

S U P L E M E N T

*ensenyar català als adults*

10

Deu anys de COM

COM ensenyar català als adults
Suplement núm. 10, desembre 1992
Publicació del Gabinet de Didàctica
© Departament de Cultura

Sobre didàctica

- | | | |
|-----------|--|---|
| 5 | <i>Bases per a l'orientació de l'aprenentatge òptim o de nivell</i> | <i>per M. Lluïsa Rodríguez</i> |
| 10 | <i>L'avaluació</i> | <i>per Montserrat Gimeno</i> |
| 14 | <i>L'ensenyament comunicatiu de llengües</i> | <i>per W. Littlewood</i> |
| 17 | <i>Delimitació dels continguts lingüístics del curs</i> | <i>per Isidor Mari</i> |
| 20 | <i>Gramàtica funcional i ensenyament funcional de la llengua</i> | <i>per J. P. B. Allen</i>
<i>H. G. Widdowson</i> |
| 21 | <i>Nivells de llengua</i> | <i>per C. Stourdzé</i> |
| 22 | <i>Parlant de l'aprenentatge i de la seva facilitació</i> | <i>per Carl R. Rogers</i> |
| 27 | <i>Orientacions per a l'autoformació de professors</i> | <i>per G. Dalgalian</i> |
| 31 | <i>L'avaluació de l'aprenentatge d'una segona llengua</i> | <i>per Rebecca M. Valette</i> |

Sobre llengua

- | | | |
|-----------|---|--|
| 37 | <i>L'anàlisi sintàctica</i> | <i>per Coloma Lleal</i> |
| 43 | <i>Ensenyament comunicatiu per a catalanoparlants: registres i tipus de text</i> | <i>per Daniel Cassany</i>
<i>Rosa Artigas</i> |
| 51 | <i>Registres i varietats de la llengua</i> | <i>per Isidor Mari</i> |

Sobre cultura

- | | | |
|-----------|--|-----------------------------|
| 57 | <i>Reflexions sobre el programa de Cultura. Els segles XVI i XVII</i> | <i>per Agustí Alcoberro</i> |
|-----------|--|-----------------------------|

Consell de redacció: Carles Duarte, Montserrat Gimeno, Isidor Mari i Rosa Ruiz.

Articulistes: Agustí Alcoberro, J. P. B. Allen, Rosa Artigas, Teresa Barenys, Daniel Cassany, G. Dalgalian, Montserrat Gimeno, W. Littlewood, Coloma Lleal, Isidor Mari, M. Lluïsa Rodríguez, Carl R. Rogers, C. Stourdzé, Rebecca M. Valette, H. G. Widdowson.

Edició: Montse Romà i Antònia Serena. Disseny: Javier Aceytuno. Fotocomposició: Anglofort, c/ Rosselló, 33. 08029 Barcelona. Impressió: Arts Gràfiques Rodergas, Zona Industrial Abadal nau vella, 3a. planta. 08260 Súria.

Tiratge: 2.000 ex. Preu de cada exemplar: 350 PTA. Subscripció per 6 exemplars (butlletins i suplement): 1.750 PTA.
Dipòsit legal: B-16-424/83. ISSN: 0213-8301.

Consultes, correspondència i subscripcions: Direcció General de Política Lingüística, c/ Mallorca, 272, 8è, 08037 Barcelona. Tel. (93) 215 90 04.

El butlletí no subscriu necessàriament les idees expressades pels autors dels articles.

Benvolguts amics,

Us presentem el suplement número 10 del butlletí COM, Deu anys de COM, que aplega un recull d'articles de la primera etapa com una petita mostra indicativa dels sis primers números —exhaurits actualment. Hem triat els articles que ens han semblat més representatius dels tres blocs de continguts, didàctica, llengua i cultura, que són la base de la formació dels professors de llengua.

Hem de tenir en compte que són articles publicats de 1982 a 1984, dels quals hem cregut convenient mantenir el redactat i l'estructura originals. En cada article es cita el número del butlletí i l'any que va aparèixer.

Amb aquest número volem celebrar els deu anys d'estar amb vosaltres i agrair-vos el vostre suport i la vostra col·laboració.

Gabinet de Didàctica

Bases per a l'orientació de l'aprenentatge òptim o de nivell

per M. Lluïsa Rodríguez

Els tipus i les condicions de l'aprenentatge

Emmarcat en el context de la problemàtica urgent dels professors de català a adults, hi ha un tema prou seriós que s'està intentant que sigui cada vegada més aprofundit al llarg de les Jornades de Didàctica. És el tema de l'aprenentatge: com aprèn l'alumne adult, quines són les lleis de l'aprenentatge i quins els seus principis i les seves condicions.

Al llarg del curset s'han vist —això sí, molt teòricament— els tipus d'aprenentatge: reacció davant d'un senyal, aprenentatge per estimul-resposta, per encadenament, per associació verbal i discriminació múltiple, aprenentatge de principis i de resolució de problemes, etc. Tot aquest bagatge, centrat certament en les necessitats de l'alumne adult —d'essència molt especial— i més l'adult no-catalanoparlant, s'ha il·lustrat amb exemples aplicats a la didàctica d'una segona llengua, de manera que els alumnes, en petits grups, han tractat d'apropar-se als fonaments teòrics exposats per la professora.

Aquestes primeres lliçons han estat complementades per l'estudi de les cinc categories del resultat de l'aprenentatge: a) les habilitats intel·lectuals, b) les estratègies cognoscitives, c) la informació verbal, d) les habilitats motrius —en aquest cas, es dona importància a l'escriptura—, i e) l'aprenentatge d'actituds. Aquesta última categoria va merèixer amplis comentaris i intercanvis polèmics entre professor i alumnes.

Ha de quedar clar, tanmateix, que a causa de la manca de temps i de l'heterogènia preparació dels oients, la temàtica ha estat centrada fonamentalment en la línia de R. M. Gagné i de L. Briggs, ampliada un xic amb mínimes pinzellades d'altres autors —conductistes— com són els creadors i els disseminadors de l'ensenyança programada. D'aquesta metodologia només s'han mostrat les lleis de la racionalització dels continguts i les normes o guies per a distribuir i redactar la matèria instructiva, per exemple, amb l'ús de matrius o esquemes de conceptes. L'alumnat va rebre, també, tot un conjunt de referències i documents de treball sobre les metodologies globalitzadores i individualitzadores, a més d'una llista bibliogràfica especialitzada fàcil de trobar a les llibreries de Catalunya.

La coordinació i la interdisciplinarietat

Ara bé, el més oportú ha estat mostrar-los el lligam

entre les teories de l'aprenentatge i les estratègies dels professors que han de redactar taules d'especificacions, amb el curset paral·lel de programació. Tot l'immens àmbit de les taxonomies dels objectius instructius, passat pel sedàs del treball conjunt i pràctic, s'ha de saber posar a la pràctica i endegar per tal de poder assolir:

1. La redacció dels continguts que els professors de català volen donar als seus alumnes (de procedència tan variada).
2. La planificació dels cursos en unitats d'aprenentatge que tinguin certa significació per a aquests tipus d'alumnes adults que, a més, estan aprenent una segona llengua.
3. L'adopció d'un o més llibres de text mitjançant criteris racionals i *crítics*, donada la poca qualitat de certs textos.
4. La redacció d'unitats de treball d'acord amb les estratègies d'aprenentatge, tot respectant-ne les condicions i creant un material altament motivador.

M'ha semblat que aquests darrers quatre objectius es poden aprendre fent servir la metodologia denominada d'aprenentatge òptim o de nivell (*mastery learning*), que tot seguit desenvolupo esquemàticament, perquè crec que ha de ser útil i valuosa per als professors que no han pogut assistir al curset i per a aprofundir-la més en properes ocasions.

Estratègies i metodologia per a l'aprenentatge òptim

Aquesta metodologia, tota una filosofia de treball docent, posarà els professors en condicions de planificar amb realisme les seves ensenyances i —el que més importa— els seus mètodes d'avaluació científica dels alumnes, basats en la definició dels objectius operatius.

L'aprenentatge òptim és una filosofia didàctica que afirma que, sota condicions instructives apropiades, virtualment tots els estudiants poden aprendre fins al màxim allò que els és ensenyat. Aquest model es basa en el fet observat que l'aptitud d'un estudiant respecte a una matèria concreta prediu el nivell fins al qual pot arribar en un temps donat o el temps que necessita per aconseguir d'aprendre fins al nivell desitjat. És a dir, que el grau de perfecció —o sigui òptim— de l'aprenentatge en qualsevol matèria dependrà de la perseverància de l'alumne o de les oportunitats que tingui d'es-

tudiar, sempre en funció de la seva aptitud o inclinació envers la matèria, de la qualitat de la instrucció i de la seva habilitat per a comprendre el sentit d'aquesta instrucció.

Partint del supòsit que la majoria dels alumnes poden aprendre al màxim, en funció de les seves possibilitats, el professor s'ha de plantejar que ell mateix ha d'ensenyar de forma que això succeeixi i definir què espera que la majoria dels seus alumnes dominin en una matèria concreta. Definir les expectatives comporta definir els objectius i, a partir d'aquí, determinar els nivells de domini o nivells òptims d'aprenentatge.

Aquest tipus de plantejament de l'aprenentatge comporta un augment de la motivació i de les actituds positives envers el fet d'aprendre, un augment del rendiment acadèmic (un 75 % més de notables i excel·lents) i l'ajut per a *aprendre com aprendre*. Els estudiants inclosos en un procés d'aprenentatge òptim, a) s'acostumen a la noció que hi ha molts camins per a aprendre i no només el de llegir llibres o escoltar lliçons; b) es tornen més curiosos i selectius en el seu aprenentatge, i guanyen en el control de la qualitat, en les aptituds i en els àmbits d'estudi; c) s'automotiven; d) destinen més temps a treballar amb el material i els recursos didàctics.

Les pre-condicions per a les tècniques d'aprenentatge òptim (o de nivell) exigeixen del professor els requisits previs següents:

1. Definir i delimitar els nivells òptims, segons els grups a què va dirigida l'ensenyança. És a dir, definir el que s'espera que tots (o la majoria) dels alumnes dominin.
2. Formular els conjunts d'objectius operatius del curs i de les unitats didàctiques.
3. Avaluar abans, durant i després del tractament operatiu.
4. Dividir els cursos en seqüències o petites unitats d'ensenyança / aprenentatge (preferentment quinze-nals).
5. Correcció i perfeccionament de les dites unitats en funció de les diferents avaluacions.
6. Crear materials instructius idonis per a proporcionar camins alternatius diferents dels convencionals.

Condicions per planificar el procés d'aprenentatge

1a. condició: Definir el nivell òptim de l'aprenentatge per a un tipus d'alumnat concret.

Aquesta definició depèn del context de la classe, del professor i dels mitjans de què es disposa per a la didàctica. Per a iniciar el treball de definició s'han de complir aquests quatre elements:

a) *Extreure del llibre de text aquells objectius que s'espera que tots els estudiants aprenguin.* Donat un llibre de text, uns recursos (fitxes, retalls de diari, vídeo, etc.), es delimiten els continguts d'aquest material i es determinen les principals àrees de contingut, tot extraient-les de l'índex, per exemple, ja que als índexs es troben, generalment, organitzades al voltant de temes, subtemes i capítols. Aquestes àrees de continguts s'anoten en un full a part.

És molt útil també referir-se a les guies didàctiques o

als llibres del mestre.

Després de prendre nota dels continguts, cal anotar quines són les *operacions intel·lectuals* que s'espera que siguin dominades o posades a la pràctica per la majoria dels alumnes en cadascuna de les àrees de contingut. El millor sistema fóra llegir el text al qual pertany l'àrea de contingut que interessa, bo i posant especial atenció en les preguntes que sorgeixen o poden sorgir —al llarg del text, al final del capítol o de l'apartat, en discussions de grup, etc. Per això és molt important fer servir les taxonomies d'objectius¹ que contenen conjunts o blocs exhaustius d'operacions intel·lectuals.

b) *Construir una taula d'especificacions del curs.* Els objectius extrets de tot el conjunt de mitjans i fonamentalment del text s'anoten ordenats segons una certa lògica en una taula d'especificacions. Aquesta taula és un gràfic de doble entrada en què la columna de l'esquerra expressa aquelles àrees de contingut que s'espera que siguin del tot apreses o dominades pels alumnes (si més no per la majoria) i en el qual les files expressen les operacions intel·lectuals que volem que l'alumne domini o expressi un cop acabat l'ensenyament. Per exemple, consulteu la taula d'especificacions per a l'ensenyament d'una segona llengua (taula núm. 1).

Amb una x s'indica quines són les operacions intel·lectuals que s'intenta que siguin assolides per a cada contingut tractat. S'encerclen amb una circumferència o s'inclouen dins d'un requadre si és que han estat assolides. En general, les taules d'especificacions han de ser exhaustives i cal fer-hi constar totes les operacions intel·lectuals encara que no es facin servir. L'especificació es fa analitzant ordenadament cada contingut en totes les operacions intel·lectuals, després del 1r. el 2n. i així successivament.

c) *Revisar la taula d'especificacions.* Si el professor no s'identifica clarament amb els objectius que es desprenen dels recursos didàctics a l'abast, pot modificar-los (no és aconsellable, però, que en creï de nous). Fonamentalment, els objectius no són acceptables perquè al text es demana d'aprofundir massa en temes que —segons el professor— no s'ho valen, perquè es treballa molt poc alguns temes que es desitjaria que fossin més monogràfics o, finalment, perquè les operacions intel·lectuals en joc són massa o massa poc emfasitzades. És per això que les solucions per a modificar objectius i continguts poden resumir-se en dues:

1. Reunir tots els recursos que es pugui per tal de dur a terme les ensenyances del llibre de text, tot analitzant-ne els continguts a fi d'ampliar-los. Per exemple: fitxes de treball, premsa, deures a casa, proves o tests, jocs instructius, apunts, etc. Generalment, aquests materials concedeixen més importància a aspectes que al text no ho són tant.
2. Fer una estimació de la importància de cada àrea de contingut, comptant amb l'opinió dels col·legues, dels experts i dels destinataris de l'ensenyament; o fer una estimació de fins a quin punt aquells continguts són un pont, un lligam, entre el que l'alumne ja sap i el que ha d'aprendre; o estimar quina és la dificultat o facilitat dels continguts perquè siguin *ensenyables*, tot ratllant aquells que no es considerin importants, intermedis o dignes de ser ensenyats.

Taula 1: Especificacions per a l'ensenyament d'una segona llengua

		Continguts					
		Llengua parlada 1. Vocabulari 2. Gramàtica 3. Fonologia	Llengua escrita 1. Vocabulari 2. Gramàtica 3. Ortografia	Cultura	Literatura	Comunicació 1. Cara a cara 2. Missatges 3. Telèfon	Art
Comprensió	Copsar significats i expressions verbals						
	Produir expressions per transmetre significats						
	Analitzar expressions en funció del significat implícit						
	Analitzar expressions que transmeten significat						
Coneixement (Esfera cognoscitiva)	Coneixement d'elements						
	Diferenciar i discriminar						
	Coneixement de regles i patrons						
	Diferenciar i discriminar patrons						
Esfera afectiva	Més gran consciència del fenomen						
	Creixent tolerància davant les diferències						
	Interès demostrat pel fenomen						
	Satisfacció per l'èxit						
	Desig de millorar la competència i la comprensió						

d) *Construir una prova d'avaluació* en funció de les taules d'especificacions i dels objectius. Condicions mínimes per a la construcció de les proves d'avaluació serien:

1. Escriure en fitxes individuals *diversos ítems* per a cada objectiu designat amb una x en la taula d'especificacions.
2. Assegurar-se que els ítems escrits cobreixen els objectius.
3. Determinar la importància relativa de cada objectiu.
4. Triar ítems per a avaluar cada objectiu.
5. Desenrotllar una guia clara i no gens ambigua d'indi-

cacions per respondre cada tipus d'ítem.

6. Agrupar els ítems d'acord amb una planificació sistemàtica.
7. Establir un procediment de puntuació que indiqui clarament si l'alumne l'ha respost correctament o no.
8. Experimentar el test amb un grup pilot, si és possible.
9. Revisar-lo.

2a. condició: Planificar com serà l'ensenyament.

Una vegada definit l'aprenentatge òptim per al grup d'alumnes, el professor ha de saber com portar a terme

la planificació de l'ensenyament. Són molt útils els passos següents:

- a) Subdividir el curs en minicursos o unitats d'ensenyament-aprenentatge.
- b) Escriure una taula d'especificacions per a cada unitat.
- c) Planificar l'ensenyament per tal d'ensenyar cada unitat amb vista a l'aprenentatge òptim.

Identificació de les unitats d'ensenyament-aprenentatge

En començar l'ensenyament, el professor comprèn que és impossible ensenyar a tots els alumnes tots els objectius al mateix temps. És per això que cada unitat s'haurà de subdividir en subunitats i aquestes hauran de contenir un subconjunt concret d'objectius. Una manera de fer-ho seria repassant la taula d'especificacions i subdividint-la en, més o menys, deu subunitats d'objectius més o menys relacionats entre ells, per tal de constituir un tot global. Les unitats més útils són aquelles que cobreixen unes dues setmanes de treball amb uns objectius vàlids. És, doncs, qüestió de subdividir els capítols del text en unitats que no passin d'una quinzena.

Construcció de la taula d'especificacions per a cada unitat

S'ha de començar per identificar els nous elements del contingut que constituïran la unitat (subratllant, enquadrant, fent servir colors, etc.), extraient els continguts tant del llibre de text com de qualsevol altre recurs didàctic.

Els nous elements del contingut prenen —generalment— la forma de *termes, fets, conceptes, principis i procediments*.

Una vegada identificats amb l'ajut de la taula, es tracta d'inferir quines són les operacions intel·lectuals que el llibre, el text, el recurs, etc. intenten que l'alumne desenvolupi. És a dir, determinar si el material instructiu requereix que l'alumne conegui cada element, el compregui, l'apliqui, el sintetitzi, l'analitzi o l'avalui.

Les taules s'han de construir col·locant en les files les operacions intel·lectuals i en la columna els raïms o unitats de continguts per tal que cada unitat desenvolupi el màxim d'elements. Sempre cal procedir de més abstracte a més concret, és a dir, des dels procediments fins als termes.

Planificació de l'ensenyament

1. Planificar les lliçons dirigint-les al grup o classe convencional.
2. Si pot ser, construir una prova diagnòstica prèvia per a mesurar el progrés de l'alumne unitat per unitat, redactant ítems que mesurin el coneixement, la comprensió, l'aplicació, l'anàlisi, la síntesi i l'avaluació. D'aquesta manera es coneix com l'alumne progressa.
3. Redactar unitats correctives, plantejant la correcció segons s'indica a la taula 2.

Quant a la *preparació* dels materials a la classe i segons quines siguin les característiques de l'alumnat, el material haurà de respondre a aquestes preguntes prèvies:

1. *Quina modalitat d'ensenyament demana preferentment aquest grup d'alumnes?* Si l'estil d'aprenentatge és preferentment auditiu, s'hauran de fer servir lliçons parlades, discussions en grups grans o petits, mitjans àudio, etc.; si l'estil d'aprenentatge és fonamentalment visual, s'empraran llibres, films, transparències, gràfics, fitxes, pissarra, demostracions, etc. i així successivament.
2. *Quines són les aptituds mentals primàries que cobreix o tracta de cobrir aquest pla d'ensenyament?* Comprensió verbal, fluència verbal, aptitud mecànica, aptituds espacials, memòria immediata? Segons quines siguin les aptituds que el grup d'alumnes domina, caldrà adoptar unes tècniques més o menys sofisticades.

Quant al *compromís* dels alumnes (o sigui, l'activitat), caldrà respondre aquestes preguntes:

1. *Quins incentius interns tracta de cobrir aquest pla d'ensenyament?* Aquest sistema d'ensenyament atén:
 - els aprenentatges anteriors
 - els interessos de l'alumne
 - les seves preocupacions i necessitats
 - les noves situacions o els nous problemes
 - l'estímul o la incitació a explorar el material presentat.
2. *Quins incentius externs té en compte aquest pla d'ensenyament?*
 - reconeixement del professor (oral, escrit)
 - reconeixement dels condeixebles
 - reconeixement públic (a classe, a la família, a la comunitat).

Conclusions i prospectiva

A mesura que avançava l'aprofundiment de les teories i de les estratègies del procés d'aprenentatge (visos tant per l'alumne que aprèn com pel professor que ensenya) es va arribar a les següents conclusions:

1. Cal una política didàctica que assegurí i garanteixi a curt termini una homogeneïtzació dels alumnes adults no-catalanoparlants.
2. Els llibres de text de distribució comercial presenten moltes falles i ni de lluny es basen en cap teoria d'aprenentatge o filosofia metodològica.
3. El professorat espera l'edició de guies didàctiques detallades i apropiades al context català, que l'orientin més profundament i més pedagògicament envers el desenvolupament d'objectius i l'ús de recursos.
4. El programa oficial potser és massa exhaustiu i oblidat el desenvolupament de certes habilitats intel·lectuals més urgents per a l'adult que no les habilitats cognoscitives concretament.
5. Caldria una formació dels ensenyants més exhaustiva. És per això que ha estat rebuda amb esperança la versió provisional del *Programa del curs de formació de professors de català per a adults*, publicada pel Gabinet de Didàctica del Servei d'Assessoria-

Taula 2: Resum de les tècniques correctives generals

Metodologia correctiva	Individual	Grup	Presentació (professor)	Compromís (alumne)
1. Textos alternatius				
2. Quaderns de treball				
3. Fitxes				
4. Sessions de repàs				
5. Mitjans audiovisuals				
6. Premsa especialitzada				
7. Jocs instructius				
8. Agrupament dels alumnes				
9. Ensenyament programat				
10. Tutoria o interacció				
11. Estudi en petits grups				

ment Lingüístic.

6. Manquen encara recursos i facilitats per al treball en equip per a posar en pràctica les més tradicionals metodologies, ja siguin les individualitzadores, ja siguin les globalitzadores.
7. Resten molt allunyades les metodologies de projectes i les heurístiques, per altra banda, clàssiques arreu del món.
8. Continua la necessitat de fundar la que seria l'Escola Normal Catalana de formació de mestres d'adults. ■

BIBLIOGRAFIA

- ANDERSON, R. C.; FAUST, G. W. *Psicología educativa. La ciencia de la enseñanza y el aprendizaje*. Mèxic: Trillas, 1979.
- BLAIR, G. M.; JONES, R. S.; SIMPSON, R. H. *Psicología educacional*. Mèxic: Fondo de Cultura Económica, 1979.
- BIGGE, M. I. *Teorías de aprendizaje para maestros*. Mèxic: Trillas, 1975.
- BLOOM, B. S.; HASTINGS, J. T.; MADAUS, G. *Evaluación del aprendizaje*. Buenos Aires: Troquel, 1975.
- BRIGGS, L. J. *Manual para el diseño de la instrucción*. Buenos Aires: Guadalupe, 1973.
- BRIGGS, L. J. *El ordenamiento de la secuencia en la instrucción*. Buenos Aires: Guadalupe, 1973.
- BUGELSKI, B. R. *Psicología del aprendizaje aplicada a la enseñanza*. Madrid: Taller de ediciones, 1974.
- CASTRO, B.; PAREDES, O. *Capacitación. Diseño tecnológico de cursos*. Mèxic: Limusa, 1982.
- DAVIES, I. K. *Dirección del aprendizaje*. Mèxic: Diana, 1979.
- GAGNÉ, R. *Las condiciones del aprendizaje*. Madrid: Aguilar, 1970.

- GAGNÉ, R.; BRIGGS, L. J. *La planificación de la enseñanza*. Mèxic: Trillas, 1976.
- GROPPER, G. L. *Instructional Strategies*. Englewood Cliffs, New Jersey: Educational Technology Publications, 1974.
- HARMER, E. W. *La práctica de la enseñanza*. Buenos Aires: Kapelusz, 1970.
- LANDSHEERE, V. DE; LANDSHEERE, G. DE. *Los objetivos de la educación*. Barcelona: Oikos Tau, 1981.
- NEEDHAM, C. W.; MORRIS, B. C. *Un modelo sistémico de enseñanza. Objetivos de acción y criterios de evaluación*. Barcelona: CEAC, 1978.
- NERBOVIG, M. H. *Planeamiento de unidades. Un modelo de desarrollo del currículo*. Buenos Aires: Guadalupe, 1973.
- RODRÍGUEZ, J. L. *Didáctica general. 1. Objetivos y evaluación*. Madrid: Cíncel, 1980.
- WONG, M. R.; RAULERSON, J. D., *A guide to systematic instructional design*. Englewood Cliffs, New Jersey: Educational Technology Publications, 1974.

NOTES

1. Es pot consultar el llibre de Viviane i Gilbert de Landsheere, *Los objetivos de la educación*. Oikos Tau, Barcelona, 1981, on consten diverses taxonomies de les més emprades i la de Bloom, que és la més convencional i útil per al nostre cas.

L'avaluació

per Montserrat Gimeno

Un dels problemes que preocupa tant alumnes com professors és l'avaluació. Intentarem exposar d'una manera clara la nostra visió del tema.

L'avaluació és l'acte de valorar, tan exactament com sigui possible, els coneixements que té un alumne d'una matèria determinada en un moment concret, i també és la manera de comprovar el progrés de l'alumne en l'aprenentatge d'aquesta matèria.

Dins de l'avaluació veiem dos camins diferenciats. L'un, l'avaluació al llarg del curs, que va molt lligada al sistema d'ensenyament i a la metodologia emprada per cada professor (proves de progrés), i que tractarem tot seguit; i l'altre, les proves que, independentment dels cursos i sense basar-se en cap metodologia concreta, han de valorar els coneixements dels alumnes (proves de nivell), per exemple les proves de la Junta Permanent de Català o les proves de classificació inicial.

En el nostre cas, ens correspondrà avaluar el progrés en l'aprenentatge de la llengua, però no una llengua abstracta deslligada de tot context, sinó una llengua que utilitzem, una llengua que és el nostre mitjà de comunicació social i que ens permet desenvolupar unes aptituds comunicatives (comprensió i expressió, orals i escrites) que han d'anar acompanyades, naturalment, dels coneixements lingüístics necessaris.

L'avaluació al llarg del curs

L'avaluació és una manera de comprovar el progrés de l'alumne en l'aprenentatge de qualsevol matèria. Alhora, és una eina que serveix per verificar la validesa de la metodologia, dels recursos i del material didàctic emprats i per valorar la capacitat del professor i l'adequació del programa a les necessitats i al ritme dels alumnes.

No hem de veure l'avaluació tan sols com l'acte final d'un curs, sinó com una activitat que es desenvolupa durant tot el procés d'aprenentatge, i que permet una reelaboració constant de l'estratègia docent.

Aquesta activitat, que anirà seguint tot el procés d'aprenentatge, ha de poder mesurar adequadament el progrés individual i col·lectiu dels alumnes.

El seguiment dels alumnes hauria d'anar per dues vies paral·leles:

La primera serà una valoració global i continuada, duta a terme a partir d'una observació directa dels alumnes i d'una anotació precisa i constant, per part del professor, d'aquells trets que caracteritzin l'evolució de l'alumne en tots els aspectes: actitud, dificultats, progressos, etc. Aquesta via és important perquè l'alumne no es troba en una situació de prova i permet una anàlisi de la seva conducta espontània i de les seves actua-

cions a classe.

En aquest cas, les valoracions no s'han de fer mai respecte als altres alumnes, sinó respecte als coneixements adquirits i al procés d'aprenentatge de cada alumne en particular. La valoració continuada és, per tant, un procés de constatació, comprovació i acumulació dels resultats que indiquen la marxa de l'alumne en l'aprenentatge.

La segona via consistirà en un seguit d'avaluacions que marcaran els diferents objectius de cada unitat didàctica i ens serviran per passar a la unitat didàctica següent:

Es convenint que els alumnes tinguin una idea clara de quin serà el procés avaluator que seguirà el professor durant tot el curs, que anirà lligat amb la metodologia emprada, i que sàpiguen quin tipus d'avaluació i quantes avaluacions hi haurà. Tot això entra dins de la mateixa dinàmica del procés d'aprenentatge que segueix el curs.

Per exemple

El professor, al començament del curs, fa una fitxa de cada alumne per poder seguir la valoració continuada. Un model de fitxa podria ser el següent:

(Nivell B)

Alumne: (Nom i cognoms)
Dades de l'alumne: (Tot allò que el professor cregui necessari saber)

Valoracions

Actituds: Respecte a la llengua a classe

Dificultats: Comprensió oral
Expressió oral
Comprensió escrita
Expressió escrita

Progressos: Comprensió oral
Expressió oral
Comprensió escrita
Expressió escrita

Actuacions a classe: Dictats
Redaccions
Recensions
Expressió oral Conversa
Exposicions
Exercicis Ortografia
Morfologia
Sintaxi
Lèxic
(i altres possibilitats).

De tots aquests aspectes caldrà prendre'n nota de manera periòdica.

També fa una previsió de les avaluacions que pensa fer; per exemple, una després de cada unitat didàctica i una de global al final de curs. Aquestes avaluacions poden constar d'un test sobre punts concrets, treballats a la unitat corresponent, de fonologia, morfologia, etc., d'un breu dictat i d'una redacció relacionada amb el contingut de la unitat. La lectura i la conversa la valorarà a partir de les anotacions que ha pres cada vegada que ha fet intervenir l'alumne a classe.

Tots els aspectes tractats durant el curs, entrarien a l'avaluació final. Tot això que queda exposat a l'exemple és el que haurien de conèixer els alumnes al començament del curs.

Recordem que els cursos de llengua tenen un determinat nombre d'unitats didàctiques i que cada una de les unitats segueix l'estructura següent:

<i>Objectius:</i>	Definició del que pretenem assolir en aquesta unitat.
<i>Continguts:</i>	Necessaris per a poder-ho aconseguir.
<i>Procediments:</i>	Conjunt de fases que seguim des que motivem l'alumne fins que ell pot utilitzar tot el que ha assimilat.
<i>Avaluació:</i>	És en aquest punt on valorem el progrés dels alumnes, on veurem si han assolit els objectius que ens hem proposat, si han après uns continguts i si poden utilitzar-los normalment.

Si volem passar a la unitat següent ens haurem de plantejar:

- Què ha de saber fer l'alumne? Què ha de ser capaç de fer?
- Què ha de fer per demostrar tot allò que ha après?

Aquesta avaluació, com a final del procés de la unitat didàctica, ens ha de permetre recollir la informació suficient perquè el professor detecti i diagnostiqui les dificultats dels alumnes. A partir d'aquí, el professor ha d'elaborar una proposta, tan àmplia com sigui possible, de noves activitats sobre els punts conflictius, perquè l'alumne pugui superar les seves dificultats.

Per exemple

En un curs de català de Nivell Llindar han estat treballant una unitat didàctica determinada on entrava la utilització dels temps verbals (present, perfet perifràstic, pretèrit indefinit (perfet compost) i futur). Es fa una prova d'expressió oral i el professor veu que més del 50 % dels alumnes de la classe no distingeixen bé el pretèrit indefinit i el perfet perifràstic. Pot haver-hi diverses raons:

- no haver-ho explicat prou bé
- haver-ho repetit poc
- no haver-ho vist des de prou punts diferents
- no haver deixat prou temps per assimilar-ho.

Per intentar resoldre-ho, cal buscar una nova estratègia. Per a aquests alumnes, suposem que la utilització repetida no ha estat suficient. Introduïrem una mica de teoria.

Diferent ús del perifràstic i del pretèrit indefinit:

AHIR	AVUI			línia del temps
p. perifràstic	p. indefinit	ara		
NIT				

Unitats senceres de temps: dies, setmanes, mesos i anys.
P.I.: unitat actual P.P.: unitat anterior.

Després d'aquesta mínima teoria podem tornar a practicar-ho de diferents maneres:

- Presentació d'unes historietes mudes amb indicacions precises de temps.
- Jugar amb cartes (de paisatges i personatges). Fer una cadena tot construint una història i anar canviant els temps verbals.
- Dramatitzar escenes viscudes en temps diferents.
- Sessió de diapositives.
- Construcció de frases introduïdes amb temporals (avui, ahir, aquesta setmana, l'any passat, etc.).
- Exercicis escrits de recopilació.

Tot això, repartit adequadament en la unitat didàctica següent.

Avaluació de les habilitats lingüístiques i dels components del llenguatge

Si l'objectiu general de l'avaluació d'un curs de llengua és valorar la competència comunicativa dels alumnes i els components del llenguatge que han adquirit, haurem de tenir presents les habilitats lingüístiques que s'utilitzen:

1. Comprensió oral (entendre)

S'haurà de valorar la capacitat d'interpretar el missatge lingüístic, tant en la distinció dels sons que el formen com en els aspectes gramaticals i els significats de les paraules i de les frases que senten (exigència gradual segons el nivell).

Bàsicament, la comprensió oral és molt important per a alumnes no-catalanoparlants; han d'entendre tot allò que senten. Han d'entendre frases i també han de distingir sons, apreciar la diferència entre dos sons molt pròxims que ens pot fer canviar de sentit una paraula.

2. Expressió oral (parlar)

Hauran de dominar la fonètica, la morfologia, la sintaxi i el lèxic necessari per a l'ús oral de la llengua i adquirir una fluïdesa d'expressió i el grau de correcció adequats al nivell corresponent. L'expressió oral és important, a nivells diferents, per als no-catalanoparlants i els catalanoparlants.

S'haurà de veure l'ús de la llengua en diferents situacions i l'expressió adequada en cada cas. La fonologia, morfologia, sintaxi i lèxic seran tan sols la base que ens permetrà aquesta utilització pràctica de la llengua en diverses funcions.

3. Comprensió escrita (llegir)

Caldrà tenir en compte, per una banda, la descodificació correcta dels signes, les paraules i les frases amb els signes de puntuació corresponents. I per l'altra, la comprensió del significat del missatge escrit, tant en la lectura silenciosa com en la lectura en veu alta.

La comprensió escrita és tan important per a alumnes catalanoparlants com per a alumnes no-catalanoparlants. Cal relacionar els signes escrits amb la pronúncia correcta, la interpretació dels signes de puntuació que ens marquen les frases i ens ajuden a entendre el significat i s'ha de comprendre el que vol dir cada un dels textos llegits.

4. Expressió escrita (escriure)

En aquesta habilitat lingüística s'haurà de demostrar una correcta utilització de l'ortografia del vocabulari i de la sintaxi necessaris per poder comunicar-se per escrit amb una coherència d'idees, utilització correcta dels registres i, fins i tot, amb estil i creativitat. Evidentment tot anirà adequat al nivell que correspongui.

No aprendrem l'ortografia per ella mateixa sinó per la necessitat d'escriure una carta a un amic, deixar una nota escrita, escriure un article al diari, etc.

Per poder valorar *els components del llenguatge* hem de tenir presents els plans de la llengua que fem servir en cada una de les aptituds lingüístiques anteriors.

- a) fonètic-fonològic
- b) morfològic
- c) sintàctic
- d) lèxic

i en cada un dels apartats ens haurem de remetre als objectius i continguts corresponents a cada curs en general i a cada unitat didàctica en particular.

Tècniques d'avaluació

Després d'haver vist tots els aspectes que cal valorar, exposarem algunes de les tècniques que podem utilitzar a l'hora d'avaluar.

Les tècniques que podem utilitzar per avaluar la llengua podem agrupar-les en dos grans blocs. Proves objectives i proves subjectives.

Considerarem proves objectives totes aquelles proves on l'examinador no pot opinar a l'hora de corregir. Ja té la solució de cada un dels exercicis. La prova considerada objectiva per excel·lència és el test. Un test ha de reunir aquestes tres condicions:

- ha de ser vàlid: que serveixi per mesurar allò que t'has proposat
- ha de ser fiable: que hagi estat provat en diferents grups homogenis i hagi donat resultats similars
- ha de ser practicable:
 - que es pugui fer en condicions normals
 - que es pugui corregir amb facilitat
 - que tingui el temps i els mitjans adequats.

Dintre del test podem trobar diferents tipus d'exercicis (tots ells objectius):

- de punts concrets

- de selecció múltiple
- de text mutilat
- d'aparellament
- de veritable / fals
- d'identificació
- d'ordenació
- d'anàlisi sintàctica.

Amb aquests exercicis podem avaluar aspectes estructurals de la llengua. Els components del llenguatge, aïlladament.

Considerarem proves subjectives totes aquelles proves on intervé la subjectivitat de l'alumne i del corrector. Són les de més difícil correcció.

Generalment consisteixen en preguntes o temes que deixen l'alumne en llibertat per explicar tot allò que sap, no hi ha un model de referència únic i les respostes poden ser llargues i múltiples.

Es tracta, moltes vegades, de preguntes prou complexes i que cal valorar des de molts aspectes: ortografia, sintaxi, estructura, riquesa d'idees i de vocabulari, etc.

Aquest tipus de proves serveixen per avaluar globalment les aptituds lingüístiques i permeten valorar les capacitats de comprensió oral i lectora, d'expressió oral i escrita, de síntesi, d'anàlisi, etc.

- Tècniques de tipus subjectiu que podem utilitzar:
 - converses
 - exposicions orals
 - lectures
 - dictats
 - redaccions
 - recensions
 - expressió en registres diversos (temàtica, estil, etc.).
 - preguntes de resposta oberta i lliure
 - traducció (directa, inversa), etc.
- Proves també subjectives, però més llargues:
 - realització de treballs
 - proves amb llibres oberts
 - lectura i comentari de llibres
 - treballs de camp, etc.

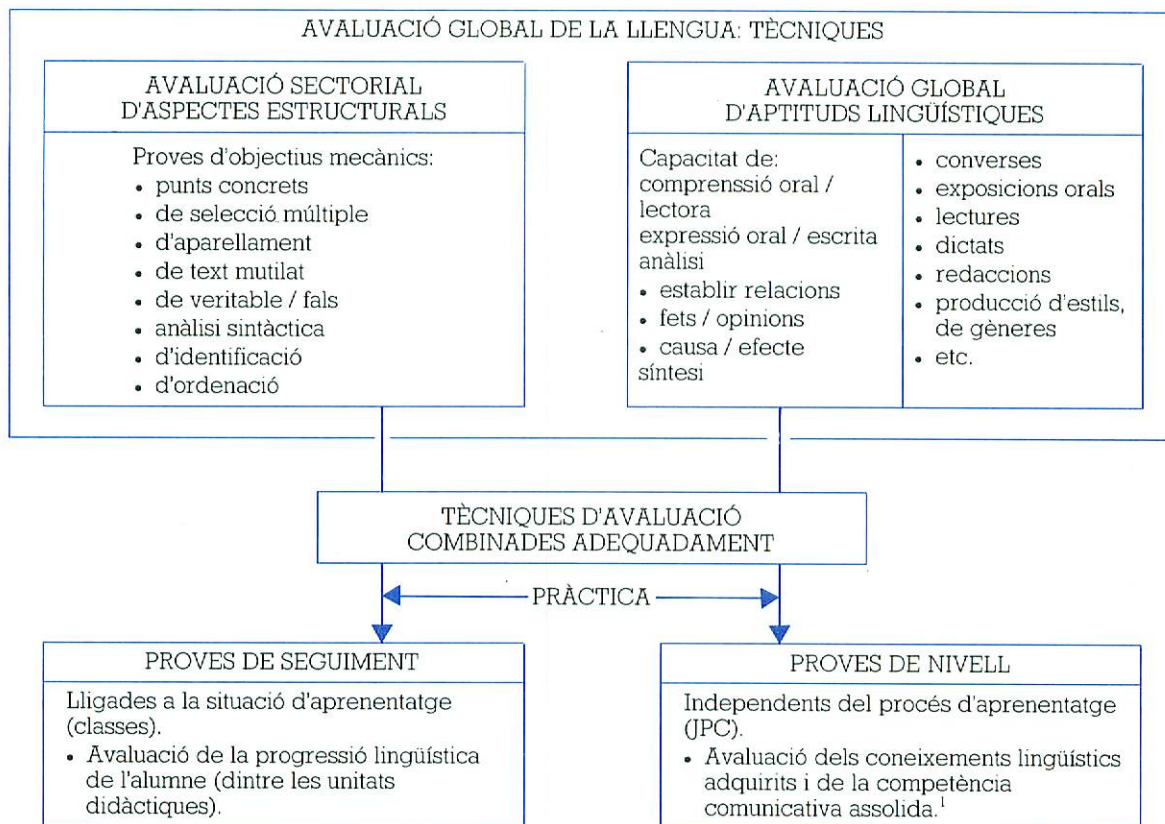
Qualsevol combinació d'aquests exercicis o tècniques ens serveix per fer tant les avaluacions parcials com la final i totes, conjuntament amb la valoració continuada, ens donaran prou elements de judici per fer una valoració de l'alumne.

Queden alguns punts encara que podríem afegir:

- És important fer perdre la por dels alumnes als exàmens.
- No s'haurien d'enfocar les classes per passar una prova.
- Hem de tenir present que en una classe de llengua es desenvolupen aptituds, s'adquireixen continguts i es formen actituds.
- Traslladar una valoració a puntuació és difícil. Hem de ser tan objectius com ens sigui possible.
- Convé no presentar als alumnes formes lingüístiques incorrectes (perquè les corregeixin), ja que pot confondre'ls més encara.
- El que s'ha ensenyat a classe no és ni una indicació ni una garantia del que l'alumne sap.
- Les avaluacions continuades afavoreixen l'autonomia de l'alumne, perquè sap en cada moment què ha adquirit i què no.

- Les situacions d'avaluació s'han d'aproximar tant com sigui possible a les condicions reals d'ús de la llengua, evitant abstraccions o activitats artificials que mai no es donen en la vida real. En aquest sentit, les proves objectives tenen l'avantatge de ser precises,

però l'inconvenient de ser parcials i artificioses. Les proves subjectives, en canvi, malgrat l'inconvenient de ser males de puntuar, són les més acostades a l'activitat lingüística usual. ■



NOTES

1. Les proves de nivell inicial per classificar els alumnes en grups de la forma més homogènia possible, encara que no es poden considerar proves de seguiment, es vinculen a la situació d'aprenentatge, ja que constitueixen el primer punt de referència a partir del qual caldrà avaluar el progrés de cada alumne.

L'ensenyament comunicatiu de llengües

per W. Littlewood¹

1. Un enfocament comunicatiu obre una perspectiva més àmplia sobre el llenguatge. Concretament, ens fa considerar el llenguatge no només en termes d'estructura (gramàtica i vocabulari), sinó també en termes de les funcions comunicatives que compleix. En altres paraules, comencem a observar no només formes lingüístiques, sinó també què fa la gent amb aquestes formes quan es volen comunicar entre ells. Per exemple, la forma «Per què no tanques la porta?» pot ser utilitzada per a diversos propòsits comunicatius, tals com fer una pregunta, un suggeriment o donar una ordre.

Podem, doncs, combinar la moderna visió *funcional* del llenguatge amb la tradicional visió *estructural*, per tal d'assolir una més completa perspectiva *comunicativa*. Això ens permet de donar compte més plenament de què han d'aprendre els alumnes per tal d'usar la llengua com a mitjà de comunicació. També ens suggereix unes bases alternatives per seleccionar i organitzar els elements lingüístics que hem d'ensenyar.

2. Un enfocament comunicatiu obre una perspectiva més àmplia sobre l'ensenyament de la llengua. Concretament, ens fa més enèrgicament conscients del fet que no n'hi ha prou d'ensenyar els aprenents a manejar les estructures de la segona llengua; cal desenvolupar també estratègies per relacionar aquestes estructures amb llurs funcions comunicatives en unes situacions reals i en un temps real.

Per tant, hem de proveir els aprenents d'una àmplia gamma d'oportunitats d'usar la llengua per ells mateixos per a propòsits comunicatius. Hem de recordar també que, en darrer terme, estem compromesos a desenvolupar la capacitat dels aprenents per prendre part en el procés de comunicació a través del llenguatge, més que no a desenvolupar llur perfecte domini de cada estructura (per bé que això pot continuar essent un pas útil cap al que ha de ser l'objectiu global).

Què és la capacitat comunicativa?

1.1. Introducció

Un dels trets més característics de l'ensenyament comunicatiu del llenguatge és que s'ocupa sistemàticament tant dels aspectes funcionals com dels estructurals de la llengua, combinant-los en una visió més plenament comunicativa.

Aquest capítol examinarà amb més deteniment aquesta visió comunicativa de la llengua, amb la intenció de descriure l'objectiu de l'ensenyament de llengües estrangeres: la capacitat comunicativa.

1.2. La visió estructural i la visió funcional de la llengua

La visió estructural de la llengua se centra en el sistema gramatical, i descriu les maneres en què els elements lingüístics es poden combinar. Per exemple, explica les operacions per produir la passiva «la finestra ha estat trencada» més que no l'activa «algú ha trencat la finestra» i descriu les regles d'ordre dels mots que ens fan interpretar «la noia persegueix el noi» de manera diferent que «el noi persegueix la noia». El coneixement intuïtiu d'aquests i de molts altres fets i operacions lingüístics constitueix la competència lingüística d'un parlant nadiu i el capacita per produir noves frases per combinar els significats que necessita expressar.

La visió estructural no ha estat substituïda en cap sentit per la visió funcional. Tanmateix, la visió estructural sola no basta per donar compte de com s'usa la llengua com a mitjà de comunicació. Posarem com a exemple una frase tan senzilla com «per què no tanques la porta?». Des del punt de vista estructural és inequívocament una frase interrogativa. Diverses gramàtiques poden descriure-la en diferents termes, però cap d'elles no podria argumentar que la seva forma gramatical és la d'una declarativa o una imperativa. Des d'un punt de vista *funcional*, però, és ambigua. En determinades gramàtiques, pot funcionar com una pregunta —per exemple, el parlant pot voler saber veritablement per què el seu company mai no tanca una certa porta. En d'altres circumstàncies, pot funcionar com una ordre —aquest seria el cas probablement si, posem per cas, un professor la digués adreçant-se a un alumne que hagués deixat la porta de la classe oberta. I encara, en unes altres circumstàncies, pot ser plantejada (o interpretada, potser erròniament) com una súplica, un suggeriment o una queixa. En altres paraules, mentre l'*estructura* de la frase és estable i planera, la seva *funció comunicativa* és variable i depèn de factors socials i situacionals específics.

De la mateixa manera que una sola forma lingüística pot expressar diverses funcions, una sola funció comunicativa pot ser expressada per diverses formes lingüístiques. Per exemple, el parlant que vol que algú tanqui la porta té diferents opcions, com ara «tanqueu la porta, si us plau», «podríeu tancar la porta, si us plau?», «que tindríeu cap inconvenient a tancar la porta?» o «perdoni, que li faria res tancar la porta?». Algunes formes podran complir aquesta funció directiva només en el context de certes relacions socials —per exemple, «has deixat la porta oberta!», pot servir com a ordre del mestre a l'alumne, però no del mestre als superiors. Altres formes depenen directament d'un coneixement situacional compartit (pel parlant i per l'oient) per a llur interpretació correcta i sovint poden ser fàcilment malcompreses (p. ex., «vull aquest d'aquí, no aquell d'allà»²).

1.3. Comprendre significats funcionals

Un professor volia que un nen collís una tovallola i la pengés. Els seus tres primers intents de comunicar aquest significat al nen tan sols van portar a la confusió:

«Voldries collir-me la tovallola, abans que algú la tregués?» (Cap acció per part del nen).

«Què cal fer amb la tovallola, Jimmie?» (Encara cap acció).

«Bé, vols penjar-la?» (Cap acció).

El nen només ho va entendre quan el professor va usar un imperatiu directe:

«Jimmie, cull la tovallola!».

Per les reaccions del nen, era clar que no actuava de forma insolent o deliberadament no cooperativa. Això deixa tres possibles explicacions per a la manca de comprensió dels tres primers intents del professor per fer-se entendre:

- L'estructura de les tres primeres frases podria haver estat fora de la competència lingüística del nen. Aquesta explicació és improbable que sigui vàlida en aquest cas, però podria sens dubte ser plausible si l'oient fos un alumne estranger.
- El nen potser no estava familiaritzat amb l'ús d'estructures interrogatives per expressar ordres, tal vegada perquè el seus pares usaven predominantment imperatius directes per controlar el seu comportament. En altres mots, els tres primers enunciats del professor podrien formar part de la seva competència *lingüística*, però eren externs a la seva competència *comunicativa*.
- Potser no tenia els coneixements *no lingüístics* per entendre la intenció comunicativa del professor. Per exemple, necessitava informació situacional sobre on era la tovallola i on havia d'estar, i també informació social sobre les convencions d'endrega a l'escola (una convenció que el segon enunciat del professor explícitament invoca).

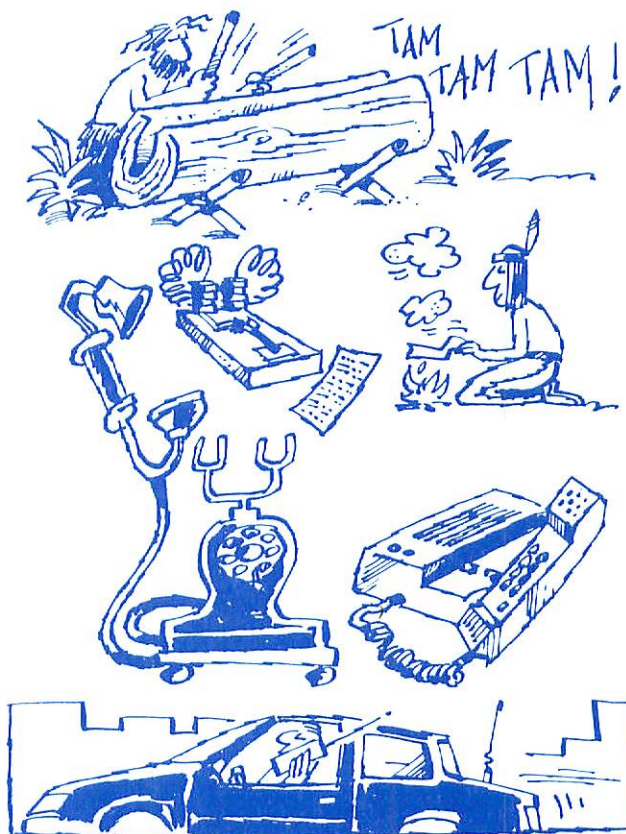
Aquestes possibles explicacions il·lustren tres aspectes corresponents de l'habilitat inclosa en la comprensió de significats:

- La capacitat d'entendre estructures lingüístiques i vocabulari.
- El coneixement de les funcions comunicatives *potencials* de les formes lingüístiques.
- La capacitat de relacionar les formes lingüístiques amb les informacions no lingüístiques apropiades, a fi d'interpretar el significat funcional específic que es proposa el parlant.

Una importatnt implicació del tercer aspecte és que l'aprenent d'un idioma estranger necessita alguna cosa més que un *repertori fix* de formes lingüístiques corresponents a funcions comunicatives. Com que la relació entre les formes i les funcions és variable i no es pot predir definidament fora de situacions específiques, l'aprenent també ha de rebre oportunitats de desplegar *estratègies* per interpretar la llengua en ús efectiu.

1.4. Expressar significats funcionals

A la secció precedent, l'incident entre el professor i



el nen era presentat per mostrar la manca de comprensió de l'oient. Tot i això, la comunicació és un procés de doble sentit, i es podria argumentar igualment que el parlant havia deixat de verbalitzar el seu missatge adequadament. Havia fallat jutjant els coneixements lingüístics i no lingüístics del nen i per això no havia seleccionat unes formes lingüístiques que fossin interpretades com desitjava.

Quan parlem, estem avaluant contínuament els coneixements i pressupòsits de l'oient a fi de seleccionar un llenguatge que sigui interpretat d'acord amb el significat que volem. Per exemple, posem que la gent d'una habitació sap que els han convidat a menjar. L'amfitrió pot aleshores usar el simple mot «llestos?» com una indicació per passar a la taula i menjar. Per altra banda, si no saben que ella ha estat preparant menjar, li caldrà verbalitzar el seu significat amb més detall, per exemple «volen passar i menjar una mica?». En cada cas, té en compte el coneixement compartit entre ella i els altres, i produeix prou llenguatge per expressar el seu propòsit comunicatiu en aquella situació. Com el professor, sens dubte, pot trobar-se que ha sobrevalorat la informació dels seus oients —potser els invitats a qui diu «llestos?» no s'adonen malgrat tot que els ofereix un àpat. En aquest cas, de nou com el professor, cal que usi llur reacció com a ressò (*feedback*) sobre la falla del seu intent i que hi posi remei amb més llenguatge.

El comunicador més eficient en una llengua estrangera no sempre és la persona que domina millor les seves estructures. És sovint la persona més hàbil per processar la situació completa que l'engloba a ell mateix i el seu oient, tenint en compte quina informació ja és compartida pels dos (per exemple: a partir de la si-

tuació o de la conversa precedent) i seleccionant elements que comuniquin el seu missatge de forma efectiva. Els aprenents d'un idioma estranger necessiten oportunitats per desplegar aquestes aptituds, a base de posar-se en situacions on l'èmfasi recaigui en l'ús dels recursos de què disposen per comunicar els seus significats tan eficientment i econòmicament com puguin. Com que aquests recursos són limitats, això pot implicar sovint el sacrifici de la pulcritud gramatical en favor de l'efectivitat comunicativa immediata.

De la mateixa manera que amb la comprensió, doncs, l'aprenent necessita adquirir no tan sols un repertori d'elements lingüístics, sinó també un repertori d'estratègies per usar-los en situacions concretes.[...]

1.5. Entendre i expressar significats socials

Com hem vist a la secció precedent, un factor que determina la tria lingüística del parlant és el coneixement que pressuposa que l'oient posseeix. Un altre factor important és la seva interpretació de la situació social en què la comunicació té lloc: la llengua no aporta tan sols significat *funcional*, sinó que també aporta significat *social*.

L'amfitriona que treu el cap per la porta i crida «llestos?» als seus convidats no fa tan sols pressuposicions sobre els coneixements compartits. També està indicant des del seu punt de vista que la situació no és formal. Si ho veiés d'altra manera, per exemple, perquè els convidats fossin coneixences de negocis més que amics personals, això potser li faria triar un llenguatge diferent, com és ara «que els sembla bé que passem i mengem?» En una ocasió encara més formal, la forma socialment apropiada podria ser «senyors i senyores, el sopar és a la taula!». De manera semblant, tornant a referir-nos a la funció comunicativa tractada en una secció anterior, un estudiant podria dir «vols tancar la porta?» a un company de pis, però a un estrany en un tren seria més apropiat dir-li, per exemple, «perdoni, que li sabria greu tancar la porta?». Usar la versió formal amb un company de pis, o la versió informal amb un estrany, seria igualment probable que resultés ofensiu.

Generalitzant, és qüestió que el parlant s'adapti a les convencions lingüístiques (o més aviat, sociolingüístiques) a fi de no ser indiscret. Pot escollir una parla socialment apropiada en la mesura que el seu repertori li ho permeti, de la mateixa manera que pot escollir una indumentària socialment apropiada en la mesura que li ho permeti el seu vestuari. El procés, tot i això, funciona també en sentit invers: de la mateixa manera que la situació social determina la naturalesa del llenguatge, el llenguatge pot ajudar a determinar l'atmosfera social de la situació. Per exemple, el grau de formalitat de la relació professor-alumne pot ser enormement afectada pel nivell de formalitat del llenguatge del professor. En general, l'ús de la parla informal no tan sols reflecteix sinó que també accelera el desplegament d'una relació personal. Un foraster, per tant, pot veure's impedit per establir aquesta mena de relacions si no és capaç d'adaptar la seva parla a la familiaritat i la informalitat creixents d'una amistat. En efecte, usant una gramàtica *llibresca*, frases completes i una pronúncia acurada, pot estar emetent sense intenció uns senyals de formalitat i distanciament social. A més, receptivament, pot ser incapaç d'interpretar els intents del parlant nadiu per acos-

tar-se a una base de relacions més informal, per exemple, provant d'usar el seu nom de pila i girs col·loquials d'expressió. Per tant, a mesura que els aprenents avancen en la competència, una direcció de progrés important va cap a una comprensió i un domini més gran de la significació social de les formes de llenguatge alternatives. En els primers estadis, malgrat tot, l'èmfasi convé que recaigui en l'assoliment del domini actiu de formes de nivell mitjà de formalitat, que seran acceptables tant amb els amics com amb els estranys. [...]

1.6. Sumari

Ara podem resumir quatre grans dominis d'aptitud que componen la competència comunicativa d'una persona i que cal tenir presents en l'ensenyament de llengües estrangeres. En nom de la senzillesa, es presenten només des del punt de vista del parlant:

- L'aprenent ha d'assolir un nivell tan alt com es pugui de competència lingüística. És a dir, ha de desplegar l'aptitud de manejar *el sistema lingüístic* fins al punt que pugui usar-lo espontàniament i flexiblement per expressar el missatge que vulgui.
- L'aprenent ha de distingir entre les formes que ha dominat com a part de la seva competència lingüística i les funcions comunicatives que poden realitzar. En altres mots, els elements dominats com a part d'un sistema *lingüístic* han de ser entesos també com a part d'un sistema *comunicatiu*.
- L'aprenent ha de desplegar aptituds i recursos per usar la llengua a fi de comunicar significats tan efectivament com es pugui en *situacions* concretes. Ha d'aprendre a usar els ressons (*feedback*) per jutjar el seu èxit i, si cal, posar remei als errors usant un llenguatge diferent.
- L'aprenent ha d'esdevenir conscient del *significat social* de les formes lingüístiques. Per a molts aprenents, això no comportarà la capacitat de variar el seu propi parlar per ajustar-se a circumstàncies socials diferents, sinó més aviat la capacitat d'usar formes generalment acceptades i evitar les que són potencialment ofensives. [...]
- Les antigues tècniques per a la pràctica controlada poden adaptar-se de forma que ajudin l'aprenent a relacionar les formes lingüístiques amb els significats potencials funcionals i/o socials.
- L'aprenent pot ser posat en situacions en què li calgui usar el llenguatge com un instrument per satisfer necessitats comunicatives immediates i en què el criteri d'encert sigui l'efectivitat funcional més que no la pulcritud estructural.
- L'aprenent pot ser ajudat a usar la llengua com a instrument d'interacció social, per exemple a través d'activitats de representació de rols, en què l'èmfasi recaigui tant en l'efectivitat comunicativa com en l'acceptabilitat social de la llengua usada. ■

NOTES

1. Extret de W. Littlewood, *Communicative Language Teaching. An Introduction*. Traducció i adaptació, Isidor Mari.
2. N. del T.: L'exemple anglès original era «Brrr! It's cold, isn't it?» que en català es pot traduir tant per «Fa fred, oi?» com «És fred (alguna cosa), oi?», versions cap de les quals no és ambigua. Per això hem posat un altre exemple.

Delimitació dels continguts lingüístics del curs. Consideracions generals

per Isidor Marí

Un cop conegudes les característiques, els propòsits i les necessitats comunicatives dels alumnes, podem fixar-nos uns objectius finals i, d'acord amb la nostra opció metodològica, establir els continguts del curs.

(Les *Programacions* publicades per la Direcció General de Política Lingüística i l'Escola d'Administració Pública representen, en aquest sentit, un tronc comú de continguts, les branques del qual són readaptables d'acord amb les característiques de cada grup d'alumnes.)

Els continguts d'un curs, per altra banda, tenen un doble component: hi ha *elements extralingüístics* (encara que puguin tenir implicacions lingüístiques: elements culturals, activitats comunicatives, etc.) i *elements lingüístics*, dels quals ens voldríem ocupar avui amb un cert deteniment.

En la selecció dels continguts lingüístics d'un curs determinat, se solen seguir criteris de caràcter qualitatiu (*quins* són els elements més indicats) i de caràcter quantitatiu (*quants* són els elements adequats).

1. El pes relatiu de les aptituds lingüístiques fonamentals

Una de les opcions inicials que es plantegen és la delimitació del pes relatiu que en el conjunt del curs han de tenir les aptituds o habilitats lingüístiques fonamentals (v. la figura adjunta).

	Receptiu	Productiu
ORAL	comprensió oral	expressió oral
ESCRIT	comprensió lectora	expressió escrita

Aptituds lingüístiques fonamentals

Per exemple, en els cursos de no-catalanoparlants l'atenció a les aptituds orals serà màxima, mentre que les escrites (especialment l'expressió) quedaran més en segon terme.

2. Lloc de les varietats lingüístiques en el curs

Una llengua no és un bloc homogeni, com tots sabem,



sinó que presenta varietats geogràfiques, històriques i socials, al costat de les quals —i a partir de les quals— la comunitat lingüística globalment considerada s'ha fet una varietat *comuna* o estàndard. Naturalment, no totes aquestes varietats poden ocupar el mateix lloc en un curs.

L'objectiu final de l'aprenentatge d'una llengua com a idioma propi del país on es viu és que l'aprenent arribi a tenir un coneixement suficient de les varietats d'aquesta llengua per poder-s'hi comunicar normalment encara que canviï de lloc o d'ambient social, i per poder entendre els textos històrics que formen el llegat cultural de la comunitat. Aquest *repertori verbal* no és, però, simètric: de les varietats antigues no cal més que tenir-ne un domini passiu per a la lectura, mentre que la varietat estàndard actual ha de ser àmpliament coneguda, activament i receptivament.

Hem intentat reflectir el perfil d'aquest repertori al quadre següent:

Varietats		Comprensió oral	Expressió oral	Comprensió lectora	Expressió escrita
geogràfiques	pròpia	XX	XX	XX	X
	altres	X	—	X	—
històriques	actual	XX	XX	XX	XX
	antigues	—	—	X	—
socials	usual	XX	XX	XX	XX
	especials	X	—	X	—
estàndard		XX	X	XX	XX

Ara bé, si aquest és l'objectiu final i ens el podem proposar per als cursos avançats de catalanoparlants, l'atenció que cal dedicar a aquestes varietats en un curs de no-catalanoparlants no és, evidentment, la mateixa. En realitat, segons les necessitats immediates de cada grup, podem establir un perfil semblant que defineixi les prioritats al llarg del curs en funció dels objectius concrets d'aquesta etapa d'aprenentatge.

3. Registres lingüístics més necessaris, d'acord amb les funcions comunicatives que cal dominar

Quan analitzem les necessitats comunicatives dels nostres alumnes podem constatar que els cal dominar unes funcions o activitats comunicatives determinades, que poden ser generalment compartides (explicar oralment uns fets) o més específiques (escriure cartes comercials).

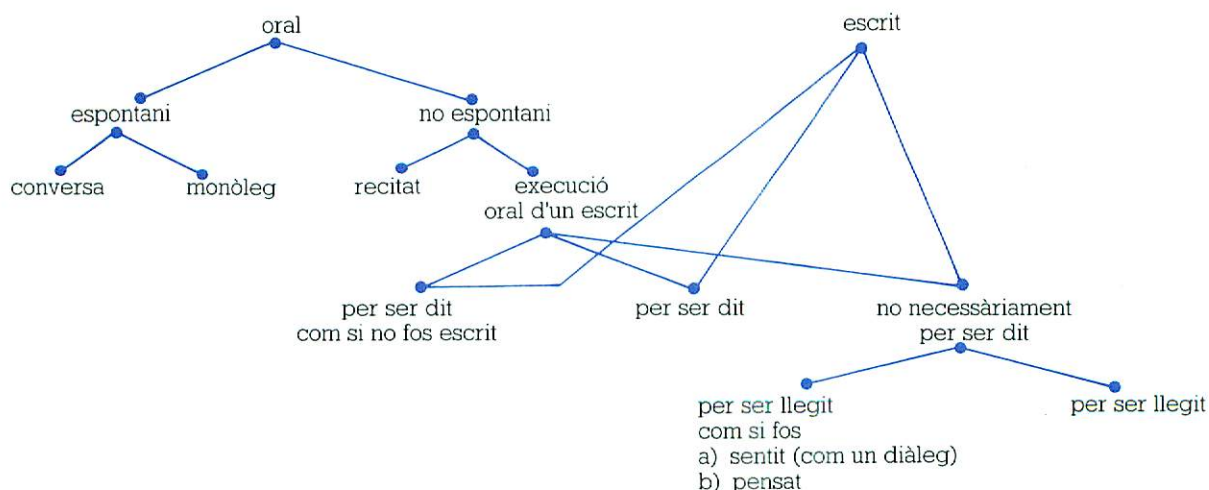
Els *rols* o papers que cadascú fa en la societat impliquen, doncs, el domini d'uns determinats *tipus* o *registres* de llenguatge, vinculats a les funcions o activitats lingüístiques.

Els registres lingüístics són el fruit de diversos factors que intervenen en les situacions de comunicació.

Els *temes* que tractem, per exemple, condicionen la llengua que fem servir. Si bé, en principi, tots hem de saber entendre i expressar-nos sobre temes generals, alguns alumnes poden necessitar un domini més accentuat d'alguna àrea temàtica. És el cas, per exemple, dels cursos de llenguatge administratiu per a funcionaris, o d'un curs impartit al personal sanitari d'un hospital.

La *formalitat* de les relacions, per altra banda, fa que hi hagi registres de to més familiar (on usem un tractament de *tu*) i altres de més formals (on ens tractem de *vós* o *vostè*). Aquesta gamma usual de formalitat l'hem de dominar tots, però hauríem de tenir en compte noves implicacions lingüístiques si fèiem un curs al personal de protocol encarregat de mantenir relacions amb altes personalitats de diversa condició (civils, militars, eclesiàstics, etc.).

De manera semblant, el *canal* o *mitjà* de comunicació propi de cada situació requereix l'adopció d'unes determinades formes lingüístiques. Una distinció important —que ja hem fet— és la de registres orals i escrits, però fixeu-vos en la minuciositat que per a un escriptor o un actor teatral pot implicar el quadre següent, elaborat per M. Gregory.



Pensem en la diversitat de mitjans de comunicació (a més de les converses cara a cara, el telèfon, la ràdio, els impresos, els manuscrits, els sistemes de megafonia, la televisió, el disc o la cinta magnetofònica, les pel·lícules i vídeos, etc.) i en la quantitat de matisos que podríem descobrir en la llengua que es fa servir en cadascun (imaginem, només, les classes de *carta* que es poden distingir), i ens farem càrrec de la complexitat dels canals de comunicació en la societat actual. Doncs bé, els nostres alumnes han d'anar-se introduint també en tots aquests registres, començant per aquells que els són més necessaris, com a simples receptors passius o com a participants actius.

Algunes distincions inicials tenen gran rendiment lingüístic: és útil, per exemple, distingir entre els registres orals *espontanis* i els *no espontanis* (sotmesos a un text preconcebut); o diferenciar els usos *públics* i *privats* de la llengua. Finalment, en els registres hi poden influir factors psicològics d'*intencionalitat*, fins a l'extrem que un ús irònic o sarcàstic del llenguatge pot significar exactament el contrari del que diu.

Especificar els continguts lingüístics d'un curs també reclama, doncs, plantejar-se quins són els registres lingüístics més necessaris per als nostres alumnes, a fi de no marejar amb aprofundiments en la literatura clàssica (per exemple) uns alumnes que no hi estan interessats especialment i que sobretot han de fer escrits de comptabilitat.

4. Aptituds i elements pròpiament lingüístics del curs

Així arribem al moment de definir exactament quines són les habilitats lingüístiques que cal exercitar i quins elements lingüístics concrets han d'assimilar els alumnes.

Aquesta selecció final de continguts és funció de totes les consideracions anteriors, i és aquí on entren en joc de manera més accentuada els criteris de tipus quantitatiu, com la freqüència de cada element, el rendiment que pot tenir segons la seva distribució en els enunciats, la facilitat d'aprenentatge per similitud amb la primera llengua dels aprenents, etc.

És ara que ens podem plantejar si en el seu nivell i d'acord amb les seves necessitats, els nostres alumnes han de dominar l'ús de la dièresi o l'anàlisi sintàctica; si han d'aprendre —o encara no— a pronunciar clarament la *o* oberta; si cal que coneguin o no tota la conjugació del verb *plaure*; si els és imprescindible o no el coneixement del lèxic de la química.

Establir uns continguts lingüístics ben adaptats a les necessitats del alumnes no és, com veieu, cap operació senzilla. No pretenem que les paraules precedents siguin cap solució màgica ni definitiva. Ens conformaríem si us eren útils i us feien conscients d'algun punt que encara no havíeu previst. I com sempre: digueu-hi la vostra! ■

Gramàtica funcional i ensenyament funcional de la llengua

per J. P. B. Allen i H. G. Widdowson¹

Abans que l'aprenent d'una llengua es pugui considerar capacitat ha de conèixer no sols els principis estructurals bàsics de la llengua (el codi) sinó també com usar les frases en actes efectius de comunicació, i com combinar-les per crear passatges coherents de discurs (ús del codi). En altres paraules, quan ensenyem gramàtica ens hem de fixar dos propòsits: cal a) impartir un coneixement dels principis estructurals bàsics i b) assegurar que els nostres alumnes sabran com fer un ús pràctic del seu coneixement d'aquests principis. [...]

Durant molts d'anys, els qui han escrit sobre la metodologia de l'ensenyament de llengües han tendit a accentuar les tècniques per ensenyar el codi, però han tingut relativament poc a dir sobre com els alumnes poden aprendre a usar el codi. [...] Els gramàtics han esdevingut més i més conscients de la caracterització del llenguatge com un instrument de comunicació social i, com a conseqüència, l'enfocament de l'exposició gramatical ha estat ampliat per abastar no sols les pautes internes del llenguatge com un sistema independent sinó també la forma en què aquestes pautes es relacionen amb l'operació comunicativa de la llengua en ús. Aquest canvi de perspectiva teòrica coincideix amb un cert desplaçament de l'èmfasi en la pedagogia de l'ensenyament de llengües. Bastants professors de llengua i professionals de la lingüística aplicada han suggerit que l'aproximació *estructural* a l'ensenyament de segones llengües, que centra l'atenció en les propietats formals de la llengua que s'aprèn i insisteix en la importància de manejar les construccions sintàctiques, no prepara satisfactòriament per a l'aprenentatge de la competència comunicativa [...]. Això ha portat a proposicions perquè el contingut dels cursos de segones llengües sigui principalment de caràcter comunicatiu, més que no de concepció estrictament lingüística, i hom ha dissenyat programes que no consisteixen en una selecció d'estructures lingüístiques i elements lèxics, sinó de categories comunicatives o nocional d'una classe o altra. Un programa d'aquest tipus parteix de la base que allò que l'alumne necessita saber no és tant la manera de reconèixer i produir les frases com a objectes lingüístics, sinó la forma de construir i entendre enunciats que expressin uns determinats conceptes, de realitzar uns determinats actes comunicatius i, en general, de capacitar l'alumne per participar en els processos d'interacció de l'ús lingüístic normal. [...]

La contribució essencial que el treball recent en gramàtica fa a l'ensenyament de llengües és que aporta una caracterització d'allò que és expressat per la llen-

gua, i dels tipus de missatges que la gent comunica *per mitjà de frases*. En poques paraules, ha aportat una descripció (parcial) de la *competència comunicativa*. La idea de competència comunicativa, naturalment, no és nova en l'ensenyament de llengües. Els professors generalment han estat conscients de la necessitat d'*ensenyar les aptituds comunicatives* i han reconegut que el comportament lingüístic final de l'alumne hauria de ser la capacitat d'usar la llengua que aprèn com a mitjà de comunicació. Però els professors de llengua han recorregut habitualment al gramàtic per obtenir les descripcions de la llengua a partir de les quals poder dissenyar el contingut dels cursos d'ensenyament de llengua. Com que fins i tot alguns gramàtics ben recents s'han plantejat primordialment l'explotació de la naturalesa del codi lingüístic com un sistema separat i independent, les seves descripcions no han produït el tipus de contingut comunicatiu que es requereix. El plantejament actual dels gramàtics de descriure la competència comunicativa, d'alguna manera s'adreça a equilibrar la balança i constitueix una ampliació valuosa del nostre coneixement de les propietats formals de les frases. Agafades en conjunt, aquestes dues aproximacions —l'estudi del sistema lingüístic *per se*, i de les propietats comunicatives d'aquest sistema— prometen oferir una guia més satisfactòria sobre la manera en què els professors de llengua poden aconseguir els seus objectius. ■

NOTES

1. Extret d'ALLEN, J. P. B.; WIDDOWSON, H. G. Grammar and language teaching, a the Edinburg course in applied linguistics. Vol. 2. Oxford University Press, 1975.

Publicat al COM núm. 1 (desembre 1982).

Nivells de llengua

per C. Stourdzé

LLENGUA CONTEMPORÀNIA				LLENGUA CLÀSSICA
LLENGUA POPULAR	BON ÚS (<i>bon usage</i>)			LLENGUA LITERÀRIA
	LLENGUA FAMILIAR	LLENGUA CORRENT		LLENGUA ACURADA
		PARLADA	ESCRITA	
ESPONTÀNIA				ELABORADA

Un professor que ensenya la llengua francesa a l'estranger (el català com a segona llengua) ha de ser sempre conscient que el seu objectiu principal, sigui quin sigui el nivell dels alumnes, és ensenyar o continuar ensenyant a aquests alumnes a comunicar-se en *llengua corrent*. Quan un professor comença a presentar textos literaris als seus estudiants, cal que no obliidi que aquests estudiants han de continuar necessàriament enriquint i manejant un francès (català) corrent, més que una llengua tibada (*soutenue*). Per tant, cal que des d'aleshores sigui constantment conscient de la necessitat de distingir els girs literaris, que es demana als alumnes d'apreciar com a espectadors, dels girs corrents, que han de formar part del bagatge dels seus

coneixements actius i disponibles en qualsevol moment; són aquests girs, i només aquests, que permetran als alumnes de tenir a la seva disposició un instrument de comunicació eficaç que no poden adquirir més que per un aprenentatge sistemàtic, cosa que requereix generalment bastants anys. Quant als girs familiars o, al contrari, selectes, ens sembla prou assenyalar-los amb motiu d'un text o d'un film, perquè siguin compresos de moment, reconeguts més tard, però sense fer-los objecte d'un aprenentatge sistemàtic, llevat, naturalment, per a aquells que, prolongant els seus estudis [...] senten la necessitat i el desig de tenir de la llengua francesa (catalana) una coneixença gairebé tan completa i segura com la que tenen de la seva llengua pròpia. ■

NOTES

1. Extret de STOURDZÉ, C. «Les niveaux de langue» A: *Guide pédagogique pour le professeur de français langue étrangère*, París: 1971.

Parlant de l'aprenentatge i la seva facilitació

per Carl R. Rogers

Com aprèn una persona? Com és possible facilitar l'aprenentatge de coses importants? Quines hipòtesis teòriques i bàsiques el sustenten? En aquest capítol he intentat de contestar aquestes preguntes sense reticències ni emmascaraments, senzillament expressant el moll de l'os dels meus conceptes sobre aquests assumptes.

És habitual començar una presentació amb els principis teòrics i generals, i després indicar com es poden dur a terme. En aquest llibre he seguit un ordre invers. He preferit presentar primer un material ric en experiències pràctiques i descripcions de mètodes destinats a estimular un aprenentatge autoiniciat. Ara, voldria presentar succintament alguns principis (o hipòtesis) que podem extreure, en la meua opinió, d'aquestes experiències i d'altres de semblants.

Parlaré de la meua pròpia experiència, de la tasca d'altres facilitadors de l'aprenentatge que m'han enviat ressenya dels seus treballs i resultats, i de les investigacions importants que s'han realitzat sobre aquest tema, algunes de les quals ja he esmentat abans.

Aprenentatge

Vegeu alguns dels principis que crec que es poden deduir de les experiències i investigacions actuals sobre aquest nou enfocament:

1. L'ésser humà posseeix una potencialitat natural per a l'aprenentatge.

Té una curiositat innata pel seu món, llevat que les experiències del nostre sistema educacional la hi ofegui. Sent una necessitat ambivalent per aprendre i evolucionar. Aquesta ambivalència té una raó, i és que tot aprenentatge significatiu implica un cert grau de dolor, sigui pel mateix aprenentatge o per la resistència a deixar de banda aprenentatges anteriors. Un exemple del primer tipus és el nen que aprèn a caminar. Fa tentines, cau, es fa mal. És un procés dolorós. Així i tot, la satisfacció que li proporciona desenvolupar el seu potencial sobrepassa àmpliament les topades i els cops. El segon tipus d'ambivalència es manifesta, per exemple, quan un estudiant que ha tingut bon rendiment escolar passa de l'escola de la seva localitat a un institut o universitat d'una altra ciutat i hi troba molts estudiants tan brillants com ell. Aquest aprenentatge és molt dolorós d'assimilar, però en la majoria dels casos l'estudiant ho supera i continua endavant.

Aquest potencial i el desig d'aprendre, de descobrir, d'ampliar coneixements i experiències, pot alliberar-se en certes circumstàncies. Aquesta tendència és comprovada i tot l'enfocament sobre l'educació que hem descrit es basa en el desig natural de l'estudiant per aprendre.

2. L'aprenentatge significatiu s'esdevé quan l'estudiant percep que el tema d'estudi és important per als seus propis objectius.

Dit més puntualment, una persona aprèn realment quan s'adona que el tema està relacionat amb el manteniment o l'enriquiment d'ella mateixa. Pensem en el cas de dos estudiants que cursen estadística. L'un treballa en un projecte d'investigació per al qual necessita el curs. L'altre cursa la matèria perquè és obligatòria; l'única relació que guarda el curs amb els seus objectius d'enriquiment propi és la necessitat de continuar a la facultat. Es veu prou la diferència d'aprenentatge que comporten aquestes dues situacions. El primer estudiant aprèn a funcionar amb la matèria, mentre que el segon adquireix coneixements per *aprovar la matèria*.

El ritme d'aprenentatge té també relació amb aquest principi. Quan una persona té un objectiu que vol aconseguir i disposa del material que ho farà possible, l'aprenentatge es desenvolupa més de pressa. Pensem, per exemple, quant poc temps necessita un adolescent per aprendre a conduir un vehicle. Està comprovat que el temps per aprendre diverses matèries minvaria considerablement si l'estudiant les pogués relacionar amb els propis objectius. Segurament només li caldria emprar una tercera o quinta part del temps en què s'acostuma a fer.

3. El tipus d'aprenentatge que implica un canvi en l'organització d'un mateix —en la percepció d'un mateix— és amenaçador i hi ha tendència a rebutjar-lo.

Per què causa tanta commoció, i a vegades, fins i tot judicis davant dels tribunals, que un adolescent es presenti a l'escola amb els cabells llargs? Segurament que la llargària dels cabells no produeix una diferència objectiva tan gran. La causa pot ser que si el mestre o el personal directiu accepten el valor d'actituds no conformistes, veuen amenaçades, des del seu punt de vista, les normes de convivència social. Si permeto que existeixi aquesta contradicció em puc trobar que estic canviant, perquè els meus valors patiran una nova acomodació. El mateix fet és aplicable a l'interès, primer pels *beatniks*, i al present pels *hippies*. Si es permet el re-

buig de tots els valors que defensa la classe mitjana, hi ha el perill que altres persones els acceptin, ja que per a la majoria de la gent el fet que *els altres* tinguin raó implica que *ells* estan equivocats.

De vegades aquests aprenentatges dolorosos i amenaçadors estan relacionats amb contradiccions dintre d'un mateix. Un exemple podria ser quan una persona creu que «tots els ciutadans del país tenen dret a les mateixes oportunitats». També s'adonà que manté: «voldria que un negre visqués al meu barri». Aquest aprenentatge que parteix del dilema que us hem presentat és dolorós i amenaçador, ja que les dues proposicions no sempre poden coexistir obertament i qualsevol aprenentatge que surt d'una contradicció implica un canvi definit en la seva estructura.

4. Els aprenentatges que amenacen el si mateix es perceben i assimilen amb més facilitat si les amenaces externes són reduïdes.

El nen que té dificultats de lectura se sent amenaçat i aïllat per aquesta experiència. Quan se'l força a llegir en veu alta davant la classe, quan es ridiculitzen els seus esforços, i les seves qualificacions reflecteixen fidelment aquest fracàs, ningú no es pot estranyar si la seva habilitat lectora no progressa en tots els anys d'escolaritat. Per altra banda, dins d'un ambient comprensiu i d'ajut, i sense qualificacions o autoavaluació, s'eliminaran les amenaces externes i se li permetrà de progressar perquè no estarà paralitzat per la por. Aquest és també un dels grans avantatges de les màquines d'ensenyar, si s'utilitzen de forma adequada. Per mitjà d'a-

quest sistema, el nen amb dificultats per llegir podrà començar pel seu nivell de rendiment i pràcticament cada progrés aconseguit estarà marcat per una recompensa i una sensació d'èxit.

És extraordinari comprovar la nostra ignorància pel que fa a les proves concretes que sustenten aquest principi. Fa quasi 40 anys, Herbert Williams,² mestre en aquell moment, es féu càrrec d'una classe on hi havia els delinqüents més seriosos de tot un sistema escolar. Eren els «pitjors nens» d'una ciutat de 300.000 habitants. No podia esperar de dur a terme una educació individualitzada ja que tots estaven en nivells diferents de rendiment escolar. Com era de preveure, tenien un coeficient intel·lectual baix (mitjana 82); igualment, el rendiment escolar. Williams disposava d'un equip de treball escàs. A més dels usuals bancs i pissarres, a l'aula hi havia una taula gran damunt la qual es posaven llibres d'il·lustracions, de lectura, de contes i de text sobre diversos temes adequats a tots els nivells d'aprenentatge de lectura. També hi havia materials d'art. Només s'imposaven dues regles: els nens havien de romandre ocupats i no havien de pertorbar o molestar els altres. S'informava cada nen sobre els resultats en les proves de rendiment, sense exposar cap crítica. Només se'ls animava o se'ls feien suggeriments quan acabaven una activitat autoiniciada. De manera que, si un noi havia començat un treball artístic, només llavors, se li suggeria que assistís a una classe especial d'art. Si s'interessaven per les matemàtiques o la mecànica, se'ls proporcionaven classes sobre aquests temes. El grup es va mantenir durant quatre mesos. Durant aquest període, el rendiment educacional —mesurat amb el Test



de rendiment de Stanford— dels alumnes que havien assistit durant la major part d'aquest període va sobrepassar la mitjana de 15 mesos, i aquest progrés es demostrà en lectura, aritmètica i altres assignatures. El progrés realitzat va resultar quatre vegades més gran que les expectatives normals per a un grup amb aquest grau d'endarreriment, malgrat que les dificultats de lectura i altres problemes educacionals eren molt comuns. Aquest avenç increïble fou possible gràcies a una activitat autodirigida i informal. La meua opinió és que aquests estudis s'han ignorat perquè constitueixen una amenaça per als mestres. Això és una prova que els estudiants menys prometedors poden avançar de manera ràpida si, simplement, se'ls ofereixen oportunitats d'aprendre sense tractar d'ensenyar-los. Molts mestres deuen pensar que poden ser acomiadats i per tant no assimilen aquest tipus d'informació.

Una de les raons de l'èxit d'aquesta aventura no ortodoxa i poc costosa deu haver estat l'actitud del senyor Williams. Ell mateix suposa que el seu interès per la llar de cada alumne, pel seu barri i per la seva salut personal els deu haver animat molt. Afirmar que volia conèixer cada un dels seus alumnes i que ha tardat més en aquesta activitat que en l'ensenyança. Tenia gran interès i esperança en els delinqüents juvenils; n'és una prova que anys després va assumir el càrrec de direc-



tor en una institució molt avançada per a delinqüents.

5. Quan no existeix una amenaça al si mateix, l'experiència es percep d'una altra manera i resulta més fàcil l'aprenentatge.

En certa manera, aquest principi no és més que una extensió o explicació de l'anterior. El nen amb problemes de lectura és l'exemple típic d'aquest principi. Quan se li demana que llegeixi davant de la classe, cedeix al pànic i les lletres es tornen símbols més intel·ligibles del que eren quan estava assegut al banc minuts abans. Si es troba en un ambient protector, i si està segur que res l'amenaça, és més lliure per veure les lletres de la pàgina d'una manera diferent, reconèixer els diferents elements en paraules similars, percebre significats parcials i intentar de formar-ne paraules noves; així avança en el procés d'aprenentatge. Tot tipus d'aprenentatge implica una major diferenciació del camp de la seva experiència i l'assimilació dels significats d'aquestes distincions que, segons la meua opinió, es duen a terme en condicions marcadament diferents. Poden sorgir quan és intensa l'amenaça a l'organisme, molt diferent, per cert, de les amenaces al si mateix. Per exemple, el soldat aprèn molt ràpidament a distingir entre el xiulet d'un projectil que talla l'aire i el gemec d'algué que s'apropa. Aprèn a discriminar de pressa entre una sendera normal i una altra la superfície de la qual ha estat modificada, perquè això pot significar que està minada. En aquests casos està responenent a una amenaça molt seriosa, però contra l'organisme i no el si mateix. De fet, com més ràpidament aprengui aquestes diferenciacions, més enriquit restarà el seu si mateix.

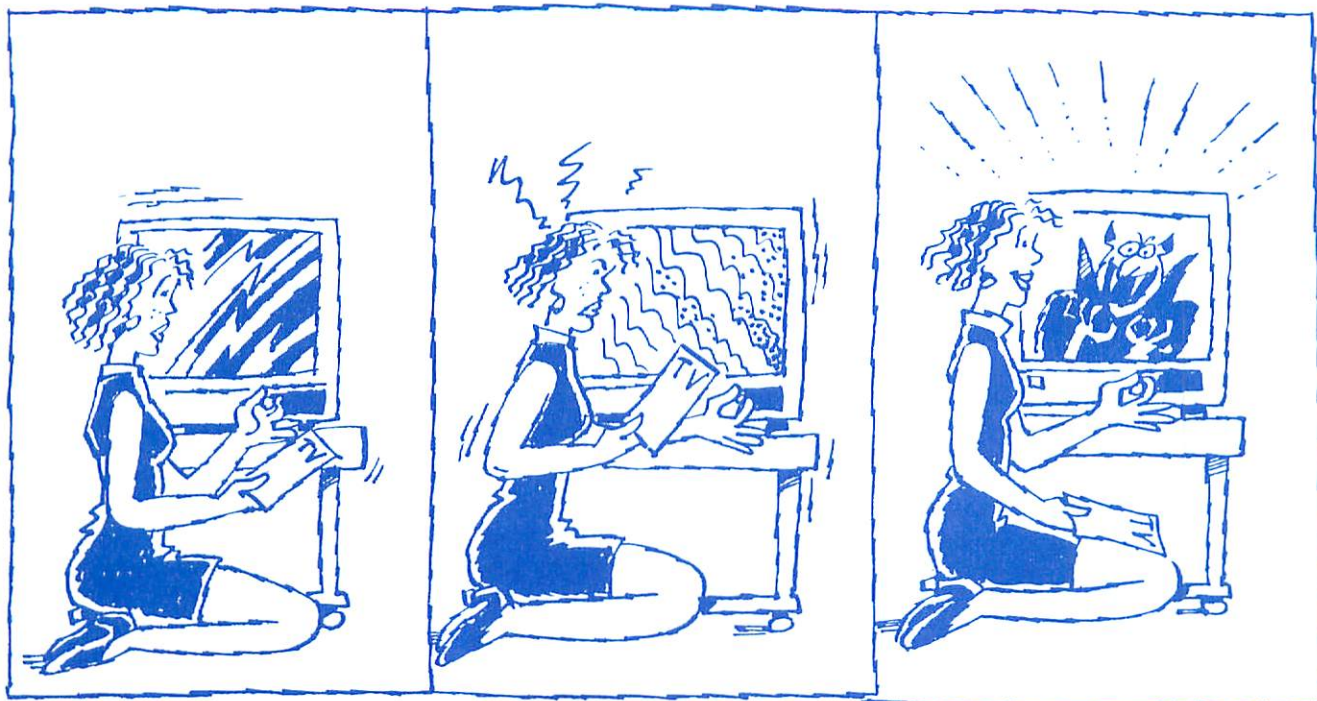
Malgrat tot, en la situació educacional normal, no són corrents aquestes amenaces de vida o mort, però si existeixen, els alumnes hi responen bé. Per exemple, els nens aprenen sense dificultats les regles de trànsit. Però la humiliació, el ridícul, la desvalorització, el desdeny i el menyspreu amenacen la persona mateixa, la imatge que té de si, i com a tals interfereixen en l'aprenentatge. Per altra banda, quan les amenaces al si mateix són lleus, l'individu aprofita les oportunitats per aprendre i enriquir-se.

6. La major part de l'aprenentatge significatiu s'aconsegueix mitjançant la pràctica.

Una de les maneres més eficaces per promoure l'aprenentatge és enfrontar l'alumne amb problemes pràctics, de caràcter social, ètic o filosòfic, problemes personals o d'investigació. Els exemples van, en una classe que realitzarà una representació teatral, des de la selecció de l'obra i de l'elenc, el disseny i la construcció de l'escenografia i el vestuari, l'entrenament dels actors i la venda d'entrades, fins a les confrontacions més refinades. Sempre m'ha impressionat l'eficàcia dels cursos breus i intensius per a persones que enfronten problemes immediats: mestres, metges, pagesos, assessors, etc., perquè s'encaren amb dificultats que habitualment viuen.

7. L'aprenentatge es facilita quan l'alumne participa de manera responsable en el procés d'aprenentatge.

L'aprenentatge significatiu serà major quan: l'alumne tria cap on ha d'anar, ajuda a descobrir els seus recursos d'aprenentatge, formula els propis problemes, deci-



deix el curs d'acció i viu les conseqüències de cada una de les seves eleccions. Hi ha proves, procedents de la indústria i de l'educació, que aquest aprenentatge participatiu és molt més eficaç que l'aprenentatge passiu.

8. L'aprenentatge autoiniciat que dona abast a la totalitat de la persona —la seva afectivitat i el seu intel·lecte— és el més perdurable i profund.

Hem descobert aquest principi en el camp de la psicoteràpia, on tan sols és eficaç l'aprenentatge totalment compromès. En aquest aprenentatge no intervé només el cap, sinó que, profund i perdurable, inclou fins i tot les entranyes. També pot sorgir quan s'intenta descobrir una idea totalment autogenerada, o adquirint una habilitat molt difícil o en l'acte de la creació artística —una pintura, un poema o una escultura. Tota persona *es deixa dur* en aquestes experiències creatives. Un element important en aquestes situacions és que la persona *sap* que és el seu propi aprenentatge i, així, pot mantenir-lo o desestimar-lo enfront d'un aprenentatge més profund, sense haver de consultar ningú que corrobore la seva decisió.

9. La independència, la creativitat i la confiança en si mateix es faciliten en la mesura que l'autoavaluació i l'autocrítica són bàsiques i l'avaluació dels altres és relegada a segon terme.

Les millors organitzacions d'investigació, tant en el món industrial com escolar, han demostrat que la creativitat només floreix en una atmosfera de llibertat. Si la fita és un treball creatiu, l'avaluació exterior no serà productiva. El pare que és savi ha après aquesta lliçó. Si el nen ha de ser independent i ha de desenvolupar confiança en si mateix, se li han d'oferir oportunitats des de petit, no únicament per assentar els seus judicis i errors, sinó per avaluar les conseqüències dels seus raonaments i de les seves decisions. El pare pot proporcionar-li informació i pautes de conducta, però el nen i l'a-

dolescent que estan creixent han d'avaluar les seves conductes, extreure'n les pròpies conclusions i decidir d'acord amb les normes que els resultin adequades. El nen o l'adolescent que depenen de les avaluacions dels altres, a l'escola i a casa, tindran la mateixa actitud dependent i immadura o rebel davant de qualsevol avaluació o judici extern.

10. L'aprenentatge social més útil en el món modern és l'aprenentatge del procés d'aprenentatge, que significa adquirir una contínua actitud d'obertura enfront de les experiències i incorporar al si mateix el procés de canvi.

Ja hem assenyalat en els capítols anteriors que l'aprenentatge d'informació estàtica era adequat per a altres temps. Si la cultura actual sobreviu serà perquè haurem estat capaços de desenvolupar individus per als quals el canvi és l'enfocament central de l'existència amb la qual han conviscut còmodament. Significa que no els preocuparà deixar l'aprenentatge passat, perquè és inadequat per enfrontar les situacions actuals. Contràriament, es congratularan davant l'expectativa d'incorporar continuament nous i desafiadors aprenentatges sobre situacions en canvi permanent.

Facilitació

Aquí, presentarem tan sols un breu resum de les principals línies d'orientació, ja que en els capítols anteriors hem exposat diversos mètodes de facilitació i algunes de les qualitats necessàries del facilitador d'aprenentatge.

1. El facilitador crea l'ambient o el clima inicial per a les experiències del grup o la classe.

Si la seva actitud bàsica és la confiança en el grup i en els individus que l'integren, la transmetrà de manera

subtil.

2. El facilitador ajuda a despertar i aclarir els propòsits individuals, i també els objectius més generals del grup.

Si no tem acceptar propòsits contradictoris i finalitats conflictives, i si és capaç de permetre als alumnes una sensació de llibertat referent al que vulguin fer, contribuirà a crear un clima adequat per a l'aprenentatge. No té necessitat de fabricar artificialment un objectiu unificat si aquest no existeix realment, però sí de permetre l'existència d'una diversitat d'objectius, contradictoris i complementaris, en relació mútua.

3. Confia que l'estudiant vol assolir realment aquestes fites significatives per a ell, atès que és aquesta la força motivadora que està darrera de tot aprenentatge significatiu.

Així, si l'estudiant prefereix que el professor l'orienti i el dirigeixi, el facilitador pot acceptar aquesta necessitat i motiu. En aquest cas, guiarà personalment l'estudiant, si així ho vol, o bé li proporcionarà els mitjans per aconseguir el que vol, per exemple, un curs per a gent que desitgin dependre del professor. En els altres casos podrà ajudar a utilitzar els propis impulsos i objectius com a força motriu d'aprenentatge.

4. Organitza i posa a disposició dels alumnes la més àmplia i diversa gamma de recursos per a l'aprenentatge.

S'esforça per posar a disposició de l'estudiant llibres, materials, ajuda psicològica, persones, equip, viatges, material audiovisual i tots els recursos que els alumnes desitgin utilitzar per al seu enriquiment personal i per aconseguir els seus propòsits.

5. Ell mateix es considera un recurs flexible per ser utilitzat pel grup.

Això no el degrada pas. S'ofereix com a assessor, conferenciant, conseller, com una persona que coneix el terreny. Vol ser útil als seus alumnes, de la manera que a ells els convingui, sempre que el facilitador s'hi trobi còmode.

6. Per tal de respondre a totes les expressions del grup, el facilitador accepta actituds de contingut intel·lectual o emocional i s'esforça per donar a cada aspecte el grau d'importància que té per a la persona o per al grup.

Sempre intentarà de ser autèntic, i acceptarà tant les racionalitzacions i intel·lectualitzacions, com els sentiments personals més profunds i reals.

7. Quan s'ha aconseguit establir un clima de comprensió, el facilitador tracta gradualment d'arribar a ser un membre actiu del grup, expressant les seves idees només com un individu més.

8. Pren la iniciativa de compenetrar-se amb el grup, amb les seves vivències i el seu intel·lecte sense tractar d'imposar-los, sinó presentant-los com una aportació més per compartir amb els estudiants, els quals poden acceptar-los o rebutjar-los.

És lliure d'expressar els seus propis sentiments per a la realimentació dels alumnes, reaccionant enfront

d'ells com a individu i compartint les seves pròpies satisfaccions i desil·lusions. En aquestes expressions revela les seves actituds i les assumeix *com a seves* sense jutjar ni avaluar els altres.

9. Durant les classes prestarà una atenció especial a les expressions indicadores de sentiments forts i profunds.

Aquests sentiments poden ser de conflicte, dolor, etc. i són principalment individuals. El facilitador s'esforça per comprendre'ls des del punt de vista de l'individu i per comunicar la seva comprensió empàtica. Per altra banda, també poden ser d'ira, d'odi, d'afecte, de rivalitat —actituds interpersonals entre els membres del grup. De nou tindrà en compte aquests sentiments i les idees expressades; acceptant aquestes tensions o vincles ajuda que es presentin obertament perquè el grup els tracti i comprengui de manera constructiva.

10. En la funció de facilitador de l'aprenentatge, el líder ha de reconèixer i acceptar les pròpies limitacions.

Comprèn bé que pot garantir llibertat als seus estudiants només si es troba còmode en aquesta situació. Pot ser comprensiu en la mesura que desitgi penetrar el món interior dels seus alumnes. Només pot compartir en la mesura que no l'angoixi córrer aquest risc. Únicament podrà participar en el grup com un membre més si realment sent que ell i els seus alumnes són iguals en l'aprenentatge. Solament pot demostrar confiança en el desig de l'estudiant per aprendre en la mesura que realment hi confii. En moltes ocasions les seves actituds no tendiran a facilitar l'aprenentatge. Desconfiarà dels seus alumnes. Trobarà impossible acceptar actituds radicalment diferents de les seves. Serà incapaç de comprendre sentiments que no mantenen cap relació amb els seus. Se sentirà enutjat i ressentit enfront a actituds i conductes que els estudiants manifesten envers ell. Sentirà desitjos imperiosos de jutjar-los i avaluar-los. Quan experimenta aquestes actituds que no tendeixen a facilitar l'aprenentatge, tractarà d'acostar-s'hi més, de veure-les clarament i d'expressar-les tal com les sent. Una vegada hagi expressat aquestes contrarietats, aquests judicis, aquesta desconfiança i aquests dubtes sobre si mateix i els altres, com alguna cosa que li pertany i no com a fets objectius de la realitat exterior, s'haurà creat un clima propici per a l'intercanvi significatiu entre ell i els seus alumnes. Aquest intercanvi pot ajudar a resoldre aquestes mateixes actituds que impedièen la facilitació de l'aprenentatge. ■

NOTES

1. Aquest text pertany al llibre de Carl R. Rogers *Freedom to learn* (versió castellana, *Libertad y creatividad en la educación*. Barcelona: Paidós, 1982. p. 126-132). Ens ha semblat representatiu de la línia pedagògica actual de la no-directivitat. Rogers, psiquiatre i psicòleg americà, trasllada les seves experiències al camp de la pedagogia d'adults. D'ell parteix el concepte motivador i impulsor del professor com a facilitador de l'aprenentatge, superant l'antic paper restrictiu i directiu del mestre.
2. H. D. WILLIAMS. *Experiment in Self-directed Education*. School and Society, 1930-31. p. 715-718.

Orientacions per a l'autoformació dels professors

per G. Dalgalian¹

Arguments a favor de l'autoformació

a) En la nostra concepció, l'autoformació compleix, abans que res, una funció estratègica. Ha de permetre d'adquirir i d'exercir un repertori complet de tècniques de treball necessàries per a l'ensenyament en una perspectiva de formació permanent.

Aquesta funció pot fer-se més evident després de l'anàlisi d'un sistema educatiu determinat, sobretot si es considera que s'ha de dedicar més temps a la formació contínua que a la formació inicial, per raons d'eficàcia pedagògica o d'economia pressupostària.

L'argument sistèmic es reforça encara més si aquesta formació continuada ha de ser un factor dinàmic en una política de renovació pedagògica: efectivament només hi ha renovació en educació si aquesta implica els ensenyants de manera activa, és a dir, si fa que del seu treball en depenguin nombrosos aspectes de la mateixa renovació (definició d'objectius operatius, producció de materials didàctics, elaboració de les modalitats d'avaluació).

b) A més d'aquestes raons estratègiques, l'autoformació té una finalitat educativa a nivell individual: si entretenir-se amb treballs de recerca, d'enquesta, de documentació i de producció per a una conquesta activa del saber, representa de moment una complicació de les modalitats d'aprenentatge i una evident pèrdua de temps, a la llarga és preferible al consum passiu de discursos magistrals i de productes acabats. Per no crear cap il·lusió sobre l'autoformació preferim precisar d'entrada que, en termes de retenció massiva de coneixements en vistes d'un examen proper, no és a l'autoformació que haurem de recórrer: l'empollada tradicional vigent en les nostres institucions assegura de manera suficient aquesta memorització a curt termini. Si, per contra, tenim la lucidesa i el valor de refusar de confondre *empollada* amb alt grau d'integració de coneixements (llevat d'un nombre limitat d'aprenents que aconsegueixen, a partir d'adquisicions purament verbals, fer per ells mateixos les transferències necessàries) i si disposem d'un cicle de formació prou llarg, l'eficàcia pedagògica de les tècniques autoformatores es farà més evident i no es mesurarà en termes de quantitat de continguts, sinó de noves actituds respecte al saber i a la manera d'adquirir-lo. En aquesta perspectiva, que permet ritmes i itineraris individuals d'aprenentatge, es dona a cadascú la possibilitat de superar els conceptes i les paraules i arribar, a través de treballs de producció, a un alt grau d'integració dels coneixements.

c) Tanmateix, els avantatges de l'autoformació en termes d'iniciativa, d'autonomia i de creativitat individual no són evidents al principi de la formació i no substitueixen una motivació inicial.

És per això que des del principi de la formació cal discutir profundament quin és l'objectiu mateix de l'autoformació i aclarir quins són els seus mètodes, aspectes que cal incorporar al compromís de formació. Les tècniques d'autoformació només es poden dur a terme si els autodidactes comprenen i assumeixen que cal posar tanta atenció en la forma de treball com en els continguts, perquè una cosa que s'ha comprès no és encara un coneixement operatiu aplicable en la pràctica. Són les tasques (la seva naturalesa i el seu nombre) efectuades a propòsit d'un contingut les que determinen l'assimilació durable d'aquest contingut. Evidentment, la dosificació de les activitats autoformatores estarà en relació directa amb la durada del cicle de formació i amb el perfil de sortida de l'autodidacte.

d) Tot i que la finalitat de l'autoformació és enriquir les aptituds i les tècniques de treball individual, això no vol dir que es doni la prioritat al treball solitari. Malgrat l'aparent paradoxa, autonomia no vol dir solitud. La primera manifestació d'autonomia de l'autodidacte consisteix a decidir quina serà la millor modalitat de treball en una situació i sobre uns continguts determinats; aquesta decisió el portarà, entre d'altres coses, a fases de treball en grup.

En la mesura que cadascú posi en pràctica amb un grup o per a un grup les activitats que està assimilant, participant en la gestió, també en sortirà beneficiat el seu treball individual.

D'altra banda, la interferència dels elements afectius



dins un procés d'aprenentatge, fins i tot si està totalment centrat en l'adquisició de coneixements, explica un gran nombre de bloqueigs individuals. Les relacions interpersonals i la dinàmica d'un grup, que porten cada membre del grup a saber allò que no volia saber, a verbalitzar allò que no podia verbalitzar, a dir allò que quedava per dir, a encarar-se amb fets que no volia conèixer, tenen més poder que un llibre o que un discurs per desfermar o superar aquests bloqueigs. Això és cert tant per a les operacions lògiques com per a l'adquisició de coneixements.

Finalment, a la dimensió de facilitació per mitjà del grup s'afegeix l'efecte de complementarietat dels coneixements individuals.

Així, la intervenció del grup en els camps afectiu i cognitiu és també una modalitat de presa de consciència i d'expandiment de l'individu en les seves actituds, valors i reflexos profunds, i contribueix a desenvolupar en ell les facultats d'obertura, d'autonomia i de creativitat necessàries per a l'autoformació.

Activitats i tècniques d'autoformació

a) *Activitats de recerca i de registre d'informació:*

- dominar l'ús de les principals eines visuals disponibles
- treballar amb diversos tipus de diccionaris
- prendre notes extraient els mots clau:
 - a partir d'un text
 - a partir d'un missatge audiovisual
 - a partir d'una exposició oral
- preparar qüestionaris d'enquesta (per exemple, sobre les necessitats i les motivacions lingüístiques)
- identificar les fonts documentals disponibles
- utilitzar fitxers (...)
- classificar els documents recollits.

b) *Activitats de reconstrucció-reelaboració:*

- fer una exposició oral a partir de les notes que un ha pres o dels mots clau apuntats
- resumir, elaborar esquemes
- redactar fitxes de lectura.

c) *Activitats de producció convergent:²*

- comentari
- anàlisi de textos i de documents (perspectiva literària, lingüística, sociolingüística)
- identificació d'un problema o definició d'una problemàtica
- síntesi de diversos textos o documents
- pas d'un tipus de missatge a un altre (exposició oral a partir d'un contingut escrit o visual, redacció després d'un missatge oral, il·lustració d'un contingut escrit o oral).

d) *Activitats de producció divergent³ i de resolució de problemes:*

- decisions de treball o de complement d'enquesta o de recerca
- producció d'un informe original i estructurat, d'una monografia, d'un material didàctic simple

- producció d'instruments d'observació de classe
- producció de material visual que il·lustri comportaments professionals o relacionals a la classe
- elaborar tests, passar-los a les classes i explotar-los
- fixació d'objectius sobre tasques a curt termini i autoavaluació (individual o en grup).

e) *Iniciació al treball de grup:*

- secretariat del grup
- animació del grup
- anàlisi del treball de grup des del punt de vista de la tasca i des del punt de vista del funcionament del grup.

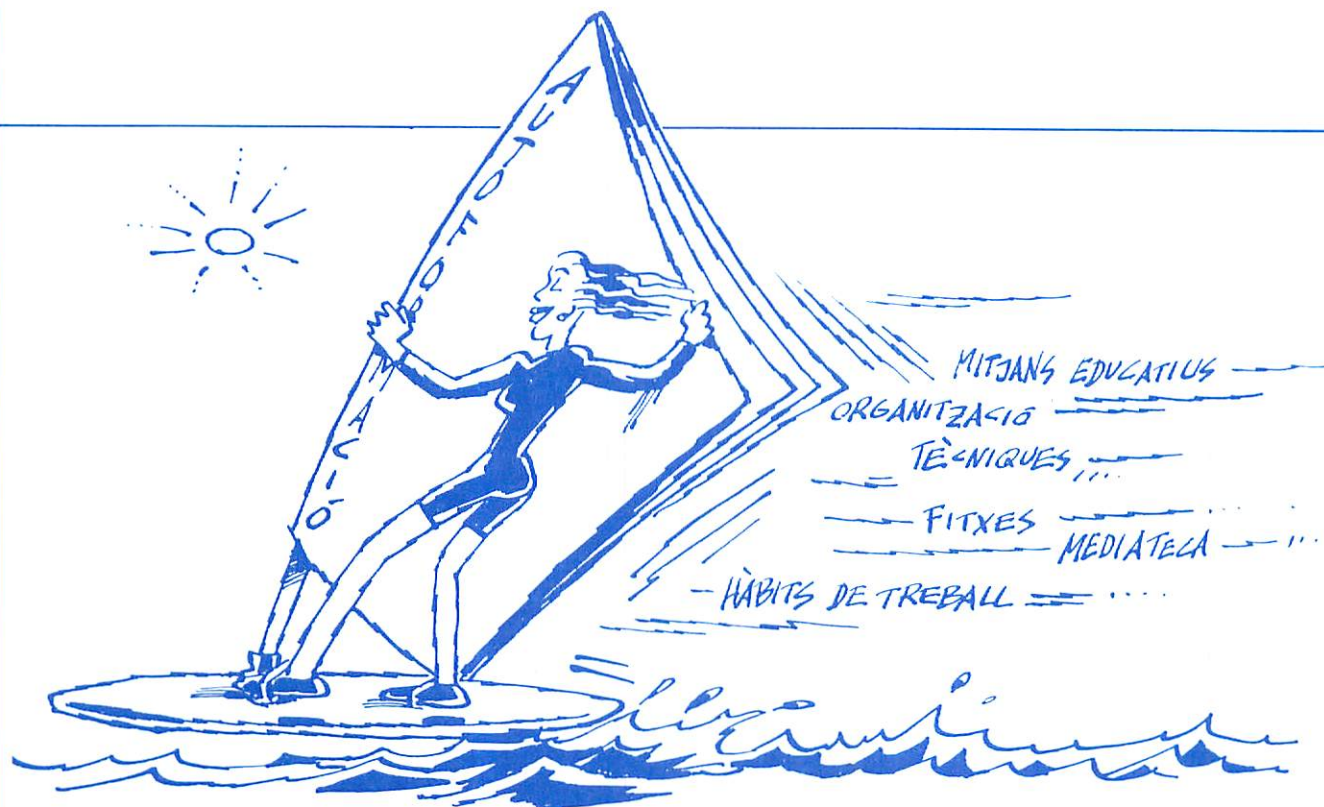
Recursos i traves

La decisió d'emprendre un aprenentatge per autoformació depèn en gran part dels recursos i de les traves materials; evocarem els principals:

- a) l'existència d'una *mediateca*, d'un centre de documentació amb els seus propis recursos
- b) la presència d'un lloc específic, propici a l'autoformació: es tracta d'un lloc que permeti les diferents modalitats de treball (individuals, en petits i en grans grups i en reunions plenàries) i on un cert nombre de produccions puguin realitzar-se amb un mínim d'elements i de mitjans educatius
- c) l'organització d'un horari que permeti dedicar un temps específic a les activitats d'autoformació
- d) l'existència, prop del lloc d'autoformació, d'una infraestructura de reprografia.

Modalitats de treball

- a) La concepció d'una autoformació, el punt de partida de la qual és l'adquisició d'un cert nombre de tècniques i d'hàbits de treball, només és coherent si se'n fa càrrec el conjunt dels formadors de la institució. Una tècnica com la de prendre notes és essencialment interdisciplinària i es pot utilitzar arreu. Passa el mateix amb la majoria de les altres tècniques que hem enumerat. Aquesta coordinació a nivell del conjunt de la institució només es pot fer en el marc d'una pedagogia amb objectius.
- b) La programació de les activitats d'autoformació haurà de tenir en compte l'evolució dels autoformats cap a l'autonomia, tant en el procés d'aprenentatge com en la complexitat de les tasques proposades (prolongant la durada d'aquestes tasques).
- c) Les intervencions magistrals en els processos primordialment autoformatius aniran decreixent: al principi, les aportacions d'informació per part del formador seran relativament freqüents; després el formador esdevindrà una persona-recurs entre d'altres, però continuarà intervenint durant un cert temps si els formats ho demanen, per ajudar a estructurar el treball.
- d) Part integrant de l'autoformació: les fitxes d'autoavaluació que serviran a l'autoformat per avaluar tasques ben concretes; la majoria només les poden elaborar els mateixos formadors. Efectivament, hi ha



coneixements que no poden ser avaluats només pels autoformats: els criteris i les modalitats d'avaluació d'aquests punts són proporcionats pel formador en unes fitxes que fan el paper de les fases de control en l'ensenyament programat.

El perfil de sortida del format

(Catàleg d'objectius generals referents al conjunt dels aspectes de la formació)

Aptituds relatives al saber ser:

Al final del cicle de formació, el professor haurà de mostrar:

1. que té consciència de la seva relació amb els altres i que és capaç de canviar i aconseguir adaptar-se voluntàriament a) en el treball de grup, b) a classe, en funció d'objectius que s'ha assignat
2. que té consciència de la imatge que els altres tenen d'ell i que és capaç d'objectivar el seu comportament fent servir instruments d'observació fixant-se en el seu rendiment a) en el treball del grup, b) a classe
3. que és capaç d'assolir un bon grau de coherència entre el seu comportament efectiu i les seves veritables intencions (congruència) aconseguint els ajustaments necessaris en múltiples situacions enregistrades de treball de grup i avaluant ell mateix el seu grau d'encert
4. la seva capacitat d'escoltar i la seva aptitud per reflectir les idees i els sentiments de l'altre (empatia) restituint-li, després d'un intercanvi, el que és essencial del seu discurs i desplegant les seves idees i els seus sentiments amb augments que acreditin que sap adoptar la seva perspectiva
5. que confirma, al llarg de la formació, la capacitat d'autoqüestionar-se i d'acceptar les idees d'altri (disponibilitat).

Aptituds relatives al saber fer:

Al final del cicle de formació, el format estarà en condicions:

a) en el pla de la reflexió sobre el funcionament de la llengua:

1. de produir esquemes i exercicis que permetin de conceptualitzar els fets de llengua i d'aplicar-los a la classe
2. de seleccionar i analitzar documents lingüístics autèntics d'origens diversos, de produir quadres i exercicis que permetin la conceptualització dels paràmetres sociolingüístics i d'aplicar-los a la classe
3. d'analitzar el mecanisme de les produccions incorrectes dels alumnes per conduir-los a una producció correcta, no tan sols a nivell del resultat sinó també del mecanisme de producció, i per fer-lo servir de punt de referència en l'establiment o la modificació de la progressió
4. de definir el o els tipus d'aprenentatge posats en pràctica dins de cada fase o activitat de classe per tal de a) facilitar-ne la presa de consciència a nivell dels alumnes i b) fer-ne conscient la utilització sistemàtica.

b) en el pla de les tècniques modernes de presentació i de pràctica:

1. de produir materials didàctics (textos, exercicis fonètics, estructurals i d'explotació i exercicis correctius, etc.) a partir de fonts variades i fer-los servir a la classe
2. de seleccionar i d'utilitzar materials de classes diverses posant en pràctica combinacions diferents de tècniques i suports audiovisuals (franel·lògraf, laboratori de llengua, diapositives, pel·lícula fixa, magnetòfon, etc.)
3. de seleccionar documents d'origens diversos sobre diferents suports (escrits, sonors, visuals), d'assegurar-ne la comprensió i de fer-ne l'explotació a classe en els plans de la llengua i de la cultura.

c) en el pla de les tècniques de motivació i de transferència:

1. de produir qüestionaris que permetin definir les motivacions dels alumnes en termes de necessitats lingüístiques i traduir-les en termes d'objectius d'aprenentatge
2. de guiar els alumnes en situació de classe, en una confrontació de les seves motivacions amb les limitacions de l'aprenentatge d'una llengua, de manera que aquesta confrontació desembocchi en una progressió i un compromís d'aprenentatge
3. d'inventar i de posar en pràctica una varietat de situacions de treball que permetin a l'alumne una utilització personal, útil o recreativa de la llengua i que a la vegada afavoreixin la seva implicació en el discurs (jocs, simulació, joc de rols)
4. de determinar, en funció de les motivacions dels alumnes, els temes, les disciplines i les activitats extralingüístiques (i/o extraescolars) sobre els quals tractaran les principals utilitzacions interdisciplinàries de la llengua, i de traduir-les en activitats d'aprenentatge i de transferència
5. d'afavorir les activitats centrades en tasques extralingüístiques i/o interdisciplinàries i d'ajudar els alumnes a estructurar el seu treball per tal de dur a bon terme aquestes tasques.

d) en el pla de les tècniques de l'aprenentatge autònom:

1. d'utilitzar, en situació de treball de grup i a la classe, tècniques diferents de transmissió del saber
2. de dominar i de transmetre les tècniques principals de treball personal en documentació, recerca i producció i de posar-les en pràctica a la classe adaptant-les al públic d'alumnes que es tingui en compte
3. de dominar el procés de l'autoformació (determinació, realització i avaluació de la tasca), de transferir-lo, almenys parcialment, al treball de classe i de fer-ne conscients els alumnes per tal de facilitar-los en la pràctica.
4. d'establir les estructures de treball de grup i d'ensenyament mutu dels alumnes i de produir instruments d'observació d'aquestes activitats.

e) en el pla de les tècniques d'avaluació:

1. de produir i d'administrar tests de llengua
2. de produir i d'administrar tests que permetin verificar l'adquisició de determinats tipus d'aprenentatge i el seu grau d'integració
3. de produir i d'utilitzar a la classe qüestionaris per tal que els alumnes avaluin l'eficàcia dels mètodes de treball i de la seva adequació als objectius, i també de reutilitzar aquests elements de *feedback* en l'estratègia d'aprenentatge.

Aptituds relatives al saber:

Al final del cicle de formació, el format estarà en condicions:

a) en el pla de la reflexió sobre el funcionament de la llengua:

1. d'exposar, en situació de grup o d'ensenyament mutu, els elements de lingüística, de psicolingüística i de sociolingüística que s'inclouen en el programa de formació.

2. d'establir l'inventari de les intencions de comunicació que responen a les necessitats lingüístiques d'uns alumnes reals o imaginaris, a) classificar-les segons les situacions de comunicació considerades i, b) produir material didàctic per a algunes d'aquestes situacions

3. d'establir taules d'anàlisi contrastiva que presentin les principals dificultats predictibles dels seus futurs alumnes en els plans fonològic i/o morfològic i/o lèxico-semàntic, i també en el pla de les connotacions socioculturals

4. d'exposar, en situació de grup o d'ensenyament mutu, l'una o l'altra taxonomia per a la definició dels objectius, alguna de les quals s'haurà de basar necessàriament en les operacions d'aprenentatge.

b) en el pla de la metodologia de la llengua viva:

1. d'interpretar, d'analitzar i de fer operatiu un currículum
2. de presentar, d'una manera simulada i crítica, diferents mètodes moderns i materials audiovisuals existents, i també els seus pressupòsits lingüístics i metodològics
3. de realitzar i de presentar fitxes pedagògiques d'exploració de documents reals que cobreixin els diferents graus d'integració de coneixements
4. de plantejar diferents itineraris per a la utilització d'un mateix material concebut per ell en funció dels objectius que ha d'assolir una classe real o fictícia.

c) en el pla de la metodologia de la formació:

1. d'analitzar una situació d'ensenyament real o possible en termes de finalitats, traves i objectius
2. de fer operatius els objectius generals extrets d'una anàlisi de situació, en termes d'activitats d'aprenentatge i de comportaments observables
3. de demostrar el seu coneixement del medi, de la cultura i de la vida contemporània del país on es parla la llengua que ensenyarà, havent participat, durant el cicle de formació, en enquestes, recerques documentals o sobre el terreny, visites, intercanvis d'informació i altres activitats d'implicació en el medi, totes les quals han de desembocar en produccions en la llengua de referència.

d) en el pla de la filosofia de l'educació i de la formació:

1. de confrontar la seva pròpia formació amb les orientacions d'almenys dos autors contemporanis en filosofia de l'educació. ■

NOTES

1. Extret de DALGALIAN, G. [et al.] *Pour un nouvel enseignement des langues et une nouvelle formation des enseignants*. París: Clé International, 1981. p. 107-112 i 113-117.
2. Són el tipus d'activitats que condueixen l'alumne a pensar i realitzar l'aprenentatge proposat en una sola direcció. Les solucions que els alumnes han de donar a les qüestions d'aquest tipus tenen una única resposta.
3. Són el tipus d'activitats que condueixen l'alumne a pensar i realitzar l'aprenentatge proposat en més d'una direcció. Les solucions que els alumnes han de donar a les qüestions d'aquest tipus tenen més d'una resposta vàlida.

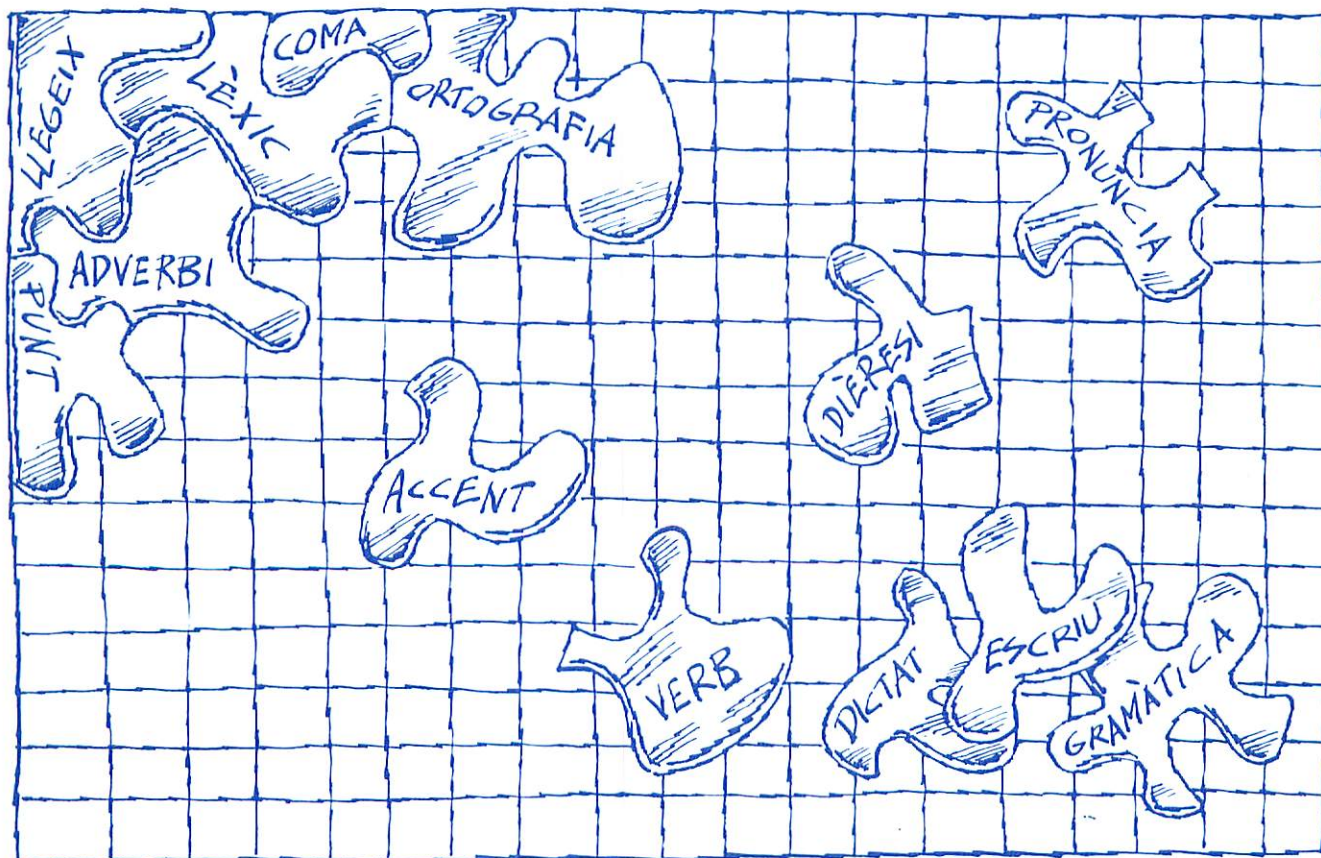
L'avaluació de l'aprenentatge d'una segona llengua

per Rebecca M. Valette¹

Durant els darrers vint anys, la teoria i la pràctica relatives a l'examen de la segona llengua ha experimentat una evolució considerable als Estats Units. Abans de l'era Sputnik (satèl·lit), la majoria dels professors de segona llengua utilitzaven tècniques globals com traduccions, resums, redaccions i dictats. Encara que durant la dècada dels anys 20 es van elaborar tests objectius en llengües estrangeres, només s'acceptaven i es feien servir aquests tests d'una manera àmplia als anys 60. Amb el suport de fons públics es van crear uns tests de llengua uniformats que oferien una avaluació separada de les quatre habilitats de la llengua (escoltar, parlar, llegir i escriure) i posaven èmfasi a mesurar el control que tenia l'estudiant d'elements específics de la llengua, com els fonemes, el vocabulari i les formes gramaticals. Hom pensava que mesurant una àmplia mostra

d'elements discrets, l'examinador podria determinar la capacitat general en tal llengua. L'ús de qüestionaris de respostes múltiples i de tècniques uniformades de puntuació feien possible que aquests tests atenyessin uns nivells alts de fiabilitat i d'objectivitat. Als anys 70, atès que els psico- i sociolingüistes van començar a centrar-se en el paper de la llengua en un context de comunicació, es va veure clarament que els tests globals de llengua també tenien un paper important en l'avaluació de la segona llengua i que aquests tests es podien puntuar amb un grau d'objectivitat raonable.

En els darrers anys gran part de l'interès renovat per l'avaluació procedia de les àrees de l'educació bilingüe i de l'anglès com a Segona Llengua (ESL). Conseqüentment, l'orientació de la prova de llengua va anar més enllà de l'avaluació dels nivells elementals i intermedis



de l'adquisició de la llengua atesos per estudiants nord-americans en francès, castellà, alemany i en altres idiomes estrangers comunament estudiats, i actualment s'està centrant més en els nivells intermedis alts i avançats de la capacitat d'aprenentatge de la llengua per part d'estudiants estrangers que estudien en universitats nord-americanes, i també per part dels estudiants de totes les edats en els programes bilingües i de l'ESL arreu dels Estats Units. Aquesta ampliació de la gamma de preocupacions referents a les proves influirà, de segur, en les orientacions de la llengua durant la dècada dels vuitanta.

Classificació de les metes i de l'objectiu de l'idioma

Abans de discutir l'avaluació de l'aprenentatge de l'idioma, cal aclarir el que es vol comprovar. La taxonomia de Valette-Disick a l'esquema 1 ens proporciona una manera de posar en relleu les interrelacions entre les finalitats més senzilles de l'idioma (Etapa 1) i les més complexes (Etapa 5).

Hom prefereix utilitzar el terme *etapa* en lloc de *nivell*, ja que dintre de cada etapa existeixen diversos nivells de capacitat. També caldria reconèixer el fet que l'aprenentatge de la segona llengua no és una simple progressió gradual d'una etapa a una altra. De fet, és una activitat molt complexa que varia d'un individu a un altre i en la qual es produeix una interconnexió constant entre les cinc etapes de la taxonomia, o almenys entre les quatre primeres.

En l'ambient d'una classe tradicional, primer els estudiants aprenen els sons, l'ortografia (Etapa 1), el vocabulari i les formes (Etapa 2) de la llengua meta, i aleshores practiquen aquests elements durant el curs d'e-

xercicis guiats (Etapa 3). Les activitats d'aquest tipus poden ser considerades com equivalents a allò que Krashen anomena «l'aprenentatge d'una llengua» (Krashen, 1978) i a què Rivers es refereix com «l'adquisició de la capacitat» (Rivers, 1975).

En un entorn real,² els estudiants es veuen obligats des del principi a utilitzar la llengua meta per comunicar-se (Etapa 4). A mesura que augmenta la seva comprensió, el seu discurs també experimenta progressos que van des de les pronunciacions monosil·làbiques del principi a una producció més complexa i fluida. Aquesta forma d'aprenentatge de la llengua correspon a l'«adquisició de la llengua» de Krashen, i a la «utilització de l'habilitat» de Rivers.

Molts estudiants de segona llengua inicien els seus estudis en unes etapes inferiors a la taxonomia i després atenyen l'etapa de la comunicació (Etapa 4). D'altra banda, en un entorn real sovint aquests alumnes troben que és més útil rebre més instrucció teòrica sobre els elements constitutius del llenguatge: pràctica de la pronunciació (Etapa 1), estudi del vocabulari, regles gramaticals (Etapa 2), i pràctica guiada de l'idioma mitjançant uns exercicis i unes activitats minucioses i graduals (Etapa 3).

A l'hora de preparar els tests de segona llengua, l'autor dels tests ha de decidir quines etapes de la taxonomia s'han de cobrir. Si durant un curs es posa èmfasi en l'accent, en la pronúncia, en l'ortografia, en el coneixement d'un lèxic específic, o bé en la manipulació de les estructures gramaticals. Els tests corresponents probablement estaran formats per *punts discrets* que examinaran un element cada vegada i que permetran de ser puntuats objectivament. Tanmateix, també es pot comprovar el domini dels elements de l'idioma en uns contextos naturals i exigir als estudiants que facin servir frases senceres i potser fins i tot més d'una habilitat (per exemple, preguntes escrites i respostes orals). Els

Esquema 1. Taxonomia de l'aprenentatge de la segona llengua, de Valette-Disick

Etapa	Comportament intern	Comportament extern
1. <i>Habilitats mecàniques</i> : l'estudiant usa més la memòria que la comprensió.	<i>Percepció</i> : l'alumne percep diferències entre els sons, les lletres o els gestos.	<i>Reproducció</i> : l'alumne imita la manera de parlar, d'escriure, els gestos, les cançons i els proverbis.
2. <i>Coneixement</i> : l'estudiant demostra un coneixement de fets, de regles i de dades de la llengua estrangera que estudia.	<i>Reconeixement</i> : l'estudiant mostra que reconeix les coses apreses, responenent un qüestionari cert / fals i un de múltiples respostes.	<i>Memòria</i> : l'estudiant demostra que recorda el que ha après omplint buits o donant respostes curtes.
3. <i>Transferència</i> : l'estudiant utilitza els seus coneixements en situacions noves.	<i>Recepció</i> : l'estudiant entén els textos orals o escrits recombinats o cites no trobades anteriorment.	<i>Aplicació</i> : l'alumne parla o escriu en una situació donada o participa en un simulacre cultural.
4. <i>Comunicació</i> : l'estudiant usa la llengua estrangera i la seva cultura com a vehicles naturals de comunicació.	<i>Comprensió</i> : l'estudiant entén un missatge en llengua estrangera o un signe cultural que conté un material no-familiar en una situació no-familiar.	<i>Autoexpressió</i> : l'estudiant usa la llengua estrangera per expressar els seus pensaments personals oralment o per escrit. Fa servir gestos com a part de la seva expressió.
5. <i>Crítica</i> : l'alumne analitza o avalua l'idioma estranger o du a terme una investigació original.	<i>Anàlisi</i> : l'estudiant redueix la llengua o un text literari als seus elements essencials d'estil, to, tema, etc. <i>Avaluació</i> : l'alumne avalua i decideix la pertinença i l'efectivitat d'una mostra de la llengua o d'un text literari.	<i>Síntesi</i> : l'estudiant du a terme la nostra investigació original o un estudi individual o crea un pla per a aquest projecte.

elements del test d'aquest darrer tipus s'anomenen *elements integradors*, ja que introdueixen diversos elements discrets en una pregunta. Els elements integradors en les Etapes 1, 2 i 3 provoquen respostes específiques per part dels estudiants i fan possible una puntuació objectiva.

Quan el curs se centra en l'habilitat comunicativa, els elements corresponents del test seran integradors per natura i també exigiran una utilització realista de la llengua. Oller va escriure molt sobre els *tests pragmàtics* que defineix com «qualsevol procediment o tasca que fa que l'alumne tracti unes successions d'elements en una llengua que són els que conformen els límits en un context normal d'aquell idioma i que exigeix a l'estudiant posar en relació una successió d'elements lingüístics amb el context extralingüístic per la via de la confecció pragmàtica». (Oller, 1979).

En els cursos avançats de llengua, en què es posa l'èmfasi en l'estilística, l'anàlisi lingüística, la redacció creativa, la composició lliure o el parlar en públic, els tests corresponents requeriran les habilitats cognitives d'anàlisi, síntesi i avaluació. En els tests d'aquesta mena, hi hauria d'haver una diferència mínima entre els estudiants per als quals la llengua meta és una primera o segona llengua: se suposa que els alumnes poden comunicar-se amb desimboltura en la llengua que estan estudiant.

L'avaluació del domini dels elements de la llengua

Encara que els mestres de segones llengües ara són plenament conscients que un domini dels elements d'una llengua per ells mateixos no implica ni condueix a la capacitat de fer servir aquest idioma per comunicar-se, tanmateix, algunes vegades el professor de l'idioma ha de determinar quins sons, mots o estructures sintàctiques encara estan causant problemes als estudiants.

a) Punts discrets

Hi ha unes obres importants disponibles sobre la construcció de punts discrets per als tests de segon idioma. Els lectors interessats poden consultar els manuals de Clark (1972), Harris (1969), Heaton (1975), Ledo (1961) i Valette (1977).

Durant la dècada dels 60, el repte que van haver d'afrontar els autors dels tests fou el de desenvolupar elements que empressin un llenguatge correcte en uns contextos de frases naturals. Heus ací uns exemples³ que il·lustren com es van millorar els elements discrets:

Exemple *inadequat*: formes errònies presentades als estudiants.

Em Joana
a) dius b) dic c) dig
(Sóc la Joana)

Exemple *acceptable*: totes les formes són correctes, però en cada cas només n'hi ha una d'apropiada.

Em Joana
a) dir b) dius c) dic

Exemple *inadequat*: sense context.

present: Jo hi vaig passat: Jo hi (vaig anar)

Exemple *acceptable*: frase en un context natural.

Cada dia vaig a comprar. Ahir jo a comprar amb en Tomàs.

Exemple *inadequat*: barreja artificial de llengües.

Vull que en Pau (comer) amb mi. (mengi)

Exemple *acceptable*: es mantenen els idiomes separats.

Quiero que Pablo coma conmigo.

Vull que en Pau amb mi. (mengi)

Exemple *inadequat*: introducció artificial d'un mot indicador.

Dilluns a la nit l'Anna (arribar)

tard a casa. (va arribar)

Exemple *acceptable*: el mot indicador és introduït de manera natural.

Quan va arribar a casa l'Anna?

..... a casa a la una. (va arribar)

La investigació duta a terme els anys setanta ha demostrat que els estudiants aprenen una llengua de manera més eficaç i la recorden durant més temps si es presenta de manera que tingui sentit. Malgrat que la majoria dels mètodes d'ensenyament dels darrers vint anys empraven noves formes de gramàtica i de vocabulari en totes les frases, el context de l'exercici en conjunt era més aviat una barreja sense sentit d'enunciats desconnectats entre ells. De fet, molts exercicis publicats es llegeixen com si fossin extrets del Teatre de l'Absurd, com a exemples de poesia surrealista. Per tant, no és sorprenent que els tests d'aquesta època sovint hagin reflectit aquesta absència de context amb sentit. Les proves que feien els estudiants normalment es limitaven a una manipulació de les formes i a una identificació de les estructures.

El repte dels anys 80 consisteix en la construcció d'una sèrie d'elements discrets que conservin els aspectes positius dels anteriors i que corresponguin a un idioma que s'acosti més a l'actual. Es poden crear contextos amb sentit a través d'unes situacions imaginàries o mitjançant unes imatges.

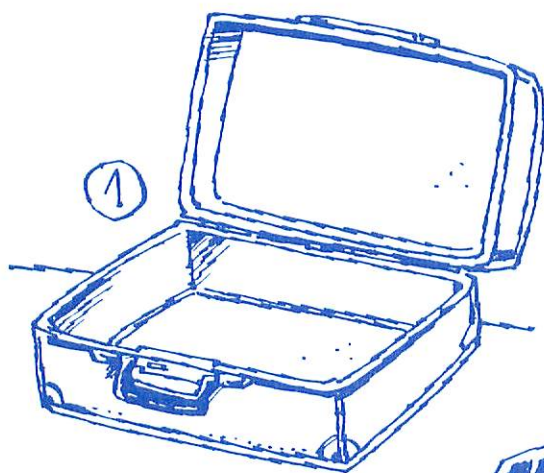
Exemple *bo*: totes les frases estan dins d'un context que té sentit.

1. Ha fet les seves maletes avui?
(Ella ha fet les seves maletes avui)
2. Va comprar el seu bitllet?
(Ella va comprar el seu bitllet)
3. Va aconseguir el seu passaport?
(Ella va aconseguir el seu passaport)

Exemple *millor*: la resposta de l'estudiant depèn del context.

La Susanna demà se n'anirà a Austràlia. Mireu la imatge i decideu si ha fet o no les coses següents:

1. Ha fet la maleta?
(No ha fet la maleta)
2. Ha trobat el passaport?
(Sí, l'ha trobat)
3. Ha recollit el seu bitllet?
(L'ha recollit)



Encara que aquests dos exemples només comprovin el control de l'estudiant de les formes del passat, hi ha uns exemples encara més vàlids que els que hem presentat anteriorment, perquè corresponen a un ús amb sentit de la segona llengua, encara que d'alguna manera, elaborat.

b) Tests globals

Els tests globals impliquen més que un punt del vocabulari o de l'estructura, i poden involucrar dues habilitats diferents de la llengua. A la dècada dels anys 60 aquests elements es van caracteritzar com a *híbrids* i se'ls va confrontar amb els elements discrets *purs*, que aleshores constituïen el punt de mira dels autors de tests. Tanmateix, a mitjans dels 70, es van utilitzar freqüentment elements integradors per comprovar el domini dels elements de la llengua, especialment als exàmens. Com en el cas dels punts discrets, aquests tests només tenien una sèrie de respostes correctes i es podien puntuar ràpidament i amb seguretat.

Un tipus d'element integrat àmpliament utilitzat és aquell en el qual el professor llegeix les indicacions o preguntes mentre que els estudiants escriuen les respostes. La majoria dels exercicis utilitzats en els mètodes actuals d'ensenyament poden transformar-se fàcilment en uns exàmens de classe. Com que el professor llegeix en veu alta les preguntes i s'atura mentre els

estudiants escriuen les respostes, tota la classe acaba el qüestionari alhora. De la mateixa manera que passava amb els elements discrets, els qüestionaris d'aquest tipus atenyen la seva validesa màxima quan introdueixen la llengua meta dins d'un context amb sentit. Altres tipus d'elements globalitzadors també es poden basar en imatges. Els estudiants escolten o llegeixen unes sèries d'enuncis i apliquen a cadascun una imatge adequada.

Els exercicis senzills de traducció també funcionen com a elements integradors. En traduir frases curtes a la seva llengua materna o de la seva llengua materna, els alumnes demostren el seu domini de diverses característiques de la llengua dins d'una sola frase. (Els exercicis de traducció *reals* basats en mostres originals del llenguatge es considerarien com uns tests d'unes habilitats per a la funció comunicativa.)

L'avaluació de les habilitats per a la comunicació

A l'Etapa 4 de la taxonomia s'utilitza la segona llengua per a la comunicació, o bé per expressar oralment o per escrit les seves pròpies idees, o per entendre el que els altres han dit o han escrit. Els vehicles per a la

comunicació estan constituïts per les quatre habilitats: escoltar, parlar, llegir, escriure; però el que mou aquestes activitats no és altra cosa que la *capacitat global de l'individu per a la llengua*

a) Tests de les quatre habilitats

A la dècada dels 60, uns equips d'autors de tests elaboraren diferents tests per a cadascuna d'aquestes quatre habilitats. Tanmateix, sovint fracassaren a l'hora de distingir els elements que comproven el coneixement de la llengua dels que comproven l'habilitat per a la comunicació. Així mateix, un *text de lectura* contindria els punts discrets de gramàtica i de vocabulari de la mateixa manera que *elements de comprensió de la lectura* basats en una elecció d'un o més pràgrafs. No obstant això, fins i tot les preguntes sobre la *comprensió de la lectura* exigeixen una comprensió general del text; alguns només eren elements de vocabulari o gramaticals lligats a paraules o estructures en el paràgraf.

Els *tests orals* contindrien també una combinació de tipus d'elements, alguns dels quals (com per exemple la repetició d'uns sons i d'unes frases) només comproven el control d'uns elements específics de la llengua.

Els tipus de tests simples que de fet avaluen les habilitats de la comunicació inclouen el següent:

- Escoltar els textos enregistrats i indicar si les afirmacions corresponents són veritables o falses. (Nota: les respostes múltiples enregistrades no són gens naturals i exigeixen la intervenció de la memòria tant com la de la comprensió).
- Parlar sobre una imatge o una sèrie d'imatges.

- Llegir un text i contestar les preguntes sobre el seu contingut i interpretar-lo.
- Escriure una carta o un assaig a partir d'una sèrie d'instruccions generals o de línies directrius.

El repte dels anys 80 consisteix a preparar tests més adequats de les quatre habilitats. Per als tests de comprensió d'audició i de lectura cal seleccionar textos que ofereixin contextos reals i un nivell de vocabulari apropiat al de la classe. En el passat, molts tests de comprensió presentaven unes dificultats importants de vocabulari. Per poder respondre correctament, l'estudiant havia de conèixer el significat d'un mot específic i no es podia deduir la resposta mitjançant una inferència o unes tècniques associatives de paraules. Per consegüent, l'alumne que havia memoritzat llargues llistes de vocabulari obtenia un resultat millor que el que havia llegit més. En el futur, hauria de ser possible d'augmentar la dificultat del test de comprensió mitjançant la introducció d'un element de velocitat. Es podrien enregistrar textos que presentin la mateixa dificultat lèxica i sintàctica a diferents velocitats, des de lenta, formal, fins a una conversa ràpida. Si es vol, es podria utilitzar diversos tipus de pronunciació, per exemple l'accent americà, l'anglès, l'estil de conversació de la gent de Georgia del Sud, variants molt nasalitzades, etc.⁴ Es pot controlar la velocitat de la lectura projectant els textos línia per línia en una pantalla, o només donant als estudiants un límit de temps per llegir cada text.

En els tests orals i escrits, el repte consisteix a crear estímuls que generin les mostres desitjades, i a continuació elaborar sistemes fiables de puntuació que els

Esquema 2. Forma de l'autoexpressió: parlar

— Parlo la llengua tan bé com un nadiu culte	5
—	4,5
— Parlo la llengua amb fluïdesa, en gran part correctament, tinc un vocabulari ampli, així doncs, a penes vacillo o busco les paraules. Per altra banda, no parlo fluïdament en aquelles situacions en què no tinc pràctica de cap tipus.	4
—	3,5
— Em puc fer entendre gairebé en totes les situacions diàries, però la meua llengua no està mancada d'errors i algunes vegades no puc trobar les paraules per al que vull dir. M'és difícil d'expressar-me en situacions en les quals no he tingut l'oportunitat de practicar la meua llengua. En la meua llengua puc fer un curt resum de la informació.	3
—	2,5
— Em puc fer entendre en situacions simples de cada dia, per exemple donant i rebent orientacions senzilles, preguntant sobre alguna cosa i parlant d'aspectes més senzills del treball. El meu vocabulari és més aviat limitat, així mateix només gràcies a grans esforços puc utilitzar la llengua en situacions noves i inesperades.	2
—	1,5
— Només puc expressar coses molt senzilles relatives a la meua pròpia situació, per exemple preguntar i respondre a preguntes molt senzilles sobre el temps, l'alimentació... Només domino mots i frases senzilles.	1
—	0,5
— No parlo l'idioma.	0

mestres puguin utilitzar fàcilment. Un mètode futur consistirà probablement en l'ús d'indicacions pictòriques successives, com dibuixos sense paraules.

Finalment, en la dècada dels 80 cal posar de manifest un interès continu pel que fa a la investigació dels tests relatius a la comunicació, que combinen la comprensió i l'autoexpressió. L'entrevista oral utilitzada com una tècnica d'examen ha estat objecte d'una atenció considerable en els últims anys i s'espera que cada vegada més professors aprenguin a administrar als seus estudiants aquests tests reals. També s'hauria de parar atenció als tests escrits en què es demana als alumnes que escriguin una carta o un resum d'una pel·lícula o d'un article. La validesa d'un test és més gran com més s'acosta a la llengua real. El repte que es presenta és el d'arribar a assolir uns nivells acceptables de fiabilitat en la puntuació i en els procediments pràctics que no ocupin massa temps.

b) Tests de capacitat global per a la llengua

Alguns tests relatius a la *capacitat global per a la llengua* exigeixen que l'alumne tracti mostres reals de llengua dintre d'un temps limitat. A més a més, aquests tests han de tenir un format que permeti una puntuació ràpida i fiable. Normalment, impliquen més d'una habilitat lingüística, però això no constitueix un tret essencial de la prova de capacitat global. Els tests de capacitat global més comunament emprats són el dictat (Oller 1979), el test del soroll (Gradman i Spolsky 1975) i el test *colze* (Oller, Brière i Hinofotis, 1979).

Es pot considerar el dictat com una prova de capacitat global per a la llengua, si es llegeix a una velocitat normal, amb pauses només al final de cada frase. Quan es llegeix un dictat fàcil, paraula per paraula, aquest esdevé un test d'ortografia. Es demana als alumnes que recordin uns segments més llargs de la llengua meta i que demostrin la seva comprensió escrivint el que han sentit. Habitualment no es compten les faltes d'ortografia si no són un obstacle per a la comprensió, però aquesta decisió la pren el professor.

El test del soroll és una variant del dictat. S'enregistra un text a una velocitat normal i llavors allò que es considera redundant es redueix afegint-hi un soroll estrany o monòton. Els estudiants comprendrien molt fàcilment les frases si no s'hagués distorsionat artificialment l'enregistrament. Aquí, no es tenen en compte les faltes d'ortografia en la mesura que el professor veu que l'estudiant ha entès el que s'ha dit.

En el test *cloze* —en què s'omplen buits— es proporciona als alumnes un text que presenta una dificultat mitjana, en el qual uns mots han estat esborrats sistemàticament i han estat substituïts per un buit. Normalment la primera frase del text es dona sencera per ajudar a establir el context. Es puntea els alumnes segons els buits que hagin omplert, o bé amb la paraula exacta o amb un sinònim acceptable. S'administra i es puntea els tests ràpidament. Són especialment eficaços com a instruments per situar els alumnes, perquè es poden donar a grups importants d'alumnes i es poden obtenir els resultats ràpidament. Donat el factor d'error normal, es pot col·locar l'alumne en una classe equivocada, però això fins i tot passa amb altres mètodes que ja han donat les seves proves. De fet, els investigadors han elaborat l'elecció múltiple, variants per puntuar, dels tests abans esmentats per guanyar més temps encara.

c) Autoavaluació

En els darrers anys el Consell d'Europa ha començat a explorar els avantatges i les dificultats de l'autoavaluació de l'alumne (Oskarsson, 1978). És evident que els alumnes haurien de poder jutjar l'eficàcia dels seus esforços en la comunicació, ja que, en fer-ho participarien més activament en el procés d'aprenentatge. L'autoavaluació també és econòmica i representa una alternativa pràctica a la prova per situar els coneixements de l'alumne.

Conclusió

A mesura que la societat va entrant en la dècada dels 80, amb una nova consciència de la importància de posseir una segona o tercera llengua, els professors de llengua necessitaran nous instruments eficaços d'exàmens i noves tècniques d'avaluació. Durant els anys 70 s'ha dut a terme una important investigació. Ara el repte consisteix a aplicar el que sabem.

BIBLIOGRAFIA

- BRIERE, E. J. and HINOFOTIS, Frances Butler, eds. *Concepts in Language Testing: Some Recent Studies*. Washington: TESOL, 1979.
- CLARK, J. L. D. *Foreign Language Testing: Theory and Practice*. Philadelphia: Center for Curriculum Development, 1972.
- GRADMAN, H. L.; SPOLSKY, B. «Reduced Redundancy Testing: A Progress Report». RANDALL L. J.; SPOLSKY B. (eds.) *Testing Language proficiency*. Arlington, VA: Center for Applied Linguistics, 1975.
- HARRIS, D. P. *Testing English as a Second Language*. New York: McGraw-Hill 1969.
- HEATON, J. B. *Writing English Language Tests: A Practical Guide for Teachers of English as a Second or Foreign Language*. London: Longman, 1975.
- KRASHEN, S. D. «The Monitor Model for Second Language Acquisition». GINGRAS R. C. (ed.) *Second Language Acquisition and Foreign Language Teaching*. Arlington, VA: Center for Applied Linguistics, 1978, p. 1-26.
- LADO, R. *Language Testing: The Construction and Use of Foreign Language Tests*. London: Longman, 1961; New York: McGraw-Hill, 1964.
- OLLER, J. W., Jr. *Languages Tests at School*. London Longman, 1979.
- OSKARSSON, M. *Approaches to Self-Assessment in Foreign Language Learning*. Oxford: Pergamon Press, 1978.
- RIVERS, W. M. *A Practical Guide to the Teaching of French*. New York: Oxford University Press, 1975.
- VALETTE, J.-P.; VALETTE, R. M. *Test Guide to Accompany the Testing Program, French for Mastery 2*. Lexington, MA: D.C. Heath, 1976.
- VALETTE, R. M. *Modern Language Testing*, second edition. New York: Harcourt Brace Jovanovich, 1977.
- DISICK, R. S. *Modern Language Performance Objectives and Individualization: a Handbook*. New York; Harcourt Brace Jovanovich, 1972.

NOTES

- Extret del llibre d'ALATIS J. E. [et al.] *The second Language Classroom: Directions for the 1980's*. New York: Oxford University Press, 1981.
- Aquest seria el cas de la situació d'aprenentatge de la llengua catalana a Catalunya.
- Hem traduït aquests exemples, per adaptar-los a l'ensenyament de la llengua catalana.
- Cal tenir en compte que l'article té la llengua anglesa com a punt de referència.

L'anàlisi sintàctica

per Coloma Lleal

Per què l'anàlisi sintàctica?

Recordem, novament, que l'anàlisi no constitueix l'única tasca lingüística possible a l'ensenyament, ni tampoc la d'aplicació prioritària.

A determinat nivell, però, pot ser un interessant instrument d'anàlisi lògica d'un objecte conegut i familiar. El llenguatge, que serveix fonamentalment per a comunicar-nos, presenta una estructura determinada que cal descobrir. Observeu que, en aquest cas, no ens estem interessant pel llenguatge, sinó per la seva estructura (com no és el mateix contemplar un edifici que analitzar els seus plànols).

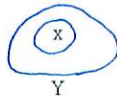
Pressupòsits teòrics de l'anàlisi sintàctica

A l'hora de plantejar-nos la possibilitat d'analitzar una frase, haurem de recordar alguns dels principis fonamentals de la lingüística del nostre segle:

- El concepte saussurià de *valor*: cal fer paleses les interrelacions existents entre les diferents parts d'una frase. El valor d'una unitat lingüística ve determinat pel conjunt de relacions que aquesta unitat manté amb totes les altres. Relacions que se situen tant a nivell sintagmàtic com a nivell paradigmàtic.
- L'estreta relació existent entre *forma* i *funció*, donat el caràcter sistemàtic de la llengua. Per això no és possible una separació radical de morfologia i sintaxi.
- El concepte hjelmslevià de *recció*: capacitat d'una unitat lingüística per a exigir la presència d'una altra.
- La noció bloomfieldiana de *distribució* o capacitat d'una unitat lingüística per ocupar una determinada posició en un context. A partir d'això, els elements complexos de la frase poden ser commutats per elements simples, de funció coneguda, i que presenten la mateixa distribució, és a dir, el mateix complex de relacions opositives o de variació lliure.
- La divisió, també bloomfieldiana, entre *construccions endocèntriques* i *construccions exocèntriques*. En el primer cas, l'addició de diversos elements a un nucli no suposa l'aparició d'una nova funció en el conjunt resultant, de manera que el conjunt manté el mateix valor funcional que el seu nucli; en el segon cas, en canvi, com a conseqüència de l'expansió, el conjunt resultant ha adquirit un valor funcional diferent del seu nucli. Esquemàticament:



construcció endocèntrica



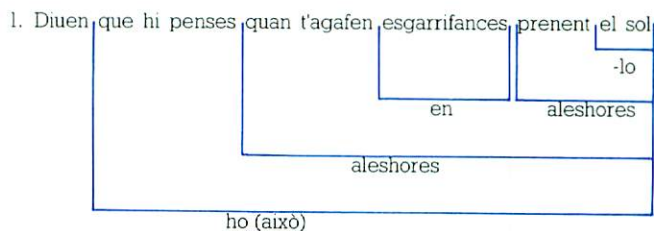
construcció exocèntrica

- La noció de *recursivitat*, àmpliament desenvolupada per la gramàtica generativa. A qualsevol de les posicions fonamentals de la frase, en lloc d'un element simple hi pot aparèixer una nova frase (no sabrem mai quina és la frase més llarga d'una llengua...). Per això caldrà explicitar els punts i els procediments d'inserció.

Etales de l'anàlisi sintàctica

Explicació de la frase: tot i que sovint es pretén separar radicalment la sintaxi de la semàntica, és important que fem evidents totes les relacions significatives que es dedueixen de les relacions sintàctiques dels elements de la frase. En aquesta etapa, probablement la més important de l'anàlisi, es tracta d'efectuar un estudi funcional i semàntic de la frase:

- Mitjançant exercicis de *commutació* que ens permetin substituir les unitats complexes per elements simples de funció coneguda:



Aquests exercicis ens permetran detectar diferents tipus de sinonímia o de dissimilitud en el si de la frase, tant a nivell semàntic com a nivell sintàctic:

— Exemples de paral·lelisme sintàctic, però no formal:

2. a) el cruixir de la civada daurada
- b) el so de les dents mastegant a poc a poc

— Exemples d'equivalència sintàctica, però no semàntica:

3. a) un heroi d'amples espatlles (= «que tenia...»)
b) un heroi d'altres temps (= «que pertanyia a...»)

— Exemples d'equivalència semàntica, però no sintàctica:

4. a) el cruixir de la civada,
b) la civada cruix.

- Mitjançant exercicis d'expansió que ens permetin comprovar la possibilitat d'ampliar la frase amb nous elements, sense que això comporti una alteració de les principals funcions sintàctiques:

5. a) posà la mà sota el llum i estirà el cordó.
b) aleshores, amb una certa por, posà la seva mà arrugada sota el llum de la taula del despatx del seu pare i, lentament, com si volgués allargar aquell moment, estirà el vell cordó setinat.

- Mitjançant exercicis de segmentació de les frases mínimes que la componen i la identificació dels nuclis de cada una d'elles:

6. Un tweed bonic i flonjo el del vestit de Ned Lambert.

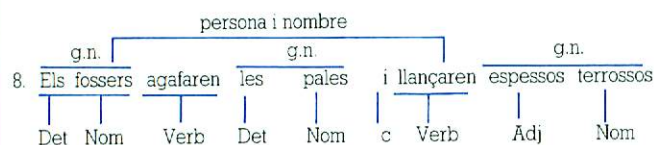
- a) Ned Lambert té un vestit,
b) el vestit és de tweed,
c) aquest tweed és bonic,
d) aquest tweed és flonjo.

O bé, gràficament:

7. a) Aquella abella que va entrar a la sala era la que m'havia picat
b) aquella abella «x» era «y»

aquella abella va entrar a la sala aquella abella m'havia picat

Identificació dels elements de la frase: es tracta de marcar la *categoría gramatical* a què pertany cada un dels elements, i això atenent a la seva estructura morfològica i a les reccions de què és objecte:



Diagramació o representació gràfica de les relacions funcionals existents entre els elements de la frase.

Els primers intents de representació gràfica els trobem en les «caixes» de Hockett, que parteix de la teoria dels «constituents immediats»: es tracta de descompondre cada un dels elements d'una frase en els dos constituents de grau immediatament inferior, fins a arribar a les unitats mínimes de l'anàlisi gramatical, de manera que es faci palesa «l'estructura jeràrquica de les formes gramaticals compostes»:

9.

Bloom	mirava		el	cap	d' un	cavall
	mirava		el	cap	d' un	cavall
	mir	ava	el	cap	d' un	cavall
			el	cap	d' un	cavall
			el	Ø	cap	Ø
					un	Ø
					un	Ø
					un	Ø
					un	Ø
					un	Ø

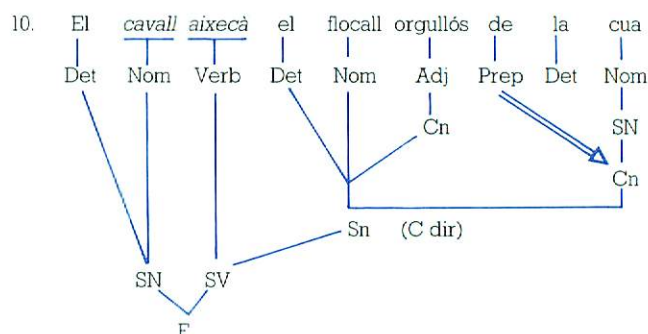
Aquest sistema presenta algunes dificultats, sobretot:

- dificultat per a interpretar el diagrama d'una frase amb constituents immediats discontinus,
- dificultat d'interpretar frases complexes.

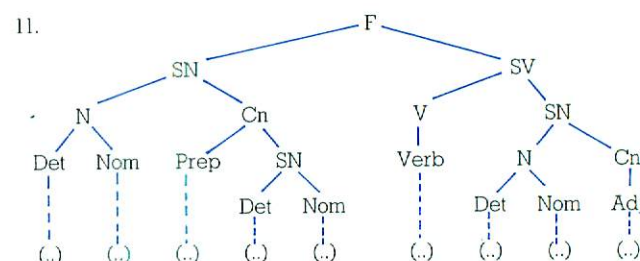
Els *arbres de derivació* parteixen també dels constituents immediats però superen molts dels inconvenients de les *caixes*. Es tracta de diagrames etiquetats que ens permeten d'explicitar les relacions que mantenen entre ells els elements d'una frase, i cada un d'ells amb la totalitat de la frase, i això tant si són elements simples com si són complexos.

Els arbres de derivació poden representar dos processos diferents:

- partir d'un text (extret d'una lectura, creat *ad hoc* pel mestre, inventat pels alumnes...) i deduir-ne l'estructura sintàctica:



- partir d'una estructura sintàctica (d'un esquema) com a model i exemplificar-la amb textos concrets:

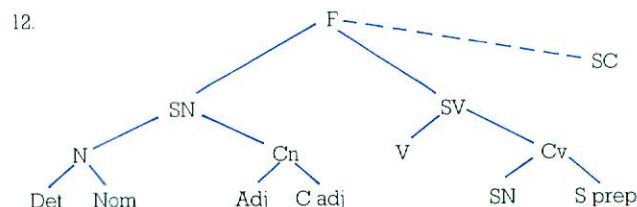


En qualsevol cas, caldria recordar que:

- No s'han de confondre els arbres de derivació amb la Gramàtica Generativa Transformacional. Sempre que pretenem analitzar frases concretes ens movem a nivell superficial. L'estructura profunda de la frase la veiem (o, millor, la intuïm) quan *expliquem* la frase.
- Els arbres de diagramació no constitueixen l'anàlisi, sinó, en tot cas, un esquema simplificat de l'anàlisi. La veritable anàlisi de la frase l'hem feta ja a les etapes d'explicitació i d'identificació.

Detall de les funcions

Recordem l'esquema bàsic d'una frase catalana:



(Potser fóra bo de recordar que l'esquema no obliga a un ordre determinat: el SN pot trobar-se, per diferents raons, en posició final:

13. a) ...però no els falta la manduca.
b) Ja s'acosten, les onades.)

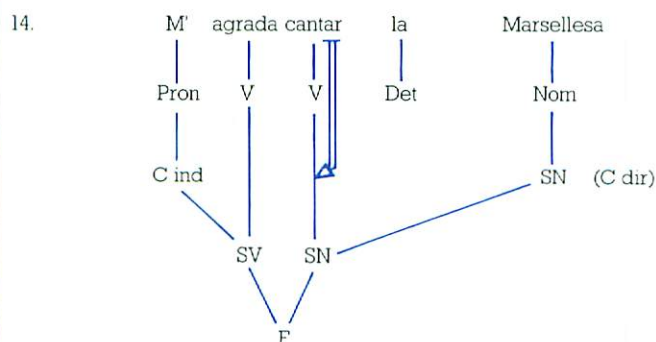
Sintagma nominal

— En el nucli del SN podem trobar-hi els elements següents:

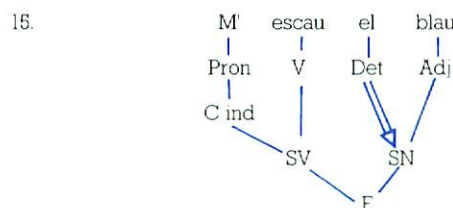
- Un *nom*: unitat constituïda per una base lexical d'inventari obert (que, facultativament, pot presentar-se amb morfemes lexicals derivatius valoratius [augmentatius, diminutius, pejoratius]), i que necessàriament ha d'associar-se a un morfema gramatical de nombre (el gènere, en canvi, està incorporat a la base lexemàtica i es presenta com una exigència de concordança, no com una possibilitat de flexió; la «formació del femení» hauria de ser estudiada a l'apartat corresponent a la formació de mots (lexicologia) i no, com se sol fer sovint, a l'apartat corresponent a la flexió gramatical).

Nom: base lexical ↔ morfema gramatical nombre

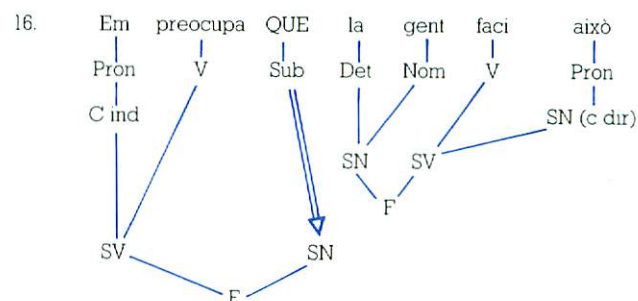
- Un *pronom*, de la categoria personal, és a dir, amb formes diferents segons la relació que estableixi amb les tres persones gramaticals (personals, demostratius, possessius). (Recordem que els pronoms personals són els únics mots catalans afectats per la categoria de cas: hi ha una forma pronominal diferent segons que actualitzi la funció de subjecte, de complement directe o de complement indirecte.) Els pronoms pertanyen a inventaris tancats.
- Un *infinitiu*: formalment constituït per una base lexical de caràcter verbal (i per tant, d'inventari obert) i un morfema nominalitzador (en aquest sentit, similar als morfemes derivatius nominalitzadors). Amb tot, la nominalització no és absoluta: el morfema nominalitzador confereix a la base lexemàtica la *possibilitat* d'actuar com si fos un nom, però no la converteix *del tot* en un nom. Per això, donat el caràcter verbal que conserva la base lexemàtica, els complements que acompanyen l'infinitiu continuen essent complements verbals:



- Un *adjectiu* nominalitzat mitjançant un article:



- Una *frase*, prèviament modificada per un subordinant:

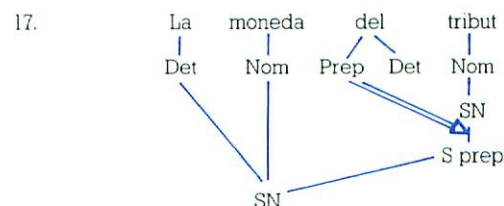


— Aquest nucli del SN apareix determinat per:

- un article (que aporta, fonamentalment, la noció de gènere i, amb caràcter redundant, la noció de nombre),
 - un pronom (possessiu o demostratiu),
 - un quantificador (indefinit, quantitatiu, numeral).
- I pot aparèixer complementat per:
- Un *adjectiu*: constituït per una base lexical d'inventari obert (facultativament, amb morfemes lexicals derivatius valoratius), que s'associa necessàriament a morfemes gramaticals de gènere [penseu, però, en els adjectius que presenten una sola forma per al masculí i per al femení] i de nombre. Aquests morfemes gramaticals (de gènere / de nombre) presenten la forma que els és exigida pel nucli del SN que complementen i del qual depenen semànticament:

base lexical ↔ nombre base lexical ↔ (gènere) nombre

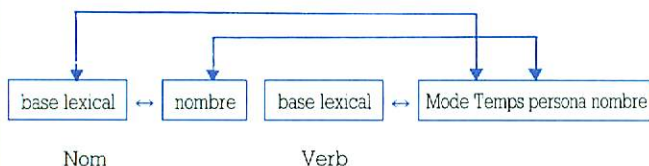
- Un *participi*: format per una base lexical verbal (d'inventari obert) modificada per un morfema adjectivador. Com en el cas de l'infinitiu, els seus complements són verbals quan la base lexical manté el seu caràcter verbal. Els casos d'adjectivació absoluta no són, però, tan poc nombrosos com els de nominalització absoluta dels infinitius.
- Un *nom en aposició*.
- Un *nom*, prèviament modificat per una preposició (un S prep):



- Una frase, modificada prèviament per un subordinant de doble funció (relatiu).
- El complement del nom (Cn) pot ser complementat per un adverb, format per una base lexical caracteritzada per la seva incapacitat per associar-se amb morfemes gramaticals.

Sintagma verbal

- En el nucli del SV només hi pot aparèixer un verb. Pertanyen a inventaris oberts. La base lexical regeix morfemes gramaticals de mode, temps, persona i nombre (aquests dos últims, regits pel nucli del sintagma nominal).



Ens podem trobar amb dos tipus de verbs: verbs predicatius i verbs copulatius. No es tracta, simplement, d'una diferenciació semàntica: el diferent comportament semàntic condiciona directament el comportament sintàctic.

- **Verbs copulatius (Vc):** pertanyen a inventaris finits. En la posició de Cv només podrà aparèixer un atribut (At), representat per un *adjectiu*, un *SN*, un *Adv*, un *S prep* o un *subordinant més una frase*.

18. a) era *amarg*,
b) era *el meu pare*,
c) era *poc*,
d) era *de pedra*,
e) era *qui em pensava*.

La característica fonamental dels verbs copulatius és que, si bé des del punt de vista sintàctic constitueixen el nucli del SV, no pot dir-se el mateix des del punt de vista semàntic: el verb copulatiu serveix simplement de còpula, d'enllaç, entre el SN i l'atribut, i és aquest darrer qui constitueix el veritable nucli semàntic del SV.

- **Verbs predicatius (Vp):** pertanyen a inventaris oberts. Els podem trobar complementats per:

- Un SN (nom, pronom, infinitiu, subordinant + frase...). Els verbs amb capacitat per presentar-se acompanyats d'aquests complements reben el nom de verbs *transitius*.

Quan en aquesta posició s'hi troba un pronom personal, ha de ser, necessàriament, de la sèrie que presenta variació formal de gènere i nombre (formes d'acusatiu).

Les frases que contenen aquest tipus de complement verbal, anomenat complement o objecte directe (perquè constitueix l'objecte de l'acció verbal), són susceptibles d'una transformació passiva:

19. a) escrivia *cartes*,
b) *les* escrivia,
c) *les cartes* eren escrites.

- Un S prep (preposició + SN), amb funció de complement indirecte, sintagma preposicional objecte (exigit pel «règim» del verb i incompatible sempre amb

el complement directe) o complement circumstancial:

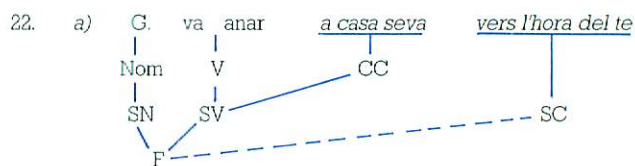
20. a) escrivia *a la seva amiga*,
b) parlava *de política*,
c) anava *a casa teva*.

Sintagma circumstancial

Com a elements marginals podem trobar-nos amb sintagmes circumstancials (SC), caracteritzats per la seva gran mobilitat i perquè generalment poden ser suprimits sense que això comporti la presència d'un substitut.

Cal distingir entre aquests sintagmes circumstancials marginals, que afecten tant el SN com el SV, és a dir, la totalitat de la frase, i aquells altres complements circumstancials (CC) que afecten només el SV. Aquests darrers es relacionen amb el que se sol anomenar «el règim» d'un verb. El règim verbal possibilita (i sovint exigeix) la presència d'un substitut:

21. a) el feren sortir del calabós,
b) *l'en* feren sortir;



- b) (aleshores) G. va'anar-hi.

(Amb tot, no sempre resulta prou clara la diferenciació entre ambdós tipus de circumstancials.)

Tant el SC com el CC poden ser representats per un *adverb*, un *gerundi* (de doble comportament, com l'infinitiu i el participi), un *SN*, un *S preposicional* o una *frase*, prèviament modificada per un subordinant:

23. a) van fer-ho *ahir*,
b) van fer-ho *tot anant de camí*,
c) van fer-ho *la setmana passada*,
d) van fer-ho *de bon matí*,
e) van fer-ho *quan ho van creure convenient*.

- L'anàlisi de la negació pot ser objecte d'un tractament similar, almenys pel que fa a la representació gràfica. Recordem que la negació es relaciona amb la *modalitat* i que, per tant, afecta tota la frase (i no exclusivament el verb, com se sol dir sovint):

24. a) (jo afirmo: «ells vindran») → ells vindran,
b) (jo nego: «ells tornaran») → ells *no* tornaran.

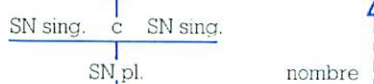
- La representació gràfica dels atributius podria també presentar-se d'aquesta mateixa manera, com a element que afecta tant el SN com el SV. Recordem, però, que l'explicació dels sintagmes circumstancials, la negació o els atributius haurà de ser, necessàriament, ben diferent!

Anàlisi dels elements relacionants

Coordinants (c): serveixen com a elements d'en-

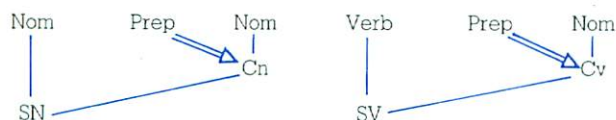
llaç entre unitats que presenten el mateix valor funcional. La seva presència pot afectar la concordança.

25. a) L'habilitat i paciència del metge feren...



26. b) N'hi ha tants que volen dolen esperen i no fan.

Preposicions (prep): són relacionants de noms que bloquegen la seva capacitat per a funcionar de manera independent i el converteixen en un element complementari, d'un altre nom (Cn) o d'un verb (Cv):



Subordinants (s): són relacionants o modificadors de frase i permeten la inserció d'una frase dins d'una altra. Podem classificar-los en dos grups:

— Subordinants de funció única, que converteixen una frase en:

- un SN (que, si...)

27. Va dir *QUE* passaria el mateix aquí...

28. Es preguntava *SI* fóra capaç de fer-ho

- un SC (com, quan, on...)

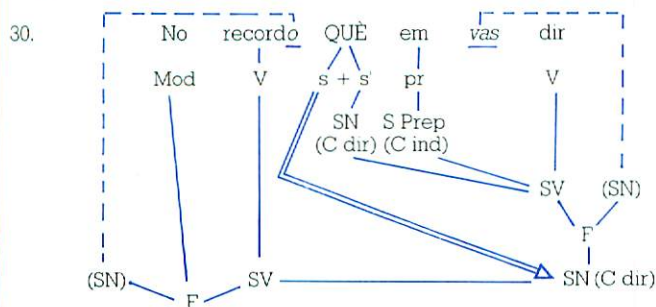
29. Va arribar *QUAN* tots ja havíem acabat.

Esquemàticament:

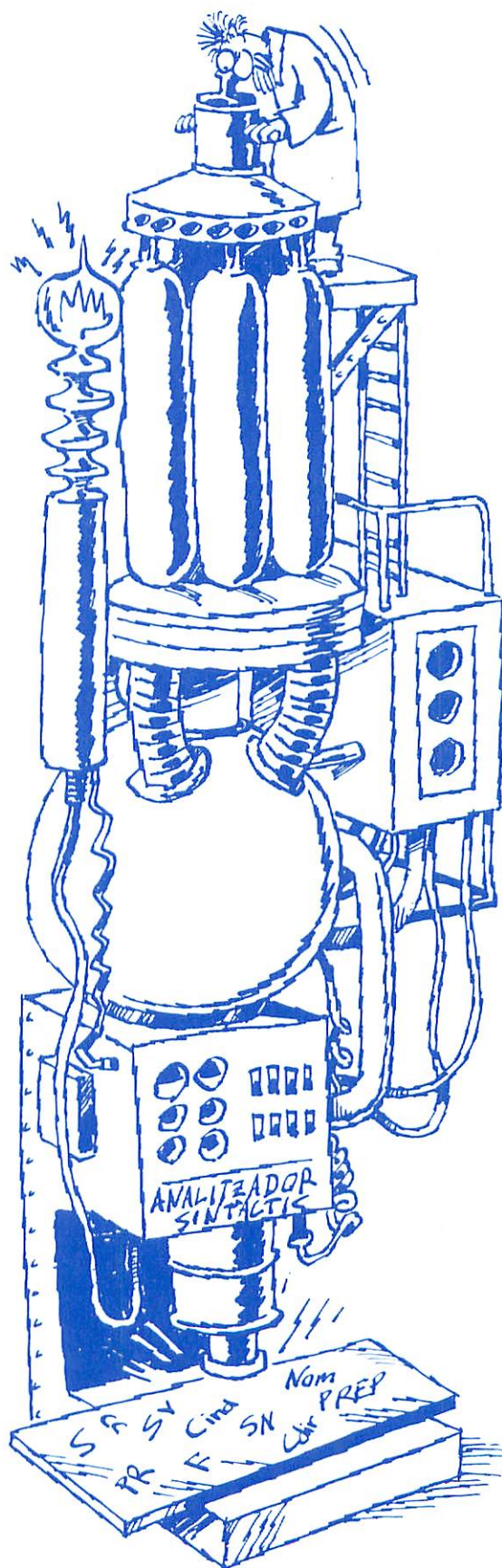


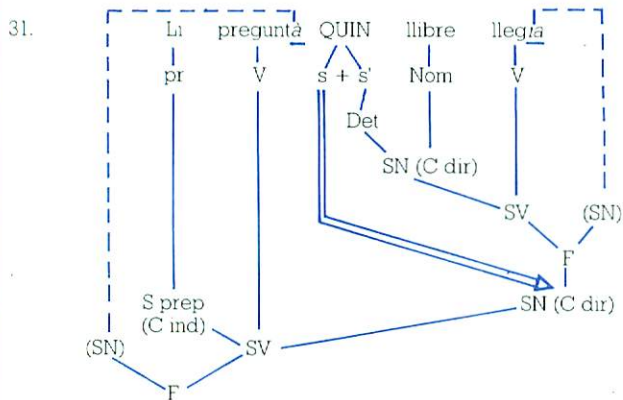
— Subordinants de doble funció (s + s'): introductors d'una frase i, al mateix temps, substituïts d'un element de la frase que introdueixen. Tenen, per tant, valor pronominal. Poden tenir les funcions següents:

A) • Nominalitzador + substitut d'un SN (qui, què...)

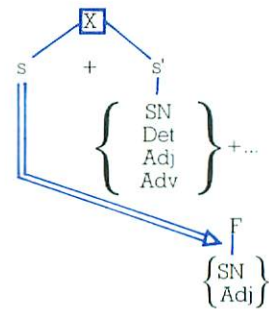


• Nominalitzador + substitut d'un Det o d'un Adj (quin, quant...)

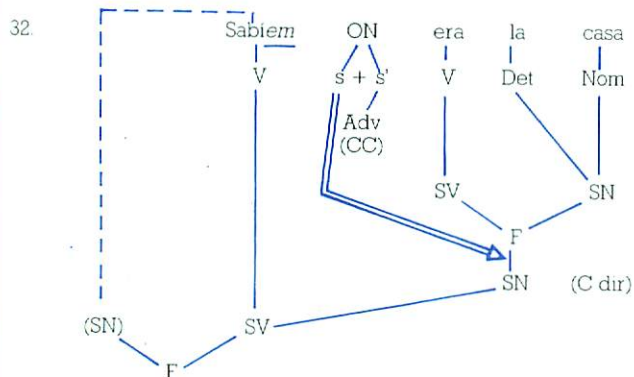




Esquemàticament:



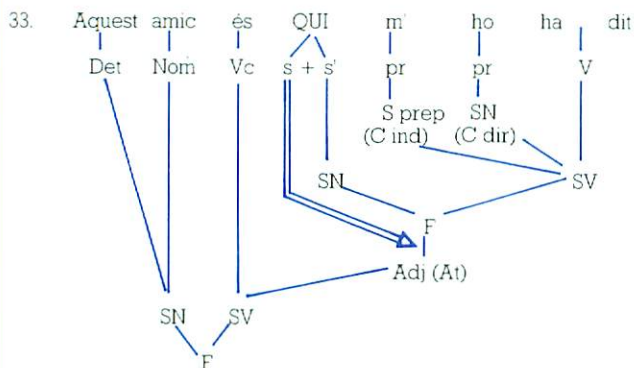
• Nominalitzador + substitut d'un Adv (on, quan, com...)



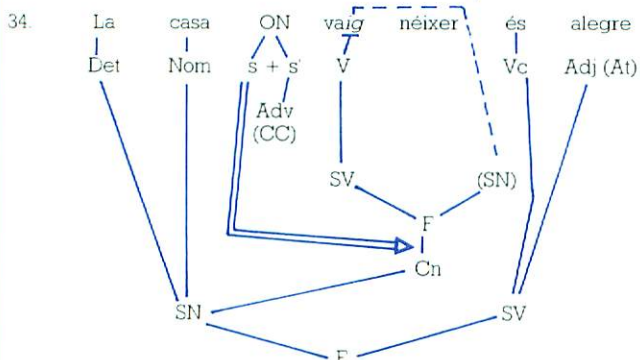
BIBLIOGRAFIA

- SAUSSURE, F. *Curso de Lingüística General*. Buenos Aires: Losada, 1948.
 BLOOMSFIELD, L. *El Lenguatge*. Barcelona: Seix Barral.
 HJELMSLEV, L. *Ensayos Lingüísticos*. Madrid: Gredos.
 CHOMSKY, N. *Aspectos de la teoría de la sintaxis*. Madrid: Aguilar, 1970.
 HOCKETT, CH. *Curso de Lingüística moderna*. Buenos Aires: Eudeba, 1971.
 FABRA, P. *Gramàtica catalana*. Barcelona: Teide, 1977.
 TUSÓN, J. *Teorías gramaticales y análisis sintáctico*. Barcelona: Teide, 1980.
 KOVACCI, O. *Las nuevas tendencias de la gramática*. Buenos Aires: Columbia, 1966.

B) • Adjectivador + substitut d'un SN (que, qui, el qual...)



• Adjectivador + substitut d'un adverb (on, que...)



Ensenyament comunicatiu per a catalanoparlants: registres i tipus de text

per Daniel Cassany Rosa Artigas

Introducció

Quan un no-catalanoparlant comença a aprendre català diem que comença a adquirir una *competència comunicativa* bàsica en aquesta llengua. En canvi, quan un catalanoparlant inicia un curs de nivell B, no podem parlar de l'adquisició de la competència comunicativa en els mateixos termes que en el cas anterior. Lògicament, com el mateix nom indica, un catalanoparlant ja ha adquirit aquest domini lingüístic que manca, per exemple, a un castellanoparlant i no ha de començar a aprendre a usar la llengua des de zero. No obstant això, sí que encara ha d'assolir una part d'aquesta competència, d'aquest domini global i total de la llengua que li manca. Per exemple, ha d'aprendre a escriure cartes i a llegir amb facilitat qualsevol tipus de textos. Ha d'assolir, doncs, els usos escrits de la llengua. I encara més, molt possiblement haurà de consolidar els usos orals de la llengua, haurà de depurar la seva parla de certes expressions espúries a la llengua, haurà d'aprendre a desenvolupar-se amb desimboltura en certs registres més formals i específics, i, en últim extrem, sempre ha d'aspirar a millorar globalment la seva capacitat lingüística quant a la fluïdesa, a la rapidesa i a l'efectivitat. En resum, doncs, podem concloure que l'objectiu general dels cursos de català per a catalanoparlants adults és de *millorar la seva competència comunicativa* en l'ús del català, entenent que aquesta millora abasta totes les *habilitats lingüístiques* (escoltar, llegir, parlar i escriure) i també tota la *diversitat lingüística* (dialectes, registres, usos socials... —no sempre, però, en el mateix grau).

Amb aquest plantejament dels cursos ens interessa utilitzar una metodologia que centri l'aprenentatge de la llengua en la pràctica i en l'ús d'aquesta llengua, així com en l'adquisició d'unes estructures determinades o en la memorització d'uns conceptes gramaticals o d'unes regles d'ortografia complexes i plenes d'excepcions. És per això que ens hem plantejat per a aquests cursos l'aplicació de l'*enfocament comunicatiu en l'ensenyament de la llengua*, precisament perquè aquesta metodologia intenta de potenciar al màxim aquest ús pràctic de la llengua a l'aula.

Cal considerar, però, que l'enfocament comunicatiu, desenvolupat originàriament a Gran Bretanya a finals dels anys seixanta arran de diverses investigacions en

els camps de la filosofia del llenguatge, de la gramàtica o lingüística textual, de la psicologia, de la pedagogia i d'altres ciències, s'ha mogut pràcticament sempre en el terreny estricte de l'ensenyament de segones llengües i, més en concret, en els primers estadis d'aquest ensenyament, en el que anomenem *nivell lllindar*. Així, en unes circumstàncies tan específiques i personals com les nostres, intentar l'aplicació d'aquesta metodologia a l'ensenyament d'una primera llengua (LL1) quan tot just ha estat desenvolupada en l'aprenentatge de l'anglès com a segona llengua (LL2) no deixa de ser una tasca força arriscada —i interessant!

Amb això val a dir que ni a l'hora de fer el curset, ni tampoc ara que escrivim aquestes ratlles, volem esbossar una teoria o un estudi complet sobre com s'ha de treballar la llengua a la classe per a catalanoparlants amb aquest enfocament. Senzillament, només volem apuntar aquells aspectes que ens semblen importants, cap als quals caldria dedicar els nostres esforços per aconseguir la màxima efectivitat.

Objectius

Parlant o escrivint, rarament usem mots solts o oracions aïllades. Generalment produïm un conjunt de paraules i d'oracions lligades entre elles. Aquestes oracions tenen, entre altres característiques, un mateix *tema* (el temps, l'últim partit del Barça...), un mateix *propòsit* (informar d'un fet, expressar una opinió...), i també són dites o escrites en una determinada *situació*, en un *temps* i en un *espai* determinats (en un bar, passejant pel carrer...). Anomenem *text* aquest conjunt d'oracions lligades entre si que produïm quan parlem o quan escrivim i que també percebem quan llegim o quan escoltem, en una determinada situació. El *text* és, doncs, com ens indica el quadre 1, la unitat bàsica de comunicació. Són textos, per exemple, una carta, un diàleg entre dues persones o el «stop» d'un senyal de trànsit.

QUADRE 1



D'aquesta manera podem dir que, a la fi dels cursos de català, els nostres alumnes han de saber produir i comprendre tot tipus de textos. I, a les classes, els professors hem de centrar l'aprenentatge del català en aquest domini actiu i passiu del text. Per fer això, però, hem de conèixer molt bé tots els factors que configuren aquesta capacitat. Hem de poder respondre a la següent pregunta: Què fem quan produïm o comprenem un text? Quines coses ha de saber fer una persona per produir i comprendre textos?

En el present treball volem esbossar una resposta a aquesta pregunta i intentarem d'analitzar els aspectes més importants que possibiliten una exitosa producció i comprensió de textos. Concretament, tractarem quatre punts bàsics: *Factors extralingüístics: Varietats i registres, Informació adequada, Estructura i Formes de cohesió interna*, els quals abasten l'estudi del text des de perspectives molt diferents. Els dos primers enfocuen el tema més globalment, considerant factors lingüístics i extralingüístics; els altres, en canvi, se centren més en l'anàlisi interna del text, tot i que, com veurem, els factors interns i externs estan molt relacionats.

Metodologia

L'enfocament didàctic que vam donar a les sessions es basa en els plantejaments exposats i, consegüentment, considera l'alumne com a subjecte i objecte de l'aprenentatge, per això les classes van ser eminentment pràctiques. Vam optar pel mètode inductiu. Les activitats per aconseguir un objectiu es componien de diversos exercicis, a través dels quals es conduïa a la inducció dels continguts que convenia destacar. Després de globalitzar cada activitat hi havia també un comentari sobre les implicacions didàctiques que tot plegat podia tenir a la classe i els problemes que s'hi podien suscitar.

Algunes de les activitats que us presentem han estat pensades per a professors i són, doncs, reflexions purament lingüístiques. D'altres, en canvi, poden ser molt útils per a determinat tipus d'alumnes, des del moment que ajuden a produir i a comprendre textos.

Factors extralingüístics: varietats i registres

El plantejament escollit —anar d'una visió general a

d'altres més particulars— ens porta a reemprendre el tema de les varietats i dels registres lingüístics tot i que havia estat tractat monogràficament en ocasions anteriors. Vam prendre'l doncs, com a punt de partida.

El quadre núm. 2 sintetitza els continguts de la primera activitat desenvolupada, en la qual proposàvem de produir dos textos característics de les situacions següents:

1. Teniu una *gran amistat personal* amb un dentista. *Telefoneu-li* per explicar-li *expressivament* que patiu un *mal de queixal* horrible i que us haurà de fer un certificat mèdic per donar-vos de baixa.
2. El dentista fa un *certificat* mèdic especificant la dolència del malalt amb *precisió i objectivitat* per presentar-lo a l'empresa on treballa.

El treball de reflexió, doncs, a través d'un text oral i un d'escrit, va portar a la definició dels factors extralingüístics¹ que conformen la comunicació i, en les conclusions, es va palesar que *llengua i situació (o context) són indistriables*, tant, que no es pot concebre l'una sense l'altra. Un exemple significatiu el tenim en el text que es produeix a partir de la primera situació. Evidentment, s'emet una comunicació precisa, en primer lloc perquè existeix un *mal de queixal* concret i en segon, perquè aquesta persona té un *amic dentista* que li pot solucionar un problema al voltant de la seva dolència. Si el pacient no hagués comptat amb un amic metge, n'hauria buscat un altre i la comunicació possiblement hauria canviat fins i tot de canal i, si aquesta persona no hagués patit de mal queixal, ni tan sols s'hauria produït la comunicació.

El conjunt de relacions habituals que existeix entre varietats i registres va ser també un dels punts importants que es van remarcar.

L'interès didàctic d'aquest apartat se centra en el fet de donar elements al professor per corregir els textos segons que ho requereixi la situació i a l'hora de proposar exercicis per desenvolupar les habilitats lingüístiques dels alumnes. (Vegeu quadre 2.)

Informació adequada

Un altre objectiu era plantejar-se que la informació del text fos l'oportuna i la necessitat de disposar-la clarament en l'espai i en el temps.

La tria de la informació que inclou un missatge ve

Quadre 2. Context

E ————— TEXT —————> R

CAMP: Tema o tipus d'informació que porta el text; per exemple, una llista de lleis, el que vaig fer dissabte passat...

CANAL: El mitjà físic que transmet el text d'E a R: telèfon, aire, paper...

TENOR FUNCIONAL: El propòsit que mou E a produir T: convèncer, opinar, informar...

TENOR INTERPERSONAL: El grau de formalitat en la relació entre E i R: són amics, desconeguts...

donada en la seva concepció. L'emissor es forma una idea mental de receptor, del seu món i dels coneixements que aquest té sobre el tema que ell vol tractar. Això unit al seu propòsit comunicatiu i, evidentment, condicionat per tots els factors extralingüístics de què hem parlat, fa que un text contingui una determinada informació. Les convencions socials menen sovint a un tipus de disposició espacial de la informació —quan escrivim una instància, una carta o un poema, per exemple, ordenem les frases o els paràgrafs de manera diferent— i la precisió i la intel·ligibilitat demanen sempre de ser tingudes en compte. Totes aquestes convencions constitueixen, a més d'altres aspectes, un món compar-

tit de coneixements entre els interlocutors; així, un receptor en interpretar un text no descodifica únicament el codi lingüístic, sinó tot el conjunt de normes socials que suposa aquella realitat (vegeu quadre 3).

La correcció de les dues cartes següents adreçades al president d'una comunitat de veïns, que manifesten una queixa al voltant d'un gos, escrites per dos llogaters diferents, ens van servir de punt de partida per constatar, a més de les incorreccions ortogràfiques i sintàctiques, els canvis d'estil, l'ordenació de les idees en paràgrafs, la disposició espacial, l'adequació de la informació..., és a dir, tot allò que fa que un text escrit pugui ser interpretat amb el màxim de fidelitat.

1a. carta

Barcelona, 8 de juliol de 1984

Sr. Josep Natamondona
President de la Comunitat de Propietaris
Barcelona.

Senyor,

M'adhego a vosté com a president de la nostra comunitat de veïns per tal de deixar constància de la queixa que verbalment ja he manifestat meï d'una vegada. Espero que així sigui tinguda en compte ja que la situació que ens ocupa n'ha fet francament insostenible.

Com vosté ja sap, tots els veïns estem farts d'aquesta mala bèstia que el senyor Goldardes té molta pel pis tot el dia en absència dels seus amos. El gos, naturalment, es pana el dia engarapant la porta del carrer i la de la terrana per sortir i fa un grinyol i uns udols que se senten per tot el celobert. No podem ni l' deixen menjar o no, però a partir de les 12 comença a border fins les nou del vespre.

Per tant, ni vosté com a president de la comunitat no s'encarrega de posar les peres a quarto a aquest xuyor i al seu gos, jo li faig arribar que prenc les mesures pertinents i donada l'amistat que tinc amb un comissari de policia, el seu canec pot estar en perill.

Aprofito l'arribada per saludar-lo atentament,

Miquel Pastor
Veï del 3^{er} pis, 2^a porta

Barcelona 14-4-84

Senyor President

Em dirigixo a vostè amb l'esperança de que podria resoldre el cas que tenim a la nostra pinca.

Com sap la part de darrera del vostre edifici tenim un pati que el senyor Martí ja servir de garatge, i en aquest hi tenim gossos.

Doncs bé hi ha dues germanes, que es dediquen a tirar menjar aquests gossos i a l'estiu és impossible obrir les finestres, per el mal olor que puja de la part de baix.

Hem provat dialogar amb aquestes persones, però és impossible, perquè no volen saber res.

Així li jaig saber perquè costi faci les gestions oportunes

Atentament



Estructura

Es va veure clarament la diferència estructural i formal de les dues cartes. La primera presenta una disposició gràfica que facilita més la lectura i la comprensió que la segona. Els paràgrafs són diferenciats i els marges ajuden a centrar l'atenció de la vista. L'encapçalament informa ja d'entrada sobre el destinatari i al peu consta qui escriu. Les idees estan ben agrupades en els paràgrafs, de manera que, en el primer es planteja clarament el propòsit de la carta; en el segon es desenvolupa el motiu de la queixa (el tema); i en el tercer l'emissor exposa unes conclusions, equivocades o no, on demana concretament l'actuació del president, alhora que l'amenaça perquè actuï. La segona, en canvi, distingeix paràgrafs que no caldria, en concret indica punt i a part entre el segon i el tercer. La poca concreció fa que aquest text costi més d'interpretar, tot i que és de concepció molt més simple.

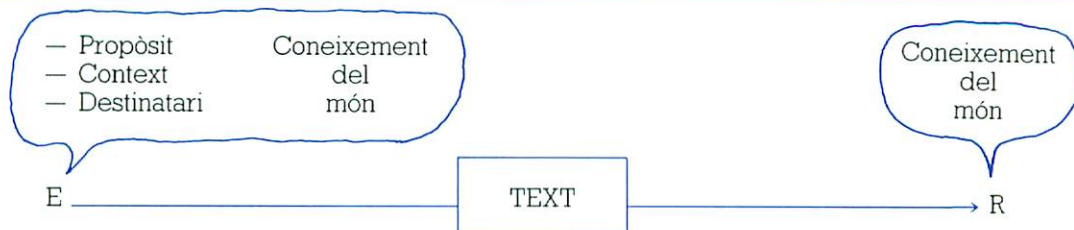
To

Per contra, en la primera carta hi ha canvis de to malgrat la formalitat aparent. El primer paràgraf, tot i que s'exposa en primera persona, té un to bastant objectiu que després fluctua i va decreixent en el segon i en el tercer, on l'autor es mostra molt més subjectiu utilitzant, fins i tot, expressions molt col·loquials com són «estem farts», «mala bèstia», «posar les peres a quarto»... A l'acomiadament, amb una frase estereotipada, es distanciacia de nou de l'interlocutor i torna a buscar una postura més neutra. En aquest aspecte, la segona carta resulta molt més coherent amb ella mateixa, l'autor s'expressa senzillament tal com és i tal com sap, des del principi al final.

Informació adequada

L'última carta no conté una informació precisa. N'hi ha

Quadre 3



per excés i per defecte. D'una banda, falta informació sobre l'autor de la carta i sobre les dues germanes causants del problema, de les quals no se sap el nom ni el pis on viuen, element important en una comunicació d'aquest tipus. La carta no presenta tampoc cap petició concreta, cosa que fóra bastant pròpia en aquest cas; en canvi, és molt secundària la frase «que el senyor Martí fa servir de garatge» perquè això no aporta dades rellevants. El primer text sembla introduir les dades necessàries, si bé en el tercer paràgraf hi ha unes frases que no són en absolut significatives de la realitat, perquè les atribucions del president d'una comunitat de propietaris i les d'un comissari de policia no tenen cap prerrogativa de les que l'emissor dóna a entendre.

Gramaticalitat

En el segon text s'hi manifesta també una manca de coherència sintàctica «com saps la part de darrera del nostre edifici tenim un pati», i presenta alts i baixos de concordança en el tractament personal. En ambdues hi ha altres incorreccions ortogràfiques.

Estructura

És clar que l'estructura juga un paper molt important en qualsevol text. Tots hem escoltat alguna vegada un conferenciant que, exposant un tema determinat amb una estructura clara i ordenada, ens ha facilitat la comprensió; i, contràriament, també podem recordar ocasions en què la barreja i la repetició d'idees, la manca d'ordre i, en definitiva, l'absència d'una estructura clara en una exposició oral ens ha dificultat notablement la comprensió.

Podem dir que l'estructura té una participació directa en el grau d'efectivitat d'un procés de comunicació. Un text ben estructurat pot ser comprès més ràpidament, més eficaçment i més exactament; en canvi, un text mal estructurat pot provocar confusions i ambigüitats i pot necessitar més temps per a ser comprès. El quadre 4, que reproduïx l'estructura abstracta d'una carta, ens pot ajudar a analitzar els aspectes que conformen una bona estructura.

Fixem-nos, primerament, que aquest text està dividit en vuit parts que podem anomenar *subtextos* i que, en el cas d'un text escrit, poden correspondre a *paràgrafs*, en una carta, o a *capítols*, en una novel·la o en un assaig. Cada subtext conté una part específica de la informació global de tot el text i tots els subtextos, doncs, classifiquen els diversos temes o subtemes del text. Alhora, l'ordre d'aquests subtextos articula l'exposició temàtica del text i conforma l'estructura global. L'apartat 3, per

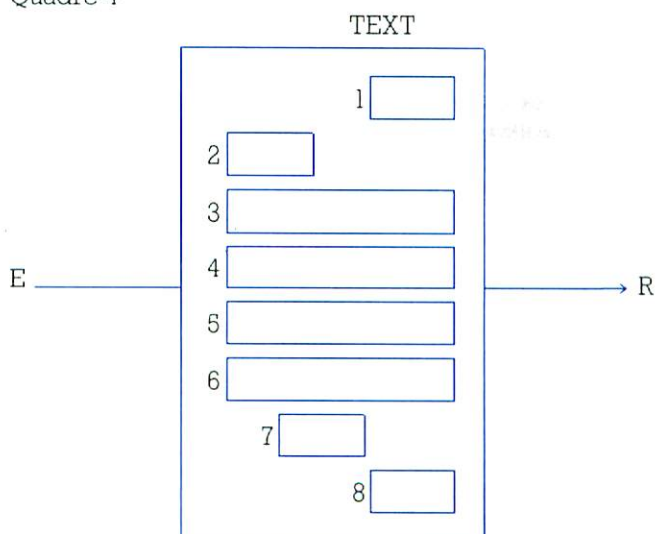
exemple, pot ser una introducció al tema i/o al propòsit del text, els núm. 4 i 5 l'exposició puntual i el núm. 6 la conclusió. Així, l'emissor presenta la informació del text d'una manera ordenada i preparada per al receptor, el qual serà introduït en el tema i informat abans de trobar el resum i la conclusió finals.

A més a més, aquests subtextos estan *disposats d'una determinada forma en el paper* i aquesta disposició espacial té també un paper molt important en el resultat final de la comunicació: a banda i banda del full es guarden uns marges en blanc que ordenen en línia recta els subtextos; aquests, alhora, estan separats en l'espai i els numerats 1 (data), 2 (encapçalament), 7 (comiat) i 8 (signatura), de característiques diferents als apartats comentats anteriorment, tenen un espai més petit i situat diferentment (no conserven les línies verticals dels apartats 3, 4, 5, 6) en el paper.²

Globalment, aquesta determinada disposició en el paper ajudarà el receptor del text a comprendre el tema. D'una banda, els espais en blanc centraran l'atenció de la seva vista en els diversos subtextos, d'altra banda, la col·locació diferent dels apartats 1, 2, 7 i 8 l'informarà sobre la seva importància i el seu caràcter diferents, alhora que la situació preeminent en el text d'1 i 2 pot ser atraurà primerament la seva atenció.

Per un altre costat, no tots els textos tenen la mateixa estructura. Tot sovint cada tipus de text té una estructura diferent. Ja sabem que mentre hi ha textos que no exigeixen una estructura molt marcada, com per exemple un monòleg oral, n'hi ha d'altres que en demanen

Quadre 4



una de determinada i que és exclusiva d'aquests textos. Una instància, per exemple, ha de tenir obligatòriament un subtext encapçalat amb EXPOSA i un altre amb DEMANA. Un diàleg, en canvi, demana sempre la participació productiva i receptiva de dos subjectes, generalment preguntant i responent alternativament.

En determinats textos l'estructura és totalment convencional i ens aporta molta informació per ella mateixa, sense necessitat de descodificar el text. Ho podem comprovar amb la següent activitat:

Llegeix aquest text i respon les preguntes.

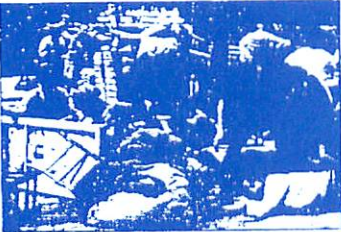
Epa acsos staen rótesu fer gecio

Han entredea satopo amb vista

Epa (Apnoto).--Acsos staen contant par fer gecio a Epa. Han entredea satopo amb vista, a tel coixien rótesu.

Atia han geciosa 100 matots, 58 matots de pà cila et 42 matots de tì cula. Amb gafitosos matots Espite Colonari et Nicues staera acs pectges de Epa et Patrìna.

Ec USC (utmai Catali de Burgio) na feae coti rótesu camiple.



A Epa staen acsos molt tiv

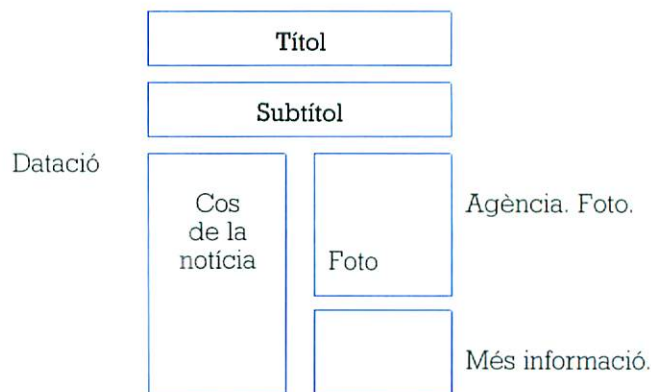
Intiri p. 4

1. Què signifiquen les paraules del requadre 1?
2. Què signifiquen les paraules del requadre 2?
3. Què signifiquen les paraules del requadre 3?
4. Senyala en el text cinc paraules que aportin la informació més important.
5. Senyala en el text cinc paraules que aportin la informació menys important.
6. Quina relació hi ha entre la foto i el text de la notícia?
7. Quina funció tenen els tres tipus de lletra que trobem al text?
8. Digues quin tipus de text és i on el pots trobar.

Respostes:

1. Epa és la localitat on ha succeït el fet objecte de la notícia. Apnoto pot ser la comarca, la regió o el país d'Epa, que seria un indret poc conegut.
2. És l'agència autora de la fotografia.
3. Més informació p. 4.
4. Poden ser les paraules dels titulars o les paraules més repetides en el text (excepte els mots gramaticals d'enllaç).
5. Poden ser les paraules menys repetides o els mots d'enllaç.
6. Pot ser una exemplificació del titular amb imatges (no importa que la foto sigui fosca o poc clara, deduïm la relació a partir del peu de foto).
7. Aporten informació diferent quant al grau d'importància i ajuden el receptor a llegir (destrien la informació més important de la complementària).
8. És, naturalment, una notícia de la primera pàgina de qualsevol diari.

Hem pogut respondre les preguntes sense entendre res del text. Sabem que Epa és la ciutat o l'indret on es localitza la notícia, sabem que la informació important és Epa acsos staen rótesu fer gecio, i, tot i això, no entenem res del text (que d'altra banda no és la manifestació escrita de cap altra llengua). És només l'estructura convencional de la notícia de premsa el que ens dona la informació. Nosaltres coneixem aquesta convenció en l'estructura d'aquest text i, senzillament, la llegim:



Però la persona, segurament un alumne, que no conegui aquesta estructura convencional necessitarà molt més temps per comprendre la mateixa informació, molt probablement haurà de llegir tota la notícia.

Resumint, l'estructura i la disposició del text tenen una importància capital en el resultat final del procés de comunicació.

Hi ha textos que demanen unes estructures molt estrictes i determinades; altres tenen estructures convencionals que aporten molta informació. En qualsevol cas, el subjecte que domina les estructures de cada text, tant en la producció com en la comprensió, té assegurada bona part de l'efectivitat en el procés de comunicació.

Formes de cohesió

L'estudi de la gramàtica oracional preveu com a unitat màxima analitzable la frase. Els diversos elements gramaticals s'estudien, per tant, en aquest marc d'unitat de significació; s'aprèn llengua a través del coneixement estricte el sistema en què s'organitza. Amb l'estudi de la unitat comunicativa passem a una unitat analitzable més gran dintre del sistema comunicatiu: el text. Els elements constitutius dels diversos plans de la llengua s'interrelacionen també d'una manera organitzada en el text, conformant-se amb els factors extralingüístics de què hem parlat. En aquest marc textual hem situat els elements gramaticals per veure-hi les seves interrelacions (quadre 5).

La següent proposta ens va servir de punt de partida per treballar en aquest objectiu.

La llista següent conté, barrejades, les oracions de tres textos diferents. Agrupeu-les segons pertanyin a un o a un altre. Tot seguit, construïu els tres textos ordenant les frases i relacionant-les.

Quadre 5

TEXT

Benvolgut Joan,
Ja de retorn, recordo amb gust els dies que he passat a casa teva. Especialment em va agradar molt collir raïms i, encara més, els pastissos de l'Helena.

Ara, et desitjo que tinguis un bon dia de l'aniversari i espero veure't ben aviat. Quan vinguis, parlarem de l'Escola d'Estiu.

Una abraçada,

Ramon.

E → R

1. Em va agradar molt collir raïms.
2. Pot sofrir un rebuig en els propers cinc dies.
3. Benvolgut Joan.
4. Una associació va néixer el 1972.
5. Un malalt evoluciona favorablement.
6. L'ACA és l'Associació Coordinadora de l'Ancianitat.
7. Recordo amb gust els dies que he passat a casa teva.
8. El col·lectiu té diversos problemes.
9. És la primera operació d'aquest tipus que es realitza a l'Estat espanyol.
10. El nombre creixent de jubilats s'ha plantejat de forma sobtada.
11. Ramon.
12. Quan vinguis parlarem de l'Escola d'Estiu.
13. Un malalt es troba internat a la residència de Bellvitge.
14. Són importants la manca d'ocupació i les necessitats que comporta arribar a una edat avançada.
15. Desitjo que tinguis un bon dia d'aniversari.
16. Es va fer un trasplantament de fetge fa deu dies.
17. Una abraçada.
18. La finalitat era intentar coordinar actuacions en favor dels vells.
19. Em van agradar els pastissos de l'Helena.

Aquesta és una possible ordenació de les frases en textos:

Text núm. 1

Benvolgut Joan,
Ja de retorn, recordo amb gust els dies que he passat a casa teva. Especialment em va agradar molt collir raïms i, encara més, els pastissos de l'Helena.

Ara, et desitjo que tinguis un bon dia de l'aniversari i espero veure't ben aviat. Quan vinguis, parlarem de l'Escola d'Estiu.

Una abraçada,

Ramon.

Text núm. 2

Tot just fa deu dies, a la residència de Bellvitge, s'hi va fer el primer trasplantament de fetge de l'Estat espanyol. El malalt, que es troba internat a la mateixa residència, evoluciona favorablement, però encara pot sofrir un rebuig en els propers cinc dies.

Text núm. 3

L'ACA, Associació Coordinadora de l'Ancianitat, va néixer el 1972 amb la finalitat de coordinar actuacions a favor dels vells. El col·lectiu té diversos problemes, ja que el nombre creixent de jubilats s'ha plantejat de forma sobtada i el fet de la manca d'ocupació i de les necessitats que comporta arribar a una edat avançada és de gran importància.

Tot seguit, per grups, responeu les següents qüestions:

Sobre la primera fase de l'activitat

- Quins criteris t'han permès discriminar les oracions que pertanyen a un text de les que pertanyen a un altre?
- Quines són les oracions que has identificat de seguida que eren d'un mateix text? Quines són les que t'ha costat més temps? Per què?
- Quines relacions tenen, entre elles, les oracions d'un mateix text?

Sobre la segona fase de l'activitat

- Quines són les paraules que has afegit al text que no eren a les oracions?
- Hi ha paraules que apareixen a les oracions, que no surten al text?
- Quins canvis i transformacions s'han efectuat en el text respecte a les oracions inicials?
- Com has establert l'ordre de les frases en el text? Quins criteris has seguit?

El fet de la cohesió textual implica tots els elements constitutius del text d'una manera conjunta. No podem separar, doncs, els elements de cohesió semàntics dels pragmàtics o dels sintàctics amb una línia clara, sinó que hem de considerar diverses perspectives a l'hora de projectar la nostra anàlisi a partir de plans que ja coneixem. En realitat són cares d'una mateixa moneda, unes no manifestes en el text d'una manera explícita, com per exemple els coneixements compartits del món, i altres visibles formalment, com pot ser un «ara», que en el text núm. 1 relaciona formalment el primer subtext amb el segon i, a més, fa una referència extralingüística al context temps.

Sense voluntat de ser exhaustius en farem un comentari a partir d'una classificació que, repetim, és arbitrària.

Formes de cohesió semàntiques i pragmàtiques

Les primeres vénen donades per les relacions de significat entre els mots: el lèxic específic d'un tema (per exemple, en el segon text trobem: malalt, operació, rebuig, trasplantament...), l'afinitat de significació entre sinònims i antònims (en el text núm. 3: vells, jubilats i ancians), els trets semàntics compartits (la comparació, la metàfora...). Són aspectes que remetent al món conegut pels interlocutors i perfilen la compartimentació conceptual de la realitat pròpia de la comunitat de parlants. Les pragmàtiques fan referència al mateix fet de produir-se un text oral o escrit en la seva situació. Comprenen les característiques que el canal dona a la

comunicació perquè representen l'encast del text en el context. S'observen en el text principalment a través dels trets fonamentals que distingeixen els modes oral i escrit de comunicació, com són l'entonació-puntuació, de les al·lusions als coneixements compartits entre els interlocutors (en el text núm. 1 es fa referència a una escola d'estiu i a uns pastissos que tots dos coneixen), de les referències al context situacional (en el mateix text, el segon paràgraf, «ara» fa referència al context temps). Com veieu, la cohesió semàntica i pragmàtica estan tan estretament lligades que no les podem entendre separades l'una de l'altra.

Formes de cohesió sintàctiques

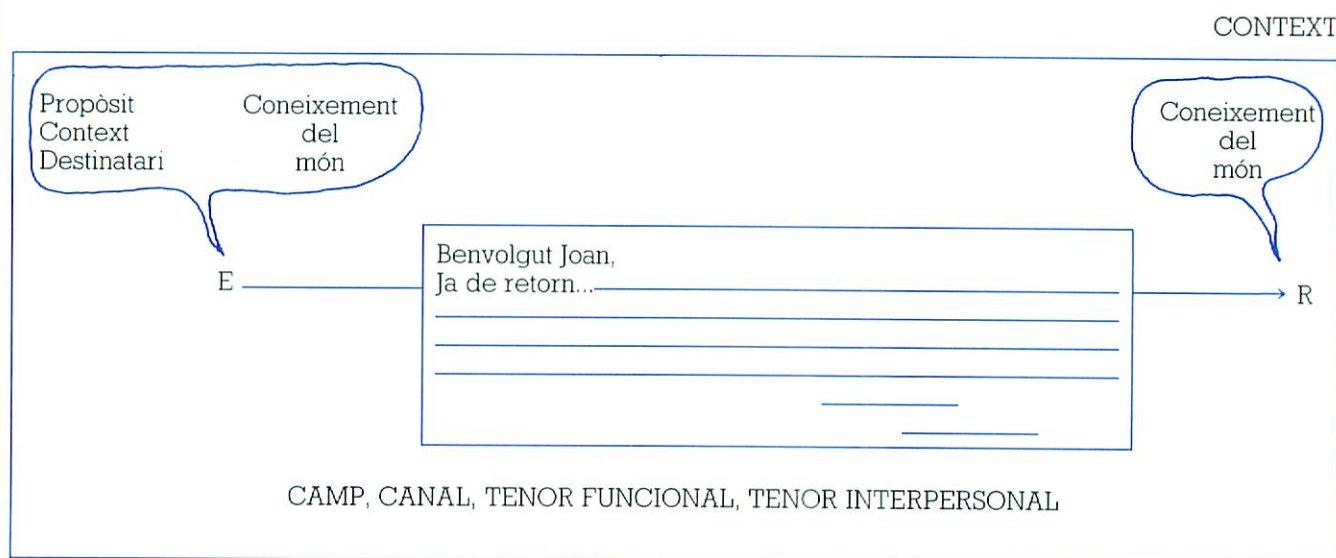
Tenint en compte tot el que hem dit abans, aquí tractarem dels elements de cohesió reflectits formalment en el text, conscients que sovint tenen també una altra dimensió. Els observem en el text a través de:

- a) El matis de *determinació* que hi aporten, per exemple, l'article determinat, els adjectius numerals, l'adjectiu qualificatiu... (Les oracions 5 i 13 tenen totes

dues l'article indeterminat *un* referint-se a malalt, però en el text apareix determinat perquè ens hi hem referit anteriorment d'una forma implícita.)

- b) Les indicacions de *referència* que proporcionen els adjectius possessius i els demostratius (per exemple, al primer text trobem un «a casa teva» que fa referència al destinatari).
- c) La funció de *substitució* que duen a terme pronoms, el·lipsis i altres elements no verbals com són les imatges gràfiques, els símbols... (Al segon text tenim un exemple d'oració de relatiu adjectiva explicativa en la qual el relatiu fa una funció substitutiva de «el malalt» i també de connexió amb l'oració principal).
- d) La *repeticio* que impliquen els pronoms (que també són substituïts) i els pleonasmes, etc... (Per exemple al segon text la forma optativa *hi* que repeteix el circumstancial de lloc.)
- e) La *connexió* mitjançant les preposicions, les conjuncions, la puntuació com per exemple les comes que, al tercer text, especifiquen l'aposiició.

Per acabar, resumim els aspectes més importants del treball en el següent esquema:



BIBLIOGRAFIA

- RIGAU, G. *Gramàtica del discurs*. Bellaterra: Servei de Publicacions de la U.A.B., 1981.
- BERNARDEZ, E. *Introducció a la lingüística del text*. Madrid: Espasa Calpe, 1982.

NOTES

1. Vegeu desenvolupats aquests continguts en l'article «Registres i varietats de la llengua» d'Isidor Mari, al butlletí COM núm. 3, p. 27. [Recollit en aquest suplement, p. 00.]
2. En el cas de la llengua oral, aquesta disposició, com també la separació entre subtextos, s'efectua de maneres diferents: amb espais de temps en silenci, senyalant-ho verbalment, amb codis no verbals, etc.

Registres i varietats de la llengua

per Isidor Marí

Centrarem el comentari d'avui en dues preguntes bàsiques per a tots nosaltres en el moment d'ensenyar català:

1. Què és una llengua, en què consisteix?
2. Què significa aprendre una llengua, què vol dir?

Per respondre a la primera pregunta, podríem començar dient que una llengua és un sistema de signes verbals, elaborats per una societat determinada al llarg de la història, transcrits gràficament. Aquest, però, és un aspecte accidental: hi ha llengües que no es transcriuen gràficament i no per això deixen de ser llengües. Per tant, distingim ja d'entrada allò que és llengua i allò que és la representació gràfica de la llengua. Es tracta, doncs, d'un sistema de signes verbals que serveix, en primer lloc, per organitzar la realitat i, a la pràctica —i aquesta és potser la característica fonamental—, perquè les persones es comuniquin entre elles.

Aquest sistema de signes verbals es divideix en una sèrie de plans, d'unitats successivament superposades. Si analitzem un fragment de la cadena sonora del llenguatge, podem distingir uns sons que tenen una funció, que són els fonemes, i que constitueixen el pla fonològic de la llengua. Així mateix, hi ha uns elements prosòdics (accents, entonacions, pauses, etc.). Hi ha també una articulació en morfemes i, per tant, un pla morfològic dins el sistema. També hi veiem unes unitats de funció que anomenem sintagmes, que configuren el pla sintàctic de la llengua. Cada un dels morfemes té un significat que dona lloc a la consideració semàntica de la llengua; per tant, hi ha un pla semàntic. I també hi ha tots uns hàbits expressius, uns costums, unes locucions, unes formes d'agrupar les paraules que són habituals i que, d'algun manera, es poden estudiar, encara que no formen part d'una visió sistemàtica de la llengua, sinó més aviat de la cultura lingüística que és pròpia de cada comunitat.

Paral·lelament a tot això, i tal com hem vist abans, hi ha una sistematització de la representació gràfica, l'ortografia, que no forma part pròpiament del sistema de la llengua, però que també cal dominar.

Per tant, la primera resposta que podríem donar a la segona de les preguntes, en relació amb aquesta definició, és que aprendre una llengua significa aprendre aquest sistema, conèixer el funcionament de totes aquestes unitats que l'integren i poder-lo usar adequadament.

En aquest sentit, potser caldria subratllar que no cal conèixer d'una forma abstracta, a base de definicions teòriques i d'estudis analítics, quines són les unitats ni quines són les relacions entre elles per poder fer servir una llengua. Tots coneixem i tots podem trobar persones que saben fer servir una llengua d'una manera molt efectiva i que, en canvi, no coneixen cap de les defini-

cions de cada una de les unitats que integren aquest sistema.

Això, en el camp de l'ensenyament, té un significat especial: cal no invocar els conceptes teòrics amb les persones, sobretot amb adults, que no tenen una base teòrica important en lingüística. És molt més pràctic procurar que els alumnes adquireixin el domini de la llengua d'una manera més aviat intuïtiva. És convenient, per tant, en segons quins grups d'alumnes, dosificar molt els elements teòrics i procurar que sigui sobretot la pràctica la que porti al domini del sistema de la llengua.

A part d'això, es pot donar perfectament el cas, suposem, d'un estranger que ha estudiat molt bé la gramàtica i l'ortografia de la llengua catalana, però que, en canvi, després es troba en un bar amb uns amics i no sap situar-se exactament en el tipus de llengua que s'ha de fer servir en aquella situació —això ens pot haver passat a nosaltres amb idiomes que hem après. Ens pot succeir que hàgim estudiat un idioma en un nivell de llengua culte i que després anem a una zona dialectalment diferenciada de la llengua estàndard que hem après, i que ens trobem que la part de la llengua que nosaltres dominem no és prou flexible, prou apta per entendre la gent que parla en aquella altra varietat o, molt menys encara, per fer-la servir nosaltres mateixos.

Això significa que la primera resposta que haviem donat no és encara suficient i que cal introduir una visió sociolingüística del que és la realitat de la llengua.

Aquí és on ens centrarem avui. Procurarem veure un sistema de classificació de la diversitat sociolingüística, amb una advertència preliminar que també és molt important de subratllar. I és que tots aquests conceptes que fem servir no són més que això, conceptes, que tenen el valor de permetre'ns ordenar la realitat lingüística, però que mai no hem de pretendre que existeixin exactament com els definim, en la realitat.

Les varietats dialectals de la llengua

Al moment d'observar la diversitat de la llengua es troben dues menes de varietats lingüístiques. Unes, que ja són una distinció tradicional a la Lingüística i que s'anomenen dialectes o varietats dialectals. Aquestes varietats dialectals són pròpies de les persones, van vinculades a uns grups humans definits i formen part, per tant, de la seva identitat. Convé subratllar això, per no confondre aquestes varietats dialectals amb el que són les varietats funcionals o registres. Les varietats dialectals es vinculen a les persones, als grups humans, i procedeixen totes de la quantitat de relacions que hi ha entre les persones que es troben més a prop.

Gràficament, aquestes varietats dialectals es podrien representar amb un cub, sobre tres eixos principals de

diferenciació (vegeu quadre núm. 1).

Els dialectes més coneguts, i per a molta gent els únics que coneix, són les *varietats dialectals geogràfiques*. Aquestes varietats vénen donades per la relació entre les persones que viuen en llocs pròxims, les quals comparteixen unes característiques lingüístiques que els són pròpies i que els distingeixen d'altres grups que viuen en altres territoris. Podríem exemplificar-ho a partir de la gran divisió dialectal de la llengua catalana: parlars occidentals, parlars orientals, i veure que hi ha fets fonètics i de tots els plans del sistema que permeten distingir el que és propi d'uns territoris, d'unes varietats geogràfiques, i el que és propi d'unes altres. Per exemple, els mots *espill* i *mirall*, o *corder* i *xai*.

Unes altres varietats, també dialectals, estudiades per la Lingüística són les *varietats històriques*. En aquest apartat podem parlar del català del segle XV o del català de la Renaixença, però potser també hi hauríem d'incloure les varietats històriques que es poden observar en la societat actual. Des d'aquest punt de vista, distingiríem la manera de parlar de generacions joves i la de generacions de molta edat. Per tant, encara que això no hagi estat gaire estudiat, potser podríem parlar també de la varietat juvenil i de la varietat senil de català.

De tots els dialectes, els que han estat més recentment objecte d'estudi són els dialectes socials, les *varietats socials* de la llengua. Dins de les societats també hi ha unes característiques lingüístiques pròpies, per exemple, dels grups professionals o dels grups que comparteixen alguna activitat. Així doncs, es podria parlar d'un dialecte o d'un argot propi dels estudiants o propi dels metges. Hi ha també altres característiques socials, com poden ser la classe social, que permetrien distingir unes varietats populars d'unes varietats diguem-ne d'élite: no parlen igual els botiguers que els economistes, encara que tots tractin el camp del comerç.

Convé tenir sempre en compte que aquestes varietats socials es vinculen als grups humans, a les persones, i que no es pot dir que siguin registres o varietats funcionals, encara que coincideixin en alguns casos. Per exemple, si parlem del dialecte social propi dels funcionaris, podem incloure-hi tot l'argot de dins de les

oficines. A la Generalitat actual, per simplificar, és freqüent sentir que els funcionaris traspassats són els *traspas*, els del Servei de Normalització els *Normos* i els d'Assessorament Lingüístic els *Assesos*. Aquests elements lingüístics formen part del dialecte dels funcionaris, però de cap manera formen part del llenguatge administratiu que, com veurem després quan parlem dels registres, no va vinculat a les persones, sinó a les funcions. I per tant, tot el que és extern a la funció administrativa, als actes pròpiament administratius, queda fora dels registres lingüístics administratius.

És convenient fer aquesta distinció, perquè moltes vegades es tendeix a confondre el que són llenguatges específics d'una professió, que és un grup de registres, amb el que és el dialecte o l'argot propi dels professionals.

La varietat dialectal comuna: la llengua estàndard

A més d'aquesta gamma de dialectes que posseeixen totes les llengües, ha sorgit una altra varietat que podríem definir d'entrada com a varietat comuna, dialecte comú. El seu objecte és la comprensió més fàcil entre tots els parlants d'una llengua, independentment de la seva procedència geogràfica, històrica o social. D'alguna manera és la varietat dialectal de tothom, i podríem dir que es defineix per contraposició a aquestes altres varietats dialectals, ja que l'emprem quan procurem allunyar-nos dels condicionaments històrico-socials i geogràfics. És una varietat supradialectal.

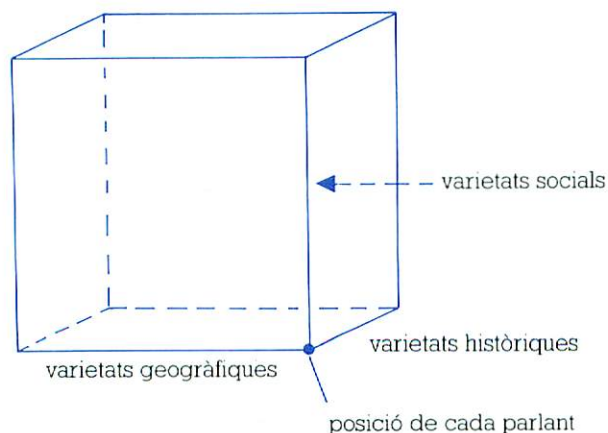
Aquesta varietat comuna neix de la freqüència de relació lingüística entre tota la comunitat, entre gent de diverses èpoques, de diversos grups socials i de diversos territoris. Es tracta d'un procés històric d'estandardització i, per tant, és gairebé impossible que trobem una comunitat on no s'hagi donat mínimament, però també seria nefast que trobéssim una comunitat en què l'estandardització hagués arribat a un grau absolut i on tothom parlés exactament de la mateixa manera.

En el cas del català, el procés d'estandardització que fins el segle XV s'havia desenvolupat amb tots els elements normals d'una llengua, va començar a tenir tota una sèrie d'inconvenients polítics i socials que el van afectar. Així doncs, ens trobem amb una llengua que ha tingut un procés d'estandardització irregular i que té, per tant, una llengua comuna encara insuficientment consolidada.

Aquesta varietat comuna, igual com les altres, es caracteritza també en els diversos plans del sistema de la llengua. És a dir que de totes les varietats geogràfiques, històriques i socials, va seleccionant el màxim d'elements possibles aptes per a la comunicació entre tothom. I convé que sigui així perquè la llengua sigui rica.

Cal tenir en compte, però, que aquesta varietat comuna no és una realitat químicament pura, sinó que és una realitat històricament condicionada. Seria absurd pretendre que qualsevol llengua estàndard tingués unes proporcions i un equilibri perfectes. Al contrari, el que trobem en totes les llengües existents és que els medis geogràfics amb més pes demogràfic, o els temps de la història en què hi ha hagut més activitat cultural —els *segles d'or*—, o bé els grups socials predominants

Quadre núm. 1





tenen un pes molt més important que els altres en la definició de la llengua estàndard.

En el cas del català, això es pot exemplificar bastant bé. En una primera etapa de l'estandardització de la nostra llengua hi va pesar d'una forma extraordinària un escriptor com Ramon Llull, que era mallorquí. En el segle XV, foren els escriptors valencians els que marcaren la pauta, ja que València era un centre cultural de primer ordre. I en canvi, a partir de la Renaixença i de la consolidació política de la Mancomunitat i de la Generalitat hi han pesat molt més els trets típics del català central, principalment de Barcelona. Això no vol dir, però, que la llengua estàndard sigui el barceloní. Tots trobem que hi ha fets fonètics o morfològics que són propis de la varietat barcelonina, però que, en canvi, no formen part d'aquesta varietat comuna. Per exemple, el fet de dir [métʃə] o [mítʃə] *dugues, sapiguer, tindre o vindre*.

Una altra observació molt important sobre l'estàndard és que no es tracta de la llengua usual, no es calcula a partir de l'índex de freqüència de les paraules. Hi ha paraules molt poc freqüents com pot ser, per exemple, el relatiu *qual* o els mots *nogensmenys* o *àdhuc*, que no formen part de la llengua freqüent, però que en canvi s'inclouen dins d'aquesta llengua estàndard.

També hi ha un concepte parcial de llengua estàndard que tendeix a identificar-la amb la llengua pròpia dels mitjans de comunicació de massa. Aquest seria, en tot cas, l'estàndard usual, l'estàndard de massa, però no seria tot l'estàndard.

És molt important tenir en compte que un tractat de física nuclear forma part de la llengua estàndard, encara que no tothom el pugui entendre. S'insereix dins de la llengua estàndard perquè exposa la física nuclear amb la voluntat que sigui entesa pel màxim de gent que conegui aquest tema, de qualsevol varietat geogràfica,

generacional i social. Busca el màxim de comprensió i, per tant, forma part de l'estàndard, encara que sigui un llenguatge especialitzat. En canvi, els noms propis d'una regió concreta per a una planta, en botànica, o per a un peix, en zoologia, no formarien part de l'estàndard. Aquests noms serien sinònims dialectals d'un nom que, científicament, en aquests casos de classificació d'espècies, pot anar fins i tot en llatí.

La varietat estàndard no és tampoc idèntica a la normativa. Podríem dir que aquesta s'inclou dins l'estàndard, que és l'esquelet de l'estàndard. Però hi ha molts elements de l'estàndard sobre els quals la normativa no es pronuncia. La normativa a ningú li dirà si és més recomanable dir *robar*, *sostroure* o bé *pispar*. En canvi, és evident que *pispar* no forma part de l'estàndard i que, en canvi, *robar* i *sostroure* sí.

El procés d'elaboració de la llengua estàndard, en el cas del català, igual com en moltes altres llengües, ha estat condicionat per un canal de comunicació, el de la llengua escrita. Abans de l'aparició dels mitjans de comunicació audiovisuals, l'única possibilitat que hi havia de comunicació general entre tota la societat que parlava una llengua era la forma escrita, l'única que podia viatjar d'un territori a un altre. Per tant, no és estrany que la llengua comuna s'hagi anomenat llengua literària. Convé, però, tenir ben clar que llengua literària no vol dir en aquest sentit exclusivament la llengua de la literatura, sinó que vol dir la llengua escrita comuna, que inclou també usos no literaris, usos científics, usos administratius, tots els usos escrits que pretenen establir una comunicació general entre tots els membres de la comunitat.

Una última observació sobre la varietat estàndard és que no cal atribuir-li cap superioritat essencial sobre les altres varietats dialectals. És fals, i a més és un prejudici lingüístic molt corrent, creure que l'estàndard és la llen-

gua i que la resta són dialectes de la llengua. No fa gaire vaig sentir una persona molt culta que deia que el valencià no és una llengua, sinó un dialecte *del* català. El valencià no és un dialecte *del* català (una varietat externa a la *llengua* i subordinada o degradada); és un *dialecte català*. El valencià és tan llengua com el català, forma part de la llengua catalana com el dialecte barceloní. I moltes vegades, difonent conceptes d'aquest estil, de la subordinació d'uns dialectes respecte als altres, sense adonar-nos-en afavorim plantejaments anticatalanistes. Per exemple, els *blaveros* no acceptaran mai, i crec que en aquest sentit tenen raó, que el valencià sigui considerat una varietat subordinada al barceloní.

Per tant, és molt important subratllar que la varietat estàndard és un altre dialecte: el dialecte de tots. Que qualsevol enunciat lingüístic és a la vegada llengua i dialecte. Que quan diem dialecte ens referim a una part del total del que és la llengua, i que se sol identificar llengua catalana amb català estàndard és per una simplificació que no es correspon amb la realitat.

La diferència entre el dialecte estàndard i els altres dialectes no és una diferència de categoria, sinó de funció. Aquesta diferència procedeix únicament del fet que les varietats geogràfiques, històriques o socials són varietats d'un sector de la comunitat, mentre que la varietat estàndard vol esdevenir la varietat comuna, la varietat de tothom. Per això, si ens fixem en la vinculació dels dialectes amb les persones, que ja hem dit que era el fet fonamental que els defineix, veurem que hi ha molt poques persones, per no dir cap, que dominin a la vegada més d'un dialecte geogràfic, o sigui, capaces de parlar alternativament en valencià, gironí, rossellonès, alguerès i mallorquí. Igualment, només les persones que s'hi han exercitat molt poden arribar a parlar en varietats històriques diferents. I, fins i tot, només les persones que es mouen en diferents grups socials amb freqüència són capaces d'usar a la vegada varietats socials diferents.

És a dir, cada persona espontàniament, si no és per un aprenentatge especial, només coneix una varietat dialectal. En canvi, l'estàndard pretén ser conegut per tothom. En les societats on l'estàndard ha tingut una presència normal, la gent, a través de l'ensenyament, dels mitjans de comunicació..., ha arribat a dominar, només que sigui passivament, la seva pròpia varietat dialectal i aquesta altra varietat dialectal comuna que anomenem estàndard. I potser aquesta és la diferència que podem observar en la nostra societat, on tenim un estàndard que encara no ha estat socialment assumit amb plenitud.

En aquest sentit de les varietats dialectals, tornant a la segona de les preguntes que ens hem fet, aprendre una llengua significa consolidar el domini de la varietat dialectal pròpia de l'aprenent, si és catalanoparlant, i eixamplar els seus coneixements lingüístics a partir d'aquesta riquesa lingüística que ja posseeix.

A més d'això, evidentment, cal que l'alumne al llarg de l'aprenentatge adquireixi el domini de la llengua estàndard, no com a substitució de la seva pròpia varietat dialectal, sinó com a complement, a fi que pugui usar la més adequada en cada cas i que la persona no quedi condemnada a uns mitjans expressius locals, generacionals i propis d'un grup social. Convé que conegui l'estàndard per facilitar i ampliar la seva capacitat de

relació.

És socialment admès en la major part de llengües normalitzades del món, començant per l'anglès, que hi ha diversos accents en la llengua estàndard. I no només accents. Podem distingir perfectament, i Pompeu Fabra així ho va fer en la normativa, unes opcions regionals, no només en la fonètica sinó també en la morfologia, el lèxic i la sintaxi, que han estat incorporades a l'estàndard perquè s'han cregut útils per a tota la comunitat i que trobarem, en la major part dels casos, en el Diccionari General de la Llengua Catalana. Són les diverses formes regionals de l'estàndard, o *estàndards regionals*.

Els registres: les varietats funcionals de la llengua

Passem ara a un altre aspecte, potser el menys conegut de tota la diversitat lingüística o sociolingüística que estem veient: el de les varietats, no dialectals, sinó funcionals de la llengua.

Ja ho havíem anticipat una mica quan hem parlat del llenguatge administratiu com a varietat funcional o com a conjunt de registres propis de l'activitat administrativa. Podríem formular-ho en forma d'una espècie de regla de tres:

dialectes	registres
usuaris	usos

Els dialectes són als usuaris de la llengua, el mateix que els registres són als usos de la llengua. És a dir, així com els dialectes es vinculen a les persones i als grups humans, els registres es vinculen a unes funcions determinades. Aquestes funcions tenen unes constants lingüístiques que les caracteritzen i que permeten parlar d'uns tipus de llengua propis de cada funció que anomenem registres.

Moltes vegades, trobarem que aquest concepte de registres es designa amb el nom de *nivells de llengua*. Però això comporta diversos problemes. El primer és que quan parlem de nivell ens imaginem una sola dimensió i tendim a pensar en nivells més alts i nivells més baixos. Aquest és el primer inconvenient, perquè els registres no sempre són més alts o més baixos en la valoració, en la consideració social, sinó que moltes vegades també es distribueixen horitzontalment i no tenen cap relació de superposició entre ells.

No vull dir amb això que no tinguin molt de mèrit els llibres, especialment de López del Castillo, que han introduït una visió sociolingüística de la realitat del català i que usen aquesta denominació de nivells. Es tracta d'una denominació molt difosa, especialment als anys 60 i 70, en les escoles sociolingüístiques franceses. Simplement, proposo que es completi i que es passi a denominar aquests tipus de llengua com a registres. Per evitar que puguem pensar que hi ha un nivell científic, literari, col·loquial, vulgar, xava, barceloní, i que al final resulti que tot són nivells i que tot ho encabim en un mateix eix. Això és molt problemàtic, perquè dins el llenguatge científic hi pot haver un registre vulgar, i no parlem ja dins de la literatura, on trobem absolutament tots els nivells de la llengua.

Per tant, com intentaré exposar a partir d'ara, per ser més precisos en l'ús de la llengua reservarem el nom de *nivell* només per als nivells de formalitat dels registres, que és un dels aspectes que els defineix. La diferència amb els dialectes, per exemplificar-ho una mica, seria que els dialectes són el barceloní, el xava, l'argot juvenil, la llengua del segle xv o la llengua dels funcionaris.

Els registres són uns usos molt concrets de la llengua. Els discursos parlamentaris, les cartes comercials, les conferències de botànica, les oracions d'acció de gràcies, els poemes satírics... són registres.

I aquí podriem fer una altra observació per veure quina és l'evolució sociolingüística en el món d'avui. Així com els dialectes tendeixen a agrupar-se, a unificar-se, a disminuir les diferències entre uns i altres com a resultat de l'augment de comunicació entre tota la gent, en canvi els registres tendeixen més i més a diversificar-se. En una societat primitiva d'Àbissínia, segurament trobaríem molta menys varietat de registres que en una societat complexa com pot ser la nostra. Els registres es van fent, i tots sabem que cada dia n'apareixen de nous, fruit de l'aparició de noves formes de comunicació.

El vídeo, per exemple, que és un nou canal de comunicació, implicarà també l'aparició de tota una sèrie de registres propis. I no parlem del telèfon, que va fer néixer tota una sèrie de registres propis de les converses telefòniques. Ningú quan comença una conversa, si no és a través del telèfon, diu *digui'm* o *escolti'm*. Hi ha, per tant, una proliferació de registres i una reducció dels dialectes.

Entrem ara a veure quins són els factors que defineixen els registres. Principalment, els registres els podem ordenar a partir de quatre característiques:

1. La temàtica:

La temàtica determina unes formes lingüístiques especials de cada un dels registres. En principi, podem distingir els temes generals i els especialitzats. Per exemple, si tractem d'un mal de coll d'una manera general li direm així: *mal de coll*. Si el tractem dins d'un camp especialitzat, podem distingir ja si és una *faringitis* o bé una *amigdalitis*. Ja usem un altre tipus de formes expressives.

Les diferències de temàtica entre els registres solen caracteritzar-se principalment —no exclusivament— pel vocabulari. Els registres especialitzats tenen un vocabulari propi en el qual solen abundar els cultismes i també secundàriament altres formes expressives, locucions pròpies d'una especialització determinada.

Dins dels registres de temàtica general, a la vegada podem veure-hi altres diferències, que ja ens introdueixen en el segon aspecte, el nivell de formalitat.

2. El nivell de formalitat:

Si una persona ha agafat una *borratxera* —mot que forma part dels registres de temàtica general— en un to de formalitat baix, en un nivell —aquí sí— familiar o fins i tot vulgar, podríem dir que ha agafat una *trompa*, si voleu ja un exemple que és considerat socialment vulgar, que ha agafat una *merda*. En canvi, un metge que faci un diagnòstic dirà que el seu pacient pateix una *intoxicació etílica aguda*.

Naturalment, ens cal usar cada un d'aquests registres en el moment adequat. Perquè si parlant amb els nostres amics diguéssim que en Joan pateix una *intoxicació etílica aguda*, es pensarien que parlem irònicament o bé que som uns pedants irresistibles.

Per tant, hi ha un segon element a part de l'especialització de la temàtica que condiciona els registres, que és el nivell de formalitat. Us recomano que reserveu el mot *nivell* per designar aquesta gradació, aquestes diferències que si que es corresponen generalment amb la diferència de consideració social entre allò que és familiar o vulgar i allò que és formal o fins i tot solemne.

Hi ha uns elements que caracteritzen d'una manera molt evident aquesta diferència de formalitat, que són les formes de tractament. És habitual que quan usem el *tu* estiguem en un nivell de cordialitat familiar. En canvi, en un nivell formal solem usar el *vostè* o el *vós*, segons el cas. I en un nivell de formalitat molt alt, solemne, fem *Eminència Reverendíssima*, *Molt Honorable Senyor*...

Hi ha, també, tots uns altres elements de caracterització del llenguatge vulgar. El llenguatge vulgar en la societat actual es caracteritza principalment per l'ús de paraules pròpies del vocabulari dels excrements o del sexe. Són dos elements tabú que solen servir per als usos vulgars de la llengua. Però hi ha altres elements. Si parlem d'una tercera persona en un estil formal, direm que «aquesta senyoreta opina que...» i no pas «aquesta diu...». *Aquesta* és una forma de demostratiu que en aquest cas té un valor de llenguatge vulgar.

3. El canal de comunicació:

És el tercer element que caracteritza els registres lingüístics. Abans ja n'hem parlat quan ens referíem al telèfon. L'augment dels canals de comunicació avui dia ha complicat considerablement la caracterització dels re-



gistes per raons del canal. La diferència fonamental que es pot fer és entre els canals de comunicació orals i els escrits.

Com que la comunicació oral sol ser molt més espontània que l'escrita, és també molt més efimera. Les paraules orals no es poden controlar perquè van fluïnt, en canvi les escrites poden ser molt més pensades i, per tant, són molt més controlables. I tot això condiciona d'una manera extraordinària els criteris de distinció dels registres, segons que siguin orals o escrits. En el butlletí *COM* núm. 1 hi ha una casuística reproduïda d'un llibre de sociolingüística sobre els casos especials de combinació entre el que és oral i el que és escrit. No és igual un oral espontani en una conversa, que és molt més fluid, que l'oral d'una conferència, d'una exposició, que encara que sigui relativament espontània se sotmet a un guió escrit. I molt menys espontani és el locutor que llegeix un butlletí de notícies. És a dir, que hi ha llengües orals que són una reproducció de l'escrita.

Hi ha també formes de llengua escrita que són molt espontànies, perquè intenten reproduir les característiques de la llengua oral espontània. Per exemple, els diàlegs teatrals, que no són tan espontanis com els diàlegs de la vida real, però que ho són molt més que les exposicions d'un llibre de física, posem per cas. També hi ha els diàlegs de les novel·les, que procuren reproduir la llengua oral fins i tot en el seu desordre intern. Molts dels diàlegs de les novel·les, molts dels pensaments interiors que el novel·lista transcriu intenten aproximar-se al llenguatge espontani mental o al llenguatge verbal espontani.

4. El propòsit o la intencionalitat:

Hi ha registres que tenen una voluntat objectiva i que es refereixen a la realitat externament, i en canvi hi ha unes intencionalitats, uns propòsits que són subjectius, amb els quals es vol expressar la identitat i la manera de sentir pròpies.

Aquests registres objectius o subjectius també tenen les seves pròpies característiques lingüístiques, i la més evident, probablement, és l'ús de les persones gramaticals. Quan es fa servir la llengua amb una intenció objectiva, posem per cas en un llibre de text, normalment no sol aparèixer mai la primera persona del singular; l'autor sol usar el plural de modestia: «nosaltres opinem que...», «a la secció anterior hem vist que...». Igualment sol usar una tercera persona per adreçar-se a la segona, al lector: «el lector haurà observat que a tal pàgina...», «com observà el lector...». I rarament usa la segona persona del plural.

Aquestes limitacions en l'ús de les persones gramaticals són fruit de la distància que es vol establir amb la subjectivitat de les persones. En un llibre de química en el qual l'autor usés l'expressió directa «tu que estàs llegint deus trobar que...», «a mi em sembla que...», encara que no volguéssim ens semblaria que les teories que exposa aquella persona no són tan fiables.

Per tant, hem vist que la *temàtica*, la *formalitat*, el *propòsit* o la *intencionalitat* i el *canal* condicionen molt les formes de llengua que usem. I, en canvi, són uns aspectes que en l'ensenyament de llengües encara no estan gaire introduïts entre nosaltres. Per tant, seria interessant anar-los introduint, no a partir de conceptes teòrics, sinó més aviat a través de l'administració pràctica

del funcionament dels registres en la pràctica de la classe.

En aquest sentit, aprendre una llengua voldria dir dominar un repertori de registres adequat a les funcions que els aprenents han de fer. Hi ha, evidentment, unes necessitats lingüístiques generals, hi ha uns registres generals que tots hem de dominar. Uns, encara que només sigui passivament, és a dir, hem de ser capaços d'entendre'ls quan els llegim o quan els sentim; d'altres, en què cal ser capaç d'expressar-se, oralment o per escrit.

Convé, doncs, saber que els nostres alumnes no han de ser capaços de fer poemes. Sí que convé, en canvi, que siguin capaços d'entendre'ls i d'apreciar els mitjans expressius dels poemes, almenys a partir d'un determinat nivell. Però cal no reduir l'estudi de la llengua, com es fa molt sovint, a l'observació de textos literaris o a la reproducció de textos literaris. El que cal és diversificar al màxim totes les pràctiques de llengua, usar a la nostra classe tots els registres lingüístics que apareixen en la llengua escrita present al carrer, en la societat actual, exercitar els alumnes en aquests registres lingüístics que en la seva activitat personal els són més necessaris. Tots hem de saber fer alguna mena d'escrits administratius, hem d'aprendre també els registres de la comunicació periodística —almenys comprendre'ls— i molts altres registres de la vida familiar (escriure postals, cartes...) i de l'activitat comercial.

Finalment, cal tenir en compte que qualsevol enunciat lingüístic forma part a la vegada d'un dialecte —que pot ser o no la llengua estàndard— i d'un registre. Potser cal remarcar quina és la relació entre els registres lingüístics i els dialectes. És a dir, quins registres lingüístics solen anar associats a la varietat comuna o estàndard i quins solen anar vinculats a les varietats marcades geogràficament, històricament o socialment. En aquest sentit, d'acord amb la temàtica, els registres especialitzats solen anar en llengua estàndard, per més que hi pot haver una comunicació especialitzada en una varietat dialectal diferent de l'estàndard. Els registres generals, en canvi, solen anar en varietats col·loquials, és a dir, varietats pròpies de dialectes no estàndards.

Respecte a la formalitat, és evident que els registres formals solen vehicular-se en la varietat estàndard, i els registres familiars en varietats diferents de l'estàndard.

Pel que fa al canal, és més freqüent trobar que els textos escrits siguin vehiculats en la varietat estàndard que no pas els textos orals, que més sovint solen ser expressats en varietats dialectals diferents de l'estàndard.

I respecte als propòsits, evidentment, els registres d'intenció objectiva solen tendir a l'estàndard i els d'expressivitat subjectiva solen anar acompanyats de varietats dialectals diferents de l'estàndard.

Aquest és més o menys un esquema de caracterització de la diversitat sociolingüística, que no pretenc que sigui definitiu ni extraordinari. En la mesura que trobeu algun detall que no hi encaixi o alguna cosa que el pugui millorar, us agrairé que el perfeccioneu i que m'ho comuniqueu, i així tots plegats podrem aprendre'n una mica més. ■

Reflexions sobre el programa de Cultura. Els segles XVI i XVII

per Agustí Alcoberro

La introducció del programa *La cultura catalana i la seva història: visió general* en el curs de preparació del professorat de català d'adults té, malgrat totes les crítiques que se li puguin fer, un seguit d'aspectes positius:

- D'entrada, la seva mateixa existència. Crec que és important que comencem a plantejar-nos la figura del professor de català no pas com un simple transmissor de llengua (i menys encara d'estricta normativa), sinó com un autèntic *dinamitzador cultural*. És a dir, com un individu capaç de comunicar als alumnes, amb un seguit d'activitats dins i fora de l'aula, uns coneixements i un desig d'aprofundiment posterior en la realitat nacional i social d'aquesta pobra pàtria ocupada i expoliada que anomenem Països Catalans.
- En segon lloc, una visió àmplia i sintètica del mot «cultura», que intenta no només abastar, sinó també interrelacionar, matèries tan diverses com la geografia, l'antropologia, la història general, la història de l'art o la història de la literatura.

Un temari tan ampli no pot deixar de ser suggestiu per a tots els qui volen conèixer un xic millor la nostra realitat present i passada. Tanmateix, corre un seguit de perills evidents. El més obvi és que els qui l'hem d'impartir ens perdem en un mar de dades inconnexes, que compliquen més i més els coneixements migrats i sovint parcials de l'alumne.

I cal dir amb tota claredat que, en aquest sentit, la situació present del conreu de les ciències socials a casa nostra —de la investigació a la simple divulgació— no és precisament la més engrescadora.

Fa alguns anys, la constant referència a la necessitat d'estudis pluridisciplinaris havia estat el denominador comú d'una munió de treballs i articles de molts científics socials. Pierre Vilar parlà d'una «història total», que intentés integrar, en l'anàlisi de cada període, l'estudi dels aspectes més diversos, de la quotidianitat als debats intel·lectuals, de l'economia a les mentalitats col·lectives.

Avui en dia —voldria equivocar-me—, salvant algunes excepcions honroses, el fantasma de la superespecialització està escombrant lamentablement aquests desitjos sintetitzadors. Veiem l'aparició de treballs d'història de la literatura que menyspreen obertament les realitats socials o polítiques en què es desenvolupen els escriptors. Molts treballs d'història que pretenen ser globals no fan cap mena de referència als corrents filosòfics, literaris o artístics dels períodes estudiats. Avui —ho dic per experiència— hom pot sortir de les

nostres universitats llicenciat en qualsevol especialitat d'història, sense haver llegit mai cap de les novel·les que entusiasmen els contemporanis, o sense haver gaudit de la visió i de l'anàlisi de les pintures del moment (i no parlem ja de la música, que continua essent una *maria* en tots els plans d'estudi).

Però l'especialització va més enllà. Com diu Eva Serra, «l'empenta científica sovint no ha anat acompanyada del risc que comporta fer hipòtesis que ens permetin avançar en la història nacional que necessitem». I així l'historiador, per exemple, ha tendit a tancar-se en l'estudi d'aspectes molt específics que pugui dominar plenament i que no l'obliguin a plantejar-se grans preguntes.

Ens manca, doncs, una visió sintetitzadora i pregona d'una bona part dels períodes històrics del nostre país. El que Pierre Vilar ha fet per a la Catalunya del segle XVIII o Pierre Bonnassie per a la dels segles X i XI,² no ha anat seguit de gaires treballs posteriors per a altres moments del nostre passat.

Ens manca també un esforç per interpretar els fets històrics des d'una perspectiva de Països Catalans (sobretot pel que fa a la història general; però també, i massa sovint, pel que fa a la història de la literatura). Crec que pot ser un àmbit d'estudi suggeridor, que permeti superar la vella dicotomia regional / estatal, com ja ha provat *Les Germanies als Països Catalans* d'Eulàlia Duran, o, a un altre nivell, la *Història dels Països Catalans* coordinada per Albert Balcells.³

Voldria referir-me encara a un altre problema important: el menyspreu que alguns investigadors actuals tenen per la divulgació, i que xoca no només amb el tarannà present d'una gran part de la intel·lectualitat europea, sinó fins i tot amb l'actitud dels historiadors catalans de la generació passada (Vicens Vives, Reglà...).

És cert que, en els diversos aspectes comentats, la culpa no és només dels professionals. Miquel Izard recordava, en un article a *L'Avenç*,⁴ la manca d'estímul de l'Estat i de la Generalitat de Catalunya i la burocratització de les universitats. Jo hi afegiria encara la crisi d'identitat de la història, a nivell mundial, que necessita superar la falsa dicotomia entre una historiografia romàntica més o menys tronada i el simple economicisme.

Certament, en els darrers anys, hi ha hagut un esforç important per part de les editorials catalanes per publicar síntesis d'història dels Països Catalans. La *Història de Catalunya* dirigida per Josep M. Salrach, la *Història*

dels Països Catalans dirigida per Joaquim Nadal i Philippe Wolf⁵ —i segur que me'n deixo— en són bones mostres; obres, totes elles, de consulta imprescindible per a aquells que participem en la divulgació històrica.

Però també és veritat que totes aquestes obres par- teixen d'un handicap inicial, ja comentat: la manca d'es- tudis aprofundits dels diversos períodes de la nostra història.

Davant aquest panorama contradictori, és prou im- portant que professors i alumnes continuem reclamat tota una bibliografia que ens manca i fem, alhora, un esforç per anar concretant els continguts dels progra- mes. La concreció d'uns continguts rigorosos que, dins una brevetat òbvia i amb un objectiu fonamentalment divulgatiu, intentin lligar les realitats demogràfiques, econòmiques, socials, polítiques i culturals dels diver- sos períodes, pot ser molt útil per al futur professor de català. La simple *empollada*, sense mètodes, de dates, personatges i títols només servirà (ha servit ja, potser, en alguns casos), per avorir no només un temari sinó també unes matèries prou interessants.

El que segueix és una proposta de desenvolupament d'un tema concret del programa.

Desenvolupament d'un tema concret: Els segles XVI i XVII

La unió dinàstica amb Castella: una unió desigual

L'estudi dels segles XVI i XVII té òbviament un pròleg profundament condicionant: la unió dinàstica amb Cas- tella, simbolitzada pel casori, el 1469, dels qui posterior- ment seran reis dels diversos territoris de la Corona d'Aragó (Ferran II) i de la Corona de Castella (Isabel I). No cal repetir allò que tots sabem: que es tracta d'una unió purament dinàstica, que aplega dues corones amb tradicions diverses, que mantindran les seves lleis i ins- titucions. L'únic que s'unifica és la figura del futur hereu (fet que fins i tot podia haver estat alterat pel posterior casori de Ferran amb Germana de Foix). En aquest sentit, la unió recorda prou clarament la unificació d'A- ragó i Catalunya sota un mateix llinatge reial, amb el casori de Ramon Berenguer IV i Peronella (1137).

Tanmateix, si que convé remarcar —i P. Vilar, Elliott i altres autors així ho han fet— la profunda desigualtat demogràfica i econòmica d'aquesta unió. Això és prou obvi si analitzem les dades següents, que corresponen a finals del segle XVI, però que tenen un valor propor- cional aproximatiu prou gran: ↴

	Km ²	Percentat- ge sobre l'àrea total	Habitants	Percentatge sobre el total de la població	Densitat %
Corona de Castella	378.000	65,2	8.304.000	73,2	22
Corona d'Aragó	100.000	17,2	1.358.000	12,0	13,6
Regne de Portugal	90.000	15,5	1.500.000	13,2	16,7
Regne de Navarra	12.000	2,1	185.000	1,6	15,4
	580.000	100	11.347.000	100	19,6

Castella ocupa, doncs, un terç de l'extensió peninsu- lar i multiplica per 7 la població dels regnes heteroge- nis que conformen la Corona d'Aragó. Més encara, la seva densitat de població és molt superior —gairebé doble— de la que correspon a aquesta Corona.

Si la comparació es fa des d'una perspectiva històrica més àmplia, la superioritat castellana ens apareix amb molta més claredat. Per a Castella, la unió era un punt d'arrencada. Acabada la *Reconquesta*, amb una situació privilegiada de cara a l'Atlàntic —el nou eix econò- mic—, Castella veu obrir-se davant seu un seguit de perspectives immillorables. Contràriament, la Corona d'Aragó —i més encara el Principat—, que ha sofert els efectes especialment greus de la crisi demogràfica, econòmica i política baix-medieval, que veu la progres- siva subordinació de l'eix econòmic mediterrani, tot just pot entendre la unió dinàstica com un punt d'arribada.

El contracte matrimonial de 1469 imposava a Ferran viure permanentment a Castella. La definitiva castella- nització de la monarquia començava a ser imparable, fins i tot després de l'intent de Carles V de crear un imperi europeu: Felip II i els seus successors seran ine- vitablement uns reis castellans, que parlaran —i pensa- ran— en castellà. I la classe dirigent que els envoltí —els *grandes*— provindrà en essència de l'oligarquia castellano-andalusa.

Economia i societat durant els segles XVI i XVII

La societat catalana dels segles XVI i XVII continua es- sent eminentment feudal. Els trets essencials del mode de producció feudal hi són perfectament visibles:

- Es tracta d'una societat fonamentalment rural, amb una immensa majoria de població pagesa.
- El grau tecnològic del procés productiu és molt feble: qualsevol creixement anirà lligat a l'extensió de les terres conreades i no pas a les millores tècniques o qualitatives significatives.
- La contradicció social essencial oposa una minoria nobiliària (laica o eclesiàstica) a una majoria pagesa. La primera té la propietat eminent de la terra. La se- gona, la propietat útil. El pagès és quasi propietari: pot heretar o vendre les terres, a condició que pagui un cens anual al senyor (en reconeixement de la seva propietat eminent); la tasca o agrest (una part propor- cional de la collita); i altres impostos monetitzats o en espècies.
- Els senyors, d'altra banda, posseeixen generalment el dret de justícia, que els confereix a més un seguit



d'impostos (pel dret de caça i pesca, pel mercat, peatges, monopolis de molí i de forn...).

- La comunitat pagesa, però, acostuma a estar força cohesionada i a exigir el manteniment dels seus drets: terres comunals per a ús de tots els pagesos, drets d'espigolar les terres on ja s'ha realitzat la collita, usufruct col·lectiu de les terres de guaret...
- A nivell jurídic, la divisió socio-econòmica es tradueix en la consolidació de tres estaments: l'eclesiàstic (*els qui resen per a tots*), el nobiliari o militar (*els qui lluiten per a tots*) i el popular (*els qui treballen per a tots*).
- A les ciutats l'ordre feudal pressuposa la creació de gremis molt reglamentaristes de la producció, sovint controlats per una minoria oligàrquica, i la consolidació de tres estaments: la mà major (patriciat urbà), la mà mitjana (*artistes*: notaris, metges, argenters...), i la mà menor (la resta dels gremis), ultra el *lumpen* urbà.
- A aquesta situació feudal clàssica, s'hi afegeix ara un element nou: l'enfortiment de l'estat feudal, la monarquia absoluta (pressió fiscal, allotjaments), al qual s'oposaran no només els sectors populars, sinó també una bona part de les classes dirigents de la terra.

Castellanitzats ja els grans aristòcrates, els minoritaris, les classes dominants catalanes no coincideixen ni en realitat social ni en interessos polítics amb les classes que dirigeixen la monarquia. Aquelles són formes fonamentalment per dos sectors: la petita noblesa, que domina una gran part del camp català, i que serà aquí, com a tot Europa, una classe fonamentalment rebel durant el segle XVII; i la burgesia litoral, que durant aquest període ens apareix rutinitzada, sense empena, però potser no tan procliu al pactisme com han volgut alguns manuals.

Aquesta anàlisi requereix un seguit de matisacions regionals. A la Catalunya Vella, notarem símptomes de

millora entre la pagesia després de la Sentència de Guadalupe (1486), que abolia els mals usos i la remença, però no pas els fonaments de l'ordre feudal; a la Catalunya Nova i a les Illes trobarem una pagesia més lliure, en línies generals, però no absenta de contradiccions; al País Valencià el conflicte és més pregon i arrenca de la *Reconquesta*: l'enorme desequilibri entre un interior fortament feudalitzat (de repoblació aragonesa) i un litoral on domina la petita propietat pagesa (de repoblació catalana) es sobreposa a un altre de no menys greu: el que enfronta la població mudèjar (un terç dels habitants del Regne el 1609), serva, dòcil i molt treballadora, i els llauradors cristians.

Caldrien també matisacions cronològiques, potser encara no prou ben definides pels historiadors. En línies generals, seguint l'esquema europeu, hom contraposa un segle XVI d'un cert creixement econòmic a un segle XVII de davallada. Hauríem, però, d'afinar més l'anàlisi: el redreçament del segle XVI no permetrà de recuperar al Principat el nivell demogràfic i econòmic anterior a la crisi baix-medieval; i l'ensorrada del segle XVII vindrà agreujada per dos fenòmens:

- Al Principat, per la continuada presència de tropes forasteres des de 1626 fins a la fi del segle, en un procés que sense solució de continuïtat enllaça amb la Guerra de Successió.
- Al País Valencià, per l'expulsió dels moriscos (1609), amb irreparables pèrdues demogràfiques i econòmiques. Paradoxalment, aquesta expulsió agreujarà les condicions de vida dels llauradors cristians —en ser sotmesos a un règim senyorial molt dur, que serà a l'arrel de l'explosió de la Segona Germania (1693)— i ensorrarà una bona part de la burgesia valenciana, que perd els censals que havia prestat als nobles que tenien terres de moriscos.

El bandolerisme del segle XVII, localitzat fonamentalment al Principat, havia de ser la lògica conseqüència d'aquesta crisi social i econòmica i de l'exacerbació passional del Barroc. El bandolerisme serà especialment greu en el període 1600-1630, en el qual tot el Principat es dividirà en dos bàndols: els *nyeros* (segons Reglà, petits nobles defensors de l'ordre feudal), i els *cadells* (que vindicaran els interessos de les ciutats).

La situació econòmica començarà a canviar en el darrer terç del segle XVII. Creixement demogràfic, redreçament del camp, augment de l'activitat comercial, són símptomes d'una millora generalitzada de la perifèria peninsular, que tindrà una expressió prou forta al Principat, que hom ha tendit a sintetitzar en la figura emprenedora i contradictòria de Narcís Feliu de la Penya.

L'evolució política: visió general

La Corona d'Aragó mai no va estar plenament articulada en la monarquia dels Àustries. Els estats que la componien van ser sempre «països de segona» per a la Cort. L'absentisme reial esdevé ara un mal endèmic. Davant aquest fet, una nova institució es consolida: la del virrei. El virrei se'ns presenta jurídicament com un *altre rei*, com un doble del rei que té com a tasca fonamental governar en el seu nom, com si el monarca fos present a cadascun dels seus regnes. Els virreis acostumaven a governar els territoris durant un període de tres anys, i en els nomenaments viem la tendència imparable de conferir aquests càrrecs a alts nobles castellans (els *grandes*).

Podríem establir un paral·lisme entre l'evolució econòmica de la Corona de Castella i l'augment de la pressió uniformitzadora sobre els regnes de la Corona d'Aragó. Durant el segle XVI, una monarquia eufòrica i ben nodrida per les entrades del tresor americà —sempre en augment— i pels impostos excessius sobre els camperols castellans, pot menystenir perfectament els regnes de la Corona d'Aragó. El potencial demogràfic i econòmic d'aquests era escàs i la resistència a l'evolució en sentit absolutista de les Constitucions podia ser massa gran. La Corona d'Aragó viu, doncs, una pregona marginació: en línies generals no participa en homes —i ho fa molt escassament en diners— en els projectes imperialistes més o menys esbojarrats de la monarquia; però les seves classes dirigents tampoc no en surten afavorides amb càrrecs o dignitats.

L'inici de la decadència econòmica castellana —que podríem datar en el regnat de Felip II, però que esdevindrà imparable durant el segle XVII— porta també a un canvi d'actitud de la monarquia. Ara els regnes de la Corona d'Aragó apareixen com a estats privilegiats i orgullosos —sobretot el Principat—, que cal obligar a pagar impostos. I les seves lleis i institucions, com a aparells intolerables que cal desfigurar o abolir. Aquestes intencions són especialment clares durant el govern del comte-duc d'Olivares.

És en aquesta perspectiva que cal entendre l'evolució de les institucions del país, sobretot al Principat (Generalitat, Consell de Cent). De mecanismes de govern passen a ser òrgans de resistència, trinxeres davant la pressió castellanitzadora de l'absolutisme. Eva Serra distingeix dues menes d'oposició al projecte uni-

formitzador: la popular pagesa que, des d'una òptica social, reivindica la *terra*; i la de les classes dirigents catalanes que, des de les institucions, lluiten pel manteniment dels furs. Aquesta doble expressió oposicionista podria ser darrera un fenomen de contestació com el bandolerisme (crec que en fóra una anàlisi suggerent) i esclata amb tota virulència durant la Guerra de Separació (1640-1659).

Un darrer aspecte general a comentar: els segles XVI i XVII veuen el triomf als Països Catalans de la Contrareforma iniciada a Trento (1545-1563), i que tindrà com a màxima valedora als regnes peninsulars la política aïllacionista de Felip II —prohibició d'estudiar a les universitats estrangeres (1559). Els principis moralitzadors i dogmàtics definits en aquell Concili quallaren profundament en tots els estaments de la societat catalana. D'altra banda, l'empenta castellanitzadora també es dona dins l'església: introducció de la inquisició als Països Catalans (1487), nomenament de bisbes castellans, castellanització d'ordes religiosos. Enfront d'ells, els canonges —Pau Claris n'era un— i el baix clergat s'arreglaren amb el poble en els conflictes antiuniformitzadors.

Anàlisi de dos esdeveniments concrets. Les Germanies i la Guerra de Separació

Les Germanies dels Països Catalans (1519-1523)

A la llum dels estudis recents, les Germanies apareixen com un moviment popular que té expressions a tots els Països Catalans. Al País Valencià hom pot veure-hi dues fases. En la primera el moviment agermanat és fonamentalment popular i urbà. Menestrals i artesans de les mans menor i mitjana, armats per a la defensa del Regne —la pirateria berber era constant—, i esperonats per l'enrarament social que seguí a la pesta de 1519, imposen a la ciutat de València la democratització municipal i estenen la revolta de tot el Regne. Es tracta encara d'un moviment moderat, que lluita contra l'aristocratització de les ciutats i que és encapçalat per un pareire, Joan Llorenç. Enfront d'ells s'articula un front antiagermanat, format pel patriciat urbà i per la noblesa valenciana. La decidida presa de posició pre-nobiliària de la monarquia amb l'enviada el nou virrei, Diego Hurtado de Mendoza (1520) precipita la guerra oberta. Entrem en la segona fase de la revolta. Els llauradors cristians s'incorporen al moviment agermanat. Els objectius es radicalitzen: hom pretén ara l'abolició del règim senyorial. Vicenç Peris destaca en aquesta fase com a líder agermanat i com a únic cap militar eficaç de la revolta. El bàndol antiagermanat, que aplega el virrei i la noblesa valenciana, utilitza com a força de xoc els pagesos moriscos, i necessitarà l'ajut d'aristòcrates castellans per derrotar els revoltats (1522). La repressió és dura (els caps revolucionaris són executats) i llarga (en forma de multes personals i col·lectives).

A Mallorca la revolta esclata el 1521. Recull la vella lluita dels forans contra l'aristocràcia de Ciutat. Entre els agermanats hi haurà ara també les classes populars urbanes. La rebel·lió triomfa momentàniament a tota l'illa i la noblesa i el lloctinent han de fugir a Eivissa. La reacció, però, comportarà una forta repressió.

També al Principat registrem moviments agermanats

a diverses viles. No donaren lloc, però, a una rebel·lió generalitzada, en part per l'actitud preventiva de les oligarquies, i també per la relativa pau social que se segueix a la Sentència de Guadalupe.

Arreu la derrota dels agermanats consolida el règim senyorial i el poder de la noblesa.

La Guerra de Separació (1640-1659)

Afecta exclusivament el Principat. Hi podem distingir tres aspectes profundament interrelacionats:

- El conflicte entre les institucions de la terra i la monarquia hispànica: l'oposició als projectes uniformitzadors d'Olivares (sobretot a la *Unión de Armas*) són a l'arrel del fracàs de les Corts de 1626 i de 1632, que havia de dur inevitablement al trencament. Figures destacades en el primer moment de la revolta són Pau Claris i Francesc de Tamarit, diputats de la Generalitat i membres de la petita noblesa rebel.
- El conflicte social: els pagesos s'alçaran contra els terços allotjats a Catalunya i en general contra tots els rics col·laboracionistes.
- L'enfrontament sempre subjacent entre les dues potències del moment (Castella i França) per l'hegemonia d'Europa.

1640 és l'any clau: els terços castellans que han reconquerit Salses són allotjats a la Catalunya Vella. Els conflictes amb els pagesos es succeeixen en una espiral de violència: excessos dels soldats, respostes populars, accions de càstig dels terços (Santa Coloma de Farners, Riudarenes), detenció del diputat de la Generalitat Francesc de Tamarit (18-III), entrada de 2.000 pagesos a Barcelona que l'alliberen (22-V) i, finalment, Corpus de Sang (7-VI): els segadors cremen cases de membres de l'Audiència i maten el virrei.

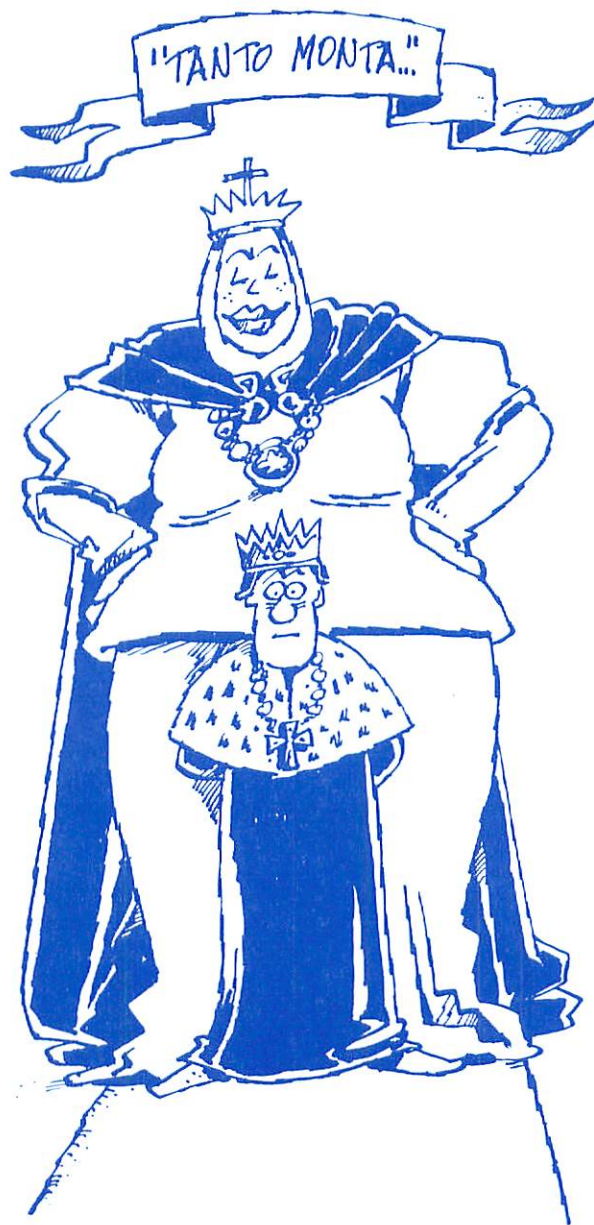
Des d'aquest moment el trencament és inevitable. La monarquia concentra els terços al nord-est (Rosselló, Roses) i al sud-oest (Tortosa) i prepara un exèrcit per reconquerir el Principat. La Generalitat emprèn els contactes amb les autoritats franceses. L'exèrcit castellà inicia la campanya de recuperació des de Tortosa (8-XII), amb un avanç molt ràpid. La Junta de Braços proclama la República Catalana (16 de gener de 1641); tot seguit, però, davant el xantatge francès, ha de reconèixer Lluís XIII com a comte de Barcelona.

El 26 de gener les tropes franco-catalanes derroten les tropes castellanes a la batalla de Montjuïc. La guerra serà llarga. No n'explicarem les empreses militars. Citem només 2 aspectes: hi hagué conflictes amb les autoritats i l'exèrcit francès (el comportament del qual fou semblant al dels terços); la mala collita de 1650 i la pesta que la seguí acabaren d'afeblir el Principat.

La derrota catalana duria a l'escapament del país, amb la pèrdua dels comtats de Rosselló i de la Cerdanya (Tractat dels Pirineus, 1659), i seria un pas en la castellanització del Principat i en la brutal francesització de la Catalunya Nord.

La literatura dels segles XVI i XVII

Parlar de literatura dels segles XVI i XVII implica abordar un terme que a hores d'ara resulta confusori: el concepte de Decadència. Efectivament, durant els se-



gles XVI i XVII —i també durant el XVIII— podem parlar d'una decadència (en minúscules) de la qualitat estètica de les obres literàries i fins de l'ús del català com a llengua literària (que tindrà una correspondència en la manca d'estudis filològics). També aquests segles aprofundiran la fosa del secessionisme lingüístic al País Valencià, parcialment oberta el segle XV. Tanmateix, convé matisar pregonament el terme *Decadència*:

- D'entrada, perquè el català continua essent l'única llengua d'ús oral i escrit entre les classes populars dels Països Catalans: sermons diaris (no els confoneu amb els de dies assenyalats), testaments, registres parroquials, llibres dels gremis... continuen fent-se en català fins ben entrat el segle XVIII, força després els decrets de Nova Planta. També els tractats tècnics (agricultura, medicina...) empenen fonamentalment el català.
- En segon lloc, perquè en aquests segles s'inicia la

producció d'una abundosa literatura popular, que els folkloristes del XIX pogueren recollir.

- A més, la generalització de la impremta, introduïda als Països Catalans el darrer terç del segle XV, fa que el segle XVI sigui el que conegui realment els grans autors del període anterior. El *Tirant* és imprès per primer cop a València el 1490 i tot seguit reeditat a Barcelona (1497). L'obra d'Ausiàs Marc fou impresa per primer cop el 1539, i al llarg del segle XVI se'n feren 4 reedicions.
- Encara, per la vindicació que darrerament hom tendeix a fer de figures com Francesc Vicent Garcia o Francesc Fontanella.

Tanmateix, la minva d'elaboració i de qualitat dels textos literaris catalans té unes causes pregonas, en bona part ja comentades: l'allunyament de la cort, la castellanització de l'aristocràcia —remarquem el paper descastellanitzador de la cort virregnal de Germana de Foix a València (1523-1536)—; la manca d'unes classes autòctones (aristocràtiques o burgeses) amb un fort poder econòmic; la gran pressió del llatí —durant el Renaixement— i del castellà —el Barroc coincideix amb el seu *Siglo de Oro*: molts autors que escriuen en català tendiran a imitar la temàtica i l'estil dels autors castellans barrocs.

La literatura renaixentista tindrà una influència molt escadussera. Els seus autors més significatius escriuen en llatí —com Joan-Lluís Vives, que hagué d'exiliar-se—, o en castellà —com Joan Boscà. L'estètica renaixentista es mantingué sempre en cercles molt reduïts i mai no quallà a nivell popular.

Ben diferent fou la difusió de la literatura barroca, exuberant, preciosista i marcada pels contrastos i amb una forta incidència en àmplies capes de la població. Remarquem la figura de Francesc Vicent Garcia (1579-1623), desigual, però de gran prestigi popular; i la de Francesc Fontanella (1610/20-1680/85), de qui cal situar una gran part de l'obra en el moment de la revitalització de la cultura catalana que coincideix amb la Guerra de Separació.

L'art dels segles XVI i XVII

En general, els segles XVI i XVII no presenten pas una floració artística. Les causes d'aquesta minva de la qualitat estètica coincideixen en gran mesura amb les comentades en el punt precedent. La manca d'una cort i d'unes classes dirigents amb poder econòmic, i per tant l'escassetat de la demanda d'objectes d'art, són sens dubte darrera l'absència d'escoles artístiques que fomentin l'aparició d'autors importants. També es trobaran darrera la constant emigració d'artistes; exemples significatius d'aquest darrer fenomen són el pintor valencià Joan de Ribera i l'escultor barceloní Josep Simó Xoriguera (pare de José Benito Churriguera). Tanmateix, convé evitar la idea —sovint expressada— que entre l'art medieval català i el Modernisme hi ha un buit artístic total.

Durant el segle XVI trobem encara mostres de gòtic tardà. Contràriament, l'art renaixentista tindrà, com ja hem vist per a la literatura, una reduïda incidència. Durant la primera meitat del segle XVI notem la presència de cercles italianitzants a València i d'inspiració flamen-

ca a Barcelona. Generalment es tracta, però, d'artistes menors, sovint estrangers; les obres de gran volada són encarregades a Itàlia. Com a mostres significatives del Renaixement citem el retaule major de Poblet (1527-1529), esculpit per Damià Forment i, entre altres obres d'arquitectura, la torre del Palau de la Generalitat de València o la casa de l'Àrdia de Barcelona.

El Barroc, un estil exuberant, extravagant, emocional, pessimista, escenogràfic, efectista, pregonament sadoilat dels principis contrareformistes, tindrà una importància major. Esglésies com la de Sant Nicolau a València (1673) o la de Betlem a Barcelona (1680-1730), o retaules com el del Santuari del Miracle (Solsonès, segle XVIII) són peces destacades d'un estil que s'estén en centenars d'obres de qualitat desigual, per tota la nostra geografia.

En pintura remarcuem la figura de Francesc Ribalta (1565-1628), solsoní establert a València, que es troba entre els mestres de la tècnica del tenebrisme. ■

NOTES

1. SERRA, E. «La funció de l'historiador ara i aquí». A: *L'Avenç* núm. 52.
2. VILAR, P. *Catalunya dins l'Espanya Moderna*. 4 vol. Edicions 62. (Hi ha una versió reduïda d'Edicions Curial).
3. BONNASSIE, P. *Catalunya mil anys enrera*. 2 vol. Edicions 62.
4. DURAN, E. *Les Germanies als Països Catalans*. Ed. Curial.
5. BALCELLS, A. (coord.) *Història dels Països Catalans*. 3 vol. EDHASA.
6. IZARD, M. «Sobre les Històries de Catalunya». A: *L'Avenç* núm. 66.
7. SALRACH, J. M. (dir.). *Història de Catalunya*. 6 vol. Salvat.
8. NADAL, J.; WOLF, P. (dir.). *Història de Catalunya*. Oikos-Tau.

BIBLIOGRAFIA

- BATLLORI, M. *Catalunya a l'època moderna. Recerques d'història cultural i religiosa*. Edicions 62.
- CASEY, J. *El Regne de València al segle XVII*. Ed. Curial.
- COMAS, A. *Literatura: la Decadència*. Ed. Dopesa.
- DURAN, E. *Les Germanies als Països Catalans*. Ed. Curial.
- ELLIOTT, J. H. *La Revolta Catalana, 1598-1640*. Ed. Vicens Vives.
- FUSTER, J. *La Decadència al País Valencià*. Ed. Curial.
- FUSTER, J. *Rebeldes y heterodoxos*. Ed. Ariel.
- GARCIA CARCEL, R. *Herejía y sociedad en el siglo XVI. La Inquisición en Valencia, 1530-1609*. Ed. Península.
- GARCIA CARCEL, R. *Las Germanías de Valencia*. Ed. Península.
- GARCIA CARCEL, R. *Pau Claris. La revolta catalana*. Ed. Dopesa.
- GARCIA MARTINEZ, S. *Els fonaments dels Països Catalans moderns*. Ed. Garbí.
- NADAL I FARRERAS, J. *Dos segles d'obscuritat*. Ed. Dopesa.
- REGLA, J. *Els virreis de Catalunya*. Ed. Vicens Vives.
- REGLA, J. *El bandolerisme català del Barroc*. Edicions 62.
- REGLA, J. *Bandolers, pirates i hugonots*. Ed. Selecta.
- REGLA, J. *Estudios sobre los moriscos*. Ed. Ariel.
- REGLA, J.; FUSTER, J. *El bandolerisme català*. 2 vols. Aymà.
- RUBÍ I BALAGUER, J. *La cultura catalana del Renaixement a la Decadència*. Edicions 62.
- SANABRE, J. *La acción de Francia en Cataluña en la pugna por la hegemonía de Europa*. RBLB.
- SANABRE, J. *El Tractat dels Pirineus i la mutilació de Catalunya*. Ed. Barcino.
- SANABRE, J. *Resistència del Rosselló a incorporar-se a França*. Ed. Barcino.
- SANCHEZ MARCOS, F. *Cataluña y el gobierno central tras la «Guerra dels Segadors»*. U.B.
- SERRA, E. *La Guerra dels Segadors*. Ed. Bruguera.
- VIDAL I PLA, J. *Guerra dels Segadors i crisi social*. Edicions 62.
- VILAR, P. *Catalunya dins l'Espanya moderna*. 4 vol. Edicions 62. (Hi ha una versió reduïda de l'Ed. Curial.)

