counselor tritt jeweils hinter den "client", der sich äußern will.

Stufe I

Der 'client' ist völlig vom 'language counselor' abhängig.

1. Zuerst äußert er in seiner Muttersprache nur dem 'counselor' gegenüber, was er der Gruppe sagen möchte. Jedes Gruppenmitglied hört dieses Gespräch mit an, ist aber nicht daran beteiligt.

2. Der 'counselor' gibt dann diese Ideen in der Fremdsprache an den 'client' zurück; er redet in einem warmen, ansprechenden Tonfall, benutzt eine einfache Sprache, mit Sätzen von fünf bis sechs Worten. Der counselor bemüht sich um eine urteilsfreie Interpretation der Aussage des Lerners. Sein Gesichtsausdruck muß gleichbleibend freundlich sein.

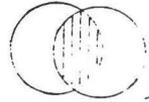
3. Der 'client' richtet sich nun an die Gruppe und präsentiert seine Ideen in der FS! Der 'counselor' hilft ihm bei Aussprache Fehlern oder fehlenden Worten.

Dieses Stadium ist das Stadium der maximalen Sicherheit des 'client'.

Der tatsächliche Fortschritt des unabhängigen Sprechens war folgendermaßen geplant:



I Völlige Abhängigkeit vom 'language counselor'. Idee in der MS formuliert, dann in der FS der Gruppe gesagt, während der 'counselor' langsam und gefühlvoll dem 'client' jedes Wort anbietet.



II wachsender Mut, Versuche in der FS zu machen, wobei Worte und Sätze übernommen und behalten werden.

Stufe II

wie oben (1.)

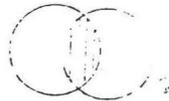
2. Der 'client' wendet sich direkt an die Gruppe und beginnt in der FS zu reden.

3. Der 'counselor' hilft nur, wenn der 'client' zögert oder nach Hilfe sucht. Diese kleineren unabhängigen Schritte sind Zeichen von positivem Vertrauen und Hoffnung.

Stufe III

1. Der 'client' spricht in der FS direkt zur Gruppe. Dies setzt voraus, daß die Gruppe in der Lage ist, seine einfachen Sätze zu verstehen.

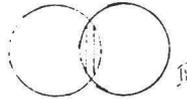
2. wie (3) oben. Dies setzt voraus, daß der 'client' größeres Selbstvertrauen und eine größere Unabhängigkeit besitzt sowie proportionalen Einblick in die Beziehungen zwischen Sätzen, Grammatik und Ideen. Übersetzungen werden nur dann gegeben, wenn ein Gruppenmitglied es wünscht.



III wachsende Unabhängigkeit mit sofortiger Fehlerkorrektur durch den 'counselor'.

Stufe IV

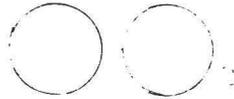
1. Der 'client' redet nun frei und benutzt komplexe Strukturen.
Voraussetzung: Verständnis der Gruppe.
2. Der 'counselor' greift direkt ein bei grammatischen Fehlern, falscher Aussprache oder wenn Hilfe bei einem komplexen Ausdruck benötigt wird. Der 'client' ist sicher genug, Verbesserungen hinzunehmen.



IV 'counselor' jetzt nur noch für Idiome und subtilere Ausdrücke und Grammatik notwendig

Stufe V

1. wie IV
2. Der 'counselor' schreitet nicht nur ein, um zu korrigieren, sondern um Idiome und elegantere Konstruktionen hinzuzufügen.
3. In diesem Stadium kann der 'client' für die Gruppe auf den Stufen I, II und III zum counselor werden.



V Unabhängige und Freie Kommunikation in der FS. Die stille Anwesenheit des 'counselor' verleiht die Korrektheit von Grammatik und Aussprache.

Die verschiedenen Stufen münden jeweils in eine Phase der Analyse ein : Die Gruppensitzungen werden auf Tonband aufgezeichnet, Wörter und Strukturen werden erläutert.

HUMANISTIC APPROACH

(Ich benutze hier den amerikanischen Ausdruck "humanistic", um bei einer adäquaten deutschen Übersetzung den Begriff "humanistisch" auszuschliessen, der völlig falsche Assoziationen aufgrund unserer kulturellen Besetzung dieses Begriffes wecken würde).

VORAUSSETZUNG FÜR DIESEN ANSATZ

Dieser Ansatz zur Vermittlung von Fremdsprachen wurde zu Beginn der 70^{er} Jahre mehr und mehr in den USA vertreten. Er hat zahlreiche Ausprägungen gefunden, die sich letztlich nur in Nuancierungen unterscheiden. Die Grundprinzipien für alle Verfahren weichen wenig voneinander ab und sollen daher beschrieben werden. (Vgl. Galyean ; Disick ; Holt ; Moskowitz u.a.).

Wir finden hier vertraute Elemente aus dem CLL, allerdings werden andere Schlussfolgerungen daraus gezogen, die Konsequenzen für die Unterrichtspraxis haben.

Neben Rogers führen diese Richtungen in der Gestalttherapie von Fritz Pearls. Pearls geht von der Grundannahme aus, dass der Mensch die Gegenstände zunächst nicht als einzelne Teile, sondern zu Ganzheiten organisiert wahrnehme. Analog kann die menschliche Natur nur als ein in sich geschlossenes Ganzes mit dem angeborenen Bedürfnis nach Vervollständigung verstanden werden. Der Begriff der Homöostase ist ein Zentralbegriff dieses Ansatzes. Er bezeichnet die Selbstregulierung des organistischen Gleichgewichts, also die Bedürfnisbefriedigung in der Auseinandersetzung eines Menschen mit der Umwelt. Ist ein Bedürfnis befriedigt, so ist die Gestalt geschlossen und neue Tätigkeiten werden möglich.

Neben der "humanistic psychology" sind auch Ansätze einer "humanistic sociology" und einer Bewegung in diese Unterrichtsverfahren integriert, die als "Bewegung für das menschliche Potential" bezeichnet wird.

Aus der Übersicht (Abb.) wird deutlich, dass aus jedem dieser Bezugsbereiche unterschiedliche Fragestellungen für den Lerner abgeleitet werden, die schliesslich Leitlinien für den Unterricht werden.

Wie wird Lernen gesehen ?

Prinzipiell sind die Grundelemente des Lernens bereits in dem homöostatischen Prinzip Pearls enthalten. Die zentrale Annahme über den Menschen ist, dass dieser aus der Entfremdung mit der Welt heraus wolle, um so Langeweile und Ziellosigkeit zu entgehen. Er sucht nach authentischen tiefen Beziehungen zu anderen. Um zu dieser Beziehung zu anderen zu gelangen, in eine "tiefe Interaktion" mit ihnen zu treten, ist der freie Ausdruck von Gefühlen erforderlich als ein wesentliches Element der Gesamtgestalt des Menschen. Dieses Element der Gesamtgestalt des Menschen wird üblicherweise in organisierten Lernprozessen vergessen, missachtet. Durch die spezifischen Verfahren des humanistic approaches soll schliesslich auch im Fremdsprachenunterricht ein Individuum zu seiner optimalen Selbstverwirklichung finden.

Wie wird der Lehrer gesehen ?

Der Lehrer wird als der "Kartograph" der natürlichen Instinkte des Lerners gesehen. Er muss präzises Wissen haben über seinen eigenen Unterrichtsstil, seine Werte/Normen. Ihm muss deutlich sein, auf welche Weise beide den Lernprozess der Schüler beeinflussen können. Durch diese Bewusstheit soll ihm gelingen, die Balance zwischen seinem eigenen Unterrichtsverfahren und den kognitiven und affektiven Bedürfnissen der Schüler zu halten und zugleich

cus:

Jarvis, G. A. (ed),

An Integrative Approach to Foreign Language Teaching: Choosing Among th Options. Skokie, Ill., 1976.

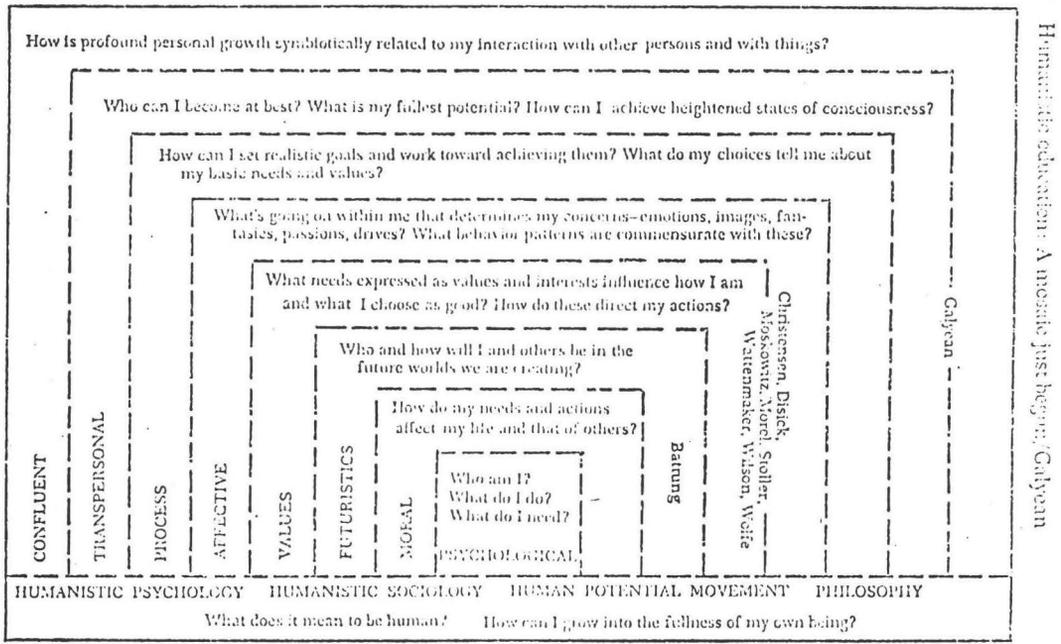


FIGURE 1

seine eigenen kognitiven und affektiven Bedürfnisse als Mensch während des Unterrichtsprozesses zu befriedigen. Zwei Vertreterinnen dieses Verfahrens sagen aus der Sicht des Lehrers : "Wir haben eine faszinierende Sache entdeckt : dass wir als Fremdsprachenlehrer die aufregende Gelegenheit haben, die Bedürfnisse der Lerner zu befriedigen, sich selbst besser zu erkennen, besser mit anderen zu interagieren und bessere Selbst-Konzepte zu entwickeln. Wir glauben an die Tatsache, dass wir als Fremdsprachenlehrer eine bessere Chance haben, dieses zu erreichen als irgendwelche anderen Unterrichtsfächer". (*Wattenmaker / Wilson*).

Wie wird Sprache gesehen ?

Eine identische Sicht von Sprache zieht sich durch alle Ansätze des "humanistic approach". Sie wird am besten durch selbstreflexive Sprache charakterisiert. Durch sie habe der Lerner verstärkt Gelegenheit, sowohl zum Sprachenlernen als auch zugleich zur Selbstverwirklichung.

Hieraus entstehen Übungsformen, die folgende 4 Hauptmerkmale haben : Die Übungen ermöglichen

1. den Gebrauch der Lerneräusserung als Basis für Sprachübungen. Diese persönlichen Stellungnahmen, die die Schüler abgeben, können entweder kognitiv sein (Ideen, Gedanke, Theorien) oder affektiv (Gefühle, Interessen, Werte, Sorgen, Bilder) ;
2. sie ermöglichen einen hohen Grad von Lernerinteraktion und -konversation ;
3. sie ermöglichen die Entdeckung von Gefühlen und das Teilen von persönlichen affektiven Erlebnissen ;
4. sie erlauben das Erkennen und Eingehen auf das hier und jetzt von Ereignissen, die einerseits sich in einem Individuum spiegeln während des Unterrichtsprozesses als auch in der Klasse.

Exercice 102. Label me

Purpose :

Affective -

To have students give thought to describing themselves succinctly.

To see whether others perceive you the same way you perceive yourself.

Linguistic -

To practice the use of adjectives describing positive qualities.

Levels : Beginning and intermediate

Size of groups : Total class

Materials needed : Large cards on which students will be printing : magic markers for printing, if possible

Procedures : Tell the students to think of one adjective describing a positive quality, that they feel fits them quite well. Each student should then print his adjective on a large card and turn it face down so no one can read it. Tell the students to print and make the letters very large so they can be help up and read by others in the class. If the students can use magic markers or felt pens, the letters will show up better.

Have about ten students take their cards to the front of the class, being careful to conceal what is written on them. They should exchange cards several times till each has someone else's card. The students should then stand in front of the class and hold up the cards so those seated can read them.

The remaining students are to write the names of those standing and try to match the adjectives with the correct person. When they are finished, the students who are seated can have the opportunity to guess who belongs to each adjective. You can conduct this phase by asking questions based on the adjectives on the cards, such as "Who is responsible ?" or "Who do you think is trustworthy?"

After a number of guesses are made for each adjective, the ten students should retrieve their own cards and hold them up so those seated can check how well they were aware of their classmates self-appraisals. Now have the next group go before the class and repeat the same steps.

You can have each student receive a list of the adjectives class members placed after his name by having those seated write each individual's name and adjective on separate slips of paper. The slips for each student can be collected separately and given to the individual to reflect on. (Robert Golderg, teacher of Spanish)
(aus : Moskowitz).

Silent Way (*Gattegno ; Varvel ; Blatchford*)

Eine Beschreibung dieses Verfahrens ist schwierig, weil konkrete Angaben des "Erfinders" dieser Methode, Gattegno, darüber, wie

dieses Verfahren im einzelnen eingesetzt werden soll, fehlen. Er ist der Auffassung, dass jede zu präzise Beschreibung seines Verfahrens den individuellen Lehrer, der sich des "Silent Ways" bedienen will, behindert.

Auf welchem Hintergrund entstand die Vermittlungsmethode "Silent Way" ? Gattegno kommt aus der Psychologie und hat Silent Way ursprünglich für den Mathematikunterricht entwickelt. In seiner Philosophie, die wie einige Kritiker sagen, stark religiöse Untertöne hat, strebt Gattegno die Befreiung, die Selbstfindung des Individuums durch die Kognition an. Der Lernende soll in die Lage versetzt werden, frei zu sein, damit aufzuhören, "gelebt zu werden und damit zu beginnen zu leben", der Mensch soll die Freiheit besitzen, seine Zukunft "ganz menschlich" zu erleben durch die Entdeckung innerer Kriterien. Dieses soll durch Inspiration, geistige Energie, geistige Aufklärung und innere Motivation erreicht werden. Dem Lernenden sollen Unabhängigkeit, Autonomie und Verantwortlichkeit durch "Silent Way" vermittelt werden.

Was soll während des Lernens im Schüler vorgehen ?

Der Schüler soll seine eigenen Sprachhypothesen bilden, seine kognitiven Kräfte nutzen, die er aus dem Wissen um Sprache prinzipiell abgeleitet hat. Von Beginn des Fremdsprachenlernprozesses an soll der Schüler das Vertrauen gewinnen, dass das, was er zu sagen hat, richtig ist : "Das innere Kriterium von Richtigkeit ist der Felsen auf dem der zukünftige Erwerb der Zielsprache stehen wird, dieses innere Kriterium steigert das Gefühl von Freiheit und motiviert den Lerner und schafft in ihm die Freude, die gute Handlungen, angemessene Handlungen begleitet". (Gattegno) Dieser kognitive Prozess, der durch die Verfahren des "Silent Way" eingeleitet wird, soll dadurch gefördert werden, dass der Lernende allein verantwortlich ist für die Sprache, die im Unterricht verwendet wird. Er ist der einzige, der sich äussert, von ihm lernen die anderen und er lernt durch die anderen. Den Schülern fehlt ein Sprachbeispiel des Lehrers.

Die Grundannahme Gattegnos ist, dass der Lerner ein hohes Mass an Intelligenz besitzt, er während des Lernprozesses seine kognitiven Kräfte ausbildet. Nicht zuletzt auch dadurch, dass er lernt, mit Frustrationen in der Unterrichtssituation fertig zu werden. Neben dem Erwerb fremdsprachlicher Fertigkeiten soll also der Charakter des Lerners ausgebildet werden. Er soll sich selbst als soziales Wesen begreifen lernen.

Wie wird der Lehrer gesehen ?

Zentrale Aufgabe des Lehrers ist es, das Lehren dem Lernen unterzuordnen. Er darf die Entfaltung des inneren Kriteriums nicht durch seine eigenen Äusserungen behindern. Er bringt in das Unterrichtsgeschehen seine Kenntnis der Sprache ein und lenkt stumm das Unterrichtsgeschehen, die Aktivitäten. Er ist nicht Sprachmodell, schreibt nicht vor und korrigiert nicht. Nicht seine Strukturen als Person und als Lehrer sind entscheidend, sondern die kognitiven Strukturen des Lernalers. Blatchford hat in einem Erfahrungsbericht in Fragen formuliert, wie die Lehrerkonzeption in "Silent Way" sich darstellt.

1. Wie ordne ich mein Lehren dem Lernen der Schüler unter ?
2. Wie schaffe ich eine ertragreiche Situation bzw. ertragreiche Situationen, die gestatten, dass unterschiedlichste individuelle flexible persönliche Strategien für Lernen sich entwickeln und in welchem Ausmass gestatte ich, dass sie sich ereignen ?
3. Wie weit ist meine Aufmerksamkeit auf das gerichtet, was meine Studenten, Schüler zu mir sagen und wie sie es sagen ?
4. Wie weit erlaube ich es meinen Schülern, innere Kriterien zu entwickeln, so dass sie von sich aus wissen, was richtig ist im Klassenraum. Wie weit gestatte ich es, dass sich die Lerner innerhalb der Klasse befreien, ihre eigene Verantwortlichkeit innerhalb des Klassenraums entwickeln ? Wie weit traue ich ihnen mit dieser Freiheit ?
5. Wie weit nutze ich im Fremdsprachenunterricht das, was die Schüler bereits an sprachlichen Kenntnissen genereller Art in den Klassenraum mitbringen ? Setze ich hoch an und komme - bildlich gesprochen - herunter, wenn es nötig ist, anstatt, wie ich es schlecht finde, Zeit damit vergeude, dass ich von ganz unten nach oben gehe ?
6. Wie weit bin ich geduldig mit meinen Schülern ? Wie weit glaube ich, dass Lernen ein Faktor der Zeit und nicht von Fähigkeit ist ?
7. Wie weit versorge ich meine Schüler nur mit solchen Sachen, die sie nicht selber erfinden können ?

Wie wird Sprache gesehen ?

Sprache wird synthetisch rekonstruiert - der Ursprung von "Silent Way" in der Mathematik ist noch deutlich an diesem synthetischen Verfahren von Lauten zu merken. Im Mittelpunkt des Unterrichts

steht aber auch nicht die Sprache als Ausdrucksmittel von Gefühlen usw., sondern Sprache als Instrument zur Schärfung, zum Aufbau kognitiver Prozesse.

*Skizze eines Unterrichtsverlaufs
nach : Stevick 1980*

Lernen nach "The Silent Way" vollzieht sich in drei hierarchischen Stufen, deren Intensität vom Lehrer individuell bestimmt wird. Während des gesamten Lehr-/Lernprozesses erfolgt im Idealfall keinerlei verbale Ausserung des Lehrers. Die Reaktionen auf Ausserungen der Lerner manifestieren sich nur in Gestik und Mimik.

Stufe I

Der Lerner wird mit farblich kodierten Silben seiner Muttersprache oder einer anderen, ihm bekannten Sprache konfrontiert ; seine Aufgabe besteht darin, die Silben zu artikulieren. Regelmässigkeiten der Aussprache werden durch gleiche Farbgebung signalisiert. Der Lerner muss in diesem ersten Schritt zur Internalisierung der Farbkodierungen gelangen, so dass er befähigt ist, Lautrealisationen aufgrund eines visuellen Stimulus ohne Schriftzeichen vorzunehmen.

In einem zweiten Schritt wird die farbliche Kodierung auf die Silben der Zielsprache übertragen - zielsprachenspezifische Laute / Lautkombinationen werden durch zusätzliche Farben gekennzeichnet. Der Lerner ist aufgefordert, im Transfer sich die Aussprache der Zielsprache anzueignen.

Stufe II

Dem Lerner werden Listen mit ausgewählten Wörtern der Zielsprache - u. a. Zahlwörter - gezeigt und er wird aufgefordert. Zahlenketten zu artikulieren, deren Grösse keine Grenzen gesetzt werden. Das Wiedererkennen der von der Muttersprachenübung her bekannten und auf gleiche Laute der Zielsprache übertragenen Farbkodierung erleichtert den Prozess der Sprachproduktion in der Zielsprache.

Stufe III

In der dritten Stufe werden die farblich kodierten lexikalischen Einheiten durch korrespondierende farbige Holzstäbe verschiedener Länge ersetzt ; die Identifizierung von Farbe und Länge in verschiedenen, vom Lehrer manipulierten Kombinationen führt zur gezielten Produktion von zunächst Lautketten, später Wortketten in der Zielsprache.

Dem Lehrer fallen rein dirigistische Funktionen zu :

- er bestimmt die Intensität der einzelnen Stufen ;
- er trifft die Auswahl der zu produzierenden Laute / Lautketten / Wortketten ;
- durch ausschliesslich gestische und mimische Reaktionen steuert er jegliche Lerneraktivität.

TOTAL PHYSICAL RESPONSE

Die Grundannahmen von Asher sind :

1. Wenn man eine Sprache ohne Stress und mit hoher Motivation lernen will, muss eine Lernstrategie entwickelt werden, die mit dem biologischen Programm des Menschen übereinstimmt.
2. Verstehen einer Sprache ist wichtiger als eine Sprache von Beginn des Lernprozesses an zu sprechen
3. Verstehen und Behalten wird durch Körperbewegungen in den Lernenden entwickelt und gefördert.
4. Der Lehrer äussert Befehle, die von den Schülern nach seinem Bewegungsvorbild in eigene Bewegungen umgesetzt werden.
5. Die Lerner sollen nicht zum Sprechen gezwungen werden, wenn sie sich ein "kognitives" Bild von der Sprache entworfen haben, beginnen sie von selbst zu sprechen.

Lernen nach dem Verfahren des Total Physical Response ist in zwei Phasen unterteilt :

1. Modellierung : der Lehrer spricht Befehle und zeigt dabei die Bewegungsabläufe.
2. Demonstration : durch den Vollzug der Bewegungsabläufe durch die Lerner zeigen sie, dass sie den Befehl verstanden haben.

Die Lerner haben durch den Körper und durch den Vollzug der körperlichen Bewegung eine Stütze für die Erinnerung von Strukturen und semantischen Einheiten. Nach den Berichten von Asher haben Erwachsene keine Schwierigkeiten mit dem befehlenden Lehrer, wenn dieser freundlich, warm und humorvoll ist. Nach 10 bis 20 Stunden sind die Lerner zum Sprechen bereit und ihnen wird dann das Kommando übertragen, dem auch der Lehrer folgen muss.

Opening a Present

1. You got a present from your friend !
2. Look it over.
3. Feel it.
4. Shake it and listen to it.
5. Guess what's inside
(a clock ? ... a bomb ? ... perfume ?)
6. Tear off the paper.
7. Wad it up and throw it away.
8. Open the box just a little.
9. Peek inside.
10. Wow ! It's just what you wanted !
11. Open the box and take it out.
12. Say, "Oh, tank you !"

(aus : Romijn, E/ Seely, C.)

SUGGESTOPÄDIE

Bei der Charakteristik der Suggestopädie beschränke ich mich auf eine Skizze. Sie fusst vor allem auf den Schriften von Janet Bancroft. Für eine detaillierte Beschreibung und Evaluation der Suggestopädie verweise ich auf die Schriften von R. Baur.

Die Suggestopädie ist in der Bundesrepublik Deutschland und den USA vorwiegend sekundär bekannt. Dieses Verfahren wurde entwickelt von dem bulgarischen Psychologen Lozanov. Es wurde nicht primär für den Fremdsprachenunterricht entwickelt. In die Suggestopädie finden Ansätze aus der Lernpsychologie, der Suggestion, des Joga und der Musiktherapie Eingang. In seiner Gesamtkonzeption sollte die Suggestopädie durchaus über den Fremdsprachenunterricht hinausweisende Wirkung haben.

Wie wird der Lerner gesehen ?

In der Suggestopädie ist die leitende Grundannahme, dass alle Lerner aus vorgängigen Lernprozessen schlechte Erfahrungen mitbringen. Ziel dieses Lernweges der Suggestopädie muss also sein, diese schlechten Erfahrungen abzubauen bzw. gar ganz aufzuheben, um den Lerner in den Zustand seiner frühkindlichen Lernbegeisterung, -Lernbegierde zu versetzen. Eine solche "Infantilisierung" wird in dem Verfahren der Suggestopädie angestrebt. Durch die Infantilisierung, wenn sie erfolgreich eintritt, werden erhebliche Lernpotentiale im Lerner frei, die dazu genutzt werden, Lernstoffmengen in bisher unbekanntem Ausmass in kürzester Zeit einzuprägen und aktiv und passiv zur Verfügung zu haben.

Wie wird der Lehrer gesehen ?

In der Suggestopädie bedarf es eines ganz besonders geschulten Lehrers, der sowohl schauspielerische Talente wie auch psychologische Grundkenntnisse besitzen muss. Ein langer Trainingsverlauf für diese Methode ist unabdingbar. Er wird charakterisiert als Lehrer, der ein positiv autoritäres Verhalten zeigt und durch nichts in seiner Stimme, Körperhaltung, Gestik, Mimik die positive Atmosphäre stört, die notwendige Voraussetzung für den Prozess der Infantilisierung ist.

ZUR RAUMGESTALTUNG

Um den Prozess der Infantilisierung adäquat einleiten zu können, ist für einen Einsatz der Suggestopädie eine spezifische Lernraumgestaltung erforderlich. Optimal wären : sehr bequeme Sessel (vorzugsweise Schlafsessel), die Auslegung des Raumes mit Teppichboden, gedämpfte Farben, eine Lernumwelt also, in der nur positive schöne Gefühle sich entfalten können.

ZUR UNTERRICHTSGESTALTUNG

Ein suggestopädischer Fremdsprachkurs ist ein Intensivkurs von einem Monat Dauer. Vier Stunden am Tag soll Unterricht erteilt werden. Er umfasst drei Stufen, die als suggestopädischer Zirkel verstanden werden. Am Anfang steht die Wiederholung des Stoffes des Vorangehenden Tages, hierbei wird auf Drills und ähnliches verzichtet. Der Schwerpunkt der Wiederholungen liegt auf Spielen, Rollenspielen usw. In dieser Phase werden Fehler korrigiert, jedoch die Lernenden ermuntert, durch den autoritären aber sehr positiven Lehrer spontan in der Lektion zu reagieren. Die Lernenden erhalten einen Namen in der Fremdsprache und einen neuen Beruf mit einem hohen Prestige. Neues Material wird in der zweiten Phase angeboten. Hierbei handelt es sich um traditionelle Dialoge und Situationen, die in traditioneller Form Fals Grammatikübersetzungsmethode angeboten werden. Die Situationen sind solche, die aus konventionellen Lehrwerken bekannt sind, Stadtrundgänge, Ankünfte am Bahnhof, etc. Die Inhalte der Lektionen allerdings müssen emotionalen und sachlichen Ansprüchen genügen, damit die Lernenden auch motiviert sind, die gelernten Texte zu behalten. Neue Wörter werden unterstrichen, deren phonetische Umschrift angegeben. Alle Materialien sind so zusammengestellt, dass sie sich für Gruppen - und Partnerübungen eignen. Ein Ereignis zieht sich jeweils durch das Geschehen einer Lektion hindurch. Die dritte Phase ist die entscheidende Phase in der suggestopädischen Methode, die Séance.

Ziel der Séance ist die Einübung des neuen Materials auf einer unbewussten Stufe. Es wird hohe Konzentration von den Lernern gefordert. Hierbei wird

1. Gruppenatmen gefördert, d.h. die Lerner müssen 2 Sekunden einatmen, 4 Sekunden den Atem anhalten und 2 Sekunden ausatmen.
2. In diesem Rhythmus liest der Lehrer vor.
3. In diesem Rhythmus spielt die Musik für den passiven Teil.

Während des aktiven Teils lesen die Schüler mit - der Text ist im 3^{er} Rhythmus angeordnet.

Lehrer liest Text erst

- a. *normal*
- b. *flüsternd*
- c. *laut*.

Erste bulgarische Übersetzung 2 Sekunden.

Dann frs. Original

4 sec.

Pause

2 sec. 20 - 25 min.

Passiver Teil

- a. *musikalische Einführung, 2 min. Sarabande*
- b. *Goldberg Variationen 20 - 25 min.*
- c. *Flötenkonzert Ausklang*

Konzentration auf die Musik, nur passiv auf den Text.

VERGLEICH DER VERFAHREN

Um den Vergleich der Verfahren übersichtlich zu ermöglichen, wurde die folgende Tabelle angefertigt:

2. Tabellarischer Vergleich

	COMMUNITY LANGUAGE LEARNING	HERMANISTIC APPROACH	SCIENT WAY	TOTAL, PHYSICAL RESPONSE	SUGGESTOPEDIA
Ursprung:	Gruppendynamik Psychotherapie/Psychologie Betonung des "menschlichen Faktors", gezielte Integration der emotionalen Seite des Menschen in den Lernprozess	Aspekte ähnlich wie beim CLL, allerdings stärkere Betonung der Gefühle des <u>Selbst</u> → Gestalttherapie Self-awareness	Gattegno strebt die Befreiung, Selbstfindung des Individuums durch die Konnotation an. Hierdurch starker Gegensatz zu CLL und HA im Ansatz NICHT IN DEN ZIELTEN.	Steht im Gegensatz zu CLL; HA; SW da speziell für fU entwickelt. Hat keine Gesamtphilosophie, die durch die Art der Methode schließlich auf das Leben des Lerners insgesamt Rückwirkungen hat. Kommt aus biologisch-wahrnehmungsorientierten Annahmen;	Psychologie/Suggestiv/total Musiktherapie; nicht primär für fU entwickelt; hat in seiner Gesamtkonzeption durchaus Über fU hinausweisende Wirkung = darin Verwandtschaft mit 3 ersten Verfahren, Zahlensymbolik
Lerner:	Erkennen, daß andere Menschen andere Sprache Einzigartigkeit wie er besitzt. Einbindung in eine Gruppe durch gemeinsame Aufgabe; Angstfreiheit; Soll in die Lage versetzt werden, in der FS zu fühlen. Vollzieht sich in der Beziehung zum Lehrer.	Kann sich nur im Jetzt selbst-verwirklichen, wenn er bereit ist, seine Gefühle mitzuteilen und auf diese Weise aufgeschlossen zu werden für das Selbst des anderen. Anders als CLL: Vorknüpung nur über die Gefühle des Indiv. Emotion. Ego-Zentrismus!	Die "inneren Kriterien", die die Lerner entwickeln soll führen aus der kognitiven Zufriedenheit zu einer auch emotionalen Zufriedenheit. = Diese Zwischenstufe fehlt im CLL ≠ HA; Ähnlichkeit = graduell zu CLL → Lerner verantwortlich für die Sprache, die gesprochen wird.	Lerner muß sich ähnlich wie bei CLL/HA/SW auf Methode völlig einlassen; <u>hat keinen Einfluß auf Sprache; ist Gehorchender (antags); Reagierender</u>	In der Infantilisierung angestrebte Verhaltensdispositionen finden sich auch bei IFR. Gehen hier jedoch sehr weit darüber hinaus. Nur hier: Integration von Kriterien der Lernerswelt → totale innere und äußere Harmonie; in drei ersten Verfahren gefühlsmäßige Harmonie angestrebt, die aber auch durch die Artikulation von Konflikten erreicht werden kann. Nicht in Suggestopädie!
Lehrer:	Facilitator des Lernprozesses. Ordnet Lehren dem Lernen unter. Verbreitet Atmosphäre der Wärme, Nähe (Stimmführung!) Gleichbleibender Gesichtsausdruck! Gibt eine urteilsfreie Interpretation der Aussage des Lerners. "Infinite distance in greatest intimacy"	Kartograph; wobei aber die Bedürfnisse im Gegensatz zu CLL vermutet sind, sich nicht aus dem interpretierenden Aushandeln wie bei CLL ergeben.	Auch hier (Lehrerrolle) Ähnlichkeiten zu CLL, in der Funktion allerdings wird dieses Verhalten non-verbal angesteuert, <u>Stimmführung!</u> Wird bestimmt durch Materialien des SW.	Lehrer hat nicht primär sozial-integrative Aufgabe; das Unterrichtsgeschehen insgesamt läßt über ihn.	Lehrerverhalten in Konflikt mit CLL zu vergleichen; hier aber gleiches Ziel wie bei CLL durch positiv autoritäres Verhalten angestrebt; muß so etwas wie ein Schauspieler sein; darf durch nichts in seiner Stimme, Körperhaltung, Gestik, Mimik die positive Atmosphäre stören.
Sprache/Themen:	Einzigartigkeit der Sprache; Themen werden von Gruppe gefunden. Sprache qua Sprache steht nicht im Mittelpunkt sondern die Dynamik zwischen Lerner/Lehrer/Gruppe, die sich über die Sprache vermittelt	Auch im Gegensatz zu CLL; Sprache bekommt rein instrumentellen, indem nur die Selbst-reflexiven Teile der Sprache betont werden. Auch nur Gefühlswelt der Zielsprachensprecher verstehen.	Sprache ist hier noch mehr als im CLL + HA instrumentalisiert; von Silbe/Laut → Satz Begründung aus der ≠ von MS + Zielsprache	Sprache ganz dem Funktionalisieren des Ansatzes unterworfen, darin = SW, aber ≠ SW hat seinen Ursprung in Annahme über Identität von MS = FS = Erwerbsprozessen	Konventionelle Materialien = Rollenspielmöglichkeiten müssen gegeben sein.
Kritik	Probleme für den an Strukturen orientierten Lerner.	Kann von Lernern als "Psychotherapie" mißverstanden werden; "Nähe" kann von einigen bedrohlich empfunden werden. Unterschied zu Welt "draußen" wird schmerzlich empfunden	Entstehung von Aggressionen gegen den Lehrer u. Mitlerner	Schwierigkeiten bei der körperlichen Reaktion, Schweiß.	In methodischem Gesamtkonzept nicht realisierbar, wenn die Lehrerantwortlichkeit schallig wird.?

Begriffe, die in allen genannten Bereichen verwendet werden, sind recht "schwammig" = Konzepte die dahinterstehen nur schwer rekonstruierbar, wenn man nicht den gesamten Bezugsrahmen aufarbeitet.

32

Gemeinsamkeiten und Unterschiede der vorgestellten Methoden können der vorangehenden Übersicht entnommen werden.

ZUR BEDEUTUNG DIESER VERFAHREN FÜR DEN INSTITUTIONALISIERTEN
FREMDSPRACHENUNTERRICHT IN DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND -
EINIGE ERFAHRUNGEN UND ÜBERLEGUNGEN.

Lehrerfortbildungsveranstaltungen zu alternativen Methoden in der Fremdsprachenvermittlung stossen in der Bundesrepublik Deutschland auf erhebliches Interesse. In ihnen sind Lehrer aller Schularten vertreten und nicht selten auch Lehrer mit ganz anderen fachausrichtungen, wie z.B. Natur - oder Gesellschaftswissenschaften. Mein Eindruck ist, dass in diesen Veranstaltungen nach Anregungen gesucht wird, aus dem "herkömmlichen" Lehrerverhalten auszubrechen. In den Diskussionen rangierten Nachfragen zur Lehrerrolle, zum Aufgabenrepertoire des Lehrers vor allen Fragen nach der institutionellen Realisierbarkeit dieser Methoden, wie z.B. Einbindung solcher Verfahren in den Lehrplan, Verknüpfbarkeit der jeweiligen Inhalte mit den Lehrwerken, Fragen der Fehlerkorrektur, der Benotung. Die Attraktion, die von diesen alternativen Methoden ausgeht und die Tatsache, dass sie - jedenfalls nach meinen Erfahrungen - nirgends auf vehemente Ablehnung stossen, sind Ausdruck eines nicht gering verbreiteten Missbehagens am herkömmlichen institutionalisierten Fremdsprachenunterricht.

Dieses zunehmende Interesse an diesen alternativen Methoden, ihre Diskussion, darf nicht dazu führen, dass wir wichtige Einsichten vergessen, die in der Unterrichtsmethodenforschung gewonnen wurden. Auch für die alternativen Methoden gilt, dass es bis heute nicht die Methode der Fremdsprachenvermittlung gibt, sie es auch nicht geben kann. Die hier beispielhaft umrissenen Methoden, die zweifellos noch um eine ganze Reihe anderer ergänzt werden kann, sollten nicht zu der Annahme verleiten, dass jetzt "Wundermittel" für den Fremdsprachenunterricht, den Vermittlungs - und Lernprozess gefunden wurden.

Jede Methode, jeder methodische Ansatz - so auch die hier Diskussion stehenden - ist so gut wie der Lehrer, der sie einsetzt. Sie bewähren sich oder sie versagen in Abhängigkeit von seinen Qualitäten als Lehrer, als Mensch (soweit man hier überhaupt trennen kann) und von seiner Beherrschung der Zielsprache. Die alternativen Methoden, so attraktiv sie in ihrer Fremdheit auch sein mögen, bedeuten keinen Schutz, können nicht als Deckmantel für Mängel in einem der genannten Bereiche benutzt werden. Werden sie es, so scheitern diese Methoden ebenso wie alle anderen Unterrichtsmethoden oder - methodenteile.

Ein Vorstellen dieser Methoden hat, wird das soeben Erläuterte berücksichtigt, bereits einen Wert in sich, losgelöst von der praktischen Erprobung, indem Alternativen für Lehrerverhalten, Schülerverhalten und für die Sicht der zu vermittelnden Sprache vorgestellt werden. Das "Hergebrachte" wird daran gemessen, eingefahrene Verhaltensweisen überprüft und - wie man aus gelegentlichen Rückmeldungen hört - auch verändert. (Ein Prozess, der sich jedoch überwiegend der Einsicht des Fortbildners entzieht.).

Wenn man Gelegenheit hat, diese Methoden auch einer Gruppe von Schülern vorzustellen und ihre Reaktionen auf diese Verfahren zu beobachten, so zeigen sie spontan Begeisterung: "So hätten wir 'mal Englisch lernen sollen" oder "Na, das wäre 'mal 'n Französischunterricht gewesen" ist der Tenor der Kommentare. (Ich beziehe mich hier auf eine Demonstration von vier alternativen Methoden, die ich vor etwa 90 Schülern von westfälischen Abendgymnasien durchführte; das Durchschnittsalter war 25 Jahre). Die anschließende Diskussion verdeutlichte jedoch, dass diese spontane Begeisterung wohl nur im Schonraum der Informations - veranstaltung gilt. Das aktuelle Unterrichtsverhalten sei oft sehr stark durch "alte" Lerntechniken geprägt, die ihrerseits Erwartungen an Vermittlungskonzepte bestimmen. Neuere Verfahren, z.B. schon mehr kommunikativ ausgerichtete Unterrichtsstrategien, bedürfen längerer Aufklärungsarbeit und des Abbaus affektiver Schranken. In dem Augenblick, in dem es um Leistungskontrolle, - nachweise geht, wird jede Verunsicherung gefürchtet, wird um die Zeit, die verstreicht, gebangt.

Zum dritten Bereich, zur Sicht von Sprache in einigen alternativen Methoden, sei von einer anderen Erfahrung berichtet. Das Sprachkonzept des "Humanistic Approach" stiess bei einer Gruppe von Englischstudenten an der Ruhruniversität auf recht grosse Widerstände. Äusserungen wie: "Ich will doch nicht nur über meine Gefühle reden, sondern auch "mal an der Ecke Zigaretten kaufen, wo lern' ich das denn?" "Ich will auch mal sachlich das Tagesgeschehen kommentieren, wie soll ich denn das mit diesem Schwerpunkt auf meinen Gefühlen machen" dominierten.

Dass durch diese primär affektive Sicht von Sprache Lernhemmungen abgebaut werden können, wenn ein entsprechendes Unterrichtsklima herrscht, wurde zwar erkannt, "dauerte aber zu lange". Sie seien am Ende ihres Studiums mit der Realität des Examens konfrontiert, in dessen Verlauf sie linguistische und literaturwissenschaftliche Probleme diskutieren müssten, wozu sie solche Sprache nicht befähigen würde.

Ausdrücklich sei vermerkt, dass ich diese Skizze von Erfahrungen aus der Lehrerfortbildung, bzw. -ausbildung nicht verabsolutiert sehen will, sondern sie als Diskussionsanregung verstehe.

Weiter oben stellte ich fest, dass in Fortbildungsveranstaltungen durchaus Fragen nach der "Passung" dieser alternativen Methoden in institutionell vorgeschriebene Unterrichtspläne, Lehrbücher, Bewertungsverfahren etc. gestellt wurden. Zentral war dabei die Frage, wie weit diese Verfahren teilbar seien, sie nur in Ausschnitten verwendet werden könnten, ohne dabei etwas von ihrer Wirksamkeit einzubüssen. Hierzu folgende Überlegung :

In den seltensten Fällen wird eine Methode im Fremdsprachenunterricht "rein" eingesetzt, d.h. so wie sie in ihrer Erstveröffentlichung konzipiert wurde. Diese Erfahrung gilt auch für die alternativen Methoden. Unterrichtsstrategien werden gefiltert durch die Lehrerpersönlichkeit, sein Alltagswissen, seine Alltagserfahrung mit einer Lerngruppe. Gattgeno z.B. bezieht dieses Faktum in sein Programm mit ein. Er versteht seine Angaben nur als grobe Leitlinien, um dem Lehrer weitestgehende Freiheit in der Gestaltung und dem Umgang mit seinen methodischen Konzepten zu lassen.

Legt man die publizierten Berichte zum Einsatz von alternativen Methoden nebeneinander, stellt man schnell fest, dass jedes dieser Verfahren eine singuläre, individuelle Ausprägung erhalten hat.

Ich habe in Unterrichtsversuchen mit Problemlerner (Kinder/Jugendliche) Übungsformen der Verfahren von Asher und der Verfahren des "Humanistic Approach" eingesetzt. Hierbei zeigte sich, dass bereits der kurzfristig vollzogene Bruch mit traditionellen Unterrichtsstrategien es offenbar den Schülern ermöglichte, das Schulfach Englisch in einem neuen, positiveren Licht zu sehen. Der günstige Effekt dieser Übungsstunden hatte durchaus Auswirkungen auf die Unterrichtsteile, die nach konventionelleren Verfahren durchgeführt wurden.

Literaturverzeichnis

- ASHER, James A., KUSADO, Jo Anne, Rita de la Torre
(San Jose State Univ.), "Learning a Second
Language through Commands : The Second Field
Test" in : *Modern Language Journal* 58 (1974),
1/2.
- ASHER, James A., "The Learning Strategy of the total Physical
Response : A Review" in : *Modern Language
Journal* 50 (1966) 2, 79-84.
- ALTMANN, Howard B. (ed.)
Individualizing the Foreign Language Classroom,
Rowley, Mass. : Newbury House 1972.
- ALTMANN, Howard B., POLITZER, Robert L., (eds.)
Individualizing Foreign Language Instruction -
Proceedings of the Stanford Conference, May 6-8
1971, Rowley, Mass.
- ALTMANN, Howard B.,
"Some Practical Aspects of Individualized
Foreign Language Instruction" in : George W.
Wilkins, Jr. (ed.), *Dimension Languages* 71,
A World without Walls ; Spartanburg, S.C. 1971.
- ALTMANN, Howard B.,
"The Three R's of Individualization : Reeduc-
tion, Responsibility and Relevance" repr. from :
Foreign Language Annals 6 (1972) 2.
- BANCROFT, Jane W.,
"Foreign Language Teaching in Bulgaria" in :
The Canadian Modern Language Review 28
(1979), 9-13.
- BANCROFT, Jane W.,
"The Psychology of Suggestopedia or Learning
Without" in *The Educational Review* (1972)
- BANCROFT, Jane W.,
"Suggestology and Suggestopedia : The Theory of
the Lozanov Method" ERIC Documents 1977.
- BANCROFT, Jane W.,
"The Lozanov Method and its American Adapta-
tions" in *The Modern Language Journal* 62
(1978) 4, 167-175.

- BANCROFT, Janes W.,
 "The Lozanov Language Class" Paper presented
 at International Symposium on Suggestology
 (Washington D.C. 1975) ERIC - Publication 1975.
- BAUR, R.S., Die Suggestopädie - eine neue Methode der
 Fremdsprachenvermittlung in: *Die Neueren
 Sprachen* 79 (1980) 1, 60-78.
- BELANGER-POPVASSILEVA, B.,
 "La Méthode Lozanov et la Formation des pro-
 fesseurs", in : *The Canadian Modern Language
 Review* 35 (1979) 4.
- BLATCHFORD, C.H.,
 "The Silent Way and Teacher Training" in :
 FANSELOW, J.F., CRYMES, R.H. (eds.) *On TESOL
 '76* Washington 1976, 23-28.
- BUNSELER, D.P., SCHULZ, R.A.,
 Methodological Trends in College Foreign
 Language Instruction in : *Modern Language
 Journal* 64 (1980) 1, 88-96.
- BUSHMANN, R.W., MADSEN, H.S.,
 "A Description and Evaluation of Suggestopedia -
 A New Teaching Methodology" in : FANSELOW,
 J.F., CRYMES, R.H. (eds.) *On TESOL '76*
 Washington 1976, 29-41.
- Canadian Teacher's Federation Ottawa, Ontario
 Innovations in Teaching 1973. Abstracts of the
 H. Croy Fellowship Program 37 p. ERIC-Publica-
 tion.
- CARPENTER, F., American Literature and the American Dream.
 1965.
- CURRAN, C.A., Counselling Learning in : *Second Languages*,
 Apple River, Ill. 1976.
- DISICK, R.S., Individualizing Language Instruction. Stra-
 tegies and Methods New York 1975.
- FIEDLER, L.A., The Return of the Vanishing America, London
 1968.
- FREED, A.O. & M., TA for Kids Sacramento 1977. 9 th print.

- GATTEGNO, C., "The Silent Way" in : FANSELOW, J.F., CRYMES, R.H. (eds.), On TESOL '76 Washington 1976, 101-104.
- GALLAGHER, Rosina Mena, "An Evaluation of a Counseling-Community Learning Approach to Foreign Language Teaching or Counseling-Learning Theory Applied to Foreign Language Learning. Final Report" Pub. 1973, 155 p. ERIC-Publication.
- GALYEAN, Beverly, "A Confluent Design for Language Teaching" in : *TESOL-QUARTERLY*, 11 (1977), 2.
- GALYEAN, Beverly, "Humanistic Education : A Mosaic just begun" in : JACOB, G.A. (ed.), *An Integrative Approach to Foreign Language Teaching : Choosing among the Options* Skokie, IU., 1976, 200-249.
- GALYEAN, Beverly, "A Confluent Approach to Curriculum Design", in : *Foreign Language Annals*, 12 (1979) 2, 121-128.
- GOLDIN, Mark G., "Who wouldn't want to use the natural approach" in : *MLJ* 61 (1977) 7, 337.
- HOLT, J., *How Children Fail* Harmondsworth 1969.
- HOBE, E. von, "Confluent Education" und die Anwendung gestalttherapeutischer Elemente im pädagogischen Bereich" Hausarbeit zur 1. Staatsprüfung für das Lehramt an Volks - und Realschulen, Hamburg 1977.
- LAFAYETTE, R.C., "Creativity in the Foreign Language Classroom" Paper presented at the West Virginia Foreign Language Conference Marshall University, Huntington, West Virginia, March 30, 1973, ERIC-Publication.
- LA FORGE, P., "Community Language Learning" in : *Language Learning* 21 (1971), 45-61.
- LANGE, D.L., (ed.) *Individualization of Instruction*, Skokie 111, 1974.

- LANGER, B.J., "Individualization of Instruction in College Basic Foreign Language and Culture Courses : A Managable One-Instructor Compromise" Paper presented March 22, 1975, Los Angeles 11 p. ERIC-Publication.
- LOVE, F., WILLIAM, D., HONIG, L.,
Options and Perspectives : A Sourcebook of Innovative FL-Programs in Action 377 p. ERIC-Publication 1973.
- MARX, L., The Machine in the Garden. New York 1967.
- MIGNAULT, Louis, B.,
"Suggestopedia : Is there a better Way to Learn ?" *The Canadian Modern Language Review* 34 (1978) 4, 695-701.
- MOSKOWITZ, G., Caring and Sharing in the Foreign Language Class. Rowley, Mass. : Newbury House 1978.
- RACLE, G.L., "Can Suggestopedia Revolutionize Language Teaching ?" in : *Foreign Language Annals* 12 (1979) 1, 39-54.
- RACLE, G.L., "Suggestopedia-Canada" 14 p. Apr. ERIC-Publication.
- RINGER, R.J., Restoring the American Dream, New York 1979.
- ROBERTS, J., The Silent Way, in : *Zielsprache Englisch* 11 (1981) 3, 1-8.
- ROMIJN, E., SEELY, C.,
Livre Action English, Oxford 1981.
- SCHAEFER, D.A., "My Experience with the Lozanov Method", in : *Foreign Language Annals*, 13 (1980) 4, 273 FF.
- SCHIFFLER, L., Interaktiver Fremdsprachenunterricht, Stuttgart 1980.
- SCHIFFLER, L., "Suggestopädischer Fremdsprachenunterricht in unseren Schulen ?" in : *Neusprachliche Mitteilungen* 33 (1980) 4, 245-252.
- SCHUSTER, D. u.a., "Suggestive, Accelerative Learning and Teaching: A Manual of Classroom Procedures based on the Lozanov Method" 131 p. ERIC-Publication 1976.

- SCOVEL, T., "Georgi Lozanov : Suggestology and Outlines of Suggestopedy" (Review), in : TESOL-QUARTERLY 13 (1979) 2, 255-267.
- SPATZ, J., Hollywood in Fiction, Some Versions of the American Myth, The Hague 1969.
- STEVICK, E.W., Memory, Meaning & Method, Rowley, Mass. 1976.
- SCHWERDTFEGER, I.C., Fremdsprache mangelhaft, Paderborn 1976.
- dies. "Englischunterricht an Sonderschulen für Verhaltensgestörte. Überlegunzur Didaktik und Methodik", in : G. WALTER, K. SCHRÖDER (Hrsg.) : Fachdidaktisches Studium in der Lehrerbildung, Englisch, München 1979, 116-128.
- STEVICK, E.W., "Review Article : Caleb Gattegno : The Silent Way", in : TESOL-QUARTERLY 8 (1974), 3, 305-314.
- STEVICK, E.W., "Teaching English as an Alien Language", in : FANSELOW, J.F., CRYMES, R.H., (eds.), On TESOL '76, Washington 1976.
- STEVICK, E.W., Way and Ways, Rowley, Mass. 1980.
- STEVICK, E.W., Review of Curran 1972, in : *Language Learning* 23 (1973), 259-271.
- STOLLER, P.H., u.a., Real Communication in Foreign Language Teaching, National Humanistic Education Center, 110 Spring Street, Saratoga Springs, New York 12 886, USA.
- SUTHERLAND, K., "Review of JJ. Asher : Learning another Language through Actions. The Complete Teacher's Guidebook", in : TESOL-QUARTERLY 12 (1978) 2, 204-206.
- TERREL, Tracy, D., "A Natural Approach to Second Language Acquisition & Learning", in : *Modern Language Journal* 61 (1977) 7, 325 FF.
- TITONE, R., "A Humanistic Approach to Language Behavior and Language Learning", in : *The Canadian Modern Language Review* 33 (1977) 3, 309 FF.

WATTENMAKER, B., WILSON, V.,
 Real Communication in Foreign Language,
 Saratoga Springs 1973.

WOODRUFF, Margaret.,
 "Integration of the Total Physical Response
 Strategy into a First-Year German Program :
 From Obeying Commands to Creative Writing",
 Paper Presented IV Texas State University
 Denton, Texas, Apr. 3, 1976.

VARVEL, Terry., "The Silent Way : Panacea or Pipedream ?",
 in : TESOL-QUARTERLY 13 (1979) 4, 483-494.

YORIO, C.A., et Al. (eds.),
 On TESOL '79 : The Learner in Focus,
 Washington 1979.

Anschriften :

The Gattegno Institute, 80 5 th Ave. New York, N.Y. 10011, USA.

The Scheman Media Center, Iowa State University, Ames Iowa
 50011, USA. - Video Cassetten und Toncassetten zur Suggestopädie.

Sky Oaks Productions, 19544 Sky Oaks Way, Los Gatos, California
 95030, USA. - Filme zum Total Physical Response.

NACHLESE ZUM WORKSHOP

Die Aspekte, die für mich nach dem Ablauf des workshops im Vordergrund stehen, basieren auf den Leitzielen, unter denen er eingerichtet wurde : in seinem Verlauf sollten alternative Methoden (aM) der Fremdsprachenvermittlung nicht intensiv und extensiv diskutiert werden, sondern die aM sollten als "Brennglas" für die Problemzonen der Fremdsprachendidaktik und -methodik zu Beginn der 80er Jahre dienen. Stets wurden am Beispiel unterschiedlicher aM solche Problemzonen identifiziert, z.B. Rollenverständnis von Lehrer und Schüler, der Einfluss einer Institution auf den Fremdsprachenunterricht, fremdsprachliche Erwerbsstrategien, die Bedeutung grammatischer Erklärungen u.a.m.

Im Laufe der Diskussion des international besetzten workshops zeigte sich für mich, dass Fremdsprachenunterricht und alle mit ihm zusammenhängenden Techniken, Konzepte und Grundprinzipien jeweils bemerkenswert stark "kulturell akzentuiert" sind. Diese Feststellung ist nicht neu bezogen auf den Unterrichtsbereich "Deutsch als Zweitsprache". Da ist sie hochaktuell. So werden etwa Koranschulverfahren analysiert, um aufzudecken, worin die spezifischen Schwierigkeiten der Kinder von Arbeitsmigranten bei "deutschen" Vermittlungsverfahren bestehen könnten. Für den Fremdsprachenunterricht in Grossbritannien, Frankreich und der BRD gibt es jedoch bisher keinen mir bekannten Versuch, der Frage nachzuspüren, wie weit seine jeweiligen Grundlagen und sein Vollzug mit kulturellen Traditionen, kulturellen Tendenzen in dem jeweiligen Land zusammenhängen. Die anstehenden Probleme, das zeigte die Diskussion, haben von Land zu Land nur jeweils recht enge Zonen von Gemeinsamkeiten, alles für den Fremdsprachenunterricht Wesentliche wird unterschiedlich gesehen : die Lehrerrolle, die Schülerrolle, das Verständnis von Sprache, Unterrichtsmethoden und -techniken. Hieraus ergibt sich für mich die spannende Frage, ob nicht auch für den europäischen Raum gilt, dass ein ausländischer Schüler, z.B. ein Deutscher, der an einem Englischkurs in Grossbritannien teilnimmt, insgesamt zwei Hürden vor sich hat :

1. den kulturellen Akzent der Methode (Lehrer als Träger von kulturell überlieferten Vermittlungsstrategien)
2. das Englische selbst.

Wenn also die europäische Sprachenpolitik von Erfolg gekrönt sein soll, d.h., sie aus dem konzeptuellen Stadium herausgelangen und im Klassenraum wirksam werden soll, müssen wohl erst Forschungsanstrengungen in die soeben umrissene Richtung gehen.

Eng verbunden mit dem soeben Gesagten und auch im Blick auf die aM scheint es mir beim gegenwärtigen Diskussionsstand angezeigt, eine "methodische Relativitätskonzeption" für aus Fremdsprachenunterricht zu propagieren. Bisher wissen wir, um es schlicht zu sagen, so gut wie nichts Gesichertes über die zentralen Aspekte des Spracherwerbs. Wir werden vielleicht in den nächsten 20 Jahren grundlegendere Aufschlüsse gewinnen über hirnhysiologische Vorgänge beim Lernen. Damit ist dann aber immer noch nicht die Jahrhunderte alte Frage der Beziehungen zwischen sozialen und individualen (angeborenen) Faktoren beim (Fremdsprachen)-Lernen geklärt. Hieraus leite ich die Konsequenz ab, wenn bestimmte Schüler und Lehrer sich in den von aM jeweils besonders strukturierten Lernumwelten wohlfühlen, Lernen stattfindet, dann ist unserer Gesamtaufgabe gedient. Wie weit daraus jedoch grundlegende Rückwirkungen auf den Fremdsprachenunterricht in der Institution Schule etwa erwartet, erhofft werden können, bleibt offen bzw. ist abhängig von der Kraft des einzelnen Lehrers sich gegen den "Moloch Institution" zu behaupten.

II

ALTERNATIVE METHODEN ODER METHODE DER ALTERNATIVEN ?

Der Verfasser untersucht kritisch den Begriff "alternativ" und äussert die Befürchtung, dass dahinter vielfach nur irrationale Dogmatik steht, die die rationale Prüfung ersetzt. Hilfreiche Unterrichtstechniken welcher Art auch immer sind wichtiger als geschlossene "Methoden", die nicht selten an den Lernerbedürfnissen vorbeigehen.

The writer makes a critical analysis of the notion of "alternative", and gives voice to the fear that behind it all, to a large extent, there is little more than irrational dogmatism, which displaces the notion of rational evaluation. Helpful teaching techniques of whatever kind are more important than closed methodologies, which not infrequently miss the target of learner needs.

L'auteur présente une analyse critique de la notion "alternative" et fait part de ses craintes de ne voir derrière cette conception que dogmatisme irrationnel qui remplace l'évaluation rationnelle. Pour lui, il est plus important d'avoir accès à des techniques pédagogiques utiles que de l'enfermer dans des méthodologies qui, on l'a souvent vu, ne répondent pas aux besoins des apprenants.

Wenn ich am 18. Oktober 1982 einen neuen Kurs mit Studenten der Technischen Universität beginne, einen Kurs, der wie alle Kurse der letzten Jahre die Studenten zu einer erfolgreichen Deutschprüfung führen soll, werde ich mit grosser Sicherheit vieles anders machen. Der Deutschunterricht mit dieser neuen, mir jetzt noch ganz und gar unbekanntem Studentengruppe wird insgesamt anders verlaufen als alle Unterrichtsveranstaltungen, an denen ich bisher als Lehrer beteiligt war, und dies aus (mindestens) zwei Gründen :

- die Gruppe wird unverwechselbar anders sein
- ich als Lehrer will und kann mich nicht wiederholen

Andererseits wird sich in diesem neuen Semester viel von dem, was ich bisher im Unterricht versucht habe, ungefähr wiederholen. Das wiederum hat mindestens drei Gründe :

- die neuen Studenten haben mit denen, die ich bisher kennengelernt habe, sicherlich weit mehr als die "conditio humana" gemeinsam : sie sind ausländische Studienbewerber an der Technischen Universität Berlin usw.
- ein Teil meiner (Lehrer-) Persönlichkeit ist inzwischen "gefestigt" (erstarrt ?)
- mir ist bekannt, dass so etwas wie Lehrerroutine bei den Lernenden nicht nur Langeweile, sondern auch Vertrauen schafft.

Es wird also zu so etwas wie einem dialektischen Spiel zwischen innovativem Drang und konservativem Sich-Rückbesinnen kommen, wobei noch gar nicht sicher ist, welche Richtung Oberhand bekommt. Die Unsicherheit des Lehrers, der sich fragt, ob er sich auf Neues einlassen oder dem bisherigen Rezept folgen soll, wird durch zwei Beobachtungen verstärkt :

- die bisherigen Kurse waren erfolgreich : die weitaus meisten Studenten haben die Prüfung bestanden
- ob dieser Erfolg irgendeiner verwendeten Methode, dem Lehrer und seinem Verhalten, überhaupt dem Unterricht zuzuschreiben ist, steht nirgendwo geschrieben.

Ich nehme also vorsichtshalber an, der Unterricht sei nicht so schlecht gewesen bisher. Sonst müsste ich mir nämlich ungeheuer viel Arbeit machen : Kollegen als Beobachter in den Unterricht holen, Umfragen unter meinen ehemaligen Studenten und bei deren

jetzigen Professoren veranstalten, und vor allem : mich um alternative Methoden kümmern.

Alternative Methoden ? Habe ich mich bis jetzt nicht um alternative Methoden gekümmert, wenn ich ab und zu festgestellt habe, dass sich dieser oder jener Student oder alle zusammen mit dem einen oder anderen Verfahren schwer taten, es gar mehr oder weniger offen ablehnten ? Habe ich mich nicht bemüht, für einen und denselben Lerngegenstand mehrere Lernwege zu zeigen bzw. offenzuhalten, also alternative Methoden anzubieten ?

Was heisst denn nun eigentlich "alternativ" ?

"Alternative" bedeutet, wie mir Wörterbücher versichern, die Wahl zwischen zwei Möglichkeiten. Der etwas verschwommene Sprachgebrauch kennt nicht nur zwei, sondern gleich mehrere Alternativen, die sich zur Wahl stellen. Schwierig, rein von der Sprache her, wird es mit dem Adjektiv "alternativ" : dieses Attribut kommt nämlich den beiden (oder mehreren) Wahlmöglichkeiten zu. Logischerweise müssten alle Parteien, die sich zur Wahl stellen, alternativ genannt werden, und nicht nur der Bio-Kost, sondern auch der chemisch noch stärker verseuchten Normalkost gebührt dieses Beiwort. *Alternative Methoden des Fremdsprachenunterrichts* sollten unterschiedslos alle jene genannt werden, die dem Lernenden und dem Lehrer eine durch Abgrenzung deutlich sichtbare Wahlmöglichkeit bieten.

Das Nomen "Alternative" und das Adjektiv "alternativ" haben etwas mit Wahl zu tun, also mit Freiheit. Dort, wo institutionelle Zwänge oder strikte Dogmen den Menschen das Recht der Wahl nehmen oder aberkennen, fehlt die Alternative, wird die Freiheit eingeschränkt.

Dieser Sachverhalt scheint mir nun zu einem neuen Wortgebrauch zu führen, einer neuen Bedeutung von "alternativ", die sprachlich und sachlich nicht unbedenklich ist, wie ich meine. Politische Gruppen nennen sich alternativ und geben damit zu verstehen, nur sie seien vernünftigerweise wählbar. Vertreter alternativer Ernährung versuchen zu beweisen, dass es ausser ihrer Alternative keine andere gebe. Praktiker und Theoretiker des Fremdsprachenunterrichts nennen ihr persönliches methodisches Konstrukt "alternative Methode" und erheben damit offenbar den Anspruch auf Übernahme ihres Systems als des richtigen, den Anspruch auf Anhängerschaft, auf Gefolgschaft.

Diesen neuen Wortgebrauch halte ich für gefährlich, und nicht nur den Wortgebrauch. Das Zeichen (Wort) scheint mir etwas zu verbergen oder zu verraten, was ich längst zu bekämpfen entschieden habe : nämlich das Ersetzen der rationalen Prüfung (gegebenenfalls auch Evidenz) durch den irrationalen Mythos. Offener, brutaler und möglicherweise überzogen formuliert : die Wandlung von der freiheitlichen Alternative hin zum zwingenden "alternativen" System hat für mich etwas Totalitäres.

Und was ist Methode ?

Irritiert von der Tatsache, dass in Frankreich schon ein beliebiges Lehrbuch "Methode" heissen kann, dass in Deutschland ein Seminarleiter mehrfachen "Methodenwechsel" innerhalb einer Unterrichtsstunde verlangt, dass auch Fachleute den gängigen Begriff "direkte Methode" nicht begreifbar erklären können - irritiert von diesem fast undurchdringlichen Dickicht habe ich es aufgegeben, das Wort "Methode" überhaupt noch zu verwenden.

Bestärkt wurde ich in dieser Weigerung durch Lehrerkollegen, denen ich gezeigt hatte, wie man mit Hilfe von Lernspielen gewisse barbarische Übungsformen ersetzen kann, und die dann von "meiner Methode" sprachen. Es kam noch schlimmer : ich versuchte, persönliche Grundeinstellungen zum Unterricht darzulegen, etwa über das Lehren als Dienstleistung oder die persönliche Verantwortung des Lernenden für seine Tätigkeit - und als Echo darauf hörte ich das Wort "Methode".

Inzwischen rede ich, wenn ich mich über bestimmte äussere Aspekte des Unterrichts verständigen möchte, lieber von Unterrichtstechniken oder -verfahren. Damit riskiere ich, dass meine Beiträge zu einer Diskussion um den Unterricht mit ausländischen Arbeitern oder Asylanten in der Bundesrepublik von vornherein als irrelevant weil zu oberflächlich und formal angesehen werden. Das Risiko ist erträglich, weil ich weiss, dass ein Lehrer ein verhältnismässig einfaches Handwerk beherrschen muss, um höheren Zielen dienen zu können. Mir ist klar, dass emanzipatorische Lernziele (was auch immer das sein mag) nicht mit geisttötenden "pattern drills" instrumentiert werden sollten. Auch glaube ich inzwischen verstanden zu haben, dass man ausländischen Arbeitern in Deutschland in der Anfangsphase ihres Aufenthalts mit technisch korrekten Aussprechübungen besser Möglichkeiten zur Auseinandersetzung mit ihrer Umwelt hätte vermitteln können. Wer also diesen Aspekt der Methode (Methodik ? Unterrichtstechnik ?) als unbedeutend abtut, scheint mir unaufgeklärt zu diskutieren.

Macht nun dieser Aspekt die "alternativen Methoden" zu *Methoden* ? Bei einer Vorführung des "silent way" drängte sich mir der Eindruck auf, dieses Konzept sei eine etwas bizarre Kombination von (mir anderswoher bekannten) unterrichtstechnischen Elementen. Bei spärlichen Kontakten mit dem "humanistic approach" fühlte ich mich ebenfalls technisch - diesmal psychotechnisch - behandelt bzw. misshandelt. Was ich über "community language learning" lese, erscheint mir zunächst märchenhaft schön, bis es dann wieder (bei den Anweisungen an den Lehrer) konventionell unterrichtstechnisch wird, und dann gleich grausam oberflächlich ("gleichbleibender Gesichtsausdruck"). Die "total physical response" kommt im mir bekannten Unterricht seit jeher vor, phasenweise als eins der geeigneten Verfahren, und über wichtige Forderungen der "Suggestopädie" streite ich gelegentlich mit Verwaltungsleuten oder Technikern.

Was an all diesen Konzepten macht sie zu Methoden ?

Ich habe da einen Verdacht : da der Begriff "Methode" trotz B.W. Beljajew (1965) noch reichlich ungeklärt ist, zumindest in der fachöffentlichen Diskussion, belegt man mit diesem (ungeschützten) Titel merkwürdige unterrichtstechnische Kombinationen mit vagem Bezug zu gängigen philosophischen oder psychologischen Trends, und schon wird das Ganze respektabel.

Ich male gelegentlich im Unterricht Männchen. Ich werde dafür den Titel "Piktogramm-Methode" beanspruchen.

Und ... brauchen wir überhaupt "Methoden" - alternative oder sonstwelche ?

Wie eingangs erwähnt, denke ich zur Zeit über den in Kürze beginnenden Kurs nach. Er wird mich - von den Lernenden her - in Situationen bringen, die ich in 15 Jahren Fremdsprachenunterricht noch nicht erlebt habe. Ich werde - methodisch und anders - vieles falsch machen, aber eins kann ich den kommenden Studenten schon jetzt garantieren :

sie werden es nicht mit einem festen methodischen Konzept - alternativ oder sonstwie - zu tun haben, dafür aber mit einer "Methode", die versucht, ihren Voraussetzungen und ihren Bedürfnissen mit grosser Offenheit für jedes geeignete Verfahren zu entsprechen - einer "*Methode der Alternativen*".

ALTERNATIVE FREMDSPRACHEN-LEHRMETHODEN EINE PERSPEKTIVE
FÜR INTERKULTURELLES LERNEN ?

Alternatives wird im Fremdsprachenunterricht zu einem Zeitpunkt aufgenommen, wo in anderen Bereichen schon wieder ein Ende dieser Bewegung in Sicht ist. Ausserdem bezweifelt die Autorin, dass irgendeine alternative Methode den alleinigen Anspruch auf Gültigkeit erheben kann. Allenfalls können sie mit Einschränkung und partiell übernommen werden als unterrichtliche Einzelelemente, wenn sie einem Gesamtzusammenhang untergeordnet sind. Das Allerdings stellt hohe Anforderungen an den Lehrer, der über ein breites Methodenrepertoire verfügen muss.

There is a tendency for new waves to reach their height in foreign language teaching at a time when in other fields they have already sunk to a low ebb. The author further doubts whether any single alternative methodology can claim exclusive rights to validity. They can however be adopted partially, and with reservations, as elements in a teaching programme, always provided they are integrated into a coherent overall framework. This of course makes heavy demands on the teacher, who would have to command a broad repertoire of methodologies.

Les tendances nouvelles dans l'enseignement des langues étrangères ne semblent atteindre leur point culminant que lorsqu'elles en sont au niveau le plus bas dans les autres domaines. De plus

l'auteur soutient qu'aucune méthodologie alternative ne peut se prévaloir d'être la seule valable. On peut toutefois, les adopter partiellement dans un programme d'enseignement avec les réserves qui s'imposent, en s'assurant qu'ils s'intègrent dans un programme globalement cohérent. Ceci représente évidemment une lourde charge pour l'enseignant qui devra alors posséder un répertoire étendu de méthodologies.

Das Zauberwort "alternativ", das zur Zeit in der Bundesrepublik Deutschland beträchtliche Attraktivität entfaltet, scheint nun auch so ehrwürdige und "etablierte" Institutionen wie das Goethe-Institut ergriffen zu haben.

Der Zauber dieses Wortes liegt sicher darin, dass mit ihm etwas anderes als das Bestehende verheissen wird, dass darin ein Ausweg aus Verhältnissen, Krisen und festgefahrenen Situationen aufschimmert, die viele Menschen bis zum Überdruß satt haben. So erobert dieses Wort mittlerweile alle Bereiche : es gibt eine alternative Ernährung, Alternativ-Läden, die Alternativen in der Politik, Alternativschulen (vgl. *Dietrich 1978, Rang / Rang-Dudzík 1978*) und nun auch einen alternativen FU. Aber man muss schon - auf der Ebene der Politik und der Pädagogik ebenso wie auf der Ebene der Fremdsprachendidaktik - genau hinsehen, um nicht falschen Propheten aufzusitzen und von der eigenen Sehnsucht nach Änderung der unerträglich gewordenen Verhältnisse in die falsche Richtung oder in eine Sackgasse geführt zu werden.

In diesem Sinne sollen hier die zur Zeit populären "alternativen" Fremdsprachen-Lehrmethoden kritisch auf blinde Flecken, falsche Voraussetzungen und verhängnisvolle Wirkungen hin abgeklopft werden, indem sie in einen grösseren gesellschaftlichen und pädagogischen Zusammenhang gestellt werden. Diese Analyse wird sich erstrecken auf folgende Methoden :

Community Language Learning (CLL),
 Humanistic Approach (HA),
 Silent Way (SW),
 Total Physical Response (TPR),
 Suggestopädie (Sugg.) und
 Créativité (Cr.).

Für die ersten fünf Ansätze beziehe ich mich grösstenteils auf die Synopse von I.C. Schwerdtfeger, z.T. auch auf andere Beschreibungen in der Literatur (*Baur 1982, Mans 1981, Schiffler 1980*) und eigene Vorerfahrungen. Mit der letzteren "Methode" der "Créativité" als neuestem Trend der französischen Fremdsprachendidaktik, bin ich auf dem diesjährigen Sommerkurs des B.E.L.C. (Bureau pour l'Enseignement de la Langue et de la Civilisation Françaises à l'Etranger) in Saint Nazaire in intensiver Form konfrontiert worden.

1. Der "time lag" der Fremdsprachendidaktik gegenüber gesellschaftlichen und pädagogischen Entwicklungen

Bevor ich mich den genannten Methoden zuwende, soll zunächst die These aufgestellt werden, dass die Fremdsprachendidaktik einen

generellen "time lag" aufweist gegenüber den gesellschaftlichen und pädagogischen Tendenzen, von denen sie ihre Impulse bezieht.

Dies konnte schon anhand der Rezeption und Umsetzung allgemeindidaktischer Modelle in den 60^{er} und 70^{er} Jahren bewiesen werden (z.B. wurden die Modelle der Unterrichtsplanung von Klafki (1964) und Heimann/Otto/Schulz (1965) noch vollkommen unhinterfragt von namhaften Fremdsprachendidaktikern rezipiert, als in der allgemeindidaktischen Diskussion schon längst ihre Begrenztheit und Revisionsbedürftigkeit herausgearbeitet worden war). Dieser "time lag" zeigte sich schliesslich auch, als sich die Fremdsprachendidaktik in den 80^{er} Jahren zögernd - unter dem doppelten Druck der kommunikativen Didaktik und der linguistischen Pragmatik - dem kommunikativen Ansatz öffnete (vgl. dazu *Habermas 1972, Piepho 1974 und Dietrich 1974*).

Auch die neue Welle der "alternativen" Fremdsprachen-Lehrmethoden bestätigt diesen "time lag" : Sie beginnt die Kongresse und Fachzeitschriften zu dem Zeitpunkt zu überfluten, wo die Alternativ-Welle in anderen Bereichen schon wieder verebbt, weil sie sich an den harten Realitäten der wirtschaftlichen Krise und der Unbeweglichkeit der Bildungsinstitutionen gebrochen hat.

Hier einige Belege für meine These :

- Die grosse Attraktivität von Ansätzen der "Humanistischen Psychologie" (prominentestes Beispiel : *Carl R. Rogers*), der Gruppendynamik, der Gestalttherapie und vieler anderer modischer Therapieformen, von denen sich die "alternativen" FS-Lehrmethoden zum Teil herleiten, ist in der Öffentlichkeit schon längst zurückgegangen. Auch die pädagogischen Träume, durch selbstbestimmtes Lernen in selbstgesteuerten "encounter groups" mit einem nicht-direktiven "facilitator" und in emotional warmer, verständnisvoller Atmosphäre die Bildungsinstitutionen von innen her verändern zu können, wie das Rogers selbst noch glaubte (vgl. dazu *Rogers 1974, S. 290 ff*), sind inzwischen an den harten Realitäten zerschellt : Numerus Clausus, verschärfte Auslese, Kurssystem und "Leistungsdruck nach Normenbüchern" im Gymnasialbereich ; drastische Mittelkürzungen und Abbau von Experimenten im Bereich der institutionalisierten Weiterbildung (Volkshochschulen) ; generell : das Widerrufen zaghafter Öffnungen und halberziger Reformen, die Zurücknahme vieler Zugeständnisse an den kritischen Geist, der mit der 68^{er} Bewegung in unseren Bildungsinstitutionen aufgebrochen war. Symptomatisch für diese "Tendenzwende" im Bildungsbereich, die alle alternativen pädagogischen Ansätze wieder im Keim erstickt, sind die Heidelberger Thesen des Forums "Mut zur Erziehung" (s. Anlage 1).

Da ist dann die Behinderung von renommierten Alternativschul-Experimenten wie der Glocksee-Schule Hannover und der Freien Schule Frankfurt auf administrativem Wege oder die Nicht-Zulassung langjährig und sorgfältig geplanter neuer Freier Schulen (wie in Bochum und Essen) nur ein äusseres Zeichen für das veränderte Klima in unserer Bildungslandschaft.

Manche von Ihnen werden sich fragen, was das alles mit den "alternativen Fremdsprachen-Lehrmethoden" zu tun hat, deren "Wert an sich" damit ja nicht in Frage gestellt sei. Das ist im Prinzip richtig. Mit dem Aufzeigen dieser Zusammenhänge sollte nur klar und deutlich herausgestellt werden, dass diese Methoden unter den gegenwärtigen Rahmenbedingungen niemals eine Chance haben, in unseren Schulen und Volkshochschulen vollverwirklicht zu werden. Dies sollte jeder im Gedächtnis behalten, um zu vermeiden, dass schon vor der tatsächlichen Umsetzung dieser Methoden zuviel Wirbel um sie gemacht wird. Sie mögen als exotische Attraktionen für ein zahlungskräftiges Publikum - oder für gewisse Führungskreise der Wirtschaft mit hohem Spesenkonto - wohl ihre Bedeutung haben. Dieser ausser-schulische Verwendungszusammenhang sollte aber dann in der Diskussion über die "alternativen" Methoden auch immer präsent bleiben.

Selbst wenn man diesem "exklusiven" Verwendungszusammenhang Rechnung trägt, bleibt der "time lag" der "alternativen" Methoden gegenüber dem allgemeinen Zeitgeist bestehen: Die "echten Alternativen" sind inzwischen aus der Gesellschaft ausgewandert und in selbstorganisierte Land- und Produktionskommunen gezogen, wo sie z.T. mühsam um ihr Überleben kämpfen. Diese bürgerlichen "Selbstfinder", die süchtig von einem Encounter-Seminar, von einer Gruppentherapie zur nächsten Bio-Energetik-Sitzung eilen, werden inzwischen mitleidig belächelt und stehen nicht mehr im Party-Mittelpunkt. Und viele, viele, denen diese "Humantechniken" zunächst zum Ausbruch aus ihrer neurotischen Vereinzelung und aus erstarrten Erlebnisweisen verholfen haben, stellen ihre neugewonnene Erfahrung im Umgang mit Gruppen nun in den Dienst von konkreten Selbsthilfe-Projekten wie Frauenhäuser, Arbeitsloseninitiativen, Mieterinitiativen etc.

Ein grosses Potential dieser Menschen, die in der westlichen Welt die Erfahrung der befreienden Wirkung selbstbestimmten Lernens in Gruppen gemacht haben, setzt diese Lernprozesse nun fort im Widerstand der Anti-Kernkraft - und der Friedensbewegung. Hat auch die alternative Fremdsprachendidaktik solche Perspektiven aufzuweisen, die dem gemeinsamen Lernen erst einen Sinn geben?

2. Die Überschätzung des Faktors "Methode" in den neuen Fremdsprachen-Lehrverfahren

Analysiert man die alternativen Fremdsprachen-Lernmethoden vom erziehungswissenschaftlichen Standpunkt aus, so ist festzustellen, dass bei diesen alternativen Trends eine Überbetonung des Faktors Methode vorliegt. Dadurch wird das gesamte Spektrum von Faktoren einseitig verengt, welches für erfolgreiches Lernen ausschlaggebend ist. Schon in dem ziemlich technokratischen Modell der Unterrichts-analyse und-planung von Schulz (1965) ist von sechs Faktoren die Rede, die untereinander nochmals kompliziert aufgefächert sind (anthropogene und sozial-kulturelle Voraussetzungen als Bedingungsfelder ; Intentionen, Thematik, Methodik und Medien als Entscheidungsfelder). Dabei wird auch noch der "Implikations-zusammenhang der Entscheidungsfelder ... unter Abstimmung mit den Bedingungsfeldern" betont (*Achtenhagen 1969*, S. 111). Auf deutsch heisst das : die Überbetonung eines Faktors, ohne dass er auf die anderen abgestimmt ist, stellt das Zustandekommen von Lernprozessen grundsätzlich in Frage. (Vgl. dazu die Anlagen 2 und 3).

Ein Beispiel, auf die Fremdsprachen-Didaktik bezogen, mag dies verdeutlichen : Ich wage die Hypothese, dass in einem islamischen Kulturkreis, in dem die Schüler in den Koranschulen das Nachsprechen selbst unverständener Äusserungen eines Lehrers als vorherrschende Lernmethode internalisiert haben, die Methode des "Silent Way" niemals Erfolg haben wird. Das gleiche konnte man vermuten von CLL, HA und Cr., da das Stillsitzen in frontaler Sitzanordnung und das Reagieren auf Anweisung des Lehrers mit zu den Lernerfahrungen der Schüler von Koranschulen gehört.

Hier wurde beim Einsatz alternativer Methoden von den sozialen und anthropogenen Voraussetzungen der Lernenden vollkommen abstrahiert. Unter solch andersartigen kulturellen Bedingungen, die ja auch die Lehrkräfte der Goethe-Institut häufig genug vorfinden, sollte man die Frage der Übertragbarkeit der alternativen Fremdsprachen-Lehrmethoden sorgfältig reflektieren. Francis Debyser, der Direktor des B.E.L.C., spricht in diesem Zusammenhang mit Recht von einer "aggression qui peut comporter pour certaines culturelles du tiers monde l'importation d'une didactique conçue en Europe occidentale ou aux Etats-Unis". (*Debyser 1982*, S. 25).

Ob es sich nun um eine Übertragung europäischer Fremdsprachen-Lehrmethoden in die Dritte Welt oder amerikanische Fremdsprachen-Lehrmethoden nach Europa handelt - es ist Francis Debyser zuzustimmen, wenn er fordert, dass vor dieser Übertragung folgende Faktoren der neuen Methode geprüft werden sollten :

" - l'idéologie qui la sous-tend, c'est-à-dire le système d'idée de représentations et de valeurs de la société où a été conçue cette pédagogie ;

- ses principes pédagogiques explicités, notamment en ce qui concerne l'apprentissage (idée qu'on se fait de ce que c'est qu'apprendre et de la manière d'apprendre), l'enseignement (idée qu'on se fait de ce que c'est qu'enseigner et de la manière d'enseigner) et l'école (idée qu'on se fait de sa fonction dans la société) ;

- la conception qu'elle véhicule de la matière à enseigner et, dans le cas de la didactique des langues, de la représentation qu'elle implique du langage et des langues." (ebd.).

Es ist klar, dass dies eine sorgfältige und langwierige Analyse jeder der hier aufgeführten "alternativen Fremdsprachen-Methoden" erfordern würde, wie sie Frau Schwerdtfeger schon ansatzweise in ihrem tabellarischen Vergleich von fünf dieser neuen Methoden geleistet und Elmar J. Mans (1981) z.B. schon für die Suggestopädie vorgelegt hat. Eine solche Detail-Analyse würde allerdings den zeitlichen Rahmen dieses Vortrags sprengen. Sie ist jedoch ein dringendes Desiderat, ehe an eine Umsetzung dieser alternativen Methoden im Fremdsprachenunterricht der öffentlichen Schulen gedacht werden kann.

3. Die Inhaltsgleichgültigkeit der alternativen Fremdsprachen-Lehrmethoden

Die Frage nach den landeskundlichen und bewusstseinsmäßigen Inhalten, die mit den Strukturen der fremden Sprache den Lernenden vermittelt werden (bzw. vermittelt werden sollten), wird in keinem dieser Modelle in befriedigender Weise reflektiert. In der Suggestopädie wird sie z.B. durch solche Allgemeinplätze beantwortet wie : " Das Lehrbuch soll bedeutungsvolles und kommunikatives Material enthalten und motivierend sein ... ; "traumatic themes and distasteful lexical material" (S. 278) sollen vermieden werden, eine "light-hearted story" ist erwünscht (Mans über Losanovs "Suggestology and Outlines of Suggestopedy", (1981, S. 262). Während man hier also in der Suggestopädie einen Konsens über "schickliche" Themen naiv und unproblematisch voraussetzt, wird die Auswahl der Bewusstseinsinhalte in den anderen Methoden weitgehend den Lernern selbst oder dem Zufall überlassen. Es gibt keine Unterscheidung zwischen wertvollen und sinnlosen Inhalten ; alles ist im Grunde gleich wichtig oder gleich trivial - nach dem Bildungswert der Lerngegenstände wird nicht mehr gefragt. Herwig Blankertz hat mit Recht die Frage nach der Bildung auf dem letzten Fremdsprachendidaktiker-Kongress in

Hannover 1981 auch für den FU wieder aufgeworfen. Doch weiter unten wird noch zu zeigen sein dass diese eigentlich didaktische Reflexion ohne eine übergreifende Perspektive nicht zu leisten ist.

4. Kritische Anmerkungen zu den alternativen Fremdsprachen-Lehrmodellen aus pädagogischer Sicht

Wie schon vorher betont, können hier notgedrungen nur einige summarische Kritikpunkte an den einzelnen Methoden genannt werden, die aus einer emanzipatorischen erziehungswissenschaftlichen Perspektive anzumerken sind.

Zunächst ist es aus dieser Sicht zu begrüßen, dass über verschiedene Ausprägungsformen des "Humanistic Approach" der optimistische, menschlich anziehende, wenn auch politisch konservative Ansatz von Rogers und anderen Vertretern der Humanistischen Psychologie auch in die Fremdsprachendidaktik Eingang findet. Dadurch wird zumindest die behavioristische Grundvorstellung vom Lehren und Lernen, die lange Zeit die Fremdsprachendidaktik mit ihren mechanistischen stimulus-response-Konzepten beherrschte, zurückgedrängt.

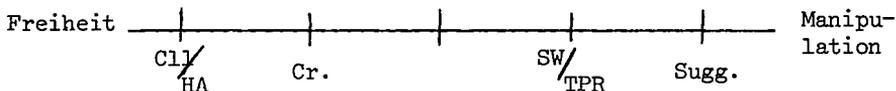
Positiv zu werten ist in Ansätzen wie "Community Language Learning" und "Humanistic Approach" die kommunikative Strukturierung der Lernsituation (Kreis/Gruppe) ; die Zurücknahme der beherrschenden Rolle des Lehrers, seine Beschränkung auf die Funktion des "facilitators" (vgl. *Rogers 1974*) ; die stärkere Berücksichtigung und Einbeziehung emotionaler Faktoren in den Fremdsprachen-Lernprozess und ein quasi-therapeutisches Umgehen damit.

Sehr optimistisch, wenn auch durch Erfahrung nicht immer gesichert, ist die Grundannahme der humanistischen Psychologie, dass der "andere Mensch irgendwie von Grund auf vertrauenswürdig ist" (*Rogers 1974*, S. 110/111). Daraus folgt "die Hochschätzung des Lernenden als eines unvollkommenen Menschen", der aber "viele Gefühle und Entwicklungsmöglichkeiten hat" (S.111). Ist der Lehrer von "einem tiefen Vertrauen in den menschlichen Organismus und dessen innere (n) Kräfte (n)" (S.116) durchdrungen, so gelingt es ihm, durch diese Haltung bei den Lernenden einen Lernprozess auszulösen, der ganzheitlich, für deren eigenes Leben signifikant und vor allem selbstinitiiert ist. Daraus folgt, dass der Lehrer eigentlich nur das entsprechende emotionale Klima zu schaffen und lernhemmende Bedingungen aus dem Wege zu räumen habe, um dieses selbstinitiierte Lernen zu ermöglichen. Dem entspricht Rogers Überzeugung, dass "alles, was man einen anderen lehren kann, relativ belanglos ist" (S. 153) und "dass die Folgen des Lehrens entweder unwichtig oder verletzend sind" (S. 154 ; vgl. dazu auch das gesamte Kap. : "Über Lernen und wie man es fördern kann", S. 155 bis 166).

In solchen Aussagen werden Grundspannungen jeder Erziehung angesprochen, die wir heute mit Begriffen wie "Manipulation" und "Freiheit" kennzeichnen oder die frühere Generationen, z.B. die geisteswissenschaftliche Pädagogik, mit Antagonismen wie "Führen oder Wachsenlassen" (Theodor Litt, 1927) benannt haben.

Diese Grundspannung, die jede pädagogische Situation kennzeichnet, findet man auch im FU wieder. Sie drückt sich aus bis in die Einzelheiten des Unterrichts-Arrangements und der Methode.

Wollte man die alternativen Fremdsprachen-Lehrmodelle danach beurteilen und auf einer Skala einordnen, die sich zwischen den Polen "Manipulation" und "Freiheit" des Lernens bewegt, so gäbe das m.E. folgendes Resultat :



Gradmesser der Freiheit bzw. Manipulation sind dabei folgende Kriterien :

a) bezüglich des Pols "Freiheit" :

- .Zurücknahme der autoritären Einwirkung des Lehrers auf den Lernenden ; Definition seiner Rolle als "facilitator" ;
- .Einbeziehung von Themen, Inhalten, Vorschlägen, die von den Lernenden selbst kommen ;
- .Aufbau einer Gruppensituation gegenüber einer hierarchischen Strukturierung des Lehrer-Lerner-Verhältnisses ;
- .Ausdrucksmöglichkeit für die eigene emotionale Gestimmtheit der Teilnehmer ;

b) bezüglich des Pols "Manipulation" :

- .Auslieferung der Lernenden an die unhinterfragbare Autorität des Lehrers ;
- .Unterwerfung des Lerners unter mystifizierende Elemente (SW / Sugg.) ;
- .Entmündigung und Infantilisierung der Lernenden (wenn auch nur vorübergehend / in einzelnen Phasen des Lernprozesses : Cr. / Sugg.) ;

.ein scharlatanhaftes Auslösen von Emotionen und ein Umgehen damit nach zweifelhaften Methoden (Gefahr von CLL, HA und Sugg.; Vgl. dazu "Brave new World" von A. Huxley und die dort beschriebenen "Schlafschulen").

Zwar ist es richtig, dass jedes Erlernen von bisher unbekanntem Fähigkeiten, Fertigkeiten und Verhaltensweisen, ob im Sport, im Fremdsprachen-Lernen oder in anderen Bereichen, anfangs ein gewisses Mass des Sich-Ausliefern an einen erfahrenen "Trainer" von den Lernenden verlangt.

Der Wert einer Lernmethode aus emanzipatorischer Sicht bemisst sich jedoch gerade daran, wie schnell sie selbst es erlaubt, dieses Abhängigkeitsverhältnis aufzulösen und den Lernenden zu eigenen "tastenden Versuchen" (Vgl. dazu den Ansatz der Freinet-Pädagogik und ihre Vorschläge für den FU ; *Dietrich 1979* in selbstgewählte Richtungen zu ermutigen.

Abzulehnen sind dagegen Lernprozesse, die

- . unter Umgehung des eigenen kritischen Verstandes der Lernenden in Gang gesetzt werden (Suggestopädie),*
- . die Möglichkeit für die Lernenden ausschliessen, auf die Lernmethode, den Lernrhythmus, die Inhalte und die Lernsituation (das "setting") aktiv und mitbestimmend Einfluss zu nehmen,*
- . den Lernenden nicht erlauben, sich selbst eine übergreifende Perspektive für ihr eigenes Lernen anzueignen.*

Was mit diesem letzten Punkt hinsichtlich des FU gemeint sein kann, soll zunächst "ex negativo" an der in Frankreich zur Zeit sehr stark propagierten "Créativité" gezeigt werden.

5. Detail-Kritik der "Créativité"

Dieser methodische Ansatz stellt einen Versuch dar, die erstarrten Methoden, Lernschritte und Inhalte der audio-visuellen Lernpakete wie "Voix et Images de France", "La France en Direct" etc. aufzulockern durch Einbeziehung zusätzlichen authentischen Sprachmaterials ("documents bruts aléatoires") und durch spielerische Techniken, die kommunikationsfördernde Situationen und vielfältige Sprechanlässe schaffen. (Vgl. dazu *Caré/ Debyser 1978*). Die Lernenden sollen aktiviert werden zum eigenen schöpferischen Umgang mit der Fremdsprache durch Simulation, Rollenspiel, Einbeziehung des Phantastischen und Imaginären, sprach-spielerische, graphische und musikalische Elemente - wobei eine Infantilisierung, eine Ruchversetzung auch der erwachsenen Lerner in frühere, kindliche Entwicklungs- und Ausdrucksformen durchaus mit eingeschlossen ist.

Die Lernenden sollen andererseits zum eigenen produktiven Tun angeregt werden, indem sie z.B. mit Ausschnitten aus Illustrierten einen Foto-Roman erstellen, nach schematischen Vorgaben eine Kriminalgeschichte schreiben, in simulierten Berufsrollen agieren (z.B. als "Redakteure" unter genau festgelegten zeitlichen Vorgaben die Titelseite einer Zeitschrift erstellen etc.).

Die Vielfältigkeit der Sprechkanäle und die reichhaltigen Möglichkeiten der didaktischen Auswertung, die solche kreativen Methoden bieten, kann nur bewundert werden. Auffallend ist auch, wie positiv sich die Atmosphäre im Fremdsprachen-Unterricht besonders bei jüngeren Schülern verändert, wie spielerisch schwungvoll und fröhlich das Fremdsprachen-Lernen in einem solchen Rahmen ablaufen kann.

Dies demonstrierte z.B. ein Film aus São Paulo, der in Klassen des dortigen Lycée français gedreht worden war¹. Dennoch sind m.E. folgende kritische Vorbehalte gegenüber der "Créativité" angebracht :

a) methodische Vorbehalte :

Auch diese Methoden unterwerfen die Lernenden starken Zwängen. Der Fremdsprachen-Lehrer muss sich direktiv verhalten, um die zunächst widerspenstigen Lernenden dazu zu bringen, sich auf die Übernahme fremder Rolleneinzulassen, frei zu assoziieren, sich spielerisch und "unerwachsen" zu verhalten. Daraus folgt : die "Créativité" ist eine lehrerzentrierte Methode wie andere auch - vielleicht etwas angenehmer und geistreicher, jedoch bei weitem nicht emanzipatorischer. Die Lernenden haben nur die Wahl, sich auf das vorgeschlagene "Spiel" einzulassen oder nicht. Sie werden von der Mitsprache über Verlauf und Inhalt ihres eigenen Fremdsprachen-Lernprozesses ferngehalten und auch auf methodischer Ebene "infantilisiert".

Der pädagogische Ansatz Paulo Freires (Vgl. 1971 und 1981) hat uns Europäer dafür sensibilisiert, dass eine Übertragung "fertiger" Methoden, Inhalte und Lehrverfahren in andersartige politische und kulturelle Kontexte einer Kolonisierung des Bewusstseins der Lernenden gleichkommt. So wäre auch im Hinblick auf die "Créativité" zu fragen, was sie z.B. für afrikanische oder chinesische Lerner bedeutet. Gerade Spontaneität und Kreativität sind eng gebunden an einen kulturellen und traditionellen Kontext, der vom Lehrer

¹. Es handelt sich um einen Film der Serie "Témoignages pédagogiques", hergestellt vom B.E.L.C. in Zusammenarbeit mit dem Lycée français São Paulo im Auftrag des "Ministère des Affaires étrangères", aus dem Jahre 1980.

und von den Lernenden geteilt werden muss, der in jedem Land verschieden ist und der nicht einfach als abendländisch-westlicher Export-Artikel verschickt werden kann. Im übrigen sei angemerkt, dass viele afrikanische, lateinamerikanische und orientalische Völker uns Westeuropäern an Spontaneität und künstlerischer Ausdruckskraft weit überlegen sind, aber ihre Kreativität ist eben anders als die unsere.

b) inhaltliche Vorbehalte :

Durch die Betonung des Phantastischen, des Imaginären, des zweckfreien Spiels bewirkt die "Créativité" ein Ausweichen vor den Problemen unserer Zeit, vor Bewusstseinsinhalten der anderen Kultur, die es wert wären, bearbeitet und mit der eigenen kulturellen Erfahrung der Teilnehmer konfrontiert zu werden. Besteht nicht gerade die "Infantilisierung" der Lernenden darin, dass sie auf das Spielerische, Phantastische und Imaginäre verwiesen werden, was das Gegenteil einer politisch verantwortlichen Haltung gegenüber der Realität ist? Hierzu fällt mir sowohl das Brecht-Zitat vom "Gespräch über Bäume" ein, das in gewissen Zeiten ein Verbrechen ist, als auch ein Wort Paulo Freires: "Was nicht Politik ist, füllt nicht das Leben der Menschen von heute aus".

Ein Beispiel vom Ferienkurs des B.E.L.C. in Saint Nazaire mag diesen Kritikpunkt erläutern: Während in Beirut die Bomben fielen und den arabischen Teilnehmern des Kurses oft Tränen der Wut und Empörung über die Auslöschung eines verwandten Volkes in den Augen standen, wurde eine politische Diskussion im offiziellen Rahmen der Kurses darüber ängstlich vermieden. Anstelle der Simulation "faire la Une d'un journal" hätte z.B. der Vorschlag mehr Brisanz enthalten, täglich ein "Journal mural" mit den Meldungen aus dem Libanon von der "Une" verschiedenartiger Zeitungen zu erstellen und im Foyer zu veröffentlichen ...

Damit das Erlernen einer Fremdsprache als Kommunikationsmedium nicht zur Verhinderung von relevanter Kommunikation führt, darf die Verbindung des Fremdsprachen-Lernprozesses zur Realität nicht ausgeklammert werden: Der Zugang zur Möglichkeit der internationalen Verständigung beinhaltet auch die Verantwortung vor der internationalen politischen Realität.

6. Methodenübergreifende Perspektiven einer emanzipatorischen Fremdsprachen-Didaktik

Die Frage nach einer übergreifenden Perspektive des FU fällt oft genug einer Diskussion über das "Wie" des FU, über Methoden und linguistische Modelle, über die "eentlichen" Sach- und

Detailfragen zum Opfer. Diese Frage gilt jedoch für alle Bereiche des gesellschaftlichen Handelns, also auch für das Lernen in der öffentlichen Institution Schule, für den FU als einen Spezialfall dieses gesellschaftlich organisierten Lernens, und auch für die Fremdsprachendidaktik als Erforschung der Bedingungen - und Handlungszusammenhänge dieses Sprachenlernens.

Die Frage nach einer Perspektive des Lernens wurde bei uns lange zurückgedrängt. Ich sehe sie jedoch in vielen verschiedenen Zusammenhängen aufbrechen, in pädagogischen Ansätzen in Deutschland und in Frankreich (Freinet-Pädagogik) ebenso wie in Konzepten aus der 3. Welt (Vgl. die Pädagogik Paulo Freires). Dabei handelt es sich in allen Fällen nicht um eine inhaltliche Festlegung, um eine neue "Werte-Erziehung" etwa, sondern um ein gemeinsames, kooperatives Ausarbeiten neuer handlungsleitender Perspektiven, um Prozess-Werte also, wenn man so will. Auch die heutige fremdsprachendidaktische Reflexion muss sich diesen Fragen öffnen, will sie nicht vor dem Motivationsverfall in unseren Schulen, der auch den FU betrifft, tatenlos kapitulieren. Die vielbeschworene "Krise des FU" wird nur zu meistern sein, wenn die Fremdsprachendidaktik ihre selbstgesetzte Beschränkung auf methodologisches Detail-Denken überwindet. Während überall in Europa, ja in der ganzen Welt sich beim sensibleren Teil der Menschheit das Bedürfnis nach "produktiver Teilhabe" und aktiver Mitgestaltung der eigenen Lebenssituation in kooperativer Verantwortung regt, während Menschen zu Tausenden ihr Leben einsetzen im Kampf für soziale Gerechtigkeit und in der Auflehnung gegen unmenschliche Unterdrückungssituationen (in Mittel- und Südamerika, in Südafrika usw.), laufen die Lernprozesse in unseren Bildungsinstitutionen weiter so ab, als gäbe es dies alles gar nicht oder als ginge es uns nichts an. Kein Wunder, dass da der sensiblere Teil der Jugend nicht mehr mitspielt. Sie lehnen sich auf gegen alles "Vorgefertigte", das nach der alten Logik - der Perspektive der egoistischen Wohlstandssicherung - weiterläuft, seien es nun Berufskarrieren, Wohn-, Freizeit- und Kleidungsgewohnheiten oder Lektionen in Lehrbüchern, die das alles als unveränderlich fortschreiben.

Der Begriff der Perspektive, wie ihn z.B. Georg Auernheimer (1979) im Anschluss an die Schule der Kritischen Psychologie definiert, erlaubt es, über eine modische Anpassung des FU an herrschende Psycho-Trends (s. Punkt I) hinauszukommen. Er führt auch über die nichtssagende Formel vom "Eingehen auf die Bedürfnisse der Lernenden" hinaus. Von einer Analyse der menschlichen Natur ausgehend, die sich auf materialistische und phylogenetische Grundlagen stützt, entwickelt die kritische Psychologie ein Modell menschlicher Antriebskräfte und Bedürfnisse, das von den sinnlich-vitalen Bedürfnissen zu den "produktiven" Bedürfnissen aufsteigt.

Diese erstrecken sich "auf bewusste Kontrolle der Lebensumstände und gesellschaftliche Gestaltung einer humanen, für die Entwicklung aller Gesellschaftsmitglieder förderlichen Welt" (*Auernheimer* S. 194). Unter einer solchen Perspektive werden private und gesellschaftliche Bedürfnisse miteinander verknüpfbar.

Was hat nun diese Perspektive - akzeptiert man sie - mit dem Fremdsprachen-Lehren und - Lernen zu tun ?

1. Die Struktur des fremdsprachlichen Lernprozesses wird verändert, Methodenfragen nehmen einen anderen Stellenwert ein, wenn von den Lernenden darüber mitentschieden wird. Es ist dann z.B. nicht mehr möglich, ein dogmatisch durchgezogenes methodisches Prinzip den Lernenden aufzuzwingen, wie z.B. die Weigerung des Lehrers im "Silent Way", selbst fremdsprachliche Äußerungen vorzusprechen - auch wenn dies dem Verständnis und dem augenblicklichen Bedürfnis der Lernenden förderlich wäre !
2. Die Inhalte ändern sich (sowohl in der Landeskunde, wo es ausdrücklich um Inhalte geht, als auch in der Linguo-Landeskunde, wo es um eine Auswahl und Festlegung der Inhalte des sprachlichen Übungsmaterials geht. In dieser Unterrichts - konzeption, wie sie z.B. von der Freinet-Pädagogik vertreten wird, kommen mehr Themen "von unten" in den FU hinein, d.h. Themen, die aus dem Leben der Lernenden und demjenigen ihrer Kommunikationspartner im Ausland entstammen. In der Landeskunde selbst musste mehr Wissen, aber auch mehr Analysefähigkeit über "herrschaftsträchtige" Bereiche der eigenen und der fremden Gesellschaft vermittelt werden (Wirtschaft statt "Kultur" !) (Vgl. den Vorwurf eines der Schüler von Barbiana 1970), einer berühmten italienischen Alternativschule, an die Adresse seiner früheren Lehrerin : "Anstatt hoher Literatur stünde in unserem Italienisch-Programm lieber der Tarifvertrag der Metall-Arbeiter. Haben Sie ihn gelesen, Frau Lehrerin ? Und Sie schämen sich nicht ? Er ist das Leben für eine halbe Million von Familien" . (S. 44).
3. Das übergreifende Lernziel des FU ändert sich : statt der inhaltsleeren "transnationalen Kommunikation" oder der gesamteuropäischen Konsumerziehung, wie sie der Europarat propagiert, rückt das Ziel einer interkulturellen Verständigung eines "Dialogs der Kulturen" in den Blick. Hierzu gehört zunächst einmal, dass man auch beim "Exportieren" der eigenen Sprache in fremde Kulturkreise, beim Entwerfen von Lehrmaterialien für den FU im außereuropäischen Ausland und bei der Diskussion über die dafür geeigneten Lehrmethoden auf die kulturelle Eigenart des "Empfängerlandes" Rücksicht nimmt. Die französischen Freinet-Pädagogen erklären z.B. ausdrücklich in ihrem Grundsatz-Programm, den "Perspectives d'éducation populaire" (1979), das Recht aller Lernenden auf die eigene

Identität und Verschiedenheit zum "Grundgesetz" ihres Unterrichts : "l'on ne soulignera jamais assez le rôle stimulant des différences ... et au contraire l'effet destructeur de toutes les normalisations" (S. 89). Dies gilt im FU besonders für die landeskundlichen Inhalte und ihre versteckten ideologischen Normierungen. Diese müssen aus einer Perspektive des Ernstnehmens andersartiger kultureller Kontexte entlarvt und überwunden werden: "Il ne s'agit plus alors de définir les humains à travers le schéma unique de l'homme de la société industrielle, vivant en couple monogame et se référant plus ou moins directement à la philosophie rationnelle et à la morale judéo-chrétienne ; il s'agit de trouver, à travers la diversité, l'unité profonde de l'être humain". (S. 88).

Diese Vielfalt in der Einheit, der auch der FU zu dienen hat, ist heute durch ein alles vereinheitlichendes kommerzielles Interesse bedroht. Dies zeigte z.B. der französische Kultusminister Jack Lang in seiner Rede vor der UNESCO-Konferenz der Kultusminister im Juli 1982 beunruhigend auf : "...trop souvent nos pays, et je dirais tous nos pays, acceptent passivement, trop passivement, une certaine invasion, une certaine submersion d'images fabriquées à l'extérieur et de musique standardisée. (Ceux-ci) rabotent les cultures nationales et véhiculent un mode uniformisé de vie que l'on voudrait imposer à la planète entière. Au fond il s'agit là d'une modalité d'intervention plus grave encore. Dans les consciences des citoyens des états Notre destin est-il de devenir les vassaux de l'immense empire du profit ?".

Und er rief die Kulturträger aller Länder auf, sich gegen diese Gefahr der kommerziellen Normalisierung und Vereinheitlichung des Globus zu organisieren : "Je crois qu'il appartient à chacun de nos pays de s'organiser avec les autres pour opposer à l'Internationale des groupes financiers, l'Internationale des peuples de culture".

Was kann die Methodendiskussion im FU zu dieser Perspektive beitragen ?

Literaturverzeichnis

- AUCHTENHAGEN, Frank.
Didaktik des fremdsprachlichen Unterrichts,
Weinheim, Berlin, Basel 1971
- AUERNHEIMER, Georg.
Zur Bedeutung der Perspektive für einen
demokratischen Bildungsbegriff, in : *Demokratische Erziehung*, H. 2-1979, S. 190-200
- BAUR, RUPPRECHT S.
Untersuchungen zum suggestopädischen Fremdsprachenunterricht, in : *Englisch-Amerikanische Studien (EAST)*, H. 1/2-1982, S. 127-141.
- BORCHERT, Manfred ; DERICHS-KUNSTMANN ; KARIN (Hrsg.).
Schulen, die ganz anders sind, Frankfurt, M. 1979.
- CARE, Jean-Marc ; DEBYSER, Francis.
Jeu, Langage et Créativité, Paris (Librairies Hachette et Larousse), 1978.
- DEBYSER, Francis.
Pédagogies venues d'ailleurs - Transferts de didactique et cultures, in : *Le Français dans le Monde*, H. 170, 1982, S. 25-27.
- DICK, Lutz van . Alternativschulen : Information - Probleme - Erfahrungen, Reinbek bei Hamburg 1979.
- DIETRICH, Ingrid. Kommunikation und Mitbestimmung im Fremdsprachenunterricht, Königstein, Ts. 1974, (2. Aufl. 1979).
- DIETRICH, Ingrid u.a.
Schulverdrossenheit, Königstein, Ts. 1978.
- DIETRICH, Ingrid. Freinet-Pädagogik und Fremdsprachenunterricht, in : *EAST*, H.4, 1979, S.542-563.
- FREIRE, Paulo. Pädagogik der Unterdrückten, Stuttgart 1971
- FREIRE, Paulo. Der Lehrer ist Politiker und Künstler, Reinbek bei, Hamburg 1981.

HABERMAS, Jürgen.

Vorbereitende Bemerkungen zu einer Theorie der kommunikativen Kompetenz, in : *Habermas, Jürgen/Luhmann, Niklas : Théorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie - Was leistet die Systemforschung*, Frankfurt, M., 1972, S. 101-141.

HEIMANN, Paul ; OTTO, Gunther ; SCHULZ, Wolfgang.

Unterricht - Analyse und Planung, Hannover 1965.

HENTIG, Hartmut von.

Cuernavaca oder : Alternativen zur Schule ? Stuttgart-München, 1971.

HUXLEY, Aldous.

Brave new World, 1932 (dt. Schöne neue Welt, Frankfurt, M., 1953).

ILLICH, Ivan.

Schulen helfen nicht. Über das mythenbildende Ritual der Industriegesellschaft, Reinbek bei Hamburg 1972.

KLAFKI, Wolfgang.

Didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung, in : *Auswahl Reihe 1* (Grundlegende Aufsätze aus der Zeitschrift : Die Deutsche Schule), Hannover 1964.

LITT, Theodor.

Führen oder Wachsenlassen, Leipzig und Berlin 1927.

MANS, Elmar., J.

"Joyful and Easy Language Learning" oder von der Reservekapazität der Fremdsprachendidaktik, in : *EAST* H.2, 1981, S. 258-266.

Perspectives d'éducation populaire (Ed. Collectif I.C.E.M. - Pédagogie Freinet) Paris (Maspéro) 1979 ; auf deutsch erschienen unter dem Titel : Politische Ziele der Freinet - Pädagogik (hrsg. und übers. : Ingrid Dietrich), Weinheim und Basel 1982.

PIEPHO, Hans-Eberhard.

Kommunikative Kompetenz als übergeordnetes Lernziel im Englischunterricht, Dornburg-Frickhofen 1974.

RANG, Adalbert ; Rang-Dudzik, Brita.

Elemente einer historischen Kritik der gegenwärtigen Reformpädagogik - Zur Alternativlosigkeit der westdeutschen Alternativschulkonzepte, in : *Argument-Sonderband 21 : Reformpädagogik und Berufspädagogik*, Berlin, 1978, S. 6-62.

ROGERS, Carl.,R.

Lernen in Freiheit, München 1974 (Orig. :
Freedom to Learn, Columbus, Ohio. 1969).

SCHIFFLER, Ludger.

Interaktiver Fremdsprachenunterricht, Stuttgart,
1980.

SCHULZ, Wolfgang

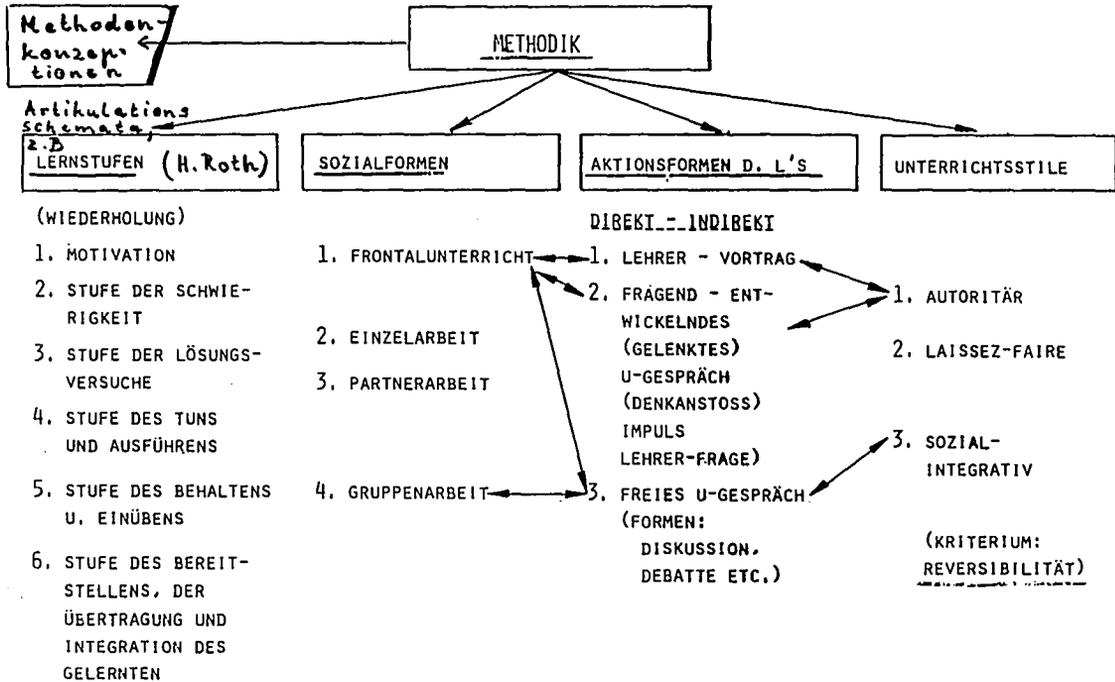
Unterricht - Analyse und Planung, in : Heimann/
Otto/ Schultz (s.o.), 1965, S. 13-47.

Scuola di Barbiana - die Schülerschule, Berlin 1970 (Orig. :
Lettera a una Professoressa, Libreria Editrice Fiorentina 1967).

DIE SECHS STRUKTURMOMENTE DES UNTERRICHTS

(NACH W. SCHULZ, UNTERRICHT-ANALYSE
UND PLANUNG, S. 23)

BEDINGUNGSFELDER	ENTSCHEIDUNGSFELDER
<ul style="list-style-type: none">- ANTHROPOGENE- SOZIAL-KULTURELLE VORAUSSETZUNGEN	<ul style="list-style-type: none">- INTENTIONALITÄT- THEMATIK- METHODIK- MEDIENWAHL



RESUME DES PARISER WERKSTATTGESPRÄCHS :

Sinn und Ziel eines Werkstatt-Gesprächs ist es, eigene Kenntnisse zu einem Thema vorher zusammenzustellen, sie anderen vorzulegen, in gemeinsamer Diskussion von allen Seiten zu prüfen und dann gegebenenfalls zu modifizieren.

Hat sich meine Position tatsächlich modifiziert ?

Geblichen sind mir folgende Erkenntnisse als Resultate dieses dreitägigen, übrigens in sympathischer und wenig dogmatischer Atmosphäre verlaufenen Diskussionsprozesses :

- Eine gesunde, pädagogisch und politisch begründete Skepsis gegenüber dem Allgemeingültigkeitsanspruch bestimmter "alternativer Methoden" und ihrer angeblich geschlossenen, logisch aufgebauten Konzeption (mit genauen Verhaltens-Festlegungen für Lehrer und Schüler). Diese Skepsis hat sich noch vertieft.
- Freude darüber, dass die "alten", monistischen Methodenkonzeptionen mit starren Dogmata (wie z.B. der Einsprachigkeit, die bis vor kurzem wie Bastionen in einem Glaubenskrieg verteidigt wurden !) augenscheinlich der Vergangenheit angehören.
- Freude darüber, wie experimentierfreudig sich auf einmal das sonst so konservative, traditionsgebundene Feld der fremdsprachlichen Fachdidaktik darstellt, wie viel hier in den letzten Jahren in Bewegung geraten ist !
- Erstaunen darüber, wie schnell die Linguistik - als angeblich wichtigste Bezugswissenschaft des Fremdsprachenunterrichts - in der modernen Methoden-Diskussion bis zur Bedeutungslosigkeit verblasst bzw. einfach ignoriert, "abgeschafft" wird.
- Eine gewisse Irritation über Irrwege in dieser Methoden-Diskussion, die aus einem Mangel an Analyse-Fähigkeit von Fremdsprachenunterricht - und Unterricht generell - herrührt : Über dem Reiz des Neuen wird angesichts einzelner "alternativer" Methoden ausser acht gelassen, dass sie zumeist nur für einzelne Phasen des FU etwas Neues bringen (zumeist für die Phase der "présentation", d.h. der Einführung neuen Lernmaterials), und dass daneben "traditionelle" Unterrichts - und Übungsphasen durchaus bestehen bleiben.

Bestärkt wurde ich in meiner ursprünglichen Vermutung, dass die Diskussion um die Methoden-Frage im FU in Sackgassen gerät, wenn ein Verständnis für den Gesamt-Zusammenhang unterrichtlicher Einzel-Elemente (und deren Fundierung in einer übergreifenden Konzeption) fehlt. Die Analyse-Raster, die Christopher Brumfit und Hans-Jürgen Krumm in der Diskussion vorlegten, können zur Erhellung dieser Zusammenhänge nützlich sein. Sie können eventuell auch davor

bewahren, den Stellenwert einiger spektakulärer methodischer Neuerungen zu überschätzen und den Glauben an die "magische" Wirkung von Methoden gar nicht erst aufkommen zu lassen. Denn ist es tatsächlich der Faktor "Methode", der für den Erfolg des Fremdsprachenlernens verantwortlich ist ? Oder ist es veilmehr der Faktor "Lehrerpersönlichkeit", welche durchdrungen ist vom Glauben an die unfehlbare Wirkung einer bestimmten "Methode" (Placebo - Effekt)? Wir wissen es nicht, und wir werden es auch wegen der Faktoren-Komplexion des FU niemals auf empirischem Wege eindeutig feststellen können ...

Wenn dies so ist, dann hindert uns kein vernünftig einsehbarer Grund daran, in der neuen Methoden-Vielfalt einen grossen Vorteil zu sehen, neuen Methoden gegenüber offen zu sein, mit ihnen zu experimentieren und dann zugunsten der Lernenden damit umzugehen; Der Methoden-Frage übergeordnet wäre dann die Konzeption des mündigen Fremdsprachenlernalers, der zusammen mit dem Lehrer und der Lerngruppe selbst über die Auswahl und den Einsatz bestimmter Methoden entscheidet.

Das setzt allerdings die Beherrschung nicht nur einer Methode, sondern eines breiteren Methoden-Repertoires und ein flexibles, souveränes Umgehen damit beim Fremdsprachenlehrer voraus.

Wird sich das Bewusstsein, dass dies notwendig ist für einen emanzipatorischen FU, in Lehreraus - und fortbildung und schliesslich in der Praxis selbst durchsetzen ?

PROBLEMS RELATED TO THE USE OF ALTERNATIVE STRATEGIES IN
LANGUAGE TEACHING/LEARNING

Der Verfasser stellt sechs Problempunkte heraus, die sich aus der Darstellung alternativer Strategien in der Lehrerbildung, in der Fachliteratur und den Lernenden gegenüber ergeben : Quacksalberei, Oberflächlichkeit, Amerikanisierung, Rollen, Autonomie und Purismus. Sein hauptsächliches Argument gilt der Sprache als Mittel zwischenpersoneller Kommunikation.

In seinem Nachwort verfiicht er ungezwungene und punktuelle Versuche, die staatlichen Bildungssysteme zu humanisieren.

The author considers six problems which arise from the way alternative strategies are presented on teacher training courses, in the literature and to learners, under the headings "Quackery, Superficiality, Americanness, Roles, Autonomy and Purism". His prime concern is with language as a means of interpersonal communication.

In his addendum he argues for an unforced, unpackaged approach to the humanisation of state systems.

L'auteur envisage six problèmes qui sont posés par la présentation des méthodes alternatives dans la formation des enseignants, dans la documentation et auprès des enseignants, sous l'intitulé : "Charlatanisme, Superficialité, Américanité, Rôles, Autonomie et Purisme".. Sa préoccupation principale concerne le langage comme moyen de communication interpersonnelle.

Dans son additif il prône une approche libre et non globaliste à l'humanisation des systèmes étatiques.

In this paper I shall outline some of the problems related to introducing and using alternative strategies on teacher training courses as well as in the language classroom, and will go on to propose some of them.

Problem 1. Quackery

Language teaching/learning is a field which remains susceptible to panaceas and the seductive promises of short cuts to success. This is why Berlitz and Inlingua schools still operate profitably and why Linguaphone still sell thousands of course packages ; it explains, perhaps more tangibly than any underlying theory of learning psychology could ever do, why A.L.M., cognitive code learning, the communicative approach and all the other methodologies and all their precursors and successors have enjoyed periods of popularity. The stigma of quack medicine sadly, attaches to our profession, not least because of our apparent readiness, as teachers, to change course with the wind. The accusation levelled by many teachers and learners at alternative approaches is that they are presented as cure-alls and fail. Caleb Gattegno's interest in the profit to be gained from "educational solutions", and the language he uses to describe his methods, have led many to dismiss the "Silent Way". Moskowitz's naively happy style has offended many who have read "Caring and Sharing" (see Brumfit's review in ELTJ Vol. 36/1), particularly on this side of the Atlantic. The very idea of Total Physical Response is enough to set English heads shaking. There is a growing tendency for so-called "humanistic approaches" to be bundled together for the sake of convenience. In this way, they can all be conveniently dismissed as quack cures.

Problem 2. Superficiality

Each of the approaches referred to in Schwerdtfeger's paper was developed over a long period of experimentation by committed practitioners ; each is based on principles often rooted in apparently unrelated disciplines. Yet I have seen the Silent Way demonstrated on a teacher training course, in a one-off session, poorly imitated the next day by a trainee, and written off by him as a failure because his class reacted negatively to it. I have witnessed several fairly grotesque distortions of Community Language Learning based on mere nodding acquaintance with its tenets. I have heard Moskowitz dismissed on the evidence of one failed activity.

Alternative strategies are falling into disrepute with teachers on the evidence of brief demonstrations by experienced practitioners, and with learners who are understandably confused by new (and often unexplained) strategies. Some or all of these strategies must be introduced on teacher training courses, but the onus must be on trainees, pre-service and in-service, to acquaint themselves and their learners with the fundamentals of the approach they are using. There is a teacher trainer's problem here, in deciding how to provide representative samples.

Problem 3. Americanness

On the whole, British EFL teachers are wary of westerly winds, and reluctant to accept them as winds of change. This may be partly due to the natural reserve of the full-blooded Anglo Saxon, but is almost certainly also due to the apparent obtuseness of American academic writing. Curran and Gattegno are virtually indigestible and even Stevick is often hard to read. Moskowitz the American writer is her own worst enemy, though it is difficult to believe that an intelligent reader will not use his own "alternative strategies" to glean the best from her work.

Problem 4. Roles

The changes in teacher/learner roles implied in all the strategies under consideration are all fundamental. It is not easy to use, say, C.L.L. for part of a course, because it is not easy to be a teacher in one lesson and a counsellor in the next, with the same class. Equally, it is bewildering for learners to be asked to switch roles in such circumstances. It is also wrong to assume that a couple of demonstrations and a night's sleep will suffice to turn a teacher into a counsellor. Counselling is a skilled activity, not to be undertaken by the diffident or the ill-prepared.

An adult learner used to teacher-centred classes may simply not be prepared, at the start of a course particularly, to abandon his deeply patterned role as a learner-receiver. The role of learner-initiator asked to put his "whole person" into the class arena may be so alien to him as to create a barrier to learning. What price a learner-centred approach in these circumstances ?

Problem 5. Autonomy

This is related to Problem 4. Analogies are often drawn between teachers and doctors. A doctor diagnoses and prescribes. Few ever question his findings ; after all, health and strength are at stake and the social role of G.P.'s in the West is not so far removed from that of the infallible priest or witch-doctor of a primitive tribal community. In some cultures, a teacher enjoys similar status. But in Western Europe, teachers (especially teachers of adults) are viewed more and more as providers of a service (though would-be witch-doctors abound) and they are expected to do this predictably and efficiently. To teach by a predictable method involves little or no modification of expectations or behaviour by teacher or learner. No time or money is lost. When a decision is taken to use say, the "Silent Way" or C.L.L. in the classroom, it is the teacher who decides initially (he has the experience) and this will require from the learners both a suspension of disbelief and a willingness to adapt to an unfamiliar role. This creates insecurity and, may be, resistance. The teacher says : "This will make you a more autonomous learner". The learner says : "You are interfering with my autonomy by imposing your silly method on me". The teacher becomes disenchanted with the strategy ; the learner becomes disillusioned with the teacher, who is interfering with his learning strategies.

Problem 6. Purism

Sometimes known as "all or nothing". Language teaching panaceas attract purists. Impurity causes failure. One word of the mother tongue in a foreign language class (Direct Method) ; one word of praise (C.L.L. or Silent Way) ; one negative emotion expressed (Moskowitz). The potential for guilt is there now as before. So do we propound these methods as with vigorous rules, or do we adapt them, bend them and extend them to suit our learners' needs ? Alternatively, do we simply absorb little wisdoms from each of them into the "mainstream" of our practice ?

These six problems arise from the way alternative strategies are presented on teacher training courses, in the literature, and to learners. In designing his course, a teacher trainer has to decide how much of which strategies to introduce, given time constraints ; he also has to decide how to introduce them responsibly to his trainees ; by "responsibly" I mean objectively (i.e. without too much missionary zeal), but also profoundly (i.e. with enough reference to the intellectual basis of the strategy to enable trainees to see past the surface level of mere technique).

It therefore follows that the trainer's decision must be underpinned by a belief that the strategies he introduces have a part to play in the kind of educational philosophy he is dispensing or contributing to on his course, and which is current in the educational system(s) which his trainees will have to teach in. He must not be found guilty of creating idealism in his trainees who are later to be thrown like lambs to the slaughter while he remains in the security of his lofty tower. The trainer must accept responsibility for developing a rationale for these strategies which will be as accessible to learners as it is to trainee teachers. Teachers themselves must be prepared to explain and justify the strategies to their learners.

Teacher/witch-doctors will find this displeasing and even threatening ; teacher/facilitators will want the confrontation. Both types, faced with the requirements of any of these alternative strategies, will be forced to examine more closely their reasons for teaching.

I have written elsewhere about the work I and my colleagues have carried out in C.L.L. over the last 4-5 years. I believe that we have, through trial and error, come to an understanding of the potential and the limitations of C.L.L. on the types of courses we run. It takes that long. There are no short cuts. If any one strategy seems likely to offer benefits to a particular type of student, it is worth trying until it is either adopted, rejected or adapted. And it is worth adding that, with adult learners, we have found that any strategy which is not adaptable is not useful. It is of no use expecting major adaptations from them in the short term.

A study of the principles and practice of C.L.L. has helped me in many aspects of my teaching and C.L.L. has been integrated into an approach which aims to lead our initially very teacher-dependent learners towards more autonomy as our courses progress. I use it only because it can be integrated in this way.

I know teachers who draw on the "Silent Way" and Moskowitz techniques for similar reasons. Teachers who use alternative strategies almost invariably enthuse about the potential for human development which they detect in them as they use them. Not every learner comes to a language class expecting to develop personally and many might feel uncomfortable if they are asked to invest too much of themselves, to abandon the safe neutral territory they imagined themselves to be on, but my experience is that a teacher can soon spot such learners and take the pressure off them in a group.

Our concern with language as a means of interpersonal communication, not just as a subject for analysis and study, was bound to lead us to a closer study of alternative strategies such as C.L.L. and the "Silent Way". We should not be shy about facing the consequences. In any case, I don't want to teach "John and Mary" English for the rest of my days. And whoever heard of the potential for human development inherent in the Direct Method or the Audio-Lingual Method ?

POST-COLLOQUIUM ADDENDUM

Once again I have been reminded of the dangers of grouping "alternative strategies" together for summarised treatment, and of failing to distinguish between an approach on the one hand and techniques on the other. In the colloquium, it took almost two days of discussion to "prise" C.L.L. away from the Silent Way, Suggestopedia and Moskowitz techniques sufficiently for it to be given the beginnings of a fair assessment in its own right. Moskowitz techniques pure or adapted do form a useful classroom component of an overall "whole-person" approach used by some teachers. They do not, in themselves, constitute an approach. I was also reminded of the dangers of talking about issues such as these on the basis of reading or second hand acquaintance. You cannot pass judgement on a whole person approach solely on the basis of lessons observed as an outsider, or of documentary evidence (though observation and reading serve a useful supplement purpose) : that is a contradiction in terms. There is no substitute for experience, and the teacher or trainer will then rely on objective criteria built up during professional involvement to counter-balance the inevitable subjectivity of initial reactions to experiencing a whole person approach.

The colloquium provided stimuli (H-J. Krumm's "Suchfragen" and M. Rinvoluceri's "Letters to students") to think about the value of counselling in developing self-awareness on both in-service and pre-service teachers' courses.

Whilst there must be reservations about the immediate applicability of C.L.L. to the teaching of large groups of young schoolchildren it is very exciting to note the growing interest in C.L.L., with its provision for reflection and self-correction at a time when Krashen's monitor model and other work on learning and acquisition are positing a complete revision of attitudes to error in the language classroom.

"Whole person" approaches seem to have a lot to offer teachers and learners at school in state systems which often dehumanise children, in language classes as much as in other subjects, through the examination system, through restrictive syllabuses and in other ways. There is no real point in trying to push "packaged" methods into systems inherently resistant to them. The systems will, however, be susceptible to gradual change, and if exposure to whole-person approaches helps teachers to listen to their learners, to concentrate on promoting authenticity of learner output of language rather than structuring the input, to take a more positive view of learners' mistakes, then it is vital that the "humanistic lessons" be absorbed into teacher training programmes. The guide-

lines presented by the methods (C.L.L. and Silent Way, particularly) help to provide frameworks to allow teachers to move forward without having to face accusations of fostering anarchy. Teachers and teacher trainers do have to modify their positions in order to move forward, and I believe that the colloquium played its own small part in this process of thoughtful modification.

III

THE INTEGRATION OF TECHNIQUES AND ATTITUDES FROM THE PERSON-CENTRED APPROACHES INTO TRADITIONAL TEXT-BOOK-CENTRED TEACHING

Der Verfasser stellt zunächst einen Teil seiner beachtlichen Erfahrung im Unterricht und in der Lehrerausbildung dar. Dabei bezieht er sich hauptsächlich auf "Silent Way". Er gibt Beispiele besonderer Unterrichtsverfahren, die die Kluft zwischen älteren und neueren Ansätzen zu überbrücken versuchen. Zum Schluss plädiert er für eine mehr lehrerzentrierte als messianische Lehrerausbildung. Im Anhang bedauert er seine für ein solches Kolloquium geringe Erfahrung mit neuen Methoden.

The author reviews part of his considerable practical experience both of classroom teaching and teacher training. Main references are to "Silent Way". Examples of specific classroom procedures are given, which attempt to bridge the gap between older and newer approaches. He concludes with a plea for a more teacher-centred and less Messianic approach to teacher training.

His postscript reflects on how far his (for most people considerable) experience of new approaches falls short of what such a conference really demands.

L'auteur rappelle certains éléments de sa grande expérience pratique tant au sein de la classe qu'en formation des maîtres. Il se réfère principalement à "Silent Way" en donnant des exemples de démarches pédagogiques à l'intérieur de la classe qui visent à rapprocher méthodes anciennes et nouvelles.

Dans son additif il fait remarquer combien son expérience des méthodes nouvelles (pour d'aucuns considérable) est loin de satisfaire aux exigences d'une conférence comme celle-ci.

I spent a month in the summer of '82 working as part of a British Council team in Hong Kong, offering an in-service TT course to secondary school teachers in that city. Hong Kong teachers work with classes of 40-50 children and very traditional structivist-behaviourist text books. The books are full of substitution tables to get the children manipulating the structures that have been presented in a given unit.

I decided that it would be worth introducing some of Caleb Gattegno's ideas and techniques to these teachers. How was I to do this? May be I should start off by teaching them a language they did not know in full dress Silent Way style, followed by a feed-back session and a comparison with what they did in class? I rejected this way as being much too challenging, frontal and susceptible of arousing the maximum resistance among these Chinese colleagues.

Instead I picked up the text book that most of them used, selected Unit 7 that happened to deal with the "second" and "third" conditionals and asked them how they got the students practising the structures. I then suggested that in addition to these ways there might be a few more, among them an interesting one in which the teacher hardly had to speak at all. This led on to presentation of a "Silent Way" sentence reduction exercise, using a sentence from the reading passage in Unit 7 of their textbook. In the process of doing this exercise they realised that here was a radically different way of getting students to practice the "second" conditional in which the teacher acted as a long-stop feedback mechanism and in which the students worked on their own criteria of how the grammar of the target language functioned. They noted that the teacher did not pre-empt learning by giving out information the student could arrive at alone or with the help of his/her classmates. They experienced a nearly silent teacher. They saw the Gattegno mood and mode at work but they saw it inserted into their own, known framework, they saw it in the context of the textbook their inspectors and head-masters expect them to use. There is a good chance that some of these colleagues will actually go away and try the Silent Way reduction exercise with their classes and so, without scaring themselves, introduce a whole new outlook into their teaching. In the course of time this may lead some of them to question the dead material and methodology proposed by their text books. The important thing is that this movement will come from them and not from a battering by a trainer on a training course.

I was aware that the Silent Way mode outlined above would not at all suit the teaching styles of some of the colleagues involved, indeed that for some it would be impossible to enter the Silent Way state of mind. So I also offered them exercises they could

use in the context of Unit 7 drawn from quite different thinking areas than Gattegno's. For example they did a Jean Cureau exercise in which the participants have to complete the following sentence stem as many ways as they can in writing :

"If clouds were tethered to the earth by ropes, then....."

After the writing phase the students work in small groups, reading their sentences aloud to one another.

The philosophy of teacher training underlying the approach outlined above is that you start from and respect the pedagogical positions that the colleagues you are working with have already established. You must be aware of their self-investment in what they are doing and realise that you and the training course will be seen by many colleagues as a potential threat to established knowledge and practices. In the same way that to be a good language teacher means to empathise with the anxiety of the learner so to be an adequate trainer means to understand, sympathise with and minimise the anxiety of the trainee.

The attitude to training I have tried to set out above might seem to be common sense but it is not that widespread among trainers. On reading the reports of people who have recently led British Council organised teams to do language teaching and TT in the People's Republic of China, one is struck again and again by the complaints against learners and trainees that they are stuck in the dark ages of rote learning and grammar translation. If a trainer who believes in person centred approaches has to work with a group of trainees who are convinced of the rightness of Grammar-translation, surely s/he should start where the trainees are at and work out ways of blending his/her beliefs and those of the trainees ? To give an example : if I have to work with a group of grammar translation teachers and want to introduce them to techniques that free the students' imaginations I might propose an exercise like this :

1. Give the students this sentence :
THE WOMAN IS ON THE ROOF
2. Ask them to write as many sentences as they can hypothesising what the woman is doing on the roof. They are to write the first sentence in L1 and the second in the target language, etc...
3. Ask them to put up their most interesting sentences in both languages on the board - get the students to decide which sentences are accurate translations of which.

From the grammar-translation teacher's point of view here is a fully acceptable exercise that has composition, translation and contrastive analysis of the grammars of L1 and the target language at its heart. From my point of view I have introduced to them the key concept of using the students' imagination in the frame of a highly structured exercise.

Materials that bridge old approaches and newer ones

If you conceive of humanistic teacher training as a gradual enticement process rather than as a frontal assault then it follows that you will need to present trainees with materials that bridge the gap between their established positions and where you are trying to lead them. Espousal of a gradualistic line will have considerable influence on the types of materials you find yourself advocating. Let me give you an example.

John Morgan and I spent the winter of 80-81 working on the use of oral stories in the language classroom. As we worked with groups telling stories it became clear to us that when one of us had told a story to a group of 20 students there were 20 different stories around in the classroom, and yet we had no way of knowing in what way and to what degree the stories differed. If a story began : "the man went to the bedroom window and looked out", we discovered that some students perceived a fat man, some a tall thin man, some a young man shivering from the cold, while others didn't pay any attention to what the man might have looked like. We had stumbled on the fairly obvious fact that all human listening is naturally elaborative, unless the listener tries hard to stop or at least reduce elaboration, as is perhaps the case of the Rogerian-style therapist.

So far so good, but where did this leave the common pedagogical device of checking comprehension by asking the students questions ? We realised that we could not possibly write an adequate set of comprehension questions about stories we did not know, the stories the students had elaborated in their own heads.

At this point it would have been rational to throw out the idea of comprehension questions altogether but we decided against this on the grounds that teachers are used to setting such questions and should be brought to think about them afresh. This led us to develop the idea of writing a wide a range of questions to be presented to students after listening to a story and asking them to cross out all the ones they felt to be irrelevant or disliked. (for an example of the range of questions proposed see Appendix 1). Students were then invited to put the questions they had retained to a neighbour.

To sum up the above process : we felt we had discovered something fundamental about the listening process which invalidated the comprehension question device. Out of respect for the reliance many teachers place on the comprehension question technique we decided not to jettison it or attack it head on, but to hand power over the comprehension questions to the student, and thus humanise the activity rather than torpedo it. We feel that this devious way of re-framing the comprehension question device is more likely to get teachers thinking in depth about it than a head-on theoretical attack would.

Awareness Activities : a textbook companion

Pilgrims' most concerted attempt to pour the new wine of person-centred techniques into the old bottles that teachers bring with them has been the production over the last five years of personal awareness exercises for the practising of structures. (See article on Page 50 of ELT Documents 113 *Humanistic Approaches : an empirical view*). The idea behind these exercises is that they should be able to ride piggy-back on any textbook and provide the teacher with alternative class-room scenarios to replace the more boring of the textbook's practice exercises. We are thus inviting the teacher to continue to use the syllabus and presentations offered by the text book but to offer the students person-centred practice exercises. In this way we are not inviting him/her to come into direct conflict with headmasters and inspectors by visibly altering the frame of learning - what we are doing is inviting him/her to revolutionise the way, the students inter-act in the classroom, but within the frame given by text-book, syllabus and exams.

Most textbooks, be they globalo-structural, notional-functional or structuralist, at some stage get the students working on the use of the past simple and the past continuous. To go with this particular unit of the coursebook, we propose the following exercise :

1. Group the students in 8's and ask each person to think of a precise date on which something important happened to him/her in the last five years. It must be a date that can be shared.
2. Ask Student A in each sub-group to read out his/her date to the rest, who write it down. A then tells the story of what happened on that day (mainly simple past). The other students in the group then say : "On I was ... ing"
Student B reads out his/her date etc

For teachers who still believe in Skinner's ideas and feel that repetition brings internalisation the above exercise can be seen as a drill : the students repeat the target forms over and over again. From a person-centred point of view the students are engaged in a meaningful activity, comparing parallel moments in their pasts. The emotion generated by the exercise certainly does have a part to play in helping the students internalise the language forms involved.

Awareness Activities (1) is full of apparent structure drills like the one above which get the students expressing things that are personal to them and thus go well beyond being drills in the normal sense. While Gertrude Moskowitz's book of *Caring and Sharing in the Foreign Language Classroom* (2) offers teachers a wider and deeper range of person-centred language exercises than does *Awareness Activities*, the latter book scores over *Caring and Sharing* in fitting much more neatly and easily into the teacher's present frame of reference. The teacher "knows" s/he needs exercises for teaching past simple/past continuous ; this is to do with "serious" teaching. At first the personalised aspect of the exercise may seem secondary, that is before the teacher has tried it out with a group. Once s/he has watched the exercise at work in the group this perception quickly changes, and the importance of the person-centredness come firmly into focus.

I feel that Moskowitz's book makes the same assumption as the work of many exponents of person-centred techniques : "We are right, come to us". This approach puts many teachers off quite unnecessarily and it is a supreme irony that people who push student centred language teaching approaches should not themselves feel the need to be more intimately teacher-centred in their induction and training methods. Humanistic trainers and materials writers must have sufficient sensitivity to reach across the gap separating them from their trainees and come to view what they are proposing from their trainees' viewpoint. This is admittedly very hard to do, as one is often being forced to go back and take up again positions one held oneself say 8 years ago, positions that have been rejected and abandoned in one's own personal development. This mental role-reversal with the trainee is, however, vital if training is to have a hope of succeeding on a broad scale.

In my view it is the failure of many proponents of humanistic ideas to put themselves sympathetically in their trainees' shoes that has caused the spread of these self-evidently good ideas to have been slower than it should have been over the last 10 years. A more teacher-centred and less Messianic approach would make things easier for teachers who might be sympathetic to these

ideas and a lot harder for under-informed snipers from the "main stream" of language teaching.

-
- (1) *Awareness Activities*, by Frank and Rinvoluceri, Pilgrims Publications, to be brought out in 1983 by E.J. Arnold/Pergamon
 - (2) *Caring and Sharing in the Foreign Language Classroom*, by Gertrude Moskowitz, Newbury House, 1978.

APPENDIX I

Below is the outline of the story orally told to the students and below that the questions they are invited to choose from :

THE INVENTOR

Inventor born in 1890

Lived in house in country

Drew plans - did calculations - tore them up - started again

For 40 years never spoke, read newspaper, or received letter

Didn't know radio existed

One day realised he had made invention

Day and night checked plans, calculations

He went to town

Cars instead of horses - electric instead of steam trains - escalators, refrigerators

Quickly understood - saw telephone and said : "Aha"

Told people in street "I have made a great invention"

They did not care

Had forgotten you should start by saying "Excuse me can you tell me the time, please ?"

He entered a cafe and explained to a man

"I have invented a machine which shows what's going on miles away"

"Oh the television - there's one in the corner - shall I turn it on ?"

The inventor went home

Sat at desk for a month - re-invented car

Did same with escalator, telephone, refrigerator

The really hard thing is to invent things that already exist

after Peter Bichsel, *Der Erfinder
in Kindergeschichten*

Cross out any of these questions that you find irrelevant or which you don't like. When you have finished crossing out, put the questions you have not crossed out to your neighbour.

Questions

1. What did the man in the cafe tell his wife when he got home that night ?
2. Is it deeply useful to invent things that have already been invented ?
3. What did the inventor look like ?
4. Did ... in this group like this story ?
5. What kind of house did the inventor live in ?
6. What is the underlying theme of this story, for you ?
7. Where did the inventor get his living from ?
8. Why did the inventor no longer know how to speak to people ?
9. What new things surprised the inventor when he went into town?
10. Do you know anybody like this man ?
11. What colour were the walls of the inventor's room ?
12. Would your brother like this story ?
13. What did the inventor look like ?
14. What kind of father would the inventor make ?
15. Why did the inventor finally decide to go into town ?
16. What sort of town did you imagine as you listened to the story?
17. Was the inventor an anti-social man ?

18. If the inventor was a Muslim, how many wives would he have ?
19. In what ways, if any, do you sympathise with the inventor ?
20. What did the inventor do in the trams ?
21. Why did the inventor get angry in the cafe ?
22. Was this man a lunatic ?
23. How did the story begin ?
24. Did the story happen for you in England, your own country or somewhere else ?
25. Did ... in this group like the story ?
26. What was the inventor's reaction to the new things he saw in the town ?
27. Which of the new things did he probably find most revolutionary ?
28. Why did this man want to invent things ?
29. How did the story end ?
30. Were there any roses in the inventor's garden ?
31. If the inventor had had hobbies, what might they have been ?
32. What sort of relationship do you imagine the inventor having had with his parents ?
33. What did the man in the cafe offer to do for the inventor ?
34. How could the inventor get by without earning a salary ?
35. What is the symbolic meaning of the story ?
36. Did the inventor grow potatoes ?
37. What do you know about the author of this story, Peter Bichsel?
38. Why are there traffic lights in towns ?
39. Why did he often tear up his plans ?
40. If the inventor was an animal, what sort of animal would he be?
41. Is this a children's story ?
42. Do you think the person who told us the story liked it ?
43. What was the weather like when the inventor went to town ?
44. What year was the inventor born in ?
45. Do you like listening to stupid stories in foreign languages ?
46. Was the inventor wearing a tie on the day he went into town or his usual pyjamas ?

47. Do you like answering comprehension questions ?
48. What did he say to the people he met in the town ?
49. How old would the inventor be if he were alive now ?
50. Which is the most senseless question in the above list ?

ADDENDUM

My keenest impression from the Colloquium is of my own considerable ignorance. I listened to Gillian Ladousse Porter's paper on introducing Moskowitz ideas to French secondary school teachers and was forced to reflect on the fact that I have not tried out more than 30 of the 180 exercises suggested in *Caring and Sharing in the Foreign Language Classroom* in my own classroom. In other words I have experiential knowledge as a teacher of a sixth of her corpus of exercises - I have never experienced any of them as a genuine language learner.

The Freinet pedagogy, that was common knowledge among our German colleagues, I met for the first time in this colloquium - I had simply never heard of it before and I am particularly grateful to Bernd Müller Jacquier for his very practical introduction to this set of ideas.

As I listened to the reactions to Gattegno's ideas by several of our colleagues I was forced to reflect that my own formal training in the method does not add up to even 60 hours and that I have only taught a few intensive courses with it as my mainstay. What do I know of Gattegno's ideas in depth? Sixty hours is a drop in the time of one's thinking ocean. I have never learnt any language longitudinally with Silent Way.

Community Language Learning got a better press in our group than Silent Way. Am I in a position to judge this reaction after having maybe taught within the approach for 150-200 hours and seriously learnt a foreign language in the CLL mode for 50 hours? I know nothing about CLL compared to my deep knowledge of the grammar-translation approach thru which I learnt two modern languages and which failed me as a learner in the case of Latin. If only out of respect for Curran's life work I need to learn some more about CLL before judging my colleagues' evaluations of it. Evaluating an approach, I realise from the introspection induced by the colloquium, has to be a slow, calm and longitudinal process based on abstractions drawn from a firm and extensive sub-stratum of experience both as a learner and teacher working within the approach. I am absolutely convinced there is no substitute for longitudinal experience and that without this one's judgements and evaluations carry the same weight as well dried chaff.

I know nothing about Suggestopedia, having watched a couple of classes given within the approach, having read two books and several articles and conversed at length with students who had just finished such a course. In serious terms this adds up to virtually

total ignorance of the approach, as I have no direct experience of it as either a learner or a teacher. A normal practice in the natural sciences if you read of an experiment that interests you is to try and replicate it - I feel I must do the same before judging the language teaching applications of Lozanov's work. Precisely this kind of replication is what Lydia Langenheim and I did in January 1979 and January 1980 with Bernard Dufeu's *Psychodramaturgie Linguistique*. In 1979 we made a partial mess of it while the 1980 replication was a lot more successful. On the basis of these experiences we have, maybe, some hope of talking to others meaningfully about the approach in question, though bearing in mind that Bernard and Marie Dufeu have moved the approach a long way forward since 1980.

Perhaps, if I work hard both experientially and intellectually, I shall be ready to take a full and scientifically responsible part in the 1982 Goethe Institut - AUPELF - British Council, by around 1990.

PARENTS AND CHILDREN AND CONSENTING ADULTS : THE SILENT WAY AND COMMUNITY LANGUAGE LEARNING

Der Verfasser stellt seine Erfahrungen mit Gattegno und Silent Way denen mit CLL gegenüber mit besonderer Berücksichtigung der Lehrerrolle in der Klasse und seiner Interaktion mit der Gruppe. Er verlangt vom Lehrer, sich den Lerndispositionen der Schüler anzupassen und sie zu entwickeln.

In seinem Postskript geht er besonders auf das Lehrer/Schülerverhältnis ein mit der Forderung, dass Lehrer grundsätzlich Erfahrungen machen sollten mit den wesentlichen Elementen von CL/CLL.

The author contrasts his experience of Gattegno and the Silent Way with that of CLL, with particular reference to the role of the teacher in the classroom, and his interaction with the group. He urges teachers to accommodate and nurture their students' predisposition to learn.

In his postscript, he discusses further the essential nature of the teacher/learner relationship, arguing for teachers being given the experience of what is involved in CL/CLL.

L'auteur compare son expérience de Gattegno et de Silent Way avec celle de CLL en insistant tout particulièrement sur le rôle de l'enseignant dans la classe et sur son interaction avec le groupe. Il enjoint les professeurs de prendre en compte et d'entretenir la prédisposition des étudiants à acquérir des connaissances.

Dans son additif, il poursuit la discussion portant sur le caractère fondamental de la relation enseignant/enseigné, en réclamant pour les premiers une initiation au contenu de la méthode CL/CLL.

At an ARELS weekend seminar held in November 1981 and entitled : "The Subordination of Teaching to Learning", Caleb Gattegno held the floor from Friday evening to late Sunday afternoon. The phrase is carefully choosen, as even when he invited responses or appeared to yield entirely, it was plain that he still wished to exert absolute control over the situation and that any contributions which fell outside the scope of his programme would simply be treated as unacceptable and rejected as irrelevant or just ignored.

About 60 teachers, most of them already knowing something of the Silent Way, had arrived for the weekend, full of curiosity and goodwill, and at least with open minds, if not actually prepared for a conversion experience. Quite a charismatic personality and a vigorous speaker, Gattegno stood (as he was to do for most of the proceedings) and asked : "Have you killed the child in you ?". It was a question posed with the shock of a blow from the stick of a Zen master and one to which any attempted answers or counter-questions were brushed aside with all the smiling insistence of the omniscient guru. The unanswered (and unanswerable ?) question led to another, almost as opaque : "Where is the child in you ?" ("If you haven't killed it, then it must be somewhere. Where is it ?").

These questions were designed to "force" consideration of those skills which are learned in early childhood (motor skills, sensory knowledge of the world, speech) and which, barring subsequently acquired disability, are not forgotten - indeed which do not need to be remembered, the initial programming having taken place at such a deep and instinctual level. Emphasis was placed on our capacity as retaining, rather than recalling systems. (It is only at rare moments of crisis or disorientation that, like Porthos at the end of Dumas' *The Man In The Iron Mask*, we ever pause to consider the kind of knowledge that belongs intimately and implicitly to us - such as the mechanics of our own bipedal locomotion). The nature of the child's acquisition and the adult's retention of language remains a key factor in Gattegno's approach, even though his method and materials are frankly "artificial". It is crucial for him to make compelling suggestions about the possible similarities between first and second language acquisition (at the same time as acknowledging the enormous differences), as so much of the hierarchy of his methodology eventually rests on this weak analogy.

He starts by asserting the primacy of sounds - even when uncluttered by meaning. ("It is always possible to form "words" using only vowels by pointing at them in certain orders - even if such words do not exist in the language".)(1) (my italics). The complex interrelationship of sound/sign/ meaning and our complex means of systematising and retaining them are not really addressed ; instead language learning is reduced to a series of building-blocks,

the first set of which is pure sounds.

With the exception of those sounds for which there are absolutely no first-language equivalents, sounds in the target language are arrived at on the L2 colour-chart by way of those on the L1 chart. As part of the SW orthodoxy involves the giving of no model, or at most a single model uttered once only, learners are allowed/encouraged to assume precise equivalences regardless of differences in sound quality (differences in length/pitch, different degrees of palatalisation, velarisation, sibilance, etc.) which may turn out to be culturally significant - i.e. in terms of acceptability - if not actually leading to lexical confusion.

The learner's success at this stage is measured in degrees of approximation to what at best may be a weak hypothesis about what the target language does or at worst may be based on a simple mishearing. The rest, quite literally, is silence. The aim is knowledge rather than recall. ("To ask someone to remember is to invite them to forget". "To learn is to find out what the others do") (my italics). Satisfaction resides in the appropriation of this knowledge and the peculiar sensation familiar to anyone who has felt the immediacy of "thinking in another language".

The approach assumes considerable motivation in the students and places great reliance on the intrinsic attractiveness and efficacy of its special materials (rods, charts, etc.). It further assumes that learning, or at least receptiveness in the learning situation will be the student's responsibility. It is this notion of student responsibility which might lead us to suppose that the Silent Way is truly student-centred and which has led Stevick and others to bracket it with Community Language Learning. The teacher's function, while not giving frequent models for imitation/repetition and not allowing bits of positive reinforcement to get in the way of the acquisition of "knowledge", is one of "forcing awareness". To a casual observer the impression given by a SW class is misleading: the reticent or completely silent teacher affording students time, space and silence to find things out for themselves. In fact the teacher is projecting as authoritarian an image as ever. Pointer and charts, rods and silence become instruments of operant conditioning which in a class as disciplined as a good SW class should be, allow the learner even less freedom than the language laboratory and militate against the tangential linguistic creativity of the average FL classroom. (Gattegno's comment on a response which ran counter to his instructions by offering a jokey newspaper headline instead of an exact, physical description was: "I didn't ask for (poetry).")

Yet creativity, in the Chomskyan sense, is the force behind Gattegno's tenet, *Much Language and Little Vocabulary*. A good deal of the ARELS weekend was spent demonstrating to a group of experienced language teachers a fact of which they were already convinced : the infinite generative capacity of a finite set of lexical items. As when he calls sounds "the most basic component" and proceeds from an insight about the nature of language to an article of faith about language teaching, Gattegno assumes that students will find adequate scope for recombination and manipulation given the barest minimum of content-words. "The discovery that the vocabulary we have to teach ... can be made of only a few hundred words has led to the postponement of the expansion of vocabulary". (2) The theoretical construct here is immaculately objective, deriving from an apparently scientific study of the way that languages "work". We carry "within ourselves", according to Gattegno, "all that is required to learn any existing language ... We can therefore grant our students that they know how to be independent learners even before we meet them in our classroom". (3) By virtue of the human capacity to acquire language, Gattegno "grants" that students are independent ; he then notes the autonomy of speakers resulting from the choice of expressions open to them (i.e. formal/stylistic choices) ; and finally there is the responsibility to "say something or refrain from saying anything". Again an acceptable meta-description of the speaker of a language is extrapolated to provide an optimum prescription for the idealised learner of a foreign language. Neither here nor elsewhere does Gattegno take any account of the cultural, educational or personal variables which will lend to compromise the rigid application of any methodology. The ambience of the SW classroom is rule-governed and teacher-dominated. Students are granted the pointer only after the house-rules have been firmly established and under the aegis of a teacher whose withholding of approval is redolent of the sternest and most forbidding of Parents. (The relationship - in the terms of transactional analysis - is Parent-Child rather than Adult-Adult). (4) Freedom (independence-autonomy-responsibility) is allowed with all the repressive tolerance of the conservative state.

I should like to pass over the impedimenta of the Silent Way quite briefly. Gattegno promotes them as "(words made) truth recognised through perception". I would not want to dispute the possible effectiveness of rods/charts as learning media - obviously there is plentiful testimony to the way in which they suit particular kinds of visual memory. (Though the idea may be anathema to Gattegno in connection with language learning, there is a kind of memorisation-response mechanism at work). However, the problem seems to me that when the object of learning is a language, they serve to interpose a metalanguage between the learner and the object of his/her efforts. They function in the manner of mnemo-

nics or of ideograms used as aids to early reading ; that is, they act as an interlanguage through which meanings to be learned are mediated and by way of which those meanings should be retrievable. Secondly, however imaginative teacher or students may be in extending their symbolic signification, the rods impose self-evident limitations on the areas of reference readily available to a class. Even if teacher and students are capable of making the leaps of imagination necessary to attribute a variety of semantic values to the rods at different times, again the effect is of a barrier to associative response rather than a conduit. Lastly there is the basic limitation of appeal of a single set of materials which, if they are not rejected at the outset by students for their overwhelming associations with the infant classroom, will surely tend to pall when used exclusively in lesson after lesson.

Supplementary literature to date on the Silent Way has been largely uncritical and, significantly perhaps, confined to the elementary stages of learning a language. The weekend with Gattegno was dogged by the question of how the Silent Way could be applied to classes of intermediate or postintermediate students. No answers were forthcoming and if we pursue the question in Gattegno's published work, we find pictures, short prose passages and stories, all quite unexceptional, save for their consistent blandness and lack of relation to any world other than that of the textbook. (See Gattegno, 1976, Chapters 9 & 11).

Clearly some individual aspects of the Silent Way are proving valuable - the use of chart/pointer as an aide-memoire in the teaching of pronunciation ; the use of the rods for the concrete expression of symbolic relations (in street plans, construction games, etc.) - but as part of a pluralistic approach. The weekend seminar which purported to explore "the subordination of teaching to learning" culminated in a tirade from Gattegno directed against the majority of the participants who he blamed for not suppressing their doubts and criticisms and surrendering to his years of thought and experience. The hegemony of the teacher was asserted ; as for students who may feel unsuited to or even just doubtful about the method(ology), the teacher is allowed no option but to reject them (i.e. to let them leave the class). A method which institutionalises power relations between teacher and students in these ways is very far from properly being called "humanistic" and is perhaps closer to being labelled "totalitarian".

It is commonly reported by learners in the Silent Way that as members of a group they experience strong feelings of cohesion, supportiveness and interdependence. No such potential reaction to the method seems to be adumbrated by Gattegno and from my own brief experience (as a learner of Arabic during the ARELS weekend) the only feelings I can recall are those of nervousness, frustration and fear of exposure in a peer-group. Indeed, in the light of the teacher-centred classroom described above, we may conclude that "humanism" has been wished upon the method by over-enthusiastic sympathisers. There is no doubt, however, that such positive feelings are generated in the Community Language Learning experience.

o o o

The most important point is the group itself.

It was something different, another kind of language learning, where people were relaxed. (5)

As a learner I have participated experimentally in CLL groups where the target languages were Spanish and Hindi and have recently had a more extended experience as one of a group of IFL teachers (in England) learning Italian through CLL. In all these cases the learners have of course been highly selfconscious, aware of their own learning processes and sensitive to the methodology employed, but I believe the insights gained to be reliable, especially since they have been confirmed by learners in other groups where I have been the knower. (See below).

Perhaps the most striking and the most significant aspect of the CLL classroom is the physical "displacement" of the teacher and the attendant effect on the psychology of the group.

Each person in the group is in charge.

It depends on the group whether a lesson is successful or not.

If we alter its first term, the Gattegno model of in(ter) dependence + autonomy + responsibility = freedom could more appropriately be invoked to describe what goes on in CLL. The group is central : responsibility - for form, content and the individual conduct of its members - is collective. The control exerted by a group over the direction of its learning is achieved through the reflection stage, when the "sub-text" of the investment session can be made explicit with complete autonomy. It is at this stage

that the group can decide to modify or even to make radical changes to its conventions and practice. It may, for example, decide to pass round the cassette recorder (in the manner of the conch shell in Golding's *Lord of the Flies*) instead of requiring each person to lean forward to operate the pause button or it may agree that the next investment session be restricted to the recycling of items already learned. It is at this stage also that the members of a group can share their perceptions of their respective learning-processes and can, if necessary, deal with problems occasioned by their own behaviour during investment sessions. Inter-dependence is manifest throughout : whether speaking (in L1 or L2) or waiting while another learner is receiving assistance or asking a question or reflecting, one is conscious of being a group member whose participation, whatever form it may be taking at any given moment, is entirely enmeshed with that of the other members of the group. Maximum freedom is simultaneously possible for each individual to pursue his/her own style and pace of learning/acquisition ; each learner can determine his/her own individualised programme ; each is afforded the freedom to follow his/her own heuristic path into the target language.

It was interesting to hear our voices speaking English almost immediately.

We could pay attention to the mistakes we often make in a normal conversation.

The high surrender value of the investment in CLL is particularly satisfying - at the end of the first twenty minutes or so of the very first session, learning is confirmed and reinforced by a tape recording of a relatively fluent and accurate series of exchanges in the target language. Learners are encouraged by the format of investment-reflection-transcription-(manipulation) to monitor aspects of their conversational performance which can easily become ossified through neglect in the conventional classroom. At an elementary level this may simply be a question of replacing a single lexical item ; at later stages it may involve the restructuring of whole discourse strategies. In either case the "image" of learning stored for retrieval is extremely vivid, with tape, transcription and above all the personal nature of the utterances invested catering for aural, visual and emotional memories.

I think it is better to speak spontaneously with mistakes than to wait hours before saying a word.

Authenticity in the classroom is often a chimerical notion : materials and situations, however realistic, are confined by the artifice of the classroom where they are encountered. The CLL classroom, however, operates through a consistent, extended analogy with the situation of the reasonably curious and intelligent resident in a foreign country, whose access into the language is aided by a patient and sympathetic acquaintance.

We can have an interesting conversation about something on which everybody wants to express their own opinion and then we forget that we are speaking English.

The learner's whole personality is involved and the establishing of a "foreign-language self" is only a convenient substitute for the ultimate aim of being able to express one's real self as directly as possible (or desirable) in the new language.

*It's not only a way to learn English -
it's a way to learn about the others.*

*The idea is to be free ... and that freedom
means you have to accept other people's opinions.*

The group is not only flexible enough to enable its members to determine and to vary its own language syllabus, but it is also sufficiently potent to promote a "hidden" affective syllabus without a teacher needing to propose "affective purposes". (6) The classroom may be an artificial meeting-place, but the centrality and the strength of the group construct mean that contacts with and reactions to "the others" are bound to be, or bound rapidly to become, quite genuine.

As a knower I have worked through CLL for a term with a group of adult English learners of French, with several groups of French- and German-speaking students at various levels of attainment on short summer courses in England and with German teachers of English learning French. The differences between these groups - in terms of maturity, educational backgrounds and perceived needs - have been instructive, but the resilience and flexibility of the method in accommodating all these differences have been the most constant positive factors.

A key tactic, which began as a carry-over from my own experience as an experimental learner, has been to give the group a brief introductory account of the method and its rationale at the outset. In this way the cloak of professional mystique is removed and the

learners are better able to assess the experience as it takes place. This can only work, of course, if the introduction is sufficiently restrained to make it clear that the ground rules are minimal and that the group will have a great deal of control over its own progress.

For a teacher the redefinition of control, direction and responsibility in the learning situation is obviously the most radical shift in perspective brought about by CLL. Does the teacher (can s/he ?) totally suppress her/his personality ? In a sense, although s/he may not show it, the knower's whole person is as involved in the experience as the learners' are. The role of counsellor/guide requires moment-by-moment awareness and considerable self-control. Control - rather than suppression - pays enormous dividends : the teacher is freed to direct her/his attention to what are too often fugitive features of the classroom. S/he has the same time and space as the learners for observation and reflecting : s/he is enabled to develop her/his knowledge of students' patterns and styles of learning, to find out about them as people and to refine her/his sensitivity to their individual needs. Conventional teaching skills - what Patrick Early calls "'interesting, progressive, favourite, etc.' follow-up ideas" (7) - are not abandoned, but they are removed from centre-stage and brought to bear in direct response to and after negotiation with the learners.

I have found that this change of focus tends to be challenged repeatedly, by students' expectations of classroom and teacher as well as by my own "professional" instincts and training. Less self-confident or independent students (and to some extent to put someone in the position of "student" increases his/her lack of self-confidence by definition) will clamour for "input", or at least provocation, from the teacher and it is perhaps at these points that the teacher becomes "sickest to teach" - and should resist the temptation. Flexibility, though, does not mean anarchy and while decisions about details of technique and about the form and content of input are largely in the hands of the learners, I believe that the teacher must retain the "purity" of the basic CLL model at least for the initial stages of each session (i.e. investment, reflection, transcription). After that the group may decide through a process of negotiation to conventionalise subsequent stages or even to intercalate thoroughly conventional lessons based on the CLL input. (Drills may be worked through, texts introduced, classroom activities set up, tests given, etc., etc.).

There are problems too, of course. Some are purely technical - how to overcome resistance to hardware, how to vary modes of language manipulation, how to feed in tone and colour as well as structure and pronunciation ; some are more interpersonal - dealing with reactions to silence, transcending the artificiality of the classroom ; some are absolutely fundamental products of the histories and personalities of teacher and students - the maturity and experience of the learners, the competence of the knower in counselling techniques and finally the faith of the learners in the method.

The students must believe in the effectiveness of the system.

o 0 o

In principle CLL is not susceptible to partial adoption by the eclectic teacher. The customer-relations of the institutions where most of us work most of the time, however, militate against wholesale revolution in the classroom. So what, if any, is the washback ? What new insights and what modifications to established classroom practice can be derived from the experience of CLL ?

First, there is the possibility of some limited methodological transfer. The investment technique (learners seated in a closed circle/teacher circulating outside the circle and functioning as resource-person/use of cassette recorder, etc.) can usefully be adapted to the needs of the intermediate - advanced free-stage/discussion class.

By training some of the more able members of a student group as "apprentice knowers" the ethos of CLL can be brought more fully into even the multilingual classroom and can be a positive way of coping with the problem of mixed attainment.

The investment set-up can be employed as an integral part of a recycling activity to bind together what might otherwise remain disconnected discrete items. (Students build up a chain-narrative, using each of a number of new lexical items in each utterance they invest ; freedom of selection and of logical continuation narrows challengingly as the narrative develops).

CLL also suggests ways in which democratic negotiation procedures between teacher and students can be built into syllabus planning.

But perhaps the most profound outcome is felt in the altered perception by the teacher of his/her role in the classroom. The effect of working in CLL has been for myself and colleagues to discover the confidence necessary to remove ourselves from the centre of our teaching and to encourage and equip our students to assume more responsibility for their own learning. We have found ourselves more disposed to pay attention to individual styles of and barriers to effective learning and better able to match our range of techniques to individual student needs.

o 0 o

Students learn in spite of teachers and methodologies and materials. We should recognise the need to create the conditions in the classroom which will accommodate and nurture this predisposition in our students to learn. Instead of buying and reselling methodologies which will never capture the whole market, we should be offering our services - not to "customers" but to "clients".

Notes

- (1) GATTEGNO.- *The Common Sense of Teaching Foreign Languages*, (Educational Solutions, New York, 1976), p. 18
- (2) Ibid, p. 54
- (3) Ibid, p. 46
- (4) See HARRIS, *The Book of Choice*, (Cape, London, 1970), passim
- (5) These and subsequent unattributed quotations are from French- and German-speaking students, aged 17-25, on short summer courses in England, 1981/2
- (6) See MOSKOWITZ.- *Caring and Sharing in the Foreign Language Class : a source-book on humanistic techniques*, (Newbury House, Rowley, Mass., 1978), passim
- (7) Personal communication.

SOME FURTHER REFLECTIONS AFTER THE 1982 COLLOQUIUM

If one is seriously to consider the possibility of methodological transfer from "non-conventional" approaches into the "conventional" classroom, it seems to me that it is necessary (as Brumfit underlines in his paper) to avoid the seductive appeal of the "package" and to raise the level of abstraction away from the particularity of special classroom techniques and materials which may be partly or wholly inappropriate in different classroom situations.

So, what have I discovered up to now - and what do I think other teachers can gain - from experiences inside and outside the circle in CLL ?

Above all there is the value of providing individual learning-time and -space by creating a learning environment where students are free, but where this freedom can flourish within certain well-defined parameters. On Dietrich's "Freiheit - Manipulation" cline (see page 60) I imagine that absolute freedom (if such were possible) would paralyse most language learners. Not is it simply a question of democracy ; the teacher does not entirely abrogate his/her responsibility for what goes on in the classroom, but essentially changes his/her relationship to the learner-group. Negotiation of certain areas of syllabus becomes a realistic possibility when the teacher-guide lays his/her cards on the table and makes explicit the limits, if not all the rules of the game.

I am convinced that this changed relationship can have two profoundly significant consequences for the learner : namely, to shift the focus of learning from a mediation between teacher and materials to one between learner, language and learning-style and to allow the learner to bring his/her experience of the world more directly into the classroom.

If all this seems likely to put greater demands on the personal qualities of the teacher and to insist that learners need to develop a higher level of respect and tolerance for each other, then the former is probably implicit in the evaluation of any teacher-trainee and the latter should make the classroom at once less "competitive" and more stimulating.

I would certainly not disagree with Krumm (page 151) when he says

"(Es) soll natürlich nicht gesagt werden, dass der Lehrer als Tutor, Monitor, Lernhelfer, etc. keinen Gebrauch von unserem Wissen um menschliches Verhalten machen, keine Einsichten der Gruppenpädagogik verwerten sollte. Wir tun dies, wenn wir " (my italics)

Of course the procedures for varying psychospatial relationships in the classroom that he goes on to describe are potentially "humanistic", but I would suggest that these procedures will carry infinitely more conviction if they can be informed by giving teachers in training and in service the experience (as knowers and learners) of the group dynamics and room for individual growth implicit in Counselling Learning/Community Language Learning.

LA SALLE DE CLASSE : ARENE PUBLIQUE OU THEATRE DE MASQUE ET DE MYSTERE ?

Der Beitrag ist ein Erfahrungsbericht über einen Kurs für französische Sekundarlehrer zur Einführung in den "humanistischen" Ansatz beim Fremdsprachenunterricht. Er hebt die bedeutsamen Widerstände gegen solche neuen Methoden hervor und betont die Wichtigkeit, Zweifel und Zurückhaltung in der Lehrerbildung zu berücksichtigen.

This paper is an account of one aspect of a training course for French Lycee teachers which aimed at familiarising the participants with the "humanistic" approach. The account outlines the main pockets of resistance encountered in those new to these techniques. It pleads for an approach to teacher training which encompasses the practising teachers' doubt and reticence.

Cette contribution est le compte rendu d'une expérience de formation de professeurs de lycée. Cette expérience était destinée à les familiariser avec des méthodes d'enseignement dites "humanistes". Nous ferons ressortir l'importance des résistances rencontrées face à ces formes de pédagogie qui rend indispensable une formation d'enseignant qui tiendrait compte de celles-ci.

O. Ces réflexions prennent comme point de départ une expérience récente qui mettait en contact avec des approches dites "humanistes" une quarantaine de professeurs de lycée "naïfs". Par "naïfs" j'entends que :

- la plupart de ces professeurs n'avaient eu aucun accès à la formation en matière d'enseignement depuis leur formation initiale. Cette formation initiale datait de dix à vingt-cinq ans ;
- ces professeurs assuraient essentiellement un enseignement qui se déroulait de la façon suivante : audition collective d'un texte, explication du vocabulaire difficile, commentaire des idées du texte et discussion des thèmes soulevés, le tout orchestré par le professeur lui-même. Le discours dans cette classe consistait dans l'ensemble en questions posées par le professeur et en réponses données par l'élève ;
- la plupart de ces professeurs disaient qu'ils n'avaient qu'une idée très vague, voir inexistante, des travaux de recherche sur l'enseignement des langues faits pendant les années soixante-dix et ceci malgré le fait que certains de leurs manuels s'inspiraient au moins en partie de ces travaux (approche fonctionnelle, notionnelle, communicative, etc.).

O.1. Le cours intensif auquel participaient ces professeurs, organisé à Londres par l'Institut britannique de Paris, visaient à les familiariser avec les techniques dites "humanistes". Beaucoup d'idées et d'approches très différentes sont généralement groupées sous le vocable "humaniste", comme nous montre le document récent du British Council (1). Ce n'est pas mon propos de discuter ici des mérites divers des différentes approches mais, après avoir défini certains aspects communs, je me propose d'évaluer ce qu'elles peuvent apporter aux professeurs dans un milieu secondaire avec des programmes pré-établis dans des classes de trente à quarante élèves.

O.2. Pour un inventaire assez complet des caractéristiques de ces approches je renvoie le lecteur à l'article d'Alan Maley dans le document du British Council. Je ne retiendrai ici que les points qui ont paru les plus marquants et les plus significatifs pour ce public "naïf". Ces points sont les suivants :

(1) *Humanistic Approaches : an empirical view*, ELT Documents, the British Council, 1982

- ces approches sont centrées sur les besoins de l'apprenant ;
- ces approches tendent à considérer l'apprenant en tant que "personne entière" ("whole person"), c'est-à-dire qu'elles prennent en compte autant le côté affectif de la personnalité que le côté intellectuel et rationnel ;
- dans toutes ces approches on recherche la communication significative et on fuit tout ce qui est banal ou impersonnel ;
- dans toutes ces approches, il y a une hiérarchie implicite des modes de communication. L'efficacité de la communication est privilégiée par rapport à sa finesse ou à l'esthétique du langage ;
- l'activité cognitive prime sur les automatismes et la plupart de ces approches acceptent implicitement la notion d'"apprentissage périphéral" (le "subliminal périphérique" de Lozanov) ;
- le rôle de l'enseignant n'est plus celui qui détient le savoir mais varie entre deux extrêmes qui vont du simple animateur au véritable thérapeute ;
- aujourd'hui, aucune technique ne permet d'évaluer les résultats d'un enseignement "humaniste" ni de façon absolue ni par rapport à un enseignement traditionnel, sauf, apparemment, en ce qui concerne l'attitude des apprenants vis-à-vis de la langue cible.

0.3. De tous ces constats découle le principe suivant : l'investissement personnel est un facteur important, voire essentiel, dans l'apprentissage. Tout au long de ce cours intensif, le débat fut centré sur la nature et le degré de cette participation. La question qui se posait était la suivante : la salle de classe doit elle ou peut-elle devenir un endroit où la personnalité se met à nu dans l'intérêt d'un apprentissage qui est, d'après les défenseurs de cette approche, plus profond ? Ou doit-elle par contre rester un lieu où l'apprenant garde un masque impersonnel et ne pénétrer ni son propre mystère ni celui des autres ? Après avoir commenté plus en détail les sept points cités plus haut, je tâcherai de faire une synthèse des réponses que ces professeurs ont apportées à cette question en tenant compte des situations non privilégiées où ils se trouvent et de la non motivation des apprenants.

1.1. L'enseignement centré sur les besoins de l'apprenant

Lorsqu'on parle au professeur de lycée des besoins de l'apprenant, il se trouve pris à un véritable piège. Les besoins peuvent être formulés en terme de notes, d'examens à passer, mais le professeur n'a aucune influence sur la forme de cet examen. Il sait

cependant que cet examen est sans grand rapport avec les besoins réels des élèves. Quels sont ces besoins ? En existent-ils ? Certains élèves souhaitent comprendre des chansons "pop", faire de la radio amateur ou voyager. Mais chez certains autres ces besoins n'existent pas du tout. A la différence de certains autres pays européens, la France est un pays où on peut atteindre un seuil tout à fait satisfaisant dans beaucoup de professions sans pratiquer l'anglais. L'élève français n'est donc pas conscient dès sa première enfance de cette nécessité-là, de ce besoin à long terme. Les approches humanistes, si elles peuvent tenir compte du cadre des examens, offrent une réponse à cette situation car elles touchent un besoin fondamental dans un tout autre domaine, le besoin de s'exprimer. Elles exploitent l'intérêt que porte toute personne à sa propre personnalité. Mais est-ce là un besoin approprié à une classe de langue ? En tout cas, il ne semble pas suffisant, comme nous le montrent plus clairement les réactions de nos professeurs devant l'approche affective.

1.2. L'approche affective

Certains défenseurs des principes humanistes sont prêts à accepter la responsabilité du développement émotionnel de leurs élèves. Cette approche a été bien élaborée par le mouvement "Counselling Learning" développé par Charles Curran aux Etats-Unis. Ce type d'enseignement cherche à faciliter l'apprentissage en favorisant la communication affective entre les membres d'un groupe et en diminuant la tension nerveuse chez l'individu. Lozanov, inventeur de la Suggestopédie, pense également que cette tension constitue l'un des plus grands handicaps dans l'apprentissage. Il cherche à diminuer la résistance qu'elle crée par des techniques de relaxation qui ouvrent le côté sensoriel de la personnalité. Dans le travail de Grace Moscovitz, le principe de la communication affective est poussé à l'extrême. Pour elle, le partage de soi (sharing) et la mise à nu de la personnalité (self-disclosure) sont les seuls véritables ressorts de l'apprentissage. Cet auteur s'inspire d'un modèle de communication qui s'appelle la fenêtre JOHARI. Ce modèle, dans lequel la communication est fondée sur une meilleure compréhension de soi-même, a été mis au point par Joseph Luft et Harry Ingrams. A travers la fenêtre JOHARI, la personnalité communautaire de quatre façons différentes : elle fonctionne dans l'arène publique où à travers le "blind spot", le masque ou le mystère (2).

(2) "L'arène publique" est la partie de la personnalité qui est ouverte aux autres ainsi qu'à soi-même; le "blind spot" est celle qui est fermée pour soi-même mais ouverte pour les autres; "le masque" est celle qui est ouverte pour soi-même mais fermée aux autres et le mystère est celle qui n'est ouverte ni à soi-même ni aux autres.

Dans la classe de langue Gertrude Moscovitz estime que la personnalité de l'apprenant devrait être publique : "Ideally, the largest area should be the Public Arena where both I and others know a great deal about me" (3). Il est clair que pour cet auteur la communication devrait se passer à ce niveau non seulement dans l'intérêt de l'apprentissage mais également dans l'intérêt de l'équilibre de l'apprenant, voire du développement de sa personnalité. Pour défendre son point de vue elle cite les travaux de Jourard (4) pour qui toute réticence envers le procédé de mise à nu (self-disclosure) est signe de névrose et d'aliénation.

Les professeurs ont émis des réserves à l'égard de cette prise de position extrême. Après avoir participé à une série d'exercices qui leur demandait de s'exposer à des degrés différents, ils étaient arrivés à la conclusion suivante : en Europe les gens préfèrent généralement choisir les personnes devant lesquelles ils exposent leurs points forts et leurs faiblesses. L'aliénation, si aliénation il y a dans ce manque de désir de communiquer à un niveau profond avec son voisin de classe, a été ressentie davantage comme problème philosophique global que comme problème psychologique personnel. En outre, afin de maintenir le mystère de leur propre personnalité, les professeurs ont découvert qu'ils possédaient presque tous un mécanisme de protection qui fonctionnait lorsqu'un sujet touchait de trop près leur propre sensibilité. Cependant, ils restaient sceptiques quant à la capacité de l'adolescent à se protéger de la même façon. Une certaine inquiétude régnait donc devant le constat que presque tout sujet était sujet à risque pour quelqu'un. Ce n'est pas pour autant qu'ils ont voulu se détourner de telles méthodes, car ils y ont tout de même reconnu le principe d'une forte participation individuelle, ressort pédagogique par excellence. Ils ont donc voulu adapter ce type d'exercice pour qu'il y ait davantage d'éléments de jeux, de distance et de protection de soi-même. Le seul intérêt qui a été retenu par les professeurs était une meilleure animation de la classe de langues. Aucune d'entre eux n'a estimé qu'il pouvait ni qu'il devait être responsable du développement personnel de ses élèves.

Par ailleurs, il y a eu de la part des stagiaires une très forte méfiance envers des enseignements qui s'éloignaient trop de la

(3) Gertrude Moscovitz, "Self-confidence through self-disclosure : the pursuit of meaningful communication", in : *Humanistic Approaches*, p. 23

(4) S.M. Jourard, *Self-disclosure : an experimental analysis of the Transparent Self*, New York, Wiley, 1971

tradition intellectuelle. Cette méfiance semble tout à fait justifiée car il y a chez l'homme une soif de connaissance et d'activité intellectuelle tant en ce qui concerne le langage lui-même qu'en ce qui concerne l'information qui peut être véhiculée par celui-ci. Les techniques humanistes ont souvent tendance à pousser les apprenants trop loin dans l'autre sens. La contemplation du nombril est l'une des satisfactions de l'homme, mais elle est loin d'être la seule !

1.3. La communication significative

Le souci d'une communication authentique qui ne soit ni banale ni médiocre domine chez la plupart des auteurs "humanistes". Gertrude Moscovitz parle de "truly meaningful communication" (5). Alan Maley, qui met l'accent davantage sur des fonctions ludiques du langage, se plaint de la banalité de la plus grande partie du matériel pédagogique disponible pour l'apprentissage des langues (6). Cependant, ce souci présente un nouveau piège pour le professeur dans sa classe car il ne peut exister de véritable consensus pour définir ce qui est significatif et ce qui ne l'est pas. Ainsi, nos professeurs ont aimé, autant que des exercices proprement "humanistes", le type d'activité dite "communicative" qui est décrit dans le livre de Littlewood (7) ou celui de Morrow et Johnson (8). Ces exercices reposent souvent simplement sur des techniques de transfert d'information sans que cette information soit nécessairement significative pour les apprenants. Il est vrai que la possibilité d'un dialogue réel avec ou entre les élèves a été une surprise agréable pour certains. Dans l'ensemble, cependant, on constate que l'attrait principal de telles approches se trouve dans la souplesse de techniques qu'elles permettent plutôt que dans leur message fondamental. Ce message qui accorde tant d'importance à l'expression personnelle peut aussi être source de banalité, celle de la pensée. Vu la tradition de celle-ci en France, il n'est pas étonnant de constater que des professeurs de lycée souhaitent garder et encourager une certaine rigueur intellectuelle.

(5) Op. cit. p. 61

(6) Alan Maley, "Exquisite Corpses, Men of Glass and Oulipo : harnessing the irrational to language learning", *Humanistic Approaches*, p. 36

(7) W. Littlewood, *Communicative Language Teaching : an Introduction*, C.U.P., Cambridge, 1981

(8) K. Johnson et K. Morrow, *Communicative Language Teaching : Issues and Applications*, Longman, Harlow, 1980

1.4. La hiérarchie des types de communication

Le professeur de langues est censé de nos jours enseigner non seulement la grammaire et le vocabulaire mais également la "compétence de communication". Le champ de la communication est vaste. La communication entre êtres humains varie du simple geste jusqu'à la pensée la plus sophistiquée. Les clichés que constitue la conversation autour de la table du petit déjeuner relèvent d'une communication d'un tout autre genre que celle qui s'opère entre un auteur d'oeuvre littéraire et son lecteur. On s'aperçoit vite que la tâche du professeur est monumentale. Il se demande par quel bout il doit s'y prendre. Pour l'aider à réfléchir sur le contenu d'un enseignement fondé sur la compétence de communication on peut lui offrir un modèle, celui, par exemple, proposé par Moirand (9). Celui-ci comporte une composante linguistique, une composante discursive, une composante référentielle et une composante socio-culturelle. Jusqu'ici nos professeurs stagiaires ont mis l'accent dans leur cours sur la composante linguistique. Maintenant on leur demande, dans une pédagogie "humaniste" de privilégier les composantes discursives et socio-culturelles. Devant ce changement de direction on comprend le désarroi du professeur. Il est d'autant plus gêné qu'un modèle tel celui de Moirand, s'il est satisfaisant au niveau théorique, comporte des contradictions lorsqu'on en vient à la pratique. En effet, la composante linguistique recherche la perfection de forme et de style et s'intéresse à l'esthétique du langage. Les composantes discursive et socio-culturelle doivent incorporer l'erreur linguistique, car elles privilégient l'efficacité plutôt que l'esthétique.

Confronté au discours efficace mais incorrect, nos professeurs ont constaté non son efficacité, mais sa pauvreté, autant en ce qui concerne un locuteur dans sa propre langue qu'en ce qui concerne le discours de la classe de langue étrangère. D'une certaine façon leur point de vue est le point de vue officiel car nous continuons à conserver notre langue de façon normative dans des oeuvres telles que le Robert et le Supplement du OED, qui utilisent comme source la langue littéraire et écrite. Nous ne nous fions pas à un outil tel que le Survey of the English Language, entrepris par Quirk, qui décrit la langue orale.

(9) S. Moirand, *L'enseignement de la langue comme instrument de communication*, 12e colloque ACLA, Ottawa, 1981

Cette pauvreté inquiétait beaucoup nos professeurs pour qui le langage est surtout source de plaisir esthétique. En soi cette idée du plaisir n'a rien de regrettable. Seulement, pour prendre une métaphore, celle de la montagne, elle ne laisse voir que le sommet et pas les étapes intermédiaires. Si l'on veut que le professeur adopte une approche où l'efficacité prime par rapport à ce plaisir, il faudrait le convaincre que ce n'est pas tout le monde qui veut atteindre le sommet, et que, de toute façon, pour y arriver il faut passer par des étapes intermédiaires. Ainsi le professeur se situerait du côté des humanistes en se souciant des besoins et des capacités de chacun, en privilégiant l'individu plutôt que le système de la langue. En même temps, il garderait une distance intellectuelle en essayant de mieux comprendre le processus et les étapes de l'apprentissage. Pour arriver à ce point, il a grand besoin de résultats de recherche concrète en ce qui concerne la motivation, l'acquisition du langage, l'interlangue, la fossilisation des erreurs et le processus de l'apprentissage en général. Autrement, il ne peut percevoir les approches "humanistes" que comme une nouvelle mode passagère.

1.5. L'activité cognitive et l'"apprentissage périphérique"

Ces deux aspects de l'apprentissage sont ceux qui ont le plus intéressé nos stagiaires. Ils ont constaté que, si l'activité cognitive n'a jamais été tout à fait absente de leur classe, (généralement, même dans les "drills" les plus routiniers, l'élève fait un effort de compréhension), il y avait des possibilités pour développer cette activité mentale chez l'élève. L'apprentissage par la tâche, les problèmes à résoudre, les jeux, et tout ce qui se regroupe sous le titre de "créativité" ont particulièrement plu aux professeurs. De telles activités s'adaptent bien, paraît-il, aux élèves du secondaire et présentent peu de difficultés même dans les classes nombreuses. Séduits également par la notion d'"apprentissage périphérique", nos stagiaires ont affirmé avoir enrichi leur gamme de techniques pédagogiques. En effet, ces exercices peuvent établir un point au-dessus du gouffre que présente la différence entre l'activité cognitive minimale dans leur classe (lecture et compréhension de textes) et l'activité cognitive maximale (la discussion de fond).

1.6. Le rôle de l'enseignant

L'évolution du rôle de l'enseignant nécessitée par des approches "humanistes" a présenté des problèmes à nos stagiaires sur deux plans, celui du partage de contrôle de la classe avec des élèves dans un milieu institutionnel et celui de l'ingérence dans la vie des élèves qui est normalement privée. Une solidarité semble exister entre les professeurs qui rend suspecte toute tentative d'éta-

blir des rapports plus directs avec les élèves. Par ailleurs, toute question personnelle dans la classe rend, il paraît, le professeur suspect vis-à-vis des élèves. Ainsi, le mur derrière lequel le professeur de lycée se cache n'est pas un mur d'indifférence mais de conformisme. Nos discussions ont montré qu'il est extrêmement difficile de sortir d'un tel moule de conformisme sans formation adéquate. Or le professeur français reçoit très peu de formation en animation, en psychologie de groupe, etc. Nos stagiaires étaient tous d'accord pour dire que de tels aspects de formation ne peuvent s'acquérir sur le tas. Une formation de ce genre doit être expérimentielle. Tant qu'ils ne recevront pas ce type de formation, il est irréaliste de penser que les professeurs pourront évoluer dans ce sens.

1.7. L'enseignement "humaniste" et le contrôle des connaissances

Le professeur de lycée a, en dehors de toute considération d'éducateur, une tâche bien précise, celle de préparer ses élèves au baccalauréat. Il veut être sûr que les moyens d'enseignement mis à sa disposition lui permettront de bien préparer ses élèves à cet examen. A l'heure actuelle, les techniques dites "humanistes" ne peuvent que nous assurer que l'attitude de l'élève va être modifiée favorablement. Une telle modification, est-elle suffisante pour faciliter la réussite à l'examen ? Le problème se pose différemment selon la nature de l'épreuve : écrite ou orale. Dans une épreuve écrite il reste une trace sous forme d'une copie. Cette copie peut être commentée de façon objective et doit donc relever d'un barème vérifiable. Ce barème continue à contrôler l'exactitude des connaissances grammaticales et lexicales. Pour le professeur le premier souci est donc la précision de la performance de ses élèves. Nous ferions preuve d'audace si nous poussions un tel professeur à abandonner ses recettes dictées par l'expérience et les résultats pour une approche fondée essentiellement sur l'intuition. Cependant, le jugement lors d'une épreuve orale n'est pas de la même nature. Certains de nos stagiaires de jury au baccalauréat admettaient qu'ils avaient tendance à favoriser l'efficacité plutôt que la précision, ou du moins que celle-là trompait assez facilement sur le degré de celle-ci. Le jugement dans ce type d'épreuve est subjectif et favorise le genre d'enseignement qui tolère l'erreur par souci d'efficacité de la communication. En distinguant bien les objectifs des différents groupes auxquels ils avaient affaire, les professeurs ont constaté que des techniques "humanistes" peuvent jouer un rôle officieux même à l'intérieur d'un cadre institutionnel.

2. Conclusion

2.1. On peut résumer ainsi les conclusions des discussions qu'ont eues les professeurs tout au long du stage :

- les techniques centrées sur la personne et sur la personnalité de l'apprenant sont certainement plus motivantes que d'autres plus neutres. La motivation reste en milieu scolaire le problème le plus important de l'enseignement ;
- le fait que ce type d'enseignement donne lieu à des leçons plus vivantes est une raison en soi pour les adopter. Que la salle de classe devienne une véritable arène publique où les émotions de chacun débordent ne semble ni possible ni désirable ;
- le masque de chacun et le mystère de sa personnalité fournissent autant de ressorts pédagogiques que le déballage d'émotions personnelles ;
- la mode "humaniste" repose en très grande partie sur l'obsession que chacun a de lui-même. Cependant, les techniques qui favorisent la cohésion du groupe sembleraient plus utiles que celles qui isolent l'individu.

2.2. Les défenseurs des techniques "humanistes" mettent l'accent sur ce qu'ils peuvent extraire de l'apprenant. Reste le problème de l'"input", du modèle linguistique et l'accès de l'élève aux règles de grammaire et au lexique dont il a besoin pour pratiquer la communication et apprendre les règles discursives. Les formes d'exposition dans ces techniques sont diverses et peuvent à la rigueur couvrir la plupart des règles syntaxiques. Cependant, le processus qui consiste à se pencher sur soi-même a de contraignantes limites en ce qui concerne les champs sémantiques du langage et les règles discursives. L'imagination, l'intellect et les pouvoirs rationnels sont également des éléments fort utiles dans une situation d'apprentissage. Ils sont souvent oubliés dans une perspective humaniste.

2.3. Notre réflexion a surtout porté sur un lieu, la salle de classe ou l'espace de l'apprentissage. Ce que les techniques humanistes nous ont apporté de plus important est cependant sans doute un message de bon sens sur le temps de l'apprentissage. En invitant des apprenants à pratiquer la langue dans des situations significatives, on les a amené à aligner l'apprentissage des langues sur d'autres formes d'apprentissage. En effet, nous apprenons la natation ou la musique grâce à un maximum de pratique et un minimum d'intervention du professeur. C'est là une formule peu uti-

lisée dans les classes de langue où, généralement, le rapport entre le travail personnel et le travail sous contrôle du professeur est inversé. En attendant que des chercheurs nous éclairent sur la nature et le fonctionnement d'une éventuelle technique innée d'acquisition du langage (Language Acquisition Device) qui permettrait d'arriver à une définition complète de l'apprentissage, il serait peut-être bon de suivre la direction indiquée par les humanistes en augmentant considérablement le temps de la pratique par rapport à l'intervention du professeur. A défaut d'être maître de son lieu d'apprentissage, l'apprenant deviendrait au moins maître de son temps.

L'ESPACE-CLASSE EN QUESTION

In seinem Beitrag (dessen ungekürzte Fassung erscheint in der Revue Technique et Architecture) beschreibt der Verfasser, wie durch Ausnutzung und Anordnung des Raumes in der Fremdsprachenklasse die Mechanismen der Kommunikation beeinflussen kann.

The author shows how one can make use of the available space in the language classroom in order to highlight the mechanisms involved in communication. (The full text of this paper is due to appear in "Technique et Architecture").

Dans son intervention (dont le texte intégral est à paraître dans la revue "Technique et architecture"), l'auteur montre comment en utilisant l'espace, en disposant de lui, on peut, dans la classe de langue, mettre en évidence les mécanismes de la communication.

Le colloque organisé à Paris du 30 septembre au 3 octobre 1982 par le British Council, le Goethe Institut et l'AUFELF a été l'occasion de s'interroger sur la signification du lieu d'enseignement, par-delà sa légitimité coutumière.

1. Pourquoi cette question en 1982 ?

Plusieurs raisons complémentaires, et actuellement convergentes, la justifient :

1.1. La didactique des langues maternelles ou étrangères prend de plus en plus appui sur les recherches en communication si bien qu'une des finalités explicites de l'enseignement devient la compétence de communication. Pour vague que soit encore cette notion on peut dire qu'elle correspond à un élargissement de la stricte compétence grammaticale, actualisée dans un espace et un temps donnés. Ainsi, la mise en relation de la proxémique (ou l'appropriation culturelle des données spatiales) et des actes de communication, déjà mise en évidence en recherche, devient prioritaire dans l'enseignement.

1.2. La modification de la relation enseignant-enseignés, de plus en plus sensible dans de nombreux pays, oblige à repenser une structuration spatiale conçue pour un enseignement impositif et fondé essentiellement sur l'écrit.

1.3. L'échec fréquent d'une pédagogie centrée sur l'objet à enseigner, sans tenir compte de la motivation des apprenants conduit à opérer un réajustement de l'approche et, par conséquent, à ne pas considérer la pertinence des modèles donnés comme un a priori.

2. Quelques points d'ancrage de la question

Réfléchir sur la validité du lieu d'enseignement revient à poser le principe que tout ce qui est justifié par le seul poids de la tradition marque une prise de position qui, en dépit de soi, peut induire des actes contraires aux intentions proclamées. Ce principe s'applique évidemment à tous les tenants de la pédagogie de la communication pour qui la question de l'espace-classe tient lieu, dans leur pratique, d'axe inaugural. Lequel est occupé autant par des données subjectives que par des propriétés objectives.

2.1. L'espace de la classe est structuré de manière hiérarchique. Les quatre murs n'ont pas la même valeur en tant que miroirs des places institutionnelles et des fonctions. Pourquoi ne pas prendre en compte ce fait signifiant et déplacer les frontières des va-

leurs ? Par exemple, il est possible de représenter par des lieux distincts et différenciés matériellement par un éclairage plus ou moins intense des espaces fonctionnels où les apprenants sont acteurs ou observateurs.

2.2. L'espace n'est pas nécessairement "plein". Jusque-là, les bonnes intentions pédagogiques se nourrissent d'une plénitude illusoire que l'on retrouve dans l'espace-classe. Pourquoi ne pas jouer de l'alternance en proposant, à superficie égale au départ, un espace nu, un espace plein ou des mini-espaces, résultat d'une fragmentation ? Ainsi, il serait plus facile de montrer les corrélations entre proxémie et communication et de pratiquer, au sein de l'école, des exercices plus proches de la réalité.

2.3. L'espace ne doit pas être découpé selon l'unique axe horizontal. Une conception de la classe incluant la différence de niveaux y compris en récupérant l'estrade tant décriée - permet une représentation des rôles dans la communication. Des expériences récentes montrent le rapport entre les choix de position des participants et l'abondance - voire l'efficacité - de leur parole.

Les réflexions présentées dans le cadre de la communication sont encore à l'état brut. Elles méritent d'être complétées en les référant à des modèles d'intervention pédagogique ou d'interaction relationnelle, ainsi que deux collègues allemands le firent remarquer pendant la discussion.

Retenons cependant que le seul fait de poser la question de la pertinence du lieu d'apprentissage pour l'enseignement des langues peut permettre d'envisager d'autres voies pour cette didactique.

Référence

"L'Espace-classe en question", J. Mouchon, article publié dans la revue *Technique et architecture*.

DIE ARBEITSKARTEI. EIN ALTERNATIVES LERNMITTEL ?

Als Vertreter der Freinet-Pädagogik stellt der Verfasser ein alternatives Lernmittel vor, das dem Schüler mehr Autonomie verleiht und das Lehrbuch mit seiner Progression ersetzen soll. Gruppeneigene Texte verändern die Lernsituation, die Lehrer- und Schülerrolle und sogar das Bewertungssystem.

As an advocate of the Freinet methodology, the writer introduces an alternative kind of learning materials, which gives the learner greater autonomy and is intended to replace the course book and its associated notion of progression. The learning system, the roles of teacher and learner, even the system of evaluation, are all transformed through the use of cards produced for and/or by the learner groups themselves.

Défenseur de la méthodologie Freinet, l'auteur présente des matériels pédagogiques nouveaux qui confèrent à l'apprenant une plus grande autonomie et visent à remplacer les livres de cours et la notion de progression qui s'y rattache. Le système d'apprentissage, le rôle des enseignant et enseignés, et même le système d'évaluation se trouvent transformés par l'utilisation de cartes produites pour et/ou par le groupe des apprenants eux-mêmes.

Methodik und Medien

"Vom methodischen Treppensteigen.

Der Pädagoge hatte seine Methoden aufs genaueste ausgearbeitet ; er hatte - so sagte er - ganz wissenschaftlich die Treppe gebaut, die zu den verschiedenen Etagen des Wissens führt ; mit vielen Versuchen hatte er die Höhe der Stufen ermittelt, um sie der normalen Leistungsfähigkeit kindlicher Beine anzupassen ; da und dort hatte er einen Treppenabsatz zum Atemholen eingebaut, und an einem bequemen Geländer konnten sich die Anfänger festhalten.

Und wie er fluchte, dieser Pädagoge ! Nicht etwa auf die Treppe, die ja offensichtlich mit Klugheit eronnen und erbaut worden war, sondern auf die Kinder, die kein Gefühl für seine Fürsorge zu haben schienen.

Er fluchte aus folgendem Grund : solange er dabei stand, um die methodische Nutzung dieser Treppe zu beobachten, wie Stufe um Stufe emporgeschritten wurde, an den Absätzen ausgeruht und sich an dem Geländer festgehalten wurde, da lief alles normal ab. Aber kaum war er für einen Augenblick nicht da, sofort herrschten Chaos und Katastrophe ! Nur diejenigen, die von der Schule schon genügend autoritär geprägt waren, stiegen methodisch Stufe für Stufe, sich am Geländer festhaltend, auf dem Absatz verschnaufend, weiter die Treppe hoch - wie Schäferhunde, die ihr Leben lang darauf dressiert wurden, passiv ihrem Herrn zu gehorchen, und die es aufgegeben haben, ihrem Hunderhythmus zu folgen, der durch Dickichte bricht und Pfade überschreitet.

Die Kinderhorde besann sich auf ihre Instinkte und fand ihre Bedürfnisse wieder : eines bezwang die Treppe genial auf allen Vieren ; ein anderes nahm mit Schwung zwei Stufen auf einmal und liess die Absätze aus ; es gab sogar welche, die versuchten, rückwärts die Treppe hinaufzusteigen und die es darin wirklich zu einer gewissen Meisterschaft brachten. Die meisten aber fanden - und das ist ein nicht zu fassendes Paradoxon - dass die Treppe ihnen zu wenig Abenteuer und Reize bot. Sie rasten um das Haus, kletterten die Regenrinne hoch, stiegen über die Ballustraden und erreichten das Dach in einer Rekordzeit, besser und schneller als über die sogenannte methodische Treppe ; einmal oben angelangt, rutschten sie das Treppengeländer runter... um den abenteuerlichen Aufstieg noch einmal zu wagen. Der Pädagoge macht Jagd auf die Personen, die sich weigern, die von ihm für normal gehaltenen Wege zu benutzen. Hat er sich wohl einmal gefragt, ob nicht zufällig seine Wissenschaft von der Treppe eine falsche Wissenschaft sein könnte, und ob es nicht schnellere und zuträglichere Wege gäbe, auf denen auch gehüpft und gesprungen werden könnte ; ob es nicht, nach dem Bild Victor Hugo, eine Pädagogik für Adler geben könnte, die keine Treppen steigen, um nach oben zu kommen ?" (Freinet, 1980 : 17-18)

Eine Pädagogik für Adler - so könnte man im Anschluss an dieses Bild von Freinet sagen - hat es im Grunde immer schon gegeben, leider jedoch nur für junge genieverdächtige "Vögel", denen man unbürokratisch Lernhemmnisse aus dem Weg räumte. Für Krähen, Finken oder den Hausspatz blieb da nur die normale Unterrichtskost zu durchschnittlichen Dosierungen und zu geregelten Zeiten übrig.¹

Freinet verfasste diesen anschaulichen Text gegen Lernvorschriften allgemein, gegen Progression und vereinheitlichende Methoden. Er kann für alle Lernsituationen gelten, für den Fremdsprachenunterricht vielleicht sogar in besonderem Masse.²

Bei der Vorstellung der "Arbeitskartei Deutsch"³ möchte ich jedoch noch über das Freinet-Bild "Haus mit Adlern" hinausgehen : eine Treppe soll m.E. nur *einen Weg* anzeigen, um nach oben, zum *Ziel* zu gelangen. Was ist aber, wenn den Lernenden dieses Ziel unklar, gleichgültig oder so fremd ist, dass sie es garnicht anstreben wollen (wie so oft im Fremdsprachenunterricht in der Schule) ? - Und wie soll sich ein Lehrer verhalten bei einem Lernziel Fremdsprache, zu dem es unzählige Wege, Progressionen gibt, sodass dann, wenn man einen Weg neben der "Treppe" einschlägt, man nicht schon deshalb als alternativer Lernender/Lehrer gelten kann ?

Gibt es im Sprachunterricht praktisch oder wissenschaftlich genau festlegbare Wege und Ziele ? Oder existieren sie vielleicht nur deshalb, weil es zu den ausgearbeiteten Lehrmethoden, die diese vorschreiben, keine alternativen Medien gibt ?

-
- (1) Andere Versuche, die Verschiedenheit (im weitesten Sinn) von Lernern zu berücksichtigen, sind der Programmierte Unterricht und die Individualized Instruction, wobei die zweite besonders auch im Fremdsprachenunterricht eingesetzt wurde (vgl. Valette/Disick, 1972). Diese Ansätze beruhen auf Medien, die eine Verzweigung der Lernwege erlauben ; Inhalt, Ziel und Test bleiben dabei jedoch weitgehend für jeden einzelnen Lerner identisch, ebenso der Anspruch auf *Progression* in Form einer stetigen Annäherung an das Lernziel.
 - (2) Göbel weist auf die besondere Komplexität des Lernziels "Fremdsprache" hin, aus der sich "notwendigerweise" eine Differenzierung ergeben muss (1981 : 136 ff).
 - (3) Die "Arbeitskartei Deutsch" wird z.Z. vom Autor in Zusammenarbeit mit Dietlinde Baillet (Strassburg) fertiggestellt und soll im Frühjahr 83 in München (Langenscheidt) erscheinen.

Diese Vermutung, alternative Unterrichtsformen hätten sich bisher nicht durchsetzen können, weil es an entsprechenden Medien fehle, halte ich für falsch. Jede alternative Unterrichtspraxis⁴ bringt mit neuen Lernformen quasi automatisch neue Medien hervor, nicht umgekehrt. Dies soll bei der folgenden Beschreibung der Arbeitskartei beachtet werden. Sie ist Produkt einer fast 50-jährigen alternativen Unterrichtspraxis von Freinet-Lehrern und steht als *eine* "technique"⁵ in der Reihe Freinet-typischer Unterrichtsarrangements.

Die Kartei kann hier jedoch auch isoliert vorgestellt werden, weil sie im Fremdsprachenunterricht als *Einstiegsmedium* eingesetzt werden kann, aus dem sich weitere alternative Lernverfahren entwickeln (s.u.).

Kartei-Kriterien und Arbeitsziele

Die "Arbeitskartei Deutsch" besteht aus einem stabilen Kasten, ca. 100 Karteikarten (DIN à V) in Schutzfolien, einem Inhaltsverzeichnis und einer Übersicht, in die sich Schüler eintragen können, wenn sie eine bestimmte Karte bearbeitet haben.

Inhaltlich sind die Karten teils von Lehrern - und mit fortschreitendem Unterricht immer stärker - teils von Schülern gestaltet. Auf der Kartenvorderseite befinden sich Geschichten, Bilder, Fotos, Gedichte, Witze, Comics, Zeitungsdokumente, etc., die Rückseite enthält Vorschläge zu deren Bearbeitung. Die Karten sind folgenden

-
- (4) Jede alternative Unterrichtspraxis hat m.E. eine politische Dimension, geht es doch letztlich um die Praktizierung demokratischer Lernformen. Es ist bemerkenswert, dass in demokratischen Staaten eine Unterrichtspraxis, die die demokratischen Rechte der Lernenden nicht beschneidet, sondern anwendet und das Lernziel "Demokratie praktizieren" verfolgt, als *alternativ* zur gängigen Unterrichtspraxis eingeordnet werden muss.
 - (5) "Technique" bedeutet Lernmittel und -form im weitesten Sinn : Klassenrat, Drucken oder Freie Texte schreiben fallen ebenso darunter wie die Lesecke im Klassenzimmer. Eine ausführliche Beschreibung für den Fremdsprachenunterricht gibt DOSSIER LANGUES 1973.

Inhaltsbereichen (diese Liste ist zu erweitern) zugeordnet :

Argumentieren	Ich/Wir
Berichten/Erzählen	Lesen
Diskutieren	Singen
Freier Text	Register
Grammatik	Spiel
	Wortschatz

Die alphabetische Reihenfolge zeigt an, dass es keine vorbestimmten wichtigen Sprachlernbereiche gibt nach dem Motto : Zuerst müsst Ihr mal Wörter und Strukturen lernen, dann könnt Ihr (mit)reden !"- Die didaktische Treppe zwischen Standort und Ziel ist somit aufgehoben. Bei der Bearbeitung der Kartei kann ein(e) Schüler (gruppe) an jedem Punkt einsteigen, sich solange wie nötig mit einem Text beschäftigen und im Anschluss daran weitere Texte oder eine neue Karteikarte anfertigen. Je nach Schwierigkeitsgrad, inhaltlicher Struktur und Arbeitsinteresse muss er(sie) zusätzliche Hilfsmittel heranziehen : Lehrer, Lexikon, Grammatik, etc.

Die Arbeitsziele der Kartei liegen in der Anleitung zum *produktiven Lernen*, zum "Spiel mit Arbeitscharakter"⁶ in der Auseinandersetzung mit einem *inhaltlich* (also nicht nur sprachlich) hergeleiteten Problem. Wenn ein Lernender oder eine Gruppe die Bearbeitung beendet hat, legt er/sie in den meisten Fällen einen neuen Text vor, einen sog. *gruppeneigenen Text*⁷ (s.u.). Dieser wird in Absprache mit der Grossgruppe im Plenum vorgestellt⁸ oder ihr auf andere Weise zugänglich gemacht, z.B. durch die Arbeitsmappe, in der vorläufig sämtliche gruppeneigenen Texte gesammelt werden.

Die Texte übernehmen die Funktion der normalerweise im Lehrbuch vorgegebenen Lektionen, jedoch mit wichtigen positiven Unterschieden : sie sind authentisch, haben eine klare kommunikative Mitteilungsfunktion(Arbeitsgruppe - Plenum) und sind auf die konkrete Erfahrungswelt bezogen. Anders als im Lehrbuch beinhalten Schülertexte nicht auf Teufel-komm-raus verborgene pädagogische, inhaltliche oder grammatisch-lexikalische Ziele, die im Anschluss an den

(6) Vgl. Freinet, 1980 : 90 ff. Freinet legt dar, warum er gegen eine Trennung von Arbeit und Spiel im Unterricht ist.

(7) Terminus stammt von Edwards/Schlemper, 1977.

(8) Freinet nennt dies "Sozialisierung der Arbeitsergebnisse".

motivierenden Textstimulus "herausgearbeitet" werden. Vielmehr sprechen sie emotionale und kognitive Bereiche an - Schülerträume, Arlebisberichte, Wünsche, Beziehung zu Mitschülern/Eltern/Erziehern etc. -, die über das Sprachliche hinaus nur langfristig bearbeitet werden können, oft nur über den Schulrahmen hinaus ; hierfür gibt es keine "Lösungsblätter", denn für die Art der Bewältigung sind die Lernergruppe und z.T. auch der Lehrer verantwortlich. - Da diesen Texten so wenig Künstlichkeit und soviel an gemeinsamen Kontextwissen und Aktualität anhaftet, wird die Verstehensleistung erleichtert ; zur intensiven Beschäftigung mit ihnen braucht man keine weiteren äusseren Motivationsanreize (Notendruck, kind "gerechtes" Styling in der Aufmachung, reisserische Themen).

Je länger Schüler den "heimlichen Lenrplan" institutionellen Lernens erfahren haben, desto länger dauert dieser (Um-) Lernprozess der verantwortlichen Textarbeit ; er enthält unvorhersagbare Stadien, die sich in jedem Lernkontext und in jeder Gruppe anders zeigen und entsprechend von den Beteiligten bewältigt werden können. Für die Materialbasis kann daher nur gelten, dass sie *problemorientiert* weniger rezeptive Leistungen verlangen als *intensive produktive Leistungen* ermöglichen soll.

Die Kartei "gehört" einer Klasse, wird von ihr angelet, d.h. ständig bearbeitet, ausgebaut (viele Karteikarten enthalten Anleitungen, wie neue geschrieben werden können), reduziert (unbearbeitete Karten werden herausgenommen) und ins nächste Schuljahr mitgenommen. Die Kartei ist nach folgenden *Konstruktionsprinzipien* aufgebaut : Offene Aufgabenstellung.

Die Aufgaben zu den Texten sollen Hilfestellung zur Lösung der aufgeworfenen Probleme geben, nicht Wissen abfragen ; im Prozess der Lösungsbearbeitung werden sprachliche Ziele (Grammatik, Wortschatz, Dialogisieren, Textrezeption, etc.) geübt.

Offene Aufgaben sollen viele parallele Zugriffsmöglichkeiten zum Text geben und dem Lernenden eigene Entscheidungen der Bearbeitung ermöglichen. Prinzipiell sind mehrere "richtige" Lösungen möglich, die nicht durch Textkonstruktion oder Aufgabenformulierung eingengt werden.

Differenzierung

Die Texte stellen sprachlich und inhaltlich sehr unterschiedliche Ansprüche. Die Aufgabenstellung erfolgt so, dass eine Gruppenarbeit möglich wird, in die sich die einzelnen Mitglieder als Person einbringen können (wenig Aufteilungsmöglichkeit in parallel - also einzeln - lösbare Bereiche). Die Texte/Aufgaben richten sich an Schüler (-gruppen) mit sehr unterschiedlichen sprachlichen Voraussetzungen.

Offene Form

Je nach Interesse der Schüler können alle Arten von Texten aufgenommen werden, vom Kochrezept über Gebrauchsanweisungen, Wegbeschreibungen bis zu aufgenommenen Radiosendungen, Liedtexten, Detailbildern; Fotos, Vokabellisten (zweisprachig), etc.

Offenes Ende

Die Karten enthalten Aufgaben zur Herstellung neuer Karteikarten. Nach einer bestimmten Arbeitsphase überwiegen die von der Klasse selbst hergestellten Karten.

Offene Einsatzmöglichkeit

Die Karten können zu Hause, im Unterricht, mit/ohne Lehrer bearbeitet werden.

Auf eine Formel gebracht, soll die Arbeitskartei in einen didaktischen Ansatz münden, bei dem Schüler selbständig und kooperativ ihren Sprachlernprozess selbst in die Hand nehmen können.

Sie dient in erster Linie der Gruppe, die der erste Kreis von Personen ist, für die die *gruppeneigenen Texte* bestimmt sind.

Gruppeneigene Texte

Als gruppeneigener Text wird nur der *Schülerbeitrag* angesehen, der für die Lernergruppe bestimmt ist zu dem Zweck, dass sie aus ihm und mit ihm etwas lernt.

Diese Definition enthält Eingrenzungen. Texte, die allein zur Erreichung einer besseren Note (Fleissarbeiten), zum individuellen repetitiven Üben von Strukturen, Lexik oder zum Beweis erstellt werden, dass Schüler bestimmte sprachliche Ziele erreicht haben (Quasi-Tests), sind nicht gemeint, ebensowenig Texte, die für den Lehrer geschrieben werden, also nicht in das Plenum der Lernergruppe oder eine Untergruppe eingebracht werden.

Ein gruppeneigener Text ist daher ein *Produkt aus der Gruppe für die Gruppe*.

Dabei wird der Begriff "Text" sehr weit definiert, wie oben gesagt. Mündliche, schriftliche oder szenische Darbietungen fallen darunter, bei freier Wahl der Form, wie : Gedicht, Prosastück, Erzählung, Diskussion, Sketch (s. Beispiele unten).

Gruppeneigene Texte habe ich in meiner Schulzeit und auch danach als Sprachlehrer und Hospitant bei andern nicht kennengelernt. Texte aus Lernerhand wurden als Leistungsnachweis für den Lehrer verstanden, ebenfalls deren Interpretations- und Bewertungsleistung. Sie tangierten inhaltlich zwar meist Dinge, die für die Mitlerner von Interesse waren, doch waren jene nur sekundäre Adressaten und verhielten sich entsprechend passiv.

Gruppeneigene Texte im oben definierten Sinn revolutionieren demnach erheblich das Unterrichtsgeschehen, besonders durch das starke Hervortreten der Person (s.u. "Personalisierung") der Lerner und damit pädagogischer Kriterien.

Die Eingrenzung legt auch nahe, dass die Gruppe nicht nur durch äussere Zwänge zusammengehalten wird, wie es z.T. bei Leistungskursen, innerbetrieblicher Fortbildung etc. oft der Fall ist, sondern dass das Interesse der Teilnehmer am andern so gross ist, dass es einen gruppenformierenden Faktor darstellt und somit einen pädagogischen Ansatzpunkt für die Strukturierung des Unterrichts bieten kann. Ist diese letztgenannte Bedingung nicht vorhanden, ist die Lerner-Lerner-Interaktion gestört und damit der Hauptzweck der Texte gefährdet, nämlich ein Ergebnis zu sein, das von der Gruppe in produktiver Weise angeeignet wird.

Die Forderung nach einer genügenden Vertrauens- und Kooperationsgrundlage ist natürlich keine Vor-Bedingung. Sie wird in der Praxis, und im Grunde nur durch eine bestimmte pädagogisch orientierte Unterrichtspraxis hergestellt. Hierbei stellen gruppeneigene Texte normalerweise einen auslösenden Faktor dar. Gruppeneigene Texte sind nämlich anfangs *lehrwerkbegleitend* und *ersetzen nur Teile* von Sprachlehrwerken ; der Verlauf des sozialen Lernprozesses macht die eigenen Texte für die Lernergruppe immer wichtiger und erübrigt dann in der Regel den Einsatz vor-strukturierter Lehrwerke.⁹

Unterrichtsrahmen

Gruppeneigene Texte im oben definierten Sinn entstehen also nicht ohne Änderung der gängigen Lernsituation, in der ein vorgegebener, strukturierter Stoff verarbeitet werden muss. Das Vorgegebene darf nicht, wie so oft, für sich selbst stehen, an ihm soll man sich nicht abarbeiten oder es durcharbeiten ; vielmehr sollen die den Unterricht strukturierenden Elemente Hilfen beim Sammeln, Ordnen

- (9) Verschiedene Stufen der Einführung alternativer Arbeitsformen in den Fremdsprachenunterricht beschreibt Müller, 1981 : 174.

und Formulieren dessen geben, was Lernergruppen von sich aus erarbeiten und ausdrücken möchten. Diese Hilfen können und müssen sogar in den meisten Fällen vom Lehrer und durch geeignetes Material erfolgen.

Anleitungen zur Herstellung freier Texte richten sich an die Person des Lernalers, an individuelle Interessen, Entwicklungsstufen und Fähigkeiten. Sie leiten "personalisierte"¹⁰ Unterrichtsphasen ein, in denen der Lehrer und die Gruppe sich auf die beteiligten Personen einstellen.

Dies ist anfangs für Lehrer schwierig, wird jedoch in vielen Fällen ähnlich der Themenvorschläge einer Gesamtschullehrerin verlaufen :

"9. Klasse Themenvorschläge von mir	Titel der freien Texte von Schülern
Wenn ich tot bin	Eine Steinsammlung
Was unserer Gruppe fehlt	Der Wüstenritt
So würde ich mein Kind erziehen	Wenn ich zum Bund muss
Solch ein Junge/Mädchen imponiert mir	Wann werde ich aggressiv
Brief an meine Eltern aus dem Jenseits	Wie ich mich in meinem Verein zurechtfinde
Das finde ich gut	Wie man sich einen Jungen angelt"

(Froese, 1980, S. 190)

(10) "Personalisierung" bedeutet in der Freinet-Pädagogik das Eingehen auf die Gesamtperson eines Lernenden, nicht nur auf sein Verhalten in der Schülerrolle. Entsprechend berücksichtigen Leistungsansprüche und -bewertung die konkrete Entwicklungsphase und den aktuellen Lebenszusammenhang einzelner Schüler. In diesem Sinn geht "Personalisierung" weiter als "Individualisierung", welche in vielen Fällen lediglich die Vereinzelung des Lernenden bei der Arbeit praktiziert.

Gruppeneigene Texte drücken immer etwas Besonderes, den Personen/ Autoren Eigentümliches aus, im Gegensatz zu vielen nivellierten Lehrwerksituationen. Die Lernbedingungen, z.B. Notengebung, Lehrerrolle, Sitzordnung, etc. müssen daher so organisiert werden, dass diese Besonderheiten aufgegriffen und entwickelt werden können.

Hierzu müssen besonders die Schüler lernen, sich gegenseitig genau zuzuhören, sich zu verstärken, bewerten, d.h. gegenseitig voneinander zu lernen und nicht hauptsächlich aus dem, was Lehrer oder Lehrwerk präsentieren. In Situationen, wo auf persönliche Lernmöglichkeiten und -fähigkeiten eingegangen wird, muss der Lehrer auch lernen zu akzeptieren, dass ein Schüler phasenweise und offen ausgedrückt sich nicht an der Arbeit beteiligt. Dies fällt schwer, denn man ist als Lehrer daran gewöhnt, die "interessierte Gesichtsfassade" von Schülern zur Beruhigung der eigenen Zweifel am Unterrichtsverlauf umzuinterpretieren.

Gruppeneigene Texte im Unterricht (Beispiele)

An dieser Stelle sollen eine Reihe von Karteikarten vorgestellt werden, und zwar mit Beispielen der Bearbeitung (vgl. S. 16-18).

Die Lerner-Texte wurden selbständig erarbeitet, wobei der Lehrer in Einzelfragen um Rat gefragt wurde. Der Lehrer korrigierte die Arbeitsergebnisse in der Regel in Bezug auf orthographische, lexikalisch-grammatische oder stilistische Fehler.

Die Vorstellung der Arbeitsergebnisse bringt im Unterricht folgende Schwierigkeit mit sich : Schüler und Lehrer empfinden die Texte als "kleine Kunstwerke" - sie sind es meist auch - oder können wegen eines sehr deutlichen persönlichen Problemhintergrunds des Schreibers (Aussenstehende merken dies vielleicht in den Texten auf S. 17) nicht reagieren, besonders nicht "verbessern". Die Präsentationen bleiben in der Anfangsphase daher teilweise unantastbar und unangetastet, wodurch Lerner wenig Rückmeldung über ihre Arbeit und Lernfortschritte bekommen. Froese gewinnt dem auch eine positive Seite ab :

"Ich spürte genau, dass an diesen Texten nicht herumgeändert werden durfte. Es war etwas Kostbares, was da anfing, sich zu entwickeln. Dies empfanden selbst die härtesten Zerfplücker, denen es sonst ein Genuss war, auf dem noch Schwächeren herumzutrameln." (1980, S. 190)

Die negative Konsequenz aus dem beschriebenen Verhalten ist jedoch dass Schülertexte lediglich zur Kenntnis genommen werden, was die Unterscheidung Lehrwerktext - Schülertext unterstreicht und den letzten in die Sphäre des nicht wirklich Unterrichtlichen drängt.

Eine "blockierte" Reaktion auf selbständige Lernerleistungen ist Folge der anti-künstlerischen und unpersönlich-sachbezogenen Umgangsformen, die in schulischen Lernsituationen hervorgebracht werden. Formen des Eingehens auf persönliche und künstlerische Arbeitsprodukte - einschliesslich des Gefühls der Betroffenheit - müssen daher bewusst entwickelt werden. Hierzu dient in der Freinet-Pädagogik u.a. der *Klassenrat*¹¹, der regelmässig zur Besprechung von Unterrichtsproblemen und zur -planung einberufen wird.

Anforderungen an gruppeneigene Texte

Aber auch der Verwendungsaspekt bietet Ansatzpunkte zur notwendigen konstruktiven Kritik an freien Schülertexten. Froese fährt nach dem oben Zitierten fort :

"Textkritik und Textkorrektur passierte aber, wenn es um Veröffentlichung ging : "Meinste denn, ich will mich blamieren ? Dann gib das Scheissding mal her, mach ich noch mal." (1980, S. 190)

Die Unsicherheit in der Bewertung von selbständigen Schülerarbeiten hängt auch damit zusammen, dass die Anforderungen, die Lehrer und Lerner an Texte stellen, vorher nicht deutlich entwickelt wurden. Jeder Lehrer ist froh, wenn Schüler überhaupt selbständig arbeiten, sich selbst Materialien suchen, Ziele setzen, motiviert mitarbeiten, und er senkt darüber die Bewertungsmaßstäbe für die so entstandenen Lernprodukte. Dies ist m.E. ein Fehler, denn

- Texte dienen als Lektionersatz, als Lernmodell und müssen äusserlich (Lesbarkeit, Illustration) und inhaltlich (Grammatik, Lexik, Registerebene, etc.) korrekt abgefasst sein
- man zeigt als Lehrer, dass man die Schülertexte ernst nimmt, wenn man sich mit den "Autoren" intensiv um eine (Leistungs-) Verbesserung bemüht
- nicht-entfremdet geleistete Arbeit soll von der Kritik, die normalerweise an imitativ-reproduktiven Leistungen geübt wird, nicht ausgenommen werden ; sonst festigt man die Vorstellung, Schule habe entfremdete Arbeit zu sein, der Rest sei Spass, den man nicht kritisieren könne.

(11) vgl. L'Organisation... (1981). Der Klassenrat ist eine wichtige Instanz der Kontrolle und Reflexion der Lernprozesse seitens der Schüler.

Eine Kritik an gruppeneigenen Texten entwickelt eigene Kriterien. Sie folgt nicht den "richtig-falsch"- oder "bestanden-durchgefallen"-Rastern, sondern orientiert sich an der Entstehung der Texte. Das Persönliche, die von einem ganz bestimmten Schüler in einer konkreten Lernsituation gezeigte Leistung wird bewertet.

Dies ergibt eine bessere Beurteilungsmöglichkeit : nicht die individuelle Verarbeitungsleistung eines für alle Lerner geltenden Lektionstexts im Vergleich zu dem gesehen, was ein Lerner bisher geleistet hat, wie er gearbeitet, seine Vorstellungen produktiv in einen Text umgesetzt und diesen präsentiert hat, d.h. im Grunde wie er sich verständlich gemacht hat im Rahmen seiner Möglichkeiten und Interessen.

Verwertung

Texte werden nicht nur für die eigene Gruppe erstellt, sie sollen auch als Ausdruck der Gesamtarbeit der Gruppe kommunizierbar sein. In der Praxis werden die erarbeiteten Texte in der Klasse oder der Institution ausgestellt in einem zweiten Schritt zu einer Klassenzeitung zusammengestellt und an Eltern, Freunde, etc. verkauft. In vielen Fällen ergibt sich aus der Dokumentation der Texte auch eine neue Kommunikationsform : der Austausch mit andern Klassen in Form einer *Korrespondenz*.

Didaktischer Anspruch

Sicherlich werden viele die Kartei-Arbeit nur in begrenzten Freiräumen einsetzen können. Der Zwang der Lehrpläne auf ein bestimmtes Arbeitspensum hin in Form eines bestimmten Lehrbuches erlaubt keine selbstbestimmten Arten der Bewältigung der didaktischen "Treppe". Inwieweit eine Unterrichtspraxis, in der klassische Frontal-Lehrformen neben einer "Spielwiese" von freien und kooperativen Arbeitsformen bestehen, als *alternativ* bezeichnet werden kann, wage ich nicht zu beurteilen. Eine solche Etikettierung ist möglicherweise auch nicht sehr wichtig. Worauf es ankommt, ist in erster Linie die Erfahrung, dass ein selbstbestimmter Lernprozess kooperativ organisiert werden kann, dass es in vielen Fällen Spass macht, weil jeder Verantwortung trägt und jedem Schüler angemessen gute Lernresultate bringt.

Eine Legitimation sowie eine Erfahrungspraxis für den Einsatz einer solchen Kartei stammt nicht nur aus der Praxis der Freinet-Bewegung. Göbel (1981) hat in einer umfangreichen Darstellung die Unterschiede zwischen Deutschlernern in Bezug auf

- Lernvoraussetzungen
- Interessen
- Lernerfahrung
- Rollen
- kulturelle Identität (Heimatland \neq Bundesrepublik) etc.

nicht nur aufgezeigt, dass man beim Sprachenlernen wegen der "unvermeidbaren Heterogenität" *eine kooperative Binnendifferenzierung einführen muss*, sondern auch wie dies geschen kann und dass aus pädagogischen Anstößen heraus eine Differenzierung zu positiven Lernleistungen bis hin zur produktiven Kooperation führen kann (1981 : 59 ff). Als Lernmedium erhält die Arbeitskartei auch von dieser Seite Unterstützung, denn sie soll didaktisch nicht zur Vereinzelung von Lernern führen, sondern eine vielfältige differenzierte Grundlage zur Zusammenarbeit beim Lernen bilden. Die Möglichkeit der kooperativen Binnendifferenzierung ist eins der herausragenden Merkmale von Arbeitskarteien im Gegensatz zu Lernkarteien (s.u.).

Daher muss man sich das eingangs geschilderte Beispiel der Hausbesteigung = Lernzielerreichung ohne die vorgegebene Treppenbenutzung so vorstellen, dass nicht jeder einzelne seinen Weg nach oben (sic !) prinzipiell individualistisch und möglichst originell sucht, sondern dass Gruppen die für sie geeigneten Wege suchen und ausprobieren. Die Kooperation geschieht dabei eher in heterogenen Gruppen mit verteilten Leistungs-/Kenntnisbereichen. Die Kartei bietet dabei die Möglichkeit, nicht erst oben an der Treppe zu merken, dass man Lernfortschritte gemacht hat, sondern bei jedem Bearbeitungsprozess einer Karte das befriedigende Gefühl des Erfolgs zu haben.

Abgrenzung : Arbeitskartei - Lernkartei

Zur Zeit befinden sich eine Reihe von Karteien auf dem Markt, die andere als die oben beschriebenen Ziele verfolgen : zum einen stellen sie in standardisierter Form Karteien dar, wie viele sie schon in der Schule oder beim Studium angelegt haben : Vorderseite mit Einheit X auf Deutsch, Rückseite mit 'Äquivalent X' in der Fremdsprache. Die Karten kann man mischen und sich "vorwärts und rückwärts" abfragen (lassen), oder man kann sie in einer bestimmten Reihenfolge lernen. In dieser Form (vgl. English Standard) basiert die Sprachlernkartei von Zuordnungen von $L_1 - L_2$ -Äquivalenzen, die auswendig gelernt werden. Das System dient zur Erweiterung des Sprachwissens und ist vom Lernenden quantitativ erweiterbar.

Eine andere Variante sind Grammatik-Karteien (vgl. Hofmann, 1980). Auf engem Raum werden Grammatikteile unter Zuhilfenahme visueller Merkhilfen dargestellt. Die Anschaulichkeit der Karteikarten und

ihre beliebige Anordnung zeichnen sie als Lernkartei aus, die in vielen Fällen zur Wiederholung von grammatischem Wissen dient. Teilweise befinden sich Aufgaben zu den dargestellten grammatischen Bereichen auf der Rückseite. Diese haben eine geschlossene Form und dienen der Lernkontrolle, z.T. mit Hilfe von separaten Lösungskarten. Diese Karteien sind nur bedingt erweiterbar.

Ein anderen Kartei-Typ beschäftigt sich ebenfalls mit Grammatik, im Unterschied zur letztgenannten Variante jedoch werden die Karten von den Lernenden selbst erarbeitet. Brysch berichtet von der Erfahrung, dass die Wertigkeit der deutschen Verben seinen universitären Lernern Schwierigkeiten bereitet. Er führte daher eine Kartei ein, in der die Verben, die in den Unterrichtstexten vorkommen, alphabetisch geordnet und nach dem Dependenzmodell mit einer Wertigkeitsformel versehen werden. Diese Kartei dient als Nachschlage-Lexikon, als Lernbasis und Kontrolle dessen, was als bekannt vorausgesetzt werden kann ; die Studenten werden angehalten, für sich persönlich eine parallele Kartei aufzubauen und dies als *Studiertechnik* zu nutzen. In dieser Funktion ist sie eine Erweiterung der vorgegebenen Lernkarteien.

Ein noch weitergehender Typ ist die "Sprachkartei" (Henschelmann, 1981), die folgende Zwecke erfüllt :

"Die Erstellung des Datensystems soll beim Lernenden die Exaktheit sprachlicher Arbeit fördern durch ständige Rückbindung der syntaktischen, semantischen und pragmatischen Entscheidungen an Kontrollinstanzen (kompetente native speakers, technische Hilfsmittel jedweder Art). Das Ergebnis des permanenten, gezielten und zugleich kritischen Umgangs mit technischen Hilfsmitteln und Texten... soll weder totale Gedächtnisentlastung (alles notieren) noch Doppelarbeit (alles kopieren) sein, sondern möglichst zuverlässige Ergänzung, Verbesserung und Korrektur der vorhandenen, insbesondere der zweisprachigen Hilfsmittel." (1981 : 38-39)

Die Autorin unterstreicht weiterhin die didaktische Variabilität der einmal erstellten Kartei : sie sei qualitativ und quantitativ beliebig erweiterbar, in sukzessive Lernschritte aufteilbar und entsprechend dem individuellen Lernfortschritt auch wieder reduzierbar (1981 : 39). Der didaktische Wert der Kartei liege in der Ausbildung einer für Sprachlerner wichtigen Studiertechnik : der Lösung der ständigen Wechselbeziehung zwischen dem authentischen *Text*, mit dem man arbeitet und der *Dokumentation*, in die die Sprachkartei eintritt als Verbindung, als eine sehr präzise Art der Aneignung unbekannter sprachlich-inhaltlicher Textelemente. Auch der Suggestierung von Identität von mutter- und zielsprachlichen Einheiten auf Vorder- und Rückseite der einzelnen Karteikarten versucht Henschelmann zu entgehen, und zwar durch die bewusste Schulung von sprachlicher Kompetenz und Metakompetenz, durch die

"Bewusstmachung von Gleichheit und Verschiedenheit der beiden Sprachen" (1981 : 40, vgl. die Beschreibung der zweiten metakommunikativ gegliederten Sprachkartei S. 47 ff).

Weiterhin sei auf *Stimulationskarteien* hingewiesen, die visuelles Material enthalten, das die Lernenden zum Schreiben freier Texte herausfordert (Edwards/Schlemper, 1977 ; Reisch, 1979 ; Kasper, 1981) oder zum Sprechen/Diskutieren (Eichheim, 1981) Anlässe bieten soll.

Neben diesen publizierten Karteien¹² existieren zahlreiche andere, die von Lehrern für den eigenen Unterricht und darüber hinaus zum Tausch mit Kollegen erarbeitet werden (Witte, 1981).

Durch Tausch von Karteien bei Lehrerfortbildungsveranstaltungen sowie durch den Austausch von Karteikarten und Texten auf Schüler-/Klassenebene (Klassenkorrespondenz) wird eine Variabilität und inhaltliche Aktualität erreicht- z.B. durch schnelles Aufgreifen der Friedensdiskussion, Nullbock-Generation, Ausländerfeindlichkeit, der neuen Rockwelle in der BRD - die von keinem anderen Medium in Anspruch genommen werden kann.

Zusammenfassend können folgende Kriterien zur Unterscheidung von Karteien für den Fremdsprachenunterricht genannt werden (ohne Alters- und Kenntnisstand-Differenzierung) :

GLOBALKRITERIEN	ERLÄUTERUNG	BEISPIEL
<i>Wissensziele</i>	Vermittlung von Faktenwissen, über Lexik, Landeskunde, etc.	Vokabelkartei Rechtschreibkartei
<i>Verhaltensziele</i>	Vermittlung von Sprachlernverhalten, sozialem Verhalten, Lern-/Studier-techniken	Sprachkartei Arbeitskartei Deutsch Rollenspielkartei
<i>Motivationsziele</i>	Stimulation zum Spielen Schreiben, Diskutieren, etc.	Spielkartei "Schreib los !"

(12) Für DaF-Lehrer sind die Rechtschreibkarteien (Bremen, o.J.) interessant, die für den muttersprachlichen Unterricht entwickelt wurden, m.E. jedoch leicht übertragbar sind. Die Karteien arbeiten auf der Basis von Wortlücken und werden für zwei Altersstufen angeboten.

FEINKRITERIEN

<i>Lehrwerkbegleitend</i>	-	<i>kurstragend</i>
<i>für Lehrerhand</i>	-	<i>für Schülerhand</i>
<i>abgeschlossen</i>	-	<i>offen</i>
<i>zur Einzelarbeit</i>	-	<i>zur Gruppenarbeit</i>
<i>zu reproduktivem Lernen-</i>		<i>zu produktivem Lernen</i>

Diese Kriterien können auf alle Karteien angewandt werden, die *neben* dem "normalen" Unterrichtsstoff und -arrangement eingesetzt werden. Wenn aus der beschriebenen offenen Kartei als Einstiegsmedium eine kurstragende Spracharbeit wird, wenn der Deutschunterricht also eher aus der Verantwortung und Phantasie der Schüler heraus gestaltet wird als aus der des Lehrers, werden die Globalkriterien vermischt und die Feinkriterien aufgehoben.

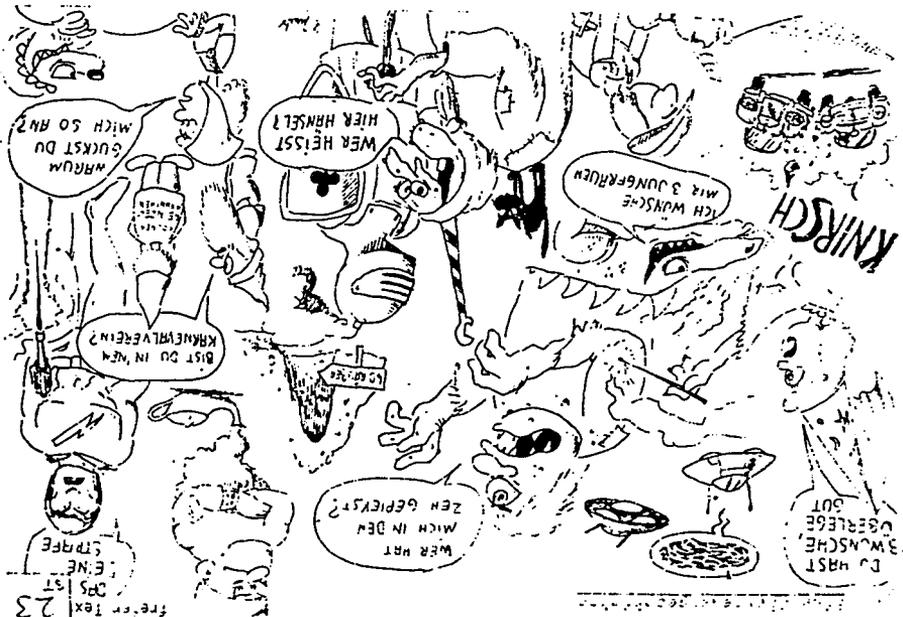
Literatur

- BAILLET, D., MÜLLER, B.-D. Arbeitskartei Deutsch (Arbeitstitel).
In : *Vorb. München (Langenscheidt)*,
1983
- BRYSCH, Th. Zur Arbeit mit der Dependenz-Verb-
Grammatik, ms. Porto, 1982
- DOSSIER LANGUES über Essai d'application des techniques
Freinet à la classe de langue.
In : *Les Dossiers pédagogiques de
l'éducateur*, n° 117, Cannes, 1973
- EDWARDS, M., SCHLEMPER, H. Arbeiten mit gruppeneigenen Texten,
Frankfurt/M., 1977
- EICHHEIM, H.
- ENGLISH STANDARD 1 : Grundwortschatz ; 2 : Aufbauwort-
schatz; 3 : neuer Wortschatz und Rede-
wendungen, Meerbusel, 1980
- FREINET, C. *Pädagogische Texte*, Reinbek, 1980
- FROESE, S. Schreiben ist Befreiung - Schreiben
ist Macht.
In : *Freinet 198* : 187-206
- GÖBEL, R. Verschiedenheit und gemeinsames Lernen.
Kooperative Binnendifferenzierung im
Fremdsprachenunterricht, Königstein/
Ts., 1981
- HENSCHELMANN, G. Die Sprachkartei in der akademischen
Fremdsprachenlehrerausbildung für
Übersetzer/Dolmetscher - ein Werkstatt-
bericht.
In : *AKS-Rundbrief (Bochum)*, 3, 1981,
36-55
- HOFMANN, G. *Deutsche Grammatik in Frage und Antwort.*
Eine Wiederholungskartei, München, 1980
- KASPER, S. Schreib los ! Bildimpulse für Freie
Schülertexte, Vertrieb : Materialver-
trieb der Pädagogik Kooperative,
Körnerwall 8 - D 2800 BREMEN

- LIVE ENGLISH *Les Dossiers pédagogiques de l'Éducateur*, n° 102-104, Cannes, 1975
- MÜLLER, B.-D. Handlungsorientierter Mediengebrauch. Grundlage für einen alternativen Deutschunterricht ?
In : *Jahrbuch DaF*, 7, 1981, 166-185
- RECHTSCHREIBKARTEI für die Primarstufe und Sekundarstufe I, Vertrieb : Materialvertrieb....
(s. KASPER)
- REISCH, G. Arbeit mit der Bilderkartei-vielleicht ein Weg zum freieren Ausdruck.
In : *Fragen und Versuche*, 5, 1979, 19-20
- ROLLENSPIELE für das Schulalter (Kartei), Vertrieb : s. SPIELKARTEI
- SPIELKARTEI - 288 Spiele - Vertrieb : PZ Pädagogika Zentrale Grubh, Im Brande 15, D 3016 SEELZE 6
- VALETTE, R.M., DISICK, R.S. *Modern Language Performance Objectives and Individualization : A Handbook*, New York, 1972
- WITTE, H. Arbeitskartei für Ausländerkinder.
In : *Fragen und Versuche (Zeitung der Pädagogik Kooperativen)*, 13, 1981, 10-12

Wie schreibt man ein Märchen oder eine Abenteuergeschichte ?

1. Wer ist der Held der Geschichte? (ein Prinz oder eine Prinzessin, ein Soldat, ein Kind, ein Tier, ein Weltraumflieger.....)
2. Dem Helden fehlt etwas, um glücklich zu sein (ein Gegenstand, Liebe, Reichtum.....)
3. Jemand gibt ihm einen Rat oder eine Auskunft (eine Fee, eine mysteriöse Botschaft, ein altes oder geheimes Dokument, ein Gelehrter.....)
4. Der Held zieht ins Abenteuer.
5. Unterwegs trifft er einen Freund oder Bundesgerossen (eine Fee, ein Tier, jemand, dem er einen Dierst geleistet hat, einen anderen Abenteuerer, ein junges Mädchen.....)
6. Allein oder zusammen mit seinem Bundesgerossen bewältigt er verschiedene Hindernisse.
7. Er gelangt an den Ort, wo er findet, was er zu suchen ausgezogen ist (ein fernes unbekanntes Reich, einen Palast, eine Grotte, einen Planeten, den Gipfel eines Berges.....)
9. Ein mächtiger Feind stellt sich ihm entgegen (ein Drache, ein Rivale, ein König, eine Hexe, ein Fiese, ein Bewchner eines anderen Planeten oder Sonnensystems.....)
9. Der Held kämpft ein erstes Mal mit dem Feind, aber er wird besiegt (verwundet, vergiftet, verneht, gefangenengenommen, zum Tode verurteilt, verzaubert.....)
10. Sein Freund kommt ihm zu Hilfe (befreit ihn, hilft ihm, gibt ihm einen Ratschlag, eine Waffe, teilt ihm ein Geheimnis mit.....)
11. Der Held kämpft ein zweites Mal mit seinem Feind und gewinnt. (Er verletzt oder tötet ihn, bekommt den gewünschten und gesuchten Gegenstand.....)
12. Auf seiner Heimkehr wird der Held von Verbündeten seines Feindes verfolgt (Brüder, Soldaten, Ungeheuer, Verfolger mit Geheimwaffen.....)
13. Er muß die Verfolger bekämpfen, Schwierigkeiten oder Fallen aus dem Wege gehen, Hindernis überwinden.....)
14. Der Held kehrt heim. Glückliches Ende der Geschichte.



IV

NUR DIE KUH GIBT MEHR MILCH, WENN MUSIK ERKLINGT.

Plädoyer für eine Veränderung der Unterrichtskommunikation durch Ernstnehmen der Kursteilnehmer statt durch "alternative Methoden"

Der Verfasser kritisiert die überzogene Didaktisierung mancher alternativer Methoden. Wenn der FSU den Lernenden zu sprachlichem Handeln ausserhalb des Klassenzimmers befähigen soll, muss dessen eigene Verantwortlichkeit und Individualität berücksichtigt und verstärkt werden. Das geht nur, wenn der Lehrer methodensouverän und zugleich sensibel für Schülerprobleme ist, insofern als er die dem Lernen zugrunde liegenden Grundprinzipien mit didaktischen Konzepten und unterrichtstechnischen Anweisungen in Einklang bringt.

The writer takes exception to the excessive packaging of many alternative methodologies. If FLT is supposed to train the learner to negotiate through language outside the classroom, it follows that the learner's own initiative and individuality must be taken into account, indeed reinforced. This will only be possible when the teacher is himself master of his methodology, and at the same time sensitive to the problems of his pupils. And it will be possible only inasmuch as he succeeds in reconciling the fundamental principles underlying the learning process with his own methodological preconceptions and patterns and procedures of classroom management.

L'auteur critique "le tout ou rien pédagogique" d'un grand nombre de méthodes alternatives. Si l'enseignement d'une langue étrangère a pour but de préparer l'enseigné à se servir d'une langue étrangère hors de la salle de classe, il s'en suit qu'on doit prendre en considération et même renforcer l'initiative individuelle de l'apprenant. Ceci n'est possible que si l'enseignant domine bien sa méthodologie, tout en étant attentif aux problèmes de ses étudiants. La réussite ne viendra que si l'enseignant arrive à concilier les principes fondamentaux qui sous-tendent le processus d'apprentissage avec ses propres conceptions méthodologiques et les schémas et procédures qu'il utilise en classe.

In der Tat, der Behaviorismus hat es uns an Tierexperimenten vorgeführt, das Programmierete Lernen hat's in der Schule und der Bauer bei der Musikberieselung während des Melkens praktisch ausprobiert : Verhalten, auch menschliches Verhalten ist in hohem Masse steuerbar, veränderbar. Viele der "alternativen Methoden" versuchen nichts anderes, als das Wissen um Möglichkeiten der Verhaltensmodifikation auf den Fremdsprachenunterricht zu übertragen, sich psychologische, gruppensdynamische, psychotherapeutische u.a. Verfahren nutzbar zu machen. Die Begründung ist dabei oft eine humanistische oder emanzipatorische - so charakterisiert Schwerdtfeger (1982) die Ziele des Community Language Learning als das Schaffen einer "Atmosphäre der Wärme, der gegenseitigen Anerkennung", einen "Austausch emotionaler und auch kognitiver Grunderfahrungen" (S. 3) ; das methodische Vorgehen macht daraus jedoch ein verhaltensmodifikatorisches Rezept (ebd. S. 4). In noch stärkerem Masse gilt dies für Methoden wie "Silent Way" und Suggestopädie.

Damit soll natürlich nicht gesagt werden, dass der Lehrer als Tutor, Monitor, Lernhelfer, etc. keinen Gebrauch von unserem Wissen um menschliches Verhalten machen, keine Einsichten der Gruppenpädagogik verwerten sollte. Wir tun dies, wenn wir im Fremdsprachenunterricht andere Sitzordnungen fordern (Kreis statt Frontalanordnung), wenn wir für Partner - und Kleingruppenarbeit plädieren, damit die Kursteilnehmer sich (sprachlich) entfalten können - in welchem Ausmass der Lehrer jedoch Gebrauch von diesem Wissen machen soll, das hängt nicht von der Verfügbarkeit entsprechender Methoden, sondern von unserem Verständnis von Unterricht, von Fremdsprachenlernen und vom Lernenden (als Objekt oder Subjekt unserer pädagogischen Bemühungen) ab.

"Schule sollte ein Ort sein, an dem man über einen langen Zeitraum hinweg (...) in materieller und geistiger Freiheit Kenntnisse und Erfahrungen sammelt. Und schliesslich - vermessen zu fordern - sollte Schule ein Ort sein, an dem man sich gern aufhält, und zwar sowohl Schüler als auch Lehrer und Eltern" (Dietrich, 1978 : 3). Gar zu raffinierte "alternative" Methoden dagegen, so behaupte ich, verstärken die durch die Institutionalisierung des Lernens schon angelegte Entfremdung, bauen sie aber keinesfalls ab.

1. Wider die totale Didaktisierung des Lernens

Die fremdsprachendidaktische Diskussion der letzten Jahre lässt sich (unzulässig vereinfacht) im Hinblick auf das Lehr-/Lernmaterial als "zweigleisig" zusammenfassen :

- einerseits werden "schulbuchsprachliche, gemachte" Lehrbuchtexte kritisiert, stattdessen authentische und aktuelle Texte gefordert (vgl. z.B. Mannheimer Gutachten, 1977, Bd. 1 : 32),

- andererseits werden die Techniken verfeinert, mit denen sich Texte "didaktisieren", für den Lernenden aufschlüsseln und aufbereiten lassen (dies etwa die erklärte Absicht der Übungstypologie von Neuner u.a. 1981 : vgl. z.B. S. 20 ff "Entwicklung von Verstehensleistungen").

In extremer Form ist dieser Gegensatz bei der Einbeziehung von Videoaufzeichnungen in den Fremdsprachenunterricht deutlich geworden : gefeiert wurde zunächst die Möglichkeit, mit Video Dokumente authentischer Sprachverwendungssituationen in den Unterricht einzubeziehen, den Klassenraum zu öffnen :

"Medien dienen der authentischen Dokumentation der vielfältigen Ausprägungen von Sprache ... sie sind nicht länger Instrumente zur Steuerung zielgerichteter Erwerbsprozesse, vielmehr müssen mit ihrer Hilfe Lernsituationen und Lern-Umwelten geschaffen werden, die selbständige Kommunikation und Interaktion der Schüler untereinander, mit ihrer Um- und Ausserwelt (und natürlich auch mit dem Lehrer) vorbereiten und unterstützen" (Krumm, 1974).

In dieser Funktion tauchen Medien auch in verschiedenen pädagogischen Reformbestrebungen auf - so wird z.B. in der Unterrichtspraxis der Freinet - Pädagogen versucht, die Konfrontation mit authentischer Fremdsprache durch Klassenkorrespondenz, durch Rundfunk, Film, Fernsehen u.ä. zu verstärken, sie "stehen im Dienst des Individuums und werden zu Hilfsmitteln für persönliche Entdeckungen umfunktioniert" (Dietrich, 1979 : 551).

Zugleich und im Gegenzug jedoch hat das Bemühen um eine "Didaktisierung" von Videoaufzeichnungen eingesetzt : die authentischen Dokumente werden (ähnlich wie inzwischen die authentischen Dokumente in den Lehrbüchern) zerschnitten und in Unterrichtsmodelle eingebaut, in denen die Schüler sie "vorentlastet" und aufbereitet wie eine traditionelle Lehrbuchlektion serviert bekommen. Der Effekt, dass ein Schüler selbständig herausfinden kann, wie er mit sprachlicher Realität und Komplexität fertig wird, tritt gar nicht erst ein. Der Seminarbericht Video im Fremdsprachenunterricht (hrsg. von Von Faber/Eggers, 1980) liefert extreme Beispiele hierfür, zugleich aber auch die Warnung :

"Eine lückenlose, perfekte Didaktik schadet nur dem Medium und befriedigt in den meisten Fällen doch nur den Lehrer, oder vielmehr den Didaktiker im Lehrer und führt nicht zu der Alternative, die Video bieten kann : den offenen Unterricht und ein entspannteres Verhältnis zum Lehren in Deutsch als Fremdsprache" (Bauer : 130).

Ich bin auf die "authentischen Dokumente" hier ausführlicher eingegangen, weil an ihnen überdeutlich wird, was meines Erachtens zur Zeit mit dem "interaktiven, kommunikativen Lehrerverhalten" bei den alternativen Methoden geschieht : die Erkenntnis, dass der Lehrer den Lernenden (den Erwachsenen ebenso wie den Schüler) ernst nehmen, ihm keine Rolle vorspielen, vielmehr auf seine Bedürfnisse eingehen und ein günstiges Lern- und Gruppenklima schaffen soll, wird "didaktisiert", in ausgefeilte methodische Schritte gepackt, durch allerlei pädagogische Tricks (die Lernenden erhalten Namen mit hohem Prestige, sie sitzen entspannt, man nennt sich "counselor" und "client") zum Rezept für angeblich lernerzentrierten Unterricht gemacht. Die Erkenntnis, dass "eine positive soziale Interaktion eine wesentliche Voraussetzung für die Wirksamkeit des Fremdsprachenunterrichts" (Schiffler : 11) ist, geht damit zugunsten eines durch den Lehrer etablierten künstlichen (wenn auch zugegebenermaßen freundlichen und entspannten) Arrangements verloren.

Es ist also nicht nur der Absolutheitsanspruch, der mich bei vielen "alternativen Methoden" ärgert, es ist die überzogene Didaktisierung der sozialen Interaktionen, derentwegen ich in ihnen eher eine Zunahme als einen Abbau von Entfremdung und daher letzten Endes (wenn die Schüler erst einmal den "Trick" durchschaut haben) auch keine positiven Effekte für Lernfreude und Lernergebnis sehe.

Schüler (jeden Alters) verarbeiten langfristig ihre Lernprozesse ausserordentlich bewusst : sie wollen wissen, was und weshalb sie es lernen, sie machen sich Gedanken über geeignete Unterrichtsmethoden, sie setzen sich mit Wörterbüchern, Grammatikregeln und dem Lehrerverhalten viel intensiver auseinander, als die meisten Lehrer glauben. Hierzu aus einem Projekt, in dem Gespräche von Schülern während der Gruppenarbeit mitgeschnitten wurden, drei kleine Beispiele (zu denen anzumerken ist, dass es sich um Gruppengespräche innerhalb eines kommunikativ angelegten DaF-Intensivkurses /2. Trimester mit jungen Erwachsenen handelt ; Abel 1982) :

- a) { GI : Das Leben } der
 { LA : } der Hausenfrau der Hausfrau
 FI : Hausfrau
 GI : accusativo
- { FI : Nein, nein, genetivo .. } der Hausfrauen
 { LA : } der Hausfrau nein ist Mehr/äh Mehr
 { GI : } ist feminin /Einzahl
- FI : Ja, aber Plural oder Singular
 LA : Nein, das ist Einzahl und nicht und nicht Mehrzahl

FI : Äh .. ja das ist gleich, du kannst Singular oder Plural, wir
 LA : {Ja können
 FI : der Hausfrau oder der Hausfrauen, das ist gleich.

b) GI : Was ist Herrgottsack ?

LA : Eine schlimme Wort

FI : Ein Schimpfwort sehr stark

GI : Ja ? Kann eine Frau sagen ? ((in der Gruppe sind nur Frauen))

FI : Ja, ja, wir sind diese Frau und wir sagen

GI : Nein, aber wenn ich mit eine Leute auf der Strasse oder.. ()

FI : Du kannst das auch mit deinem Mann du kannst das auch ()

GI : Aber nur wenn ich ganz ärgerlich bin

FI : Ja ja aber in diesem Fall wäre ich ((lacht)) ganz ärg

c) PA : Ah, du sprichst du mit Gott. Immer Sie ((MA und MÜ lachen))

PA : Immer Sie mit Gott

MA : Du sprichst mit Gott mit Sie ? Ja ?

PA : Aber auf Deutsch ja

MA : Nein normalerweise

PA : Du sprichst mit Gott mit Du dann ()

MA : Aber du hast doch auch ein Gott ? Du hast ein Gott

{ MÜ : Du ! Gott mein Freund meine Freund Gott. Ich immer sage Du.
 PA : {ja ?

Ich gehe davon aus, dass es langfristig motivierender für die Lernenden und effektiver für den Fremdsprachenunterricht ist, das in diesen Auszügen erkennbare Engagement der Schüler für die Sprache, für die Arbeit mit Texten oder auch für den Unterrichtsverlauf aufzugreifen, sie als Partner des Lehrers ernst zu nehmen, statt sie durch voll didaktisierte Methodenkonzeptionen - wie humanistisch auch immer motiviert - der Eigenverantwortung für ihr Lernen zu berauben.

Mit dieser Didaktisierung wird im übrigen auch der "politische" Anspruch, mit dem einige der "alternativen" Methoden von ihren Urhebern durchaus begründet wurden, negiert, sie werden auf's "bloss" Methodische heruntergewirtschaftet. Dietrich hat dies anlässlich der deutschen Fassung einer Standortbestimmung der französischen Freinet-Lehrer zu Recht hervorgehoben :

"- einigen Umdeutungen und Verkürzungen der Freinet-Pädagogik bei ihrer Rezeption in Deutschland soll entgegengewirkt werden (die darin bestehen, dass man z.B. ihre politische Dimension schlichtweg leugnet oder stillschweigend "amputiert")

...

Vielleicht kann dieser Text auch dazu beitragen, die "blinde Flucht" vieler Lehrer und Studenten in die Praxis zu stoppen. Anhand dieses Textes wird m.E. Klar, dass man theoretische Reflexion und politische Perspektiven braucht, um Praxis verändern zu können". (Dietrich, 1982 : 10 f).

Hier sehe ich (auch wenn dieses Verfahren in einer sonst verfestigten, routinisierten Unterrichtspraxis für Lehrer wie Schüler seinen Reiz hat) die Gefahren eines Ausschlachtens alternativer Methoden, wie Schwerdtfeger es im Sinne einer Anregung und Variation vorschlägt (Mskrpt. S.16 ff).

2. Das Ernstnehmen der Kursteilnehmer als Grundlage einer Veränderung der Unterrichtskommunikation

Im Gegenzug zur Propagierung alternativer Methoden soll im folgenden die (keinesfalls neue) Überlegung in Erinnerung gebracht und präzisiert werden, dass Fremdsprachenunterricht nur dann langfristig "schülerorientiert" ist, motiviert und Schüler zu sprachlichem Handeln ausserhalb des Klassenzimmers befähigt, wenn er dem Lernenden die eigene Verantwortlichkeit für das Sprachenlernen vermittelt. Hierfür stellen auch alternative Methoden keine Patentrezepte dar - Brophy und Good betonen gerade im Zusammenhang mit Bemühungen, die Lehrer-Schüler-Interaktion zu verbessern, dass es kein für alle Schüler und in allen Situationen günstiges Lehrerverhalten gibt (S. 7 ff) ; wie auch andere pädagogische Psychologen (vgl. Tausch 1981, Grell 1981) betonen sie jedoch, dass Lehrerverhalten, welches den Lernenden Achtung, Wärme und Rücksichtnahme entgegenbringt, welcher Raum für selbstbestimmtes Handeln eröffnet, bei dem der Lehrer sich im Umgang mit Kursteilnehmern aufrichtig zeigt und versucht, sie als Individuen kennenzulernen und zu respektieren, am ehesten tendenziell positive Effekte auslösen kann.

Lernerorientierter (kommunikativer) Fremdsprachenunterricht besteht nicht nur im Vermeiden autoritärer Verhaltensformen und in der Schaffung eines entspannten Gruppenklimas, sondern in einem weitergehenden Ernstnehmen der Kursteilnehmer als verständiger, lernfähiger und lernwilliger Partner im Lernprozess bis in die Unterrichtsplanung und Unterrichtsreflexion hinein. Um dies zu erreichen, müssen Ansätze zusammengebracht werden, die in der sprachdidaktischen Diskussion vielfach unterschiedlich bewertet und eher kontrovers

gesehen werden :

- so die Erkenntnis, dass die Vermittlung einer Fremdsprache auf Bewusstheit angewiesen ist, wenn die vorgängige, muttersprachliche Kommunikationserfahrung der Lernenden ernstgenommen und sinnvoll einbezogen werden soll,
- so die Erkenntnis, dass die subjektive Wahrnehmung und Verarbeitung der Fremdsprache und des Fremdsprachenunterrichts durch die Kursteilnehmer für die Stärkung ihres Selbstbewusstseins und Selbstverständnisses eine bedeutende Rolle spielt,
- so die Erfahrung, dass die gemeinsame Reflexion des Fremdsprachenunterrichts durch Lehrer und Kursteilnehmer nicht nur einen gruppendynamisch wichtigen Effekt hat, sondern auch als Bestandteil des Sprachunterrichts selbst lernwirksam ist.

Sprachhandlungskompetenz gerade auch in der Fremdsprache beruht darauf, die eigene Lernsituation, die dort herrschenden Spielregeln und Einschränkungen, bewusst wahrzunehmen und die Bedeutung einzelner Handlungen mit allen Beteiligten aushandeln zu können.

Thiemann (1979) hat im Rahmen einer Theorie der Selbstentfaltung (die hier keineswegs als "die" adäquate Theorie für Unterricht propagiert werden soll, sich aber doch im Rahmen des Themas als Orientierungsrahmen verwenden lässt) drei Thesen formuliert, die Ansatzpunkte für eine die Lehrer - Schüler - Interaktion stützende Planung auch von Fremdsprachenunterricht bieten und zugleich die Formulierung von Suchfragen erlauben, mit denen Elemente eines die Kursteilnehmer ernstnehmenden Lehrerverhaltens im Unterricht aufgespürt werden können (vgl. Mummert 1982) :

1. Einer erfährt, wer er ist, wenn er sich in Handlungssituationen nachdenkend auf die Bedingungen seines Handelns zurückbeziehen kann.

Mit dieser These ist die Reflexivität von Handlungssituationen angesprochen, die gerade für einen "kommunikativen" Fremdsprachenunterricht bedeutsam ist (gerade im kommunikativen Fremdsprachenunterricht aber auch oft zu kurz kommt). Bei der Wahl eines Themas, der Auswahl eines Textes müssten sich Spuren solcher Reflexivität z.B. durch die folgenden Suchfragen auffinden lassen :

Stellt der Lehrer mehrere Themen/Texte zur Diskussion ?

*sind die Schüler interessiert ?
äußern sie Zustimmung, Fragen, Gegenvorschläge ?*

*begründet der Lehrer seinen Vorschlag ?
geht der Lehrer auf die Kommentare der Schüler ein ?*

*regt der Lehrer eine Problematisierung des
Textes/Themas im Hinblick auf die andersartige
Literatur- oder Wirklichkeitserfahrung seiner
ausländischen Schüler an ?*

*bringen die Schüler ihre persönlichen
Erfahrungen,
Gefühle im Hinblick auf das Thema ein ?*

*regt der Lehrer eine Hinterfragung unter-
schiedlicher Erfahrungen/Gefühle an ?
regt der Lehrer eine Hinterfragung sozialer
Bezüge/Verhältnisse im Zusammenhang des
Themas an ?*

*vergleichen die Schüler das Thema/
die Behandlung im Unterricht mit
der Realität ?*

*unterstützt der Lehrer die Schüler im
Bewusstwerden unterschiedlicher Lebenswelten ?*

*diskutiert der Lehrer mit den Schülern Möglichkeiten
der Veränderung von Realität ?*

2. Einer erfährt, wer er ist, wenn er sich, die Organisation seiner inneren Wirklichkeit, mit der äusseren, gegenständlichen Wirklichkeit vermittelt.

Thiemann (S. 64 ff) weist darauf hin, dass etablierter Unterricht die Abspaltung menschlicher Sinnlichkeit, der Ängste, Hoffnungen, Wünsche und Erinnerungen der Beteiligten institutionalisiert. "Ein wichtiges Kennmerkmal totaler Institutionen ist offenbar, dass sich darin unterhalb der approbierten Weisen des zwischenmenschlichen Umgangs und davon abgespalten eine Art von Tätigkeiten einrichtet, die als Unterleben bezeichnet werden kann" (ebd. S.64). Die Aufnahme von Empfindungen, die Einbeziehung affektiv-emotionaler Elemente in "alternativen Methoden" sehe ich nicht als Weg zur Überwindung dieser Abspaltung : hier wird "Sinnlichkeit" zu einem geplanten, methodischen Element, für das Individuum wird die Ausklammerung und Unterdrückung eigener, ungeplanter Emotionen damit nur um so totaler. Nicht methodisch durchstrukturierte, sondern offene Unterrichtssituationen erlauben es den Schülern eher, mit den Unterrichtsgegenständen und -inhalten Eindrücke, Wahrnehmungen und Gefühle zu verknüpfen, ohne dabei Spontaneität und individuellen Ausdruck methodisch zu vereinnahmen. Die folgenden Suchfragen können Anhaltspunkte dafür liefern, ob dies im Unterricht gelingt :

Bietet der Lehrer sprachliches Material so an, dass die Schüler es lernen, eigene Gefühle damit auszudrücken ?

versuchen Schüler, eigene Erfahrungen und Gefühle im Deutschunterricht sprachlich einzubringen ?

bietet der Lehrer Texte/Themen so an, dass sie zu persönlichen Stellungnahmen anregen ?

geben die Schüler angstfrei persönliche Stellungnahmen ab ?

äussert der Lehrer - modellhaft - selbst einen persönlichen Bezug ?

äussern die Schüler z.B. spontane Einfälle, persönliche Erinnerungen und Empfindungen ?

ermutigt und verstärkt der Lehrer solche Äusserungen ?

zeigt der Lehrer die Andersartigkeit persönlicher Empfindungen verschiedener Schüler auf und hilft er der Klasse, damit fertig-zuwerden ?

3. Einer erfährt, wer er ist, in der Auseinandersetzung mit den anderen.

Institutionalisierter Unterricht ist, so Thiemann (S. 69 ff), durch Konkurrenz als Element der zwischenmenschlichen Beziehungen sowie die "Inszeniertheit und Rollenhaftigkeit des Verhaltens" (vor allem auf seiten des Lehrers) gekennzeichnet. Eine Reihe der "alternativen Methoden" und gruppendynamischen Verfahren versuchen nicht, dies zu ändern, sie überspielen es vielmehr durch Formen eines sozialintegrativen, aber nicht minder lehrerzentrierten Führungsstils. Dazu tragen die Unterschiede in der sprachlichen Kompetenz zwischen Lehrer und Schülern (oft aber auch innerhalb der Lerngruppe) in hohem Masse bei - Schüler entwickeln daher (zu Recht) Misstrauen gegenüber der Partnerschaftlichkeit des Lehrers, die bei der Notengebung, bei der Fehlerkorrektur, bei zahlreichen Entscheidungen über die Unterrichtsgestaltung sich schliesslich doch als unecht erweist. Bei einigen der alternativen Methoden befürchte ich eine Verstärkung dieses Misstrauens, da die Entwicklung von partnerschaftlichem Handeln hier lediglich als methodisches Mittel betrachtet, d.h. didaktisiert wird, aber nicht in der Einstellung des Lehrers zu seinen Kursteilnehmern als persön-

liche (und auch politische) Haltung verankert ist. Partnerschaftlichkeit als Grundlage einer Befähigung zu sprachlicher Handlungsfähigkeit auch in der Fremdsprache müsste sich daher nicht nur in einzelnen Unterrichtsphasen, sondern - wie mit den folgenden Suchfragen angedeutet - als durchgängiges Verhaltensmerkmal im Unterricht erweisen :

wagen die Schüler unkonventionelle Aussagen ?

*lässt der Lehrer solche Äußerungen zu ?
integriert er sie in die Diskussion ?*

wagen die Schüler solche Aussagen auch, wenn sie unsicher sind, ob sie richtig sind ?

tolerieren die Schüler gegenseitig ihre Äußerungen ?

verstärkt der Lehrer das gegenseitige Zuhören und Tolerieren von Äußerungen ?

berücksichtigt der Lehrer selbst individuelle Unterschiede der Persönlichkeit der Schüler ?

bemüht sich der Lehrer, Verständnis und Respekt für die Sprache und Kultur seiner Schüler zu zeigen ?

versuchen Lehrer und Schüler gemeinsam, aus ihren unterschiedlichen Erfahrungen Nutzen zu ziehen ?

Ein kritischer Punkt für einen partnerschaftlichen Umgang ist die Beherrschung der Zielsprache, da hier die Überlegenheit vor allem eines muttersprachlichen Lehrers nur schwer zurückzunehmen ist. Gerade hier aber hat sich die Glaubwürdigkeit des Lehrers in bezug auf ein Ernstnehmen der Kursteilnehmer, auf den Versuch, ihr Selbstbewusstsein und ihre Mitverantwortung zu stärken, zu erweisen :

fragt der Lehrer nach sprachlichen Schwierigkeiten ?

versuchen die Schüler, trotz sprachlicher Schwierigkeiten ihre Probleme/ Gefühle etc. auf deutsch auszudrücken ?

erfragen sie hierfür Wortschatz und Formen ?

hilft der Lehrer bei der Suche nach Ausdrücken ?

ermutigt er die Mitschüler zu helfen ?

*regt der Lehrer zu selbständigem Arbeiten
bzw. zu Partnerarbeit und zu gegenseitiger
Korrektur an ?*

*arbeiten die Schüler selbständig/zu
zweit/ in Gruppen ?*

*benutzen die Schüler Hilfsmittel (z.B.
Wörterbücher) ?*

*macht der Lehrer deutlich, dass und wo
sprachliche Richtigkeit für das Verstehen
notwendig ist ?*

korrigiert er entsprechend selektiv ?

*korrigiert der Lehrer, ohne Schüler-
äußerungen zu zerstören ?*

*korrigieren sich die Schüler gegenseitig
(und zwar partnerschaftlich) ?*

Diese (erweiterbaren und hier erst als Entwurf vorgestellten) Suchfragen stellen keine "Methode" dar, sie beziehen sich vielmehr auf die Haltung, mit der der Lehrer den Kursteilnehmern im Sprachunterricht gegenübertritt ; sie charakterisieren die Bewusstheit, mit der die unterrichtliche Interaktion und Kommunikation von allen Beteiligten geplant und reflektiert werden muss. Ich habe an anderer Stelle (Krumm, 1981) erläutert, dass es für die Lehrer-Schüler-Beziehung wie auch für die Entwicklung der Kommunikationsfähigkeit der Schüler gut ist, wenn der Lehrer im Ernstnehmen seiner Schüler noch einen Schritt weiter geht und sie in die Unterrichtsreflexion (und das heisst auch : in die Unterrichtsanalyse) einbezieht. Ein solches Verständnis von Unterricht ist mit allen "offenen" Methoden zu vereinbaren. Unter den alternativen Methoden jedoch befinden sich zahlreiche relativ geschlossene Modelle (z.B. Silent Way). In besonderem Masse vereinbar ist der hier skizzierte Ansatz dagegen mit der Freinet-Pädagogik, in der die Achtung vor der persönlichen Identität eine zentrale Rolle spielt :

"Die vielfältigen sozialen Identitäten, die die Persönlichkeit jedes einzelnen ausmachen, sollen im Rahmen der Gruppe zur Geltung gebracht werden können...

... denn alle diese Verschiedenheiten machen gerade ihren Reichtum aus. Man kann nie genug die stimulierende Funktion dieser Unterschiede betonen ...

Diese Achtung vor den Unterschieden stellt keinesfalls, wie wir noch einmal betonen, eine Rechtfertigung der sozialen Ungleichheiten dar ; sie beinhaltet im Gegenteil die Ablehnung einer Über-oder Unterordnung gemäss irgendeiner Norm".

(Dietrich/Hrsg. 1982 : 69 f)

Differenzierende Unterrichtskonzepte erfordern vom Lehrer ein höheres Mass an Flexibilität, widersetzen sich der Fixierung als den Unterrichtsablauf bis in einzelne Schritte festlegende "Methode" : das Konzept des Community Language Learning kann vom Anspruch her durchaus als ein solches offenes, auf Partnerschaftlichkeit abzielendes Unterrichtskonzept gesehen werden. Wichtig wäre allerdings, dass Lehrer es lernen, solche Konzepte nicht wie "Apotheker" rezeptartig zu verabreichen, sondern ihre Eignung und Modifikation für die jeweilige Lernsituation und Zielgruppe überprüfen. Schüler (auch jüngere Schüler) sind eben keine Kuhherde, für die der Lehrer nach der jeweils neuesten, die Milchproduktion steigernden Droge Ausschau zu halten hat, sondern Individuen, die im Fremdsprachenunterricht lernen können und sollen, sich in gemeinsamer Arbeit eine fremde Sprache und Kultur zu erschliessen. Für ängstliche und gehemmte Schüler, auch für unsichere Lehrer, können entspannende Arrangements und ausgeklügelte methodische Abläufe hilfreich sein, jedoch nur bis zu dem Punkt, an dem Schüler die eigene Verantwortung für ihr Lernen entdecken und der Lehrer sich und seine Methode "überflüssig" gemacht hat.

Ob unter den Bedingungen der UdSSR oder der USA entwickelte Methoden für das Fremdsprachenlernen in Westeuropa, wo die Gesellschaft vielfach multilingual zu werden beginnt und authentische Sprachereferenzen auch ausserhalb des Unterrichts möglich sind, sich besonders eignen, scheint mir zweifelhaft. Den Nachweis einer auch über längere Zeiträume (z.B. ein ganzes Schuljahr) motivierenden und lernwirksamen Funktion sind uns die alternativen Methoden immer noch schuldig.

Literaturhinweise

- ABEL, B. Gruppenarbeit zur Förderung der Kommunikationsfähigkeit im Fremdsprachenunterricht. Manuskript Hamburg (1982)
- AKTION HUMANE SCHULE BAYERN Ohne Noten lieber lernen und mehr leisten ? München (1982)
- BAUER, H.L. "Für einen offenen Unterricht mit Video". In : Von Faber/Eggers (1980, 116-139)
- BROPHY, J.E., GOOD, T.L. Die Lehrer-Schüler-Interaktion. München (1976)
- DIETRICH, I. u.a. Schulverdrossenheit. Königstein (1978)
- DIETRICH, I. "Freinet-Pädagogik und Fremdsprachenunterricht". In : *Englisch-Amerikanische Studien* (1979) Heft 4, 542-563
- DIETRICH, I. (Hrsg) Politische Ziele der Freinet-Pädagogik. Weinheim (1982)
- GRELL, J. "Das Lehrerverhalten und seine Auswirkungen auf die Schüler". In : W. Twellmann (Hrsg), Bd. 1, (1981), 141-160
- HEINZE, Th., LOSER, F.W., THIEMANN, F. Praxisforschung. Wie Alltagshandeln und Reflexion zusammengebracht werden können. München (1981)
- KRUMM, H.-J. "Fremdsprachenunterricht - Der Unterrichtsprozess als Kommunikationssituation". In : Unterrichtswissenschaft (1974), Heft 4 30-38
- KRUMM, H.-J. Unterrichtliche Interaktion als Problem des kommunikativen Fremdsprachenunterrichts und der Fremdsprachenlehrausbildung. Manuskript Paris (1981)
- Mannheimer Gutachten zu ausgewählten Lehrwerken Deutsch als Fremdsprache. Heidelberg, Band 1 (1977), Band 2 (1979)

- MUMMERT, I. Kommunikativer Literaturunterricht in der Fremdsprache. Manuskript Hamburg (1982)
- NEUNER, G., KRÜGER, M., GREWER, U. Übungstypologie zum kommunikativen Deutschunterricht. Berlin u. München (1981)
- SCHIFFLER, L. Interaktiver Fremdsprachenunterricht. Stuttgart (1980)
- SCHWERDTFEGER, I.C. Alternative Methoden der Fremdsprachenvermittlung. Manuskript Bochum (1982)
- TAUSCH, R. "Wie kann ich ein Lehrer werden, der das fachliche und persönliche Lernen der Schüler erleichtert?". In : W. Twellmann (Hrsg), Bd. 1 (1981), 198-221
- THIEMANN, F. Kritische Unterrichtsbeurteilung. München (1979)
- TWELLMANN, W. (Hrsg) Handbuch Schule und Unterricht. Band 1, Düsseldorf (1981)
- VON FABER, H., EGGERS, D. (Hrsg) Video im Fremdsprachenunterricht. München (1980)
- WEINERT, F.E. "Entwicklungsgemässer Unterricht". In : *Unterrichtswissenschaft* (1977), Heft 1 1-13

METHODE UND METHODEN: KRITISCHE ANMERKUNGEN ZU EINEM NEUEN BOOM

Im Rahmen des Pariser Werkstattgesprächs 1982 spielte ich eine Tonbandaufnahme von Schülern vor, die nach nur einem Jahr Englischunterricht das (mal autoritäre, mal sozial-integrative) Verhalten ihrer Fremdsprachenlehrer karikierten. Mir ging es darum (wie schon mit den Beispielen von Abel im 1. Absatz meines vorstehenden Beitrags) zu demonstrieren, dass Schüler wissen, dass es auch im kommunikativen Fremdsprachenunterricht um Sprache geht, dass Schüler (auch schon sehr junge) die Rahmenbedingungen ihres Unterrichts, die Lehrer-Schüler-Hierarchie usw. genau kennen und dass es einen Umweg und eine Entmündigung darstellt, wenn der Lehrer im Unterricht so tut, als handele es sich nicht um Unterricht, als passiere hier alles freiwillig und ausschliesslich lustbetont. Damit sollte zum einen die Frage aufgeworfen werden, ob nicht ein grundsätzlicher Unterschied zwischen Sommerkursen und freiwilligen (Freizeit-) Sprachlehreangeboten auf der einen Seite und institutionalisiertem Lernen auf der anderen auch im Hinblick auf geeignete Konzeptionen gemacht werden müsse.

Die zweite Frage zielte auf die Hintergründe für den neuerlichen Methodenboom, über den die Unterrichtsforschung eigentlich längst hinaus ist : ist es angesichts unzureichender Aus- und Fortbildungsmöglichkeiten ein Versuch, das Verhalten von Fremdsprachenlehrern durch in sich geschlossene, leicht lernbare (und Verantwortung abnehmende) Verhaltensanweisungen zu steuern ? Ist es ein Versuch, sich neue Zielgruppen zu erschliessen und dabei (z.B. in Fremdsprachenkursen für Manager) ein gegenüber dem Berufsalltag bewusst alternatives Lernarrangement zu schaffen, das für bestimmte Zielgruppen überhaupt erst wieder die Bereitschaft und Fähigkeit zum Lernen herstellt ? Fremdsprachenlehrer haben Fremdsprachenlernmethoden alle am eigenen Leib erfahren, als sie selbst die jeweilige Zielsprache lernten - es gibt Anhaltspunkte dafür, dass diese Lernerfahrung ihr Lehrerverhalten viel stärker prägt als alle folgende Aus- und Fortbildung. Wollen wir Fremdsprachenlehrer dazu befähigen, ihren Schülern nicht einfach irgendeine Methode überzustülpen, sondern die Bedürfnisse ihrer Schüler zu erkennen und auf diese eingehen zu können, so reicht es meines Erachtens nicht, ihnen eine neue Methode als "Rezept" zu verkaufen. Vielmehr wäre es erforderlich, dass sie es lernen, sich von den konkret erfahrenen Methoden zu distanzieren, unterschiedliche Ansätze in ihrer Eignung für verschiedene Schüler einzuschätzen, d.h. "methoden-souverän" und zugleich sensibel für Schülerprobleme zu werden. Dazu ist es erforderlich,

- dass Lehrer die hinter jeder Methode liegende "Philosophie" erkennen,
- dass sie die Reichweite, aber auch die Grenzen der Leistungsfähigkeit von Methoden erfahren,
- dass sie verschiedene Methoden in Selbsterfahrung kennenlernen,

- dass sie Gelegenheit erhalten, in Auseinandersetzung mit Methodenkonzeptionen ihre eigene Einstellung zum Fremdsprachenunterricht, zum Schüler und zu ihrer Lehrerrolle zu klären und zu entwickeln.

Dies ist jedoch nur möglich, wenn innerhalb der Methodendiskussion zwischen den allgemeinen Grundprämissen, zwischen der weitreichenden Methodenkonzeption und den konkreten Lehr- und Lerntechniken präzise unterschieden und Methoden auf allen drei Ebenen reflektiert werden.

David Stern hat in einem Artikel 1980 und in einem Vortrag 1982 einen konzeptuellen Rahmen für die Methodendiskussion entwickelt, der frühere Ansätze (vgl. Krumm 1981 b) weiterführt und sich für eine kritische Analyse der alternativen Methoden ebenso wie für die Einordnung von Methodenfragen in die Lehreraus- und Lehrerfortbildung eignet. Das auf der folgenden Seite dargestellte Schema basiert auf Stern's Modell : Ausgangspunkte sind

A. Die vorhergehenden Sprachlernerfahrungen der Fremdsprachenlehrer

Von ihnen her entwickeln sich (kaum bewusste) Einstellungen im Hinblick auf Sinn und Zweck des Fremdsprachenunterrichts, Vorerfahrungen im Hinblick auf bestimmte Methoden und Lehrtechniken. Sollen hier nicht unreflektierte Übernahmen in die eigene Lehrpraxis stattfinden, so müssen diese Einstellungen und Vorerfahrungen im Rahmen der Methodendiskussion der Lehreraus- und Lehrerfortbildung in drei Dimensionen reflektiert werden :

B. I : im Hinblick auf die dem Fremdsprachenlehren und - lernen zu Grunde liegenden Grundprinzipien

d.h. die (vorher kaum bewussten) Prämissen über Sprache, Lehren und Lernen, Gesellschaft und Kultur. Zu Teilaspekten machen das Community Language Learning (ausschliesslich zum Lernenden) und die Freinet-Pädagogik (vor allem zum Verhältnis von Lernen und Gesellschaft) Aussagen, insgesamt aber fehlen explizite Aussagen bei den meisten der hier diskutierten Methoden ;

B. II : im Hinblick auf die (aus solchen Grundprinzipien entwickelten) Konzepte und Konzeptionen

d.h. die intendierten Inhalte, Lernziele und Interaktionsprozesse (hierzu vgl. Stern 1980 im einzelnen). Hierzu machen neuere Methoden durchweg Aussagen, allerdings jeweils nur zu Teilaspekten : etwa zu den sozialen Strategien (lehrer- versus lernerzentrierter Fremdsprachenunterricht), zu den Lehrstrategien (kognitive/explicite versus imitative/affektive/kommunikative Verfahren ; sprach-

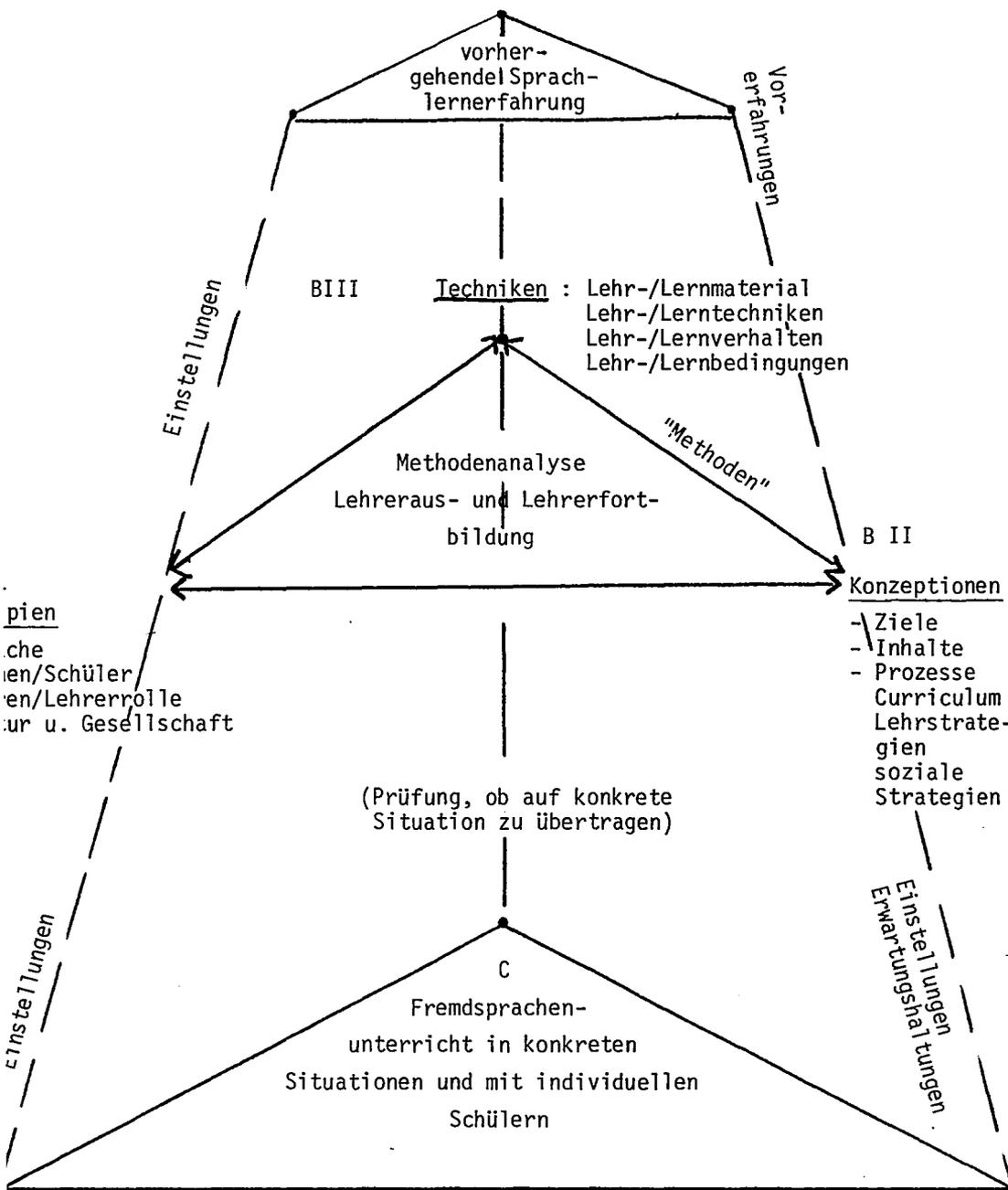
bezogen versus mitteilungsbezogen) ; während der kommunikative Ansatz des Europarats sich primär auf inhaltliche Aspekte beschränkte, fehlendiese bei anderen, die Prozesse und Strategien in den Vordergrund rückender Ansätzen ;

B. III : im Hinblick auf die (aus den Konzeptionen teilweise ableitbaren) Techniken (Methodik)

d.h. die konkreten Lehr- und Lerntechniken, die Materialien, die Lehr- und Lernbedingungen und das Lernarrangement. Gerade die alternativen Methoden zeichnen sich durch teilweise unkonventionelle Aussagen hierzu aus : Raumaufteilung und Sitzanordnung, Musik, Lehrerverhalten, Rollenspiel, etc. Oft werden diese Aussagen verwechselt mit Anweisungen, die unmittelbar in die konkrete Lehrpraxis des einzelnen Lehrers zu übernehmen sind - dies trifft jedoch nicht zu. Zwar verändert das Kennenlernen von Methoden (nach Möglichkeit im Hinblick auf alle drei Dimensionen beschriebene Methoden) die Einstellungen und Erfahrungen eines Lehrers, liefert Grundlagen für Unterrichtsplanung, Materialauswahl und schafft beim Lehrer eine neue Erwartungshaltung hinsichtlich zu erreichender Effekte, eine unmittelbare Übernahme in den Unterrichtsalltag ist jedoch in der Regel nicht möglich ;

C. Fremdsprachenunterricht in konkreten Situationen und mit individuellen Schülern

ist nämlich auch in einer noch so umfassend definierten Methodenkonzeption nicht vorwegnehmbar. Die konkreten Rahmenbedingungen dieses Unterrichts, die Lerngeschichte der einzelnen Schüler wie der ganzen Lerngruppe führen dazu, dass der Lehrer für jede Methode und sogar für jede einzelne Lehrtechnik prüfen muss, ob sie in eine konkrete Lehr-/Lernsituation übernommen und wie sie dafür gegebenenfalls modifiziert werden kann und muss. Methoden haben daher in der Regel einen grossen "Aktualisierungsspielraum" : es werden beim Vorstellen neuer Methoden häufig falsche Erwartungen auf eine unmittelbare Veränderung der Unterrichtspraxis durch direkte Übernahme bestimmter Lehrtechniken geweckt - dies erklärt zum Teil die negativen Erfahrungen bei der Vorstellung alternativer Methoden. Viel wichtiger wäre es, Lehrern zu zeigen, wie sich auf Ebene B beschriebene Methoden unter verschiedenen Bedingungen unterschiedlich aktualisieren lassen. Allerdings würde dies voraussetzen, dass Methoden in allen oben skizzierten Definitionen hinreichend explizit definiert sind. Gerade hier aber liegt die Schwäche der diskutierten alternativen Methoden : sie beschränken sich auf die Artikulation von Teilaspekten des Unterrichts, vermischen dabei Aussagen konzeptueller Art (B II) mit unterrichtstechnischen Anweisungen (B III), so dass im Moment ihrer Übertragung in den Unterrichtsalltag Lücken und Brüche deutlich werden, die sich



vorher-
gehende Sprach-
lernerfahrung

Vor-
erfahrungen

B III

Techniken : Lehr-/Lernmaterial
Lehr-/Lerntechniken
Lehr-/Lernverhalten
Lehr-/Lernbedingungen

Einstellungen

Methodenanalyse

Lehreraus- und Lehrerfort-
bildung

"Methoden"

B II

pien
che
ien/Schüler
en/Lehrerrolle
ur u. Gesellschaft

Konzeptionen

- Ziele
- Inhalte
- Prozesse
- Curriculum
- Lehrstrategien
- soziale
- Strategien

(Prüfung, ob auf konkrete
Situation zu übertragen)

C

Fremdsprachen-
unterricht in konkreten
Situationen und mit individuellen
Schülern

Einstellungen

Einstellungshaltungen

lediglich bei kurzen Demonstrationen überspielen lassen. Je unvollständiger Methoden in allen Dimensionen (B) definiert sind, um so stärker entziehen sie sich einer Überprüfung und lassen den Lehrer mit kaum einlösbaren Ansprüchen und Umsetzungsproblemen allein.

Es muss daher unser Ziel in der Lehreraus- und Lehrerfortbildung sein, Lehrer zu mehrdimensionalen Methodenanalysen zu befähigen, statt sie auf eine bestimmte Methode einzuschwören.

Zusätzliche Literaturhinweise

- KRUMM, H.-J. "Methodenlehre : Handlungsanweisungen für Fremdsprachenlehrer".
In : Zapp/Raasch/Hüllen, *Kommunikation in Europa*. Frankfurt (1981) (b), S. 217-224
- STERN, H.H. Directions in FL Curriculum Development.
Manuskript. ACTFL National Conference on Professional Priorities. Boston (1980)
- STERN, H.H. Towards a Definition of Categories and Norms for Language Teaching Analysis.
Manuskript. Goethe Institut, New York. Werkstattgespräch (1982)

LA SIMULATION GLOBALE : ENTRE REEL ET IMAGINAIRE

An drei Beispielen erläutert der Verfasser die Methode der globalen Simulation, die reale und fiktive Elemente verbindet, mit unterschiedlichen Gruppen zu machen ist und in jeder Phase die Elemente seiner Evaluation hervorbringt.

On the basis of three examples, the author derives a global definition of simulation which reconciles the conflict between the real and the imaginary, can be adapted to suit different categories of participant, and provides the basis for moment-by-moment evaluation.

A partir de trois exemples, l'auteur définit la méthodologie de la simulation globale, qui réconcilie réel et imaginaire, s'adapte à différents publics et fournit à tout moment les éléments de son évaluation.

Comme les simulations études de cas, bien connues aujourd'hui en formation des adultes, la simulation globale est le lieu de l'imitation, du "comme si". Mais, alors que les études de cas portent plutôt sur des comportements socio-professionnels, la simulation globale est une tentative de reconstruction d'une partie du monde, d'un pan entier de réalité.

Pour être possible dans un cadre scolaire ou en formation continue, cette reconstruction se fait à partir d'univers de petite taille, bien délimités. Un immeuble, un village, un cirque, une île... (1) sont des microcosmes qui se prêtent bien à ce genre d'activités.

- o SIMULATION GLOBALE EN 66 EXERCICES FAISANT ALTERNER LA RECHERCHE D'IDEES, LA CREATIVITE COLLECTIVE, LES JEUX DE ROLES ET LES PRODUCTIONS ECRITES, "L'IMMEUBLE" permet à un groupe d'élèves ou étudiants étrangers de réinventer un immeuble culturellement français (parisien ou de province) en bâtissant progressivement le décor, en l'habitant et en le faisant vivre sur une période déterminée. Les dix premiers exercices pourront être réalisés par des débutants complets. Il s'agit surtout d'exercices simples, de répartition, de choix de noms et de professions, de fabrication de facs-similés à partir de documents authentiques. (pages d'annuaire, cartes de visite, etc.).

Les exercices suivants portent sur des descriptions : description de lieux, de rapports entre les personnages, d'animaux, de véhicules, et l'élaboration de récits : biographies de personnages, rapports quotidiens entre eux à différents moments de la journée. Ces exercices oraux ou écrits peuvent alterner avec des phases de jeux de rôles où les participants sont invités à s'identifier à certains des rôles décrits au départ pour jouer, en simulation, des événements ou incidents probables dans ce type d'environnement quotidien : communications téléphoniques, rencontres dans l'escalier, visites de toutes sortes (quêteur, démarcheur, prédicateur), scènes de ménage, inondation, etc.

Les productions écrites, indépendamment de l'aspect narratif ou descriptif du roman simulé, pourront être en relation directe

-
- (1) DEBYSER (F).- *L'immeuble*. Roman simulation en 66 exercices

CARE (J.-M.).- *Iles*. Une simulation de J.-M. Caré, F. Debyser, C. Estrade

CARE (J.-M.), MATA BARREIRO (C.).- *Le Cirque*.

Brochures multigraphiées BELC, 9 rue Lhomond - 75005 Paris

avec les situations quotidiennes d'écrit vécues dans un immeuble: courrier sous toutes ses formes (de la carte postale à la lettre anonyme), inventaires, règlements, pancartes, consignes, petites annonces, avis, etc.

Des fiches linguistiques et des documents authentiques d'appoint permettent de concilier toutes ces activités avec les contraintes d'une progression linguistique.

- o DANS "ILES", LES PARTICIPANTS, NAUFRAGES SIMULES, ECHOENT SUR UNE ILE QU'ILS DOIVENT DECOUVRIR ET INVENTER PROGRESSIVEMENT (CARTE, RESSOURCES NATURELLES, FAUNE, FLORE, ETC.)

Des contraintes et des techniques de créativité sont suggérées comme support à l'imaginaire. Pour éviter l'exotisme de pacotille, on suggère d'en proscrire ses accessoires les plus stéréotypés : palmiers, cocotiers, singes, crocodiles, etc. Ces contraintes judicieusement dosées, loin d'être des freins à la créativité, peuvent au contraire la stimuler.

D'abord en situation de survie (installation précaire), les naufragés finissent par s'organiser. La vie quotidienne dans l'île les oblige à repenser les actes les plus simples mais aussi les rapports sociaux, la morale, la religion, etc. L'île devient alors la forme privilégiée de l'imaginaire social, entraînant les participants à la découverte puis à la pratique de nombreux codes sociaux et culturels.

Les échanges possibles avec d'autres îles (archipel), la possibilité d'introduire à tous moments et de façon aléatoire des événements ou incidents de toutes sortes, la découverte d'une civilisation disparue, permettront d'éviter ou de réduire les nombreux stéréotypes liés à ce thème : l'âge d'or, la cité idéale, le retour aux sources, la liberté absolue, etc.

En français langue maternelle, ce travail convient à des adultes en formation et à des élèves du premier cycle. En français langue étrangère, "îles" peut être pratiquée à plusieurs niveaux : d'une version allégée pour début d'apprentissage (une dizaine d'heures) à une version plus complète en perfectionnement linguistique (une cinquantaine d'heures).

- o "LE CIRQUE" S'ADRESSE PLUTÔT A UN PUBLIC D'ENFANTS (8-12 ANS).

Cette autre simulation a été conçue comme un cahier-élève directement utilisable en classe. Les activités proposées s'inspirent d'activités d'éveil mais sont orientées davantage vers l'inven-

tion, la création (invention d'animaux bizarres, de numéros inédits, de spécialités inconnues). Des documents authentiques (photos, dessins, plans, textes divers) serviront de supports à l'imaginaire tout en permettant aux enfants de planter un décor réaliste (construction du chapiteau, invention des personnages, etc.). Les enfants auront aussi, dans une phase narrative de leur travail, à animer leur cirque en le faisant évoluer dans l'espace et dans le temps. Pour chacune des phases du travail d'invention (individuel ou collectif) des fiches linguistiques les aideront à trouver le vocabulaire un peu spécialisé du cirque, un vocabulaire plus notionnel lié aux activités de production et compatible avec les exigences d'une progression ou d'un programme ainsi que les points de grammaire correspondants.

Un petit guide d'utilisation donnera au professeur des indications méthodologiques sur la simulation en général et sur la conduite phase par phase de cette nouvelle simulation globale.

Nous partirons de ces trois exemples de matériel didactique réalisé pour décrire les grandes lignes de la méthodologie d'une simulation globale.

1. Planter le décor :

Inventer, délimiter un espace donné. Pour le rendre plausible, réaliste, déterminer à l'avance des contraintes précises.

Pour "l'Immeuble", par exemple, si l'on veut faire vivre un immeuble parisien construit dans les années 1900, on sait qu'il faut imposer le nombre d'étages : en général, de 5 à 6, avec un étage de combles pour les chambres mansardées. On sait aussi que, dans ce genre d'immeubles, les plus beaux appartements et les plus spacieux sont plutôt dans les étages nobles (les premiers). C'est l'inverse aujourd'hui dans les immeubles récents. On sait qu'il y a parfois une entrée et un escalier de service. Tous ces détails constituent un ensemble de contraintes qu'il faut donner au départ si l'on veut faire réaliser un immeuble de ce type.

Si l'on décidait de faire inventer une HLM de banlieue les contraintes seraient tout à fait différentes : ascenseurs, disposition plus uniforme des appartements, une dizaine d'étages, etc.

Même chose pour "Iles", où des indications précises sur la topologie : forme de la côte au Sud, au Nord : présence de baies ou de golfes, d'un volcan ou d'une montagne, vont déterminer par la suite le type d'installation que l'on pourra envisager.

Pour le "Cirque", le nombre total de véhicules, les dimensions de la ménagerie et du chapiteau imposent le choix d'un espace : une petite place de village ou une large esplanade.

- les activités les plus courantes pour cette première phase sont :

- o l'élaboration de dessins, de cartes et de plans avec légendes (on peut s'amuser à chiffrer les dimensions, à calculer des surfaces ou des volumes)
- o la première constitution d'inventaires : nombre d'appartements par type : 2 pièces, 3 pièces ... de véhicules, relevés topographiques, etc.
- o l'acquisition du vocabulaire thématique de base.

Fiches linguistiques :

- o Expression de la localisation : droite/gauche - haut/bas - nord/sud - est/ouest - les principales prépositions de lieu
- o les verbes : être, se trouver, il y a
- o le vocabulaire thématique propre à l'espace choisi.

2. Habiter le décor :

Trouver des personnages, leur attribuer une identité, des rôles, un statut, une histoire, ...

Là aussi, choisir des contraintes : nombre, âge, sexe... qui permettront de faire coïncider au mieux personnages et décor.

Dans un immeuble parisien des années 1900, il est assez rare de trouver un nombre élevé de jeunes enfants. Il pourra y avoir des animaux domestiques : chats et chiens et un certain nombre de locataires âgés.

Si l'on fait sombrer un navire pour que les naufragés s'installent dans une île déserte, le découpage sociologique peut correspondre à celui des amateurs de croisières, mais l'on peut choisir également un pétrolier géant, un cargo mixte, un charter qui fait un atterrissage forcé sur la place.

Activités possibles :

- o Etablissement de fiches d'identité
- o réponse à des questionnaires d'identité

- o facs-similés divers : cartes de visite, plaques professionnelles, enseignes, affiches, etc.
- o invention de courtes biographies, de curriculum vitae, ...
- o inventaires : habillement, objets personnels, ...
- o composition dramatique : mime, gestuelle, expression corporelle, jeux de rôles.

Fiches linguistiques :

- o expression de l'identité : apparence physique, âge, ...
- o identité socio-professionnelle
- o expression du passé.

3. Meubler le décor

Répartition des personnages et des objets déjà créés et inventoriés dans l'espace. Bien s'assurer que cette répartition est compatible avec les contraintes de départ.

Pour "l'Immeuble", il y a peu de chance que la jeune fille au pair puisse habiter un des grands 6 pièces du premier étage. Il est très probable que la petite épicerie du rez-de-chaussée, ouverte assez tard le soir, soit tenue par des Maghrébins. Il ne faut pas pour autant consacrer les stéréotypes. Un Portugais peut être professeur de droit, un homosexuel n'est pas fatalement coiffeur ou antiquaire, ...

Dans "l'île" les naufragés s'installent au gré de leur nouveau statut ou de leur caractère : les solitaires vont avoir envie de s'isoler, d'autres au contraire chercheront à se grouper.

Pour "le Cirque", le choix du chapiteau dépend étroitement des décisions précédentes. Un petit cirque familial, avec peu d'animaux de ménagerie aura un chapiteau simple à un mât, d'une centaine de places.

Il faut aussi commencer à imaginer des relations entre les personnages : parenté, amitié, sentiments, relations professionnelles, de voisinage, etc.

Activités possibles :

- o Compléter les plans, cartes en y faisant reporter la répartition des personnages

- o descriptions : paysages, intérieurs, habitat, meubles, véhicules, etc.
- o inventaires du mobilier : caves, appartements, roulottes, bagages, etc.
- o sociogrammes illustrant les relations entre les personnages.

Fiches linguistiques :

- o Expression de l'identification des objets : poids, taille, matériau, forme, etc.
- o adjectifs de couleurs
- o liens de parenté (arbres généalogiques), verbes et expressions des sentiments.

A ce stade et pour alimenter l'imaginaire des élèves, on peut introduire certaines des descriptions littéraires très minutieuses que l'on trouvera dans le nouveau roman.

4. Choisir une chronologie

Etablir un ordre ou la possibilité d'ordonner la succession des exercices et des principales phases de la simulation. Cet ordre peut être dicté par des nécessités méthodologiques : on ne peut rédiger la biographie d'un des habitants de "l'Immeuble" qu'après avoir mis en place un certain nombre d'indices.

La chronologie peut découler d'une trame narrative, comme dans "Iles" où la simulation suit les aventures des naufragés. Cependant, on peut rompre à tout moment la linéarité d'une chronologie trop déterministe en y injectant des événements ou incidents dont la programmation peut être parfaitement aléatoire (principe des cartes chances inspirées de jeux de société tels que le monopoly).

Le thème des principales étapes dépend étroitement du cadre de la simulation. Dans un immeuble, une fois le décor planté et les habitants installés il faut inventer la vie de tous les jours : rencontres dans l'ascenseur ou l'escalier, incidents (fuites d'eau, tapages nocturnes, début d'incendie) visites (démarcheurs, voleurs, prédicateurs) intervention de la police, etc. Dans "Iles" une certaine cohérence s'impose dans la succession des phases : le naufrage d'abord, l'arrivée sur l'île, la découverte de l'île (ses particularités physiques, sa faune et sa flore), les premières installations, les tentatives d'organisation, etc.

Dans le "Cirque", on envisage un travail sur les tours et numéros proposés pendant le spectacle, l'examen des rapports entre les gens du cirque et les animaux, la vie du cirque en tournée, etc. Parce qu'il faut bien une fin, on demandera aux élèves d'imaginer l'avenir du cadre choisi et de ses habitants : le cirque ou l'immeuble vingt ans après, l'arrivée d'un bateau au large de l'île déserte, etc.

5. Fournir des informations

Pour alimenter l'imaginaire et faciliter production orale et écrite, on pourra proposer, tout au long de la simulation des documents authentiques, traces de toutes sortes : écrits, dessins, photos, plans et schémas. Ces documents, au début, pourront aider les élèves à fabriquer, par imitation, des facs-similés. Pour "l'Immeuble", il est utile de disposer de pages d'annuaires, de plans d'architecte, de catalogues de mobilier, d'inventaires d'antiquaires, de règlements intérieurs et d'avis de toutes sortes...

Pour "Iles", recueillir des monographies sur la faune et la flore, des cartes, des passages de récits de voyage, des morceaux choisis d'oeuvres littéraires ayant choisi l'île comme thème, etc.

Le document authentique, dans cette perspective, prend toute sa valeur. Il n'est pas qu'un simple prétexte à exploration grammaticale et, si sa compréhension linguistique est nécessaire, c'est bien parce qu'il a statut de document d'étude et de référence. On s'en sert alors, non comme un simple texte, mais comme une source d'informations à réinvestir. Il peut fournir des indices lexicaux, thématiques, civilisationnels, ...

Son approche relève d'une méthodologie différente : tout n'est pas à appréhender de la même manière.

6. Proposer des techniques de recherche d'idées

On les trouvera en grande partie répertoriées dans les ouvrages sur la créativité, dans "Jeu, langage et créativité" ainsi que dans deux autres simulations globales : "L'Immeuble" et "Iles".

Ces phases de recherche d'idées permettront de réinventer un monde connu : un immeuble, un village, un cirque, en travaillant sur le réalisme des détails, seule condition de la plausibilité, ou de créer un monde nouveau ou imaginaire d'où le connu, le conforme, le plausible devront à l'inverse, être rejetés ("Iles").

L'invention pouvant se faire individuellement, en sous-groupes ou collectivement, elles alterneront avec des phases de prise de décision où l'ensemble des participants (un groupe classe) pourra sélectionner les idées obtenues.

7. Fixer des objectifs

Une simulation globale peut déboucher sur la rédaction collective d'un roman ; c'est le cas de "L'Immeuble" où les participants s'inventent des personnages et en tirent les ficelles.

Elle peut être l'occasion d'un vaste jeu de rôles dans lequel les participants jouent et vivent à la fois une expérience collective ("Iles").

Dans tous les cas, la simulation débouche sur des productions orales et écrites et ses objectifs prioritaires doivent rester linguistiques.

- L'Oral :

- o acquisitions lexicales liées aux thèmes abordés
- o métalangage de la recherche d'idées, de l'évaluation et de la prise de décision
- o actes de paroles en rapport avec les situations de jeux de rôles proposées
- o discours relativement stéréotypés et prévisibles en situation socio-professionnelle
- o discours plus spontanés en situation non-professionnelle
- o travail sur intonation et gestuelle.

- A l'écrit :

Progression possible dans les productions écrites :

1. acquisitions lexicales (constitution de fichiers)
2. reproduction : facs-similés, inventaires, ...
3. imitation : production de discours stéréotypés à partir de matrices simples : lettres diverses, billets, recettes et modes d'emploi, etc.
4. création de récits, biographies, monographies
5. fabrication collective d'un roman

. Auto-dictionnaire

Tout le vocabulaire introduit pendant la simulation est noté sur fiches cartonnées et classé au fur et à mesure, dans l'ordre alphabétique. Ces fiches peuvent être rangées dans une boîte, et ainsi disponibles à tout moment. Les fiches sont complétées au fur et à mesure : nouveaux emplois, nouveaux exemples.

8. Laisser des traces

Les productions que nous venons d'évoquer peuvent prendre de multiples formes :

à l'oral : Jeux de type théâtral, interactions de groupe dans les phases de recherche d'idées, d'évaluation et de prises de décision, de passation de consignes, etc.

à l'écrit : transcription de productions orales, prises de notes, production de textes divers (du simple fac-similé au pastiche).

Tout au long de la simulation, ces traces doivent être soigneusement archivées car elles constituent la mémoire collective sans laquelle les participants ne peuvent assurer ni le suivi, ni la cohérence du travail en cours.

Différents types d'archivage :

- o reproduction à grande échelle et affichage de certains travaux (plans, dessins, schémas, cartes, ...)
- o constitution de fichiers par thème
 - un fichier général recensant toutes les acquisitions lexicales nouvelles (c'est le dictionnaire de la classe)
 - un fichier personnages, avec fiches individuelles à compléter pendant le déroulement de la simulation
 - des fichiers inventaires : véhicules, meubles, outils, avec classements thématiques par exemple
- o transcription de productions orales : réécriture de certains dialogues improvisés
- o classement des notes et enregistrement des décisions
- o classement de tous les facs-similés
- o classement par thème des documents authentiques utilisés.

9. Grammaire

Il n'est bien sûr pas possible, dans le cadre d'une simulation globale, d'envisager une progression grammaticale préétablie. Il est cependant indispensable, au fil de la simulation, de faire à certains moments des regroupements permettant de fixer des points de morphosyntaxe ou de revoir le fonctionnement d'un acte de parole. Le travail grammatical sera alors mieux intégré aux activités orales et écrites et la progression se fera en fonction des progrès des élèves dans la maîtrise de la langue et à partir d'un canevas estimatif de leurs besoins.

Pour l'immeuble par exemple, on sait que, dès les deux premières phases, on aura besoin de traiter l'essentiel de la localisation et du repérage dans l'espace ; pour "Iles" la phase "découverte de la faune et de la flore" passe par la maîtrise d'un discours descriptif simple :

"C'est un animal de grande taille, avec un très long cou et une corne au milieu du front"

et plus tard, l'acquisition d'un vocabulaire et d'une phraséologie propres à la description de sciences naturelles :

"La femelle pond d'Avril en Mai, en général 3 à 5 oeufs, que les deux oiseaux couvent pendant 1 mois, ..."

Partielle, cette grammaire liée à chaque simulation, partant de l'acquis des élèves, sera donc constamment au service de leurs progrès et des nécessités interthématiques rencontrées dans la construction progressive du cadre retenu.

Ex. : La maîtrise du système des déterminants, une donnée interthématique de base, est indispensable pour toutes les phases de répartition et d'acquisition, d'échanges d'objets.

Tableaux structuraux, tables de conjugaison, règles et exercices pourront figurer en annexe d'un document final, regroupant pour chaque élève l'ensemble des activités grammaticales.

10. Evaluation

Projet collectif, la simulation globale est à chaque phase de son avancement concrétisée par l'ensemble des travaux des participants : cahier individuel, fichiers, affichage. Ceci représente une première forme d'évaluation qui se fait simultanément à l'invention.

Des évaluations plus individualisées peuvent être menées parallèlement au projet collectif. L'étudiant qui a appris à identifier les personnages de la simulation doit être capable de répondre par la suite à un questionnaire le concernant ou de réutiliser dans un exercice intermédiaire les moyens d'expression de la localisation.

Il est tout à fait possible de prévoir également une évaluation finale portant sur l'ensemble des acquisitions nouvelles introduites dans une simulation globale.

o 0 o

Projet collectif, la simulation globale est un support méthodologique qui peut être intégré à plusieurs types d'enseignements et associé à d'autres matériels didactiques (manuels, méthodes).

1. En français langue maternelle :

C'est une expérience de classe étalée dans le temps (intensive ou extensive) qui peut convenir à la fin du cycle primaire et au premier cycle du secondaire.

La spécificité de certains exercices : rédaction de biographies, fiches descriptives, inventaires, fabrication de plans et de cartes, place cette expérience à la croisée de disciplines diverses, en faisant ainsi un tremplin vers l'interdisciplinarité.

Les activités proposées et les modalités de travail relèvent de pédagogies actives où études de milieu et activités d'éveil trouvent leur juste place.

Enfin, les réinvestissements en lecture sont nombreux.

2. En français langue étrangère :

Matrice thématique et pédagogique permettant à l'utilisateur d'élaborer sa propre méthode, la simulation globale est susceptible d'adaptations diverses en fonction du niveau des élèves et du programme d'enseignement :

- avec des débutants, on peut prévoir des adaptations très ponctuelles et travailler sur les premières phases qui se réduisent souvent à l'invention d'espaces et de personnages (cette acti-

tivité n'est d'ailleurs pas sans rapports avec les premières leçons de méthodes) ;

- en perfectionnement linguistique, on peut aller jusqu'à la rédaction collective d'un roman ;
- certaines phases d'une simulation globale sont compatibles avec un enseignement fonctionnel, notionnel ou un programme de français langue d'enseignement : discours spécifiques des sciences humaines, des sciences physiques, etc.

3. En formation des adultes :

Les simulations globales ont pour objectif de développer les aptitudes à la créativité, au travail en groupe, à la prise de décision. Elles permettent d'éviter l'effet de saupoudrage inévitable lorsque des techniques de ce genre sont pratiquées de façon isolée.

Pour des groupes hétérogènes, pluriculturels, la possibilité de vivre une expérience commune, favorise les échanges interculturels entre participants.

o 0 o

ALTERNATIVE LANGUAGE-TEACHING STRATEGIES AND CONVENTIONAL EDUCATION

Brumfit's Referat geht aus von dem zentralen Arbeitsbegriff des "package" und dem zugeordneten des "Guru". Bedeutet Lehrerausbildung, dass jemand auf das "richtige" package ausgerichtet wird ? Brumfit geht an einige "alternative" Strategien von dieser Seite heran und wendet sich gegen jeden Versuch einer einsinnigen Theoriebildung ; viel mehr müssten neue Strategien im Rahmen von etablierten adäquaten Spracherwerbs-Theorien zu aktivieren sein.

Sein Postscript fasst zusammen :

- 1. Mit welcher Alltagswirklichkeit hat man es zu tun, wenn man neue "humanistische" Impulse in die "Staatsschulen" einbringen will ?*
- 2. Welche Probleme ergeben sich, bei diesem Versuch ? - Mangelhafte Orientierung über Konzepte, mangelnde Konsequenz beim Durchhalten von bestimmten Reformaspekten, etc.*

Es wünscht sich in der Lehrerausbildung : Stabilität bei offenen Perspektiven, und in der Lehrerfortbildung : eine gewisse auffangbare Verunsicherung.

Central to Brumfit's pre-conference paper is the notion of "package" and the related notion of Guru. Does teacher training amount to converting the teacher to the "right" package deal. He considers some of the "alternative" strategies in this light, arguing against seeking a complete solution in any one approach, and for "accounting for" them in any adequate theory about the nature of language acquisition.

His postscript presents a summary of :

1. *Key facts of life about the nature of the "state school" into which new ideas might be imported from "humanistic" approaches.*
2. *The difficulties of such importation - insufficient knowledge of the approaches themselves, lack of focus on the particular aspects we might wish to import, etc.*

He argues for broad-minded stability in pre-service teacher training, with an element of controlled "destabilisation" in in-service training.

Dans sa communication préparée pour le colloque, Brumfit place au centre de sa réflexion la notion de corps de doctrine et celle de Gourou. Est-ce que former un enseignant c'est le convertir à la "bonne" doctrine ? Voilà l'éclairage sous lequel Brumfit envisage quelques-unes des stratégies "alternatives" ; il ne pense pas que chacune d'elles soit la solution unique, et il voudrait qu'elles se légitiment en s'appuyant sur une théorie adéquate d'acquisition du langage.

Dans l'annexe ajoutée à l'issue du colloque, il présente rapidement :

1. *Les réalités fondamentales de "l'école d'Etat", dans laquelle on pourrait introduire des éléments pris aux approches "humanistes".*
2. *Les difficultés d'une telle introduction : on connaît mal ces approches elles-mêmes, on cerne mal les aspects particuliers qu'on souhaiterait introduire, etc.*

Dans la formation initiale des enseignants, il plaide pour la stabilité, tempérée par l'ouverture d'esprit, tandis qu'il appelle à une certaine déstabilisation contrôlée en formation continue.

It will not have escaped the notice of most observers of humanistic educational discussion that language teaching packages are not a British, nor - with the exception of Suggestopaedia - a continental European phenomenon. Yet it would certainly be justified to assert that European creativity and innovation have not been lacking in the decade during which "alternative" approaches have become popular. We have only to think of the work of the Council of Europe (for example Coste et al, 1976 ; Richterich & Chancerel, 1977), of CRAPEL, of individuals such as Corder (1981), Widdowson (1978, 1979) and Wilkins (1976) in Britain, or of the various proceedings of the Neuchâtel/Berne colloquia in applied linguistics, to recognise that Europe has been a fecund source of ideas and innovation. Even materials writers who share a great deal with the humanistic tradition (such as Maley & Duff, 1978) have been content to offer their work as resources for teachers to call upon within a general educational tradition. But what has been in practice a strong transatlantic phenomenon has been a method attached to a guru : Asher's Direct Physical Response, Gattegno's The Silent Way, Curran's Counselling Learning, Lozanov's Suggestopaedia, Terrell's (or perhaps Krashen's) Natural Method. Even when the originator is not himself transatlantic, the publicity and development usually is.

There has of course at the same time been a mainstream American tradition, represented most conspicuously by Rivers and Finocchiaro, which observes alternative strategies and attempts to relate them to the central tradition in the same way that many European commentators have done, and there are also writers like Moskowitz (1976) and Stevick (1976, 1980) who, like Maley, exploit humanistic ideas without attempting to sell a package. But packages are a recognisable phenomenon, and they have a certain appeal. It is the purpose of this paper to argue that packages are dangerous, and that we in Europe should hold fast to our tradition of scepticism - though I hope to do this in a way which avoids possible charges of complacency or conservatism.

We do of course argue retrospectively about language teaching approaches, using for simplicity terms like "direct method", "grammar-translation method" and so on. But we need to recognise that such terms make sense as descriptions of movements after the event, as generalisations about the development of language teaching - though, like any historical generalisation, they can be dangerous if taken too literally. When we are offered generalisations in advance, we seem to be getting something closer to a marketing principle than to serious analysis. And marketing and scientific understanding do not mix.

Language teaching history abounds in methods. At the age of nineteen John Stuart Mill was learning German by the Hamiltonian method (Mill, 1873 : 83), and language schools such as Berlitz have been founded on successful accumulations of techniques. No serious student of language learning or teaching can afford to ignore them. Nor should we either write off alternative language teaching strategies as eccentric and therefore useless, or refuse to sample them actively as teachers and learners. But the questions we need to ask about any global package are only two :

- (i) what aspects of the package contribute to its "success" ?
- (ii) to what extent is mainstream teaching deficient in these aspects, so that teachers and students are attracted by such a package ?

To justify such a claim I need to outline a view of the nature of language teaching.

I believe that language and language teaching and learning are complex and little understood phenomena. I also believe that, while we have a responsibility to understand the underlying processes as fully as we can, we cannot in principle produce a full account of what we want learners to do when they learn a foreign language. This is not simply because language is closely bound up with culture and personality - two massively complex and unsimplifiable concepts - but also because the acquisition of a new language or new dialect opens up possibilities for the user which are literally unpredictable (see Harris, 1980 for a full explication of this argument). Furthermore, language users create their language for their own purposes, insofar as they operate naturally with language, and - except as a facilitating device in pedagogy - we cannot constrain the language taught by attempting to predict how it should be used or what formal features it may possess.

But to say that teaching and learning languages are little understood is not to say that they cannot be done well. We all know many students and teachers who show the extent of possible success. However, we have to be very certain before we can establish exactly what it is about good language teachers or learners that causes their success : many learners attribute success to factors which make little sense to experts, or which conflict directly with contemporary pedagogical opinion. The varieties of possible successful language learning strategy have been shown convincingly by Pickett (1978), and the kinds of generalisations that can be conveniently made about good language learners are insufficiently explicit to be used as touchstones for new methods.

In a survey of good language learners, Naiman, Fröhlich, Stern and Todesco (1978) revealed five consistent tendencies :

1. The learners must be active in their approach to learning and practice ;.
2. the learners must come to grips with the language as a system ;
3. the learners must use the language in real communication ;
4. the learners must monitor their interlanguage ;
5. the learners must come to terms with the affective demands of language learning. (p. 103)

While we may want to argue that any method that encourages learners to do all these things successfully will be a good one, we should still recognise that there are further complications. We only have to ask questions like "How active is "active" ?" or "What constitutes "real" communication ?" to see some of the difficulties. Logically, we must recognise that there are only three necessary conditions for language learning :

1. Learners must be exposed to the target language ;
2. they must have opportunities to interact meaningfully with the language ;
3. they must be motivated to make use of these opportunities. Everything else about language learning is conventional and consequently negotiable.

But language teaching procedures are themselves changing parts of a total semiotic system operated by teachers. The same technique used today and tomorrow will be different in each case. Once it is new, but the second time it is being repeated. One part of the originality of new ideas is simply their unexpectedness. By definition this originality cannot last for ever. Good teachers learn to surprise their classes ; less good teachers, or less experienced teachers, buy their surprises in packages from other people.

Teaching procedures are also more convincing if they reflect current ideas about the nature of language learning, and lead to language work which is compatible with current needs for particular kinds of language. Both the ideas and the needs change as the world changes, and the procedures - if they are to convince students of their relevance and authority - will need to change too. The issue is only partly whether the ideas about language learning are correct, or whether the needs are appropriate ; far more it is whether the teacher convinces students that they are. Consequently Lozanov' s concept of authority becomes extremely important. But authority

is a product of a relationship between teacher, student and their social environment, and the conventions through which authority is made manifest will have to vary wherever that relationship varies. Techniques appropriate for a highly selective environment, or for a self-selected group of students, or for small groups of adults, will rarely be suitable for mixed ability large groups of adolescents in a compulsory state educational system.

But this does not mean that teachers in the latter situation should be unaware of developments in former situations. Only by the process of piecemeal borrowing from successes (or indeed interesting failures) in other conditions will we innovate and improve in our own classes. What we cannot do, however, is look for a specific and correct answer to the question "How should I teach languages ?" Even modestly presented packages imply that responsibility can be taken away from the teacher and given to the deviser of the package. Indeed the author of the package frequently makes money out of selling faith in a total set of procedures.

But there are some teachers who do need help and support : the inexperienced, those who are unsure of their knowledge of the language they teach - most non-native speakers in practice, those who are overworked. Should we not offer packages to them ? Only, I would wish to argue, insofar as the package assists the process of creating an autonomously developing teaching profession. The purpose of a package is to create the rationale for rejecting it and becoming free, though of course only "free" within the constraints of responsibility to effective language teaching for particular students. Essentially, then, any packaging should be regarded as a teacher training device, a means of providing teachers with security until they are confident enough to create their own styles, independent of textbook, interpreting syllabuses into methodology appropriate for each particular class.

Undoubtedly there are teachers who, having trained for a particular method, work freely and independently in a style which has developed out of the original method. There are others who, like Stevick, adjust their own styles in the light of their reading and experience with newer approaches. There are others, however, who appear to have seen the light, who operate with a messianic fervour in the service of whichever prophet they have chosen to serve. The point at issue here is not whether they teach effectively - messianic fervour may be an effective motivating force. Rather, the point is what effect such fervour has on the profession. Teaching is not simply a science, but it is partly a science, and the responsibility of teachers is not limited to their own classes. Without an atmosphere of enquiry and questioning (the same atmosphere which led the originators of these methods to reject tradition and work out alternative possibilities themselves), the pro-

fession will stagnate, becoming simply a collection of sects and cliques, each clinging to its own received truth. We should be working towards an integrated profession, not one which trains for particular methods only (even for the Council of Europe) but for a broad interpretation of all interesting and potentially usable developments. Beneath this view of the teaching profession lies an epistemology and a social philosophy which derives partially from Popper (1957, 1972) and to a lesser extent from his opponent: Feyerabend (1975). From Popper comes a view of science and understanding the world as a process based on problem-solving with a permanent policy of open criticism, together with a view of the necessity for piecemeal rather than revolutionary, wholesale reform. Adapting teaching methodology cannot be regarded as the application of ideas from any exact science, whether linguistics or psychology, for reasons deriving from the nature of language outlined above. It is much closer to the implementation of economic or social policies, where Popper's cautious scepticism is entirely appropriate :

But the only way to apply something like scientific method in politics is to proceed on the assumption that there can be no political move which has no drawbacks, no undesirable consequences. To look out for these mistakes, to find them, to bring them into the open, to analyse them, and to learn from them, this is what a scientific politician as well as a political scientist must do. Scientific method in politics means that the great art of convincing ourselves that we have not made any mistakes, of ignoring them, of hiding them, and of blaming others for them, is replaced by the greater art of accepting the responsibility for them, of trying to learn from them, and of applying this knowledge so that we may avoid them in the future.

(Popper, 1957 : 88)

It is particularly this somewhat puritan caution that Feyerabend attacks. But we do not need to accept a full, activist implementation of his avowedly anarchist, even dadaist approach to recognise its value as a useful source of innovation into the more heavily institutionalised profession, represented by government institutions, examination boards, teacher training colleges and even conferences such as this one. We cannot institutionalise anarchy, and a totally un-institutionalised educational system will directly result in the exploitation of the students ; but we can recognise the necessity for exploration and development which can be predicted neither by bureaucrats nor by scholars. Language is so rich a phenomenon that we cannot encompass it in a prescribed theoretical statement of any specificity. We shall remain per-

manently surprised by the possibilities in teaching and learning it : no evidence should be alien to us, no procedures rejected on a priori grounds.

One of the great challenges posed by the work of many of the less conventional methodologists has not rested so much in their practice as in their willingness to justify language teaching and learning by reference to a more abstract set of assumptions about the complexities of learners, and the nature of understanding, than mainstream education or applied linguistics. If we feel that there are risks as well as gains in this, or if we feel that there are real dangers in some of the underlying assumptions, then we need to respond with an argument at the same level of abstraction, perhaps similar to the one I have sketched here, and developed more explicitly in Brumfit, 1982, rather than assume that our position requires no epistemological justification.

But what of the particular content of new methodologies ? What do they offer that accounts for their appeal ? Is it merely messianic fervour and somewhat bizarre techniques ? If we accept my argument so far, the last question cannot be answered by "yes". But it is in practice very difficult to generalise about the various methodologies usually grouped together. They have very dissimilar origins, and sometimes conflict with each other at crucial points, for example in the explicitness of much Silent Way learning contrasted with the peripheral nature of Suggestopaedic acquisition. Although it is claimed by supporters that all these methods aim at creating secure conditions for learners, they vary considerably in practical means of achieving such security. Indeed, the founder of one of these popular alternative methods has a casual reputation as a deliberate creator of insecurity among those who participate in demonstrations of his method ! Nor can the packaged methods really be compared with each other as attempts to solve essentially the same problem. The Silent Way is an attempt by a maverick educator of undoubted genius to work out a pragmatic series of procedures for enabling certain types of learner to master foreign languages (following similar innovative work in other spheres of education such as mathematics and literacy). Gattegno has remarked in answer to questions that if learners do not like his approach to the class, or the procedures he advocates, they should leave the class and go somewhere else. But there is no question that many learners feel themselves to have benefited from the method. Counselling Learning, on the other hand, is a general approach to teaching, borrowing concepts from psychiatric counselling, which has been adapted to language work by a number of people, using a variety of procedures. Again, many teachers and learners feel that it has been successful, but again it has mainly been used with small groups of highly motivated learners. At first

sight there may appear to be major similarities between the emphasis in the Silent Way on independence and autonomy (Gattegno, 1976 : 45 ff) and that in Counselling on learner responsibility (Curran, 1976 : 4-5), but it is clear from the general trend of writings in both areas that Gattegno is more responsive to the learners as consciously setting out to exploit themselves and their will to master the learning materials most effectively, while Curran is more concerned with the needs of both teacher and learner, and the nature of the human relationship in which both are participating. Suggestopaedia, on the other hand, for all its unusual features as a methodology, is much more mainstream intellectually, being part of a general learning theory which developed within the same kind of academic tradition as those of Skinner or Piaget. While Lozanov's work has been severely criticised (Scovell, 1979 ; and - more sympathetically - O'Connell, 1982), the teaching procedures have also been enthusiastically received.

To some extent the responsibility for our viewing these three methods as similar must be the responsibility of Stevick (1976), who - after a brilliant exposition of the weaknesses of traditional, particularly audio-lingually orientated methodology and of various investigations supporting the view that meaning could not be seen as peripheral to the language-learning/language-using process, described these three as examples for teachers anxious to move towards more meaningful teaching. As Stevick's subsequent books have shown (1980 ; 1982) his view of the language teaching profession is entirely compatible with that outlined here, whereby the teacher collects from any source ideas for procedures and practices which can be integrated into an individual methodology, adjustable to the needs of particular classes and students. But it is possible to misinterpret his interest in alternative methodologies, particularly if we are mistakenly searching for the "one true teaching method", as a much more final statement than it is intended to be.

What we have to decide is whether the significance of these methodologies is simply part of the sociology of language teaching - a product of the American educational system, or of particular socioeconomic demands for English language courses - and consequently of no major significance for other approaches, or whether they have something important to tell us about language learning itself. Certainly, they demonstrate by their success the richness and complexity of a process which we are always inclined to over-simplify, if only to "understand" it ourselves. Certainly, also, they show by their variety of procedure and of justification for procedure, the truth that students will learn in many varied and different ways, and this may lead us to suspect that no one student learns for precisely the same reason that the justifier of any particular method puts forward. But these three methods do share two features

which should be important for us. All three of them are concerned with getting through, or under, the defences of the learner, with recognising that learning a language is not simply learning a body of material, to be done by hard work and application. And all three are concerned with respecting the totality of the learner : the learner contributes to the learning process and does so with all faculties intact, not by isolating some small part, a language-learning facet in the personality. Now it is true that all good teaching had always been concerned with minimising the defensiveness of learners, and creating a secure environment in which risks can be taken without loss of face. And it is also true that the holistic approach has been recognised as necessary in language learning outside the humanistic movement - for example in Wilkins' arguments about analytic and synthetic syllabuses (Wilkins, 1976 : 3). But language is often still too much concerned with an intellectually learned code, imposed from outside by a teacher or textbook, with content which is entirely unnegotiable because the interactional opportunities for negotiation are not provided by the methodology, and with relevance to the learner imposed also from outside (whether through a needs rather than a wants analysis or through an essentially trivial-minded concern for major social issues, superficially dealt with in terms imposed by the textbook writer). Several surveys (for example Mitchell, Parkinson & Johnstone, 1981 : 32) have shown how rarely students in conventional foreign language classes ever speak to each other at all - and it is difficult to see how without doing this they are ever to have experience of producing the target language in natural and self-investing circumstances. Nor does much foreign language teaching observe the precepts of Lozanov :

The important thing is that these recordings are not the conventional type of exercises for the repetition of lessons and for memorising lexical and grammatical elements. They must be whole meaningful texts (not of a fragmentary nature) and, above all, interesting. It is important that no analysis and no translation of all the different elements of these recordings are made. They must be listened to for the sake of the music of the foreign speech. The meaning of the speech should be left to surface in the minds of the students, by itself, without stress and without any unpleasant efforts.

(Lozanov, 1978 : 277)

But there are strong arguments in contemporary research in language acquisition, both with mother tongues and foreign languages (see Krashen, 1981, for example), for an approach like this.

One of the most interesting aspects of suggestopaedic technique, and one which might appear to conflict with the demand for genuine personal interaction in the other methods, is the insistence that learners adopt a persona that is not their own. Instead of the casual role-play of much other communicative teaching, learners are expected to "become" a member of the target culture with a personality and history prescribed for them. This is an aspect which Leontiev (1951), in an interesting Soviet discussion of suggestopaedia, explores in some detail. Not only does the role adopted afford psychological protection in the early stages of learning, but it also allows for the possibility of creativity which may be inhibited by the conventions linked with the learner's mother-tongue-associated self. This wholesale role-adoption has the merit of partially resolving one of the great paradoxes of communicative teaching. A classroom is by definition preparatory, and constrained in ways that real language activity is not constrained. By trying to be realistic through analysis of real-life needs and an emphasis on use of the language, the conventional communicative classroom simply draws attention to the disjuncture between the class and its purpose. Role-play places the game element central to the conception of the activity, but at a high enough level of generality for the total communicative system of the language to be operable. Thus learners do not have to be personally committed too heavily to the content, while at the same time having the opportunity to develop the linguistic system as an integrated, meaningful system. We do not need to claim that the procedure should be adopted wholesale to be willing to explore its significance in the context of conventional methodology. Certainly it provides a pedagogical device within which context rules, rather than code rules (to use Widdowson's distinction, 1979 : 194) can be developed. It is important for our understanding of the significance of role, however, that we should investigate the relation between the adopted role and the learner's own personal contributions as linguistic capacities develop. This issue is touched on by Leontiev (1981 : 121), but it requires much more monitoring before the exact effect of this pedagogic device can be assessed.

This issue provides one example suitable for piecemeal investigation and mainstream experimentation. There are many others within the methods under discussion, both more specific and more general than this one. But what we must resist is pressure to accept either the whole package or none of it. We can recognise that the various elements are often systematically related to each other within the package, and that the system will itself be of interest. But we need also to believe that there is no guru who is granted more than partial understanding, and that there is no teacher, researcher or learner who cannot potentially improve on earlier work. Our

problems are never exactly their problems, and what use we make of other's work must not be constrained by anything other than the desire to solve our own problems most effectively.

In other words, there are arguments for interpreting methods for which success has been claimed as data to be accounted for in the framework of current theories about the nature of language acquisition. But there is no compelling reason for thinking that a particular method is, or ever can be, a complete solution to language teaching problems. Only when people become predictable, and their communication and conceptualising needs capable of being programmed, shall we expect there to be one true method of language learning. And if that time ever looks like coming, I hope that most of us will have left language teaching for some more subversive activity.

References

- BRUMFIT, Christopher (1982). *Some humanistic doubts about humanistic language teaching*, ELT Documents 113, The British Council : 11-19
- CORDER, S. Pit (1981). *Error Analysis and Interlanguage*, Oxford University Press
- COSTE, Daniel, et al. (1976). *Un Niveau-Seuil*, Strasbourg, Council of Europe
- CURRAN, Charles A. (1976). *Counseling-learning in Second Languages*, Apple River Ill., Apple River Press
- FEYERABEND, Paul (1975). *Against Method*, London, Verso
- GATTEGNO, Caleb (1976). *The Common Sense of Teaching Foreign Languages*, New York, Educational Solutions
- HARRIS, Roy (1980). *The Language-Makers*, Ithaca, NY, Cornell University Press
- KRASHEN, Stephen D. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*, Oxford, Pergamon Press
- LEONTIEV, Alexei A. (1981). *Psychology and the Language Learning Process*, Oxford, Pergamon Press
- LOZANOV, Georgi (1978). *Suggestology and Outlines of Suggestopedya*, London, Gordon and Breach
- MALEY, Alan and DUFF Alan (1978). *Drama Techniques in Language Learning*, Cambridge, Cambridge University Press
- MILL, John Stuart (1873). *Autobiography* (cited from Columbia University Press, edition of 1924)
- MITCHELL, Rosamond, PARKINSON, Brian and JOHNSTONE, Richard (1981). *The Foreign Language Classroom : an observational study*, Stirling Educational Monographs, n° 9, Department of Education, University of Stirling
- MOSKOWITZ, Gertrude (1978). *Caring and Sharing in the Foreign Language Class*, Rowley, Mass., Newbury House

- NAIMAN, N., FRÖHLICH, M., STERN, H.H. and TODESCO, A. (1978). *The Good Language Learner*, Toronto, Ontario Institute for Studies in Education
- O'CONNELL, Peter (1982). *Suggestopedia and the adult language learner*, ELT Documents 113, The British Council : 110-117
- PICKETT, G.D. (1978). *The Foreign Language Learning Process*, London, The British Council
- POPPER, Karl (1957). *The Poverty of Historicism*, London, Routledge & Kegan Paul
- POPPER, Karl (1972). *Objective Knowledge*, Oxford, Oxford University Press
- RICHTERICH, R. and CHANCEREL, J.L. (1977). *Identifying the Needs of Adults Learning a Foreign Language*, Strasbourg, Council of Europe
- SCOVELL, Thomas (1979). Review of Lozanov, "Suggestology and Outlines of Suggestopedia", *TESOL Quarterly*, 13, 2, June : 255-266
- STEVICK, Earl W. (1976). *Memory, Meaning and Method*, Rowley, Mass., Newbury House
- STEVICK, Earl W. (1980). *Teaching Languages : a Way and Ways*, Rowley, Mass., Newbury House
- STEVICK, Earl W. (1982). *Teaching and Learning Languages*, Cambridge, Cambridge University Press
- WIDDOWSON, H.G. (1978). *Teaching Language as Communication*, Oxford, Oxford University Press
- WIDDOWSON, H.G. (1979). *Explorations in Applied Linguistics*, Oxford, Oxford University Press
- WILKINS, D.A. (1976). *Notional Syllabuses*, Oxford, Oxford University Press.

POSTSCRIPT AFTER THE COLLOQUIUM

It is clear that there are a number of major problems in considering ideas from the "humanistic" tradition in the context of state school educational systems. There are at least seven significant ways in which the conditions which have given rise to these approaches differ from those in which most teachers work :

1. In a state school everybody in the class must participate, and there is no alternative choice for those who do not like the method being offered ;
2. in many state systems the issue of face validity for testing is extremely important, for there are administrative requirements for evaluation, or external examinations, which impose themselves on teachers and pupils alike ;
3. teachers in state systems work alongside teachers of many other subjects, with various pedagogic styles and traditions, and innovatory materials and methods may be perceived as professionally disruptive ;
4. students are taught non-intensively over a long period ;
5. students in state systems are mostly children or adolescents, not adults ;
6. most state teachers of languages are non-native speakers who feel insecure in the target language ;
7. state teachers are accountable to the general public and to its elected representatives.

None of these differences need mean that it is impossible to innovate, but the combination of factors means that change is likely to be slow, and requires careful public relations, even when there is agreement about the desirability of the change.

In order to transfer ideas from the adult language-learning world to that of schools, it is necessary to establish categories of similarity between both the settings and the characteristics of new methodologies, and those of the state-established traditions. It is clear that at this colloquium we were not really in a position to do this. Partly this was because of ignorance of the fundamental presuppositions of both sides, but it was also partly

because it was very difficult to establish exactly at what level we should have been discussing alternative approaches. No-one can do justice to Counselling Learning by simply seeing it as a series of classroom techniques involving classroom groupings or use of translation : nor is Silent Way a matter of the use of rods or reduction of teacher talking time. Yet if we are to approach such methods accepting the implication that they must be totally experienced before we borrow ideas, we run into the danger of packages that I outlined in my paper. How - logically - can we totally experience more than what we spend much of our time doing ? We have to adapt and change on the basis of partial knowledge, and it is unrealistic to expect many people to plunge in to a new experience of commitment until there is evidence without such commitment that the plunge is desirable or necessary. But we were unclear in our discussions whether we were talking about a series of general principles ("Experience of language encompasses all facets of the human personality", "Meaningless language cannot be fully internalised", etc.), or about a number of specifically packaged "methods", or about a range of techniques which are now returning to fashion through alternative pedagogies after some years of neglect (translation, self-consciousness about the language-using process, the creation of a relaxed atmosphere, and so on). There is of course no reason why we should not examine new ideas on all these levels at once, but we cannot claim to be examining philosophies or principles simply through a glib acceptance or rejection of techniques, and we needed to be clear about how necessary certain technical features were to the acceptance of the basic principles. If, as proponents of humanistic methods may well maintain, it is the relationship between principles and any classroom procedures which is crucial, our collective lack of long-term experience of learning or teaching through such methods may have invalidated much of our response.

Because of these limitations it was difficult to tell the extent to which the humanistic methods we had been asked to examine could be made appropriate to classes working under the seven sets of conditions outlined above, and indeed to what extent the interesting strategies for language teaching, or interpretations of the setting for pedagogic interaction, which were provided in several of the papers could be considered as examples of the same phenomena. In my additional comments on my paper, I tried to relate certain very general humanistic principles to problems of teacher training, but there is a risk here of producing no more than high-sounding vacuities. However, we do need to accept that becoming a teacher is a whole-person act : being a teacher of languages is a way of life with a heavy commitment to personal relationships - at least it must be if we accept the humanistic premisses about the nature of language. This implies that the relationship between teacher trainers and trainee teachers should exemplify the rela-

tionship of good teachers to students. The trainer must illustrate the humanistic principles of teaching without being a restrictive model to be slavishly imitated. The motto for trainee teachers could perhaps be phrased : "Be what you are ; become what you can become". We each have potentiality as teachers to develop, and we each do this in different ways, but (as with language use) we do this actively, not passively, and we make ourselves the kind of teachers that best establish the most effective relationship between our own selves and our students' selves. Methods of teaching are no more than devices for enabling us to do this. Thus we may wish to make a fundamental distinction between initial training and in-service training (as Mario Rinvoluceri did during the discussion).

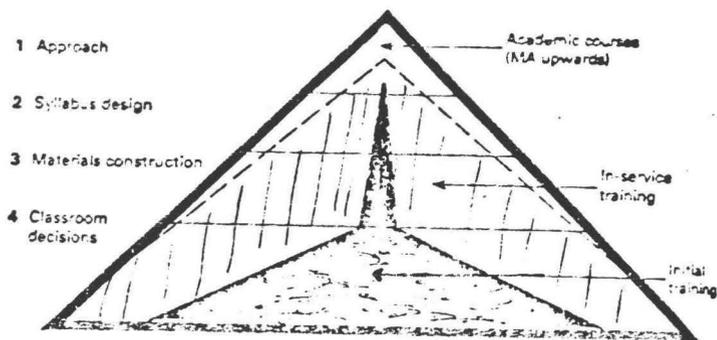


Fig. 2. Areas of appropriate concern for different types of teacher training.

The diagram above illustrates a similar wish to make systematic distinctions between the two activities (Brumfit and Rossner, 1982). Rinvoluceri suggested that the role of alternative methodologies in initial training is to provide some understanding of alternative options in the teacher-student relationship, so that students, when they start teaching, realise some of the many possible models available to them. In this way they will be able, as they grow into their profession and become more experienced, to adapt and modify their own behaviour in the light of varying models. At in-service level, however, a fuller and more concentrated experiential exposure may be desirable, for one of the functions of in-service work is to enable teachers to question the premisses with which they have been working. The "decision pyramid" illustrated above similarly

attempts to distinguish between the activities appropriate for pre-service and in-service work, though this time with an emphasis on the decisions which will be made by different members of the profession. In my own comments I argued that initial training should be providing the basis for a profession which was always adapting and organically developing, but that it should not be radical and revolutionary in intention. Students should not be sent out to overturn a system of which they had had no experience. The arguments for adopting this position are not reactionary in intention ; rather they are based on a recognition that change in the profession should emerge from the work of those who are fully inside it (i.e. classroom teachers) because otherwise revolution will not "take" - it will have been imported from outside by those who do not fully understand the experience of working within the system, and may only have a partial awareness of the contradictions and failures.

In-service work is another matter, however. While there is a role for cautious and non-revolutionary in-service work, there is at the same time a responsibility to provide some degree of destabilisation through the in-service experience. The tendencies towards bureaucratisation and inertia in any system need to be counteracted by exposure to genuinely conflicting tendencies so that experienced practitioners periodically rethink their principles and practice. This need derives partly from the complex inter-relation between the world and language use, so that as the world changes the needs of language learners change, and consequently the practices of teachers should. Partly, too, it derives from the changes we are bound to experience in our understanding of language, psychology, and pedagogy ; and partly from the institutional inertia which requires attack, referred to above. In-service education, then, must be unsettling, if it is to be effective, and part of the current need for unsettlement can be met by the challenge of the full experience of humanistic packages. But (and here I must return to the argument of my paper) the status of such experience must be clear. A week of Counselling Learning for in-service teachers should have the intention, not of persuading them that this package answers the question "How should I teach ?", but of causing them to question their own practice and to relate deficiencies in their own practice to advantages, experientially perceived, in the alternative offered. A workshop which is not accompanied by, or fairly soon followed up by, the opportunity for discussion of the significance of the experience for individual teaching needs appears to be more like proseletysing than serious examination of the varying needs of individual teachers and students.

The argument that I have been presenting here may seem to be more cautious and less radical than that often put forward as "alternative". It is, however, one which is based on the entirely humanistic principle that change comes from within the individual and as a result of the activities of individuals acting socially within a system. It is also, I would wish to argue, a position that is not exclusively socialist, but which is compatible with the principles of a political position that wishes to develop genuine rather than externally imported radicalism. The issue of how to harmonise the conflicting demands of individual and society must ultimately be resolved through the development of democratic institutions within the major fields of human activity. Humanistic procedures have tended to concentrate on the individual, but it is only through the development of effective organisational structures that the impact of these, or of any other challenge to accepted orthodoxy, can be truly tried and tested.

Reference

- BRUMFIT, C.J. and ROSSNER, Richard (1982). "The "decision pyramid" and teacher training for ELT", *English Language Teaching Journal*, 36, 4 : 226-231.

Liste des Auteurs

Rod Bolitho
 E.F.L. Section
 South Devon Technical College
 Newton Road
 TORQUAY
 (Great Britain)

Christopher Brumfit
 London University Institute
 of Education
 20 Bedford Way
 LONDON WC1A 2BN
 (Great Britain)

Jean-Luc Caré
 46 rue Fontaine
 75009 PARIS
 (France)

Richard Göbel
 Lipaerstrasse 41
 1000 BERLIN 45
 (Western Germany)

Ingrid Dietrich
 Universität Duisburg
 Lotharstrasse 65
 41 DUISBURG
 (Western Germany)

Hans-Jurgen Krumm
 Universität
 Von Melle Park 5
 2000 HAMBURG 13
 (Western Germany)

Jean Mouchon
 B.E.L.C.
 9, rue Lhomond
 75005 PARIS
 (France)

Bernd-Dietrich Müller
 Estrada dos Malheiros 137
 3000 COIMBRA
 (Portugal)

Gillian Porter Ladousse
 Institut britannique
 11 rue de Constantine
 75007 PARIS
 (France)

Alan Pulverness
 Bell School of Languages
 Bowthorpe Hall
 NORWICH NR5 9AA
 (Great Britain)

Mario Rinvoluceri
 Pilgrims
 8 Vernon Place
 CANTERBURY
 (Great Britain)

Peter Roe
 British Council
 9 rue de Constantine
 75007 PARIS
 (France)

Achevé d'imprimer le 20 juillet 1983
sur les presses de la SELAF à Paris
5, rue de Marseille - 75010 Paris (France)

WHOLE PERSON

APPROCHES ANTHROPOMÉTRIQUES
L'ENCYCLOPEDIA
COMMUNITY LANGUAGE LEARNING
PÉDAGOGIES ALTERNATIVES
GATEWAY
CREATIVITE
JEU DE RÔLE
APPROCHES COMMUNICATIVES
EXPRESSION SPONTANÉE
COURSA
SILENT WAY
LOZANOY
ADAPTATION METHODOLOGIQUES
STEWICK
SIMULATION DE LA FAUTE
PÉDAGOGIE APPROPRIÉE
TILSIN VAINH

Prenez vos livres
page 47, exercice
numéro 3, petit a

WALDORF



STEINER
PRAxisEBENE
PÉDAGOGIE FREINET