

## Les ulleres del professor de llengua: la visió del llenguatge, abans i ara

**Aquest article —resum de la conferència presentada a la X Trobada de Centres d'Autoaprenentatge que es va fer a Barcelona el dia 26 de març de 2004— repassa les diferents visions que al llarg del temps s'han tingut del llenguatge i com han exercit una influència decisiva en l'ensenyament d'aquesta matèria. L'autor se centra en tres aspectes de la visió del llenguatge: l'ortografia, el paper de la descripció gramatical i la consideració atorgada a l'oralitat.**

L'ensenyament de qualsevol matèria posa en joc, al costat dels elements metodològics (com ensenyar) i psicopedagògics (com s'aprèn), la concepció de l'objecte mateix (què és i com és el que s'ensenyà). En el cas de la llengua, les successives visions que se n'ha tingut han exercit una influència decisiva i, en combinació amb les teories psicològiques de cada moment, han conformat un panorama didàctic múltiple i canviant.

Dels diversos aspectes de la visió del llenguatge que podríem tractar, en destacarem tres per desenvolupar breument a continuació: el concepte de norma, el paper de la descripció gramatical i la consideració atorgada a l'oralitat.

### La norma lingüística: el professor sacerdot

El pedagog i el gramàtic han de tenir ben clar, en qualsevol circumstància, que l'ortografia és l'aspecte més superficial i convencional de la llengua, el menys interessant i el més intranscendent, i s'han d'esforçar per fer recular la mitificació de què gaudeix l'ortografia en la nostra societat. Sobretot, s'han d'esforçar a capgirar l'ordre de valors, han d'aconseguir, de la manera que sigui, que l'ortografia no ocupi en la societat un lloc central que de cap manera no li correspon.

J. SOLÀ, 1989.

Són ben destacables aquestes paraules de J. Solà, ja que en la concepció social més arrelada —a voltes, prou promoguda pels mateixos professionals de la llengua— l'ortografia continua ocupant una posició preeminent que gairebé totalitza l'objecte llengua. Simultàniament, la principal idea associada amb el llenguatge és l'oposició maniquea correcte/incorrecte i el professor de llengua és sentit com un garant de la puresa de l'idioma. En una zelosa aplicació del mite de l'edat d'or, es creu que les llengües són ens que cal preservar perquè tendeixen a empobrir-se i a degenerar i, per a desesperació màxima dels acòlits, solen fer-ho amb una rapidesa sorprenent. Les fonts de degeneració són, naturalment, la llengua oral col·loquial, el parlar de les classes baixes, determinats dialectes, el contacte amb altres llengües, etc.

La gramàtica tradicional va afavorir decisivament aquesta perspectiva en què les normes de correcció són essències inviolables d'una llengua immanent,

regles quasi sagrades que no poden pas ser el mer fruit d'una convenció social —per cert, a voltes tan capriciosa com el resultat de la votació del dia en una acadèmia de la llengua. I per això qualsevol canvi o proposta de canvi —una hac, una dièresi, un trist guionet— poden ser considerats un atac a la llengua, a la cultura i, en darrer terme, a la nació. El professor sacerdot —o policia—, guardià de les essències, és l'encarregat d'ensenyar el recte camí de la prescripció i la proscripció, en un exercici que sembla més pròxim al dret que a la filologia —perquè *filo-logia* significa 'amor per les paraules', i amb la norma per davant hem aconseguit que generacions i generacions d'estudiants hagin desenvolupat una notable aversió cap a l'estudi de les paraules.

Afortunadament, durant el darrers decennis s'han desenvolupat una ciència i una pedagogia del llenguatge més modernes, que cerquen de trencar amb alguns dels mites instal·lats, tot i que aquestes noves tendències encara no han reeixit a canviar les percepcions del conjunt de la societat. Per això és imprescindible i urgent d'afanyar-s'hi: ha d'arribar el dia que les persones no recordin les classes de llengua com una presó de regles ortogràfiques i una selva d'arbres sintàctics, sinó com un espai de màgia, de creativitat, de joc lingüístic i de descoberta personal.

Si li proposem a un biòleg que observi un objecte amb un microscopi, sense que en cap moment pugui mirar-lo des d'uns metres de distància amb els ulls lliures de l'instrument, podrà oferir-nos una informació completíssima sobre el que sens dubte és un teixit cel·lular animal, però difícilment sabrà dir-nos que el tipus d'objecte que li hem posat al davant és un elefant. Tampoc a un topògraf li servirà per a res examinar un territori amb una lupa, perquè augmentarà els paràmetres que precisament hauria d'estar simplificant per poder confeccionar un mapa. A vegades, l'instrument amb què es realitza l'observació científica és massa potent per a la naturalesa de l'objecte estudiat.

S. BONILLA i E. MONTOLÍO, 1990.

Amb l'adveniment de la lingüística estructural es modifiquen molts dels antics esquemes. La prescripció dóna pas a la descripció i el currículum de llengua —especialment el de primeres llengües— incorpora continguts de fonologia, de morfologia i de sintaxi. Un principi general ja vigent amb anterioritat i sovint tàcit, «Estudiant gramàtica s'aprèn a usar la llengua», en resulta, lògicament, extraordinàriament reforçat. De fet, és una confusió que es pot rastrejar en el món educatiu des d'antic: ensenyar coneixements per desenvolupar habilitats o prioritzar la teoria per damunt de la pràctica (com si estudiar enciclopèdicament les parts del motor d'un vehicle o els noms dels músculs del cos humà fos decisiu per aprendre a conduir o a nedar). No hi ha dubte que una certa dosi de coneixements reflexius és útil per acompanyar i millorar el domini del llenguatge, però no pot substituir-ne l'ús en contextos pràctics reals.

Pel que fa a la lingüística generativa, les implicacions didàctiques que té són de gran envergadura encara que, curiosament, han estat les menys conegudes i les més banalitzades en l'àmbit de l'ensenyament. Així, a moltes aules i llibres de text, el canvi «generativista» va consistir en un increment de l'espai dedicat a la sintaxi, amb retocs estètics —p. ex., «fer els arbres al revés»— i amb algun canvi terminològic, en una operació més de maquillatge que d'incorporació real dels principis d'una nova visió del llenguatge.

La lingüística generativa, més enllà de ser la gran catalitzadora dels estudis

**La descripció  
lingüística:  
el professor  
enciclopèdic**

de sintaxi, implica una concepció particular de la ment humana i, en conseqüència, de l'aprenentatge de la llengua. Ben d'hora, N. Chomsky va postular l'existència del LAD (Language Acquisition Device o «mecanisme d'adquisició de llengües»), concebut com un òrgan —en sentit funcional, ja que no té una ubicació concreta en el cervell— que permet a l'infant la maduració de la gramàtica universal innata en forma de llengua particular. S. Krashen ha detallat en el model del monitor (també anomenat *teoria de l'input*) el funcionament d'aquest mecanisme i n'ha estès l'aplicació a l'àmbit de les segones llengües i de la llengua escrita.

Krashen afirma que una llengua o varietat no s'aprèn principalment per un esforç voluntari i conscient, sinó que s'adquireix —i, en part, simplement, es «desenvolupa»— per acció d'un mecanisme inconscient, sempre que l'aprenent estigui exposat a enunciats ben construïts, suficients en quantitat i en qualitat, i que compleixi unes condicions d'obertura actitudinal cap a la llengua o varietat que està adquirint. Ni l'estudiant de batxillerat més avesat a l'anàlisi gramatical no és capaç de descriure —i el seu professor probablement tampoc no ho és— la totalitat de les estructures sintàctiques que confegeix amb relativa facilitat quan redacta —en el supòsit feliç que sàpiga redactar bé. El domini que tenim de la sintaxi de la llengua escrita no deriva, doncs, de l'estudi gramatical, sinó de l'adquisició fonamentalment inconscient que n'hem fet a través de la lectura —i hi afegiríem també a través de l'audició de la llengua oral formal expositiva i argumentativa.

Així doncs, les teories d'aprenentatge derivades del generativisme qüestionen profundament l'ensenyament gramatical. És interessant destacar que la teoria lingüística més formal i més sintàctica sigui la que comporta un replantejament més gran de la docència de la gramàtica en l'àmbit educatiu —replantejament en el qual, no cal dir-ho, han aprofundit de bon grat l'anàlisi del discurs, l'enfocament comunicatiu i les tendències metacognitives i socioculturals més actuals. *S'aprèn a escriure fonamentalment llegint i escrivint, i s'aprèn a parlar sobretot escoltant i parlant*, i l'estudi sistemàtic dels components de la llengua és secundari i ha d'estar sempre supeditat a la finalitat de l'ús.

### **Oralitat i escriptura: el professor escriba**

La Gramàtica tradicional (...) pressuposava que parlar col·loquial és «parlar malament». Com que el judici de valor és arbitrari, no el refutaré pas. Ara: la imputació indemostrada de «simplicitat» i «pobresa» és demostrablement falsa. L'estructura més profunda (a nivell de discurs) del col·loquial és, si de cas, prou més complexa que la de qualsevol discurs formal. La veritat és que el col·loquial té qualitats ben «positives» —com ara una agilitat desconcertant i una fecunditat exuberant— que desafien l'anàlisi superficial i posen a prova l'enginy inventiu del lingüista més expert.

L.V. ARACIL, 1978.

En consonància amb l'essencialisme sovint associat a la norma lingüística, hi ha un mite cultural molt potent que situa la llengua escrita en un pla de superioritat respecte de l'oral —tant, que l'individu que no la coneix és denominat amb la indicació d'una mancança: *an-alfabet*. Amb aquestes ulleres tan comunes, l'escriptura —sovint la d'una època anterior a l'actual— representa la puresa i la complexitat del llenguatge, concentrada en el diccionari i la gramàtica, i en perill de degradació per causa de la parla quotidiana, simple, descurada, incorrecta, inculta i mestissa.

La pretesa prioritat de l'escriptura és resultat d'una filigrana conceptual considerable. La llengua oral és primigènia filogenèticament —en l'evolució de l'espècie— i ontogenèticament —en l'evolució particular de cada individu—, és connatural a la condició humana i, al contrari del que s'ha dit tantes vegades, és tan complexa com l'escriptura, si bé amb una mena de complexitat diferent (Castellà, 2004). El capgirament només s'explica a partir d'un passat lamentable en què el control de l'escriptura, limitat a una estreta franja de població, constituïa una forma de domini social —en els inicis l'escriptura fins i tot es va considerar un do sagrat dels déus i es va encarregar l'escriba de preservar-la al servei dels poderosos. De fet, la creença encara ara tan generalitzada que l'escriptura té a veure amb la inspiració —divina, d'unes muses...— i que és una habilitat innata que «es duu a la sang», són el reflex de la sacralització del fet lingüístic i artístic i, en definitiva, una forma de pervivència entre nosaltres de l'organització ideològica de l'aristocràcia i la teocràcia en l'antic règim.

Les conseqüències d'aquest mite en l'estudi científic i en l'ensenyament escolar de la llengua han estat d'una rotunditat aclaparadora. Durant segles l'oralitat no ha estat objecte de consideració dels estudis lingüístics, amb la sana excepció de la retòrica i l'oratoría —que abastaven, però, només el terreny de l'oralitat formal: ¿com podia ser digna d'estudi una cosa tan vulgar com *parlar*, que sabia fer tothom, nobles, menestrals, vilans i esclaus, i fins i tot els infants i les dones...?. Va haver d'arribar-se al segle xx perquè l'estructuralisme considerés important la descripció de la llengua oral, si bé limitada a la fonologia i la fonètica, i perquè a partir de l'eclosió de l'anàlisi del discurs, l'oralitat es desenvolupés com una àrea normal de recerca.

Pel que fa a l'ensenyament escolar, la situació no ha estat ni és pas gaire millor. Malgrat que els objectius generals del currículum fixat per les institucions sempre destaquen la importància de l'expressió oral, el temps real destinat a l'estudi i l'ús de la llengua oral a classe, després de parvulari i fora de les classes de segones llengües, és generalment inexistent o es veu reduït a la descripció teòrica de la fonologia, que no sol tenir gaire conseqüència pràctica en l'ús oral de l'estudiant.

Ensenyar a argumentar civilitzadament, a seduir l'interlocutor, a exposar un tema amb claredat, a parlar en públic amb una bona posada en escena i un bon arsenal de recursos gestuals i retòrics, i a perdre o, almenys, atenuar la por escènica, i fer-ho des dels primers nivells de primària fins a la universitat, és una de les grans assignatures pendents del nostre sistema educatiu. I ho és encara més en un món tecnològic que ha retornat al discurs oral el paper destacat que havia tingut en l'antiguitat per a la difusió de la informació i l'exercici de l'opinió pública. Ara més que mai es fa necessària una bona formació dels ciutadans i ciutadanes per expressar i discutir les idees pròpies i les d'altri, i per desemascarar críticament les fal·làcies dels discursos que pretenen manipular-los. I és que saber parlar és fonamental en els règims democràtics, que per això s'anomenen *parlamentaris*.

Ulleres, lupes, microscopis, artefactes que augmenten o atenuen la miopia bàsica del coneixement actual: l'excessiva proximitat a l'objecte que implica l'especialització no permet de veure el conjunt, la transversalitat i, en definitiva, la mòbil, diversa i irreductible complexitat del que és viu i és humà, que no pot limitar-se sense llevar-li la vida i la humanitat. En la nostra proposta, *el professor hauria de posar-se les ulleres de l'ús real de la llengua, de les necessitats de comunicació de les persones i del relativisme* —darrerament tan atacat per les més altes

**Ensenyar llengua  
en temps  
de contrareforma**

instàncies de l'absolut i del sacre— que permet la pluralitat de punts de vista, la negociació i el pacte.

Després d'anys d'una reforma educativa en què vàrem intentar que l'ús de la llengua arribés a les aules, s'aixequen les veus de la contrareforma que, tot atribuint al sistema escolar els problemes que no se saben solucionar en l'àmbit familiar, demanen més control, més rigidesa, més gramàtica, més ortografia i més bona lletra. Les criatures han d'estudiar anglès als tres anys i els pares volen que als quatre sàpiguen llegir i escriure, perquè han d'aprendre moltes coses i no poden anar endarrerides —mentre que a Finlàndia, número u a l'informe PISA, no se'ls ensenya a llegir fins als set anys.

La trista conclusió, després de trenta anys de l'aparició de l'enfocament comunicatiu, és que no hem aconseguit capgirar les creences socials bàsiques i molts tòpics sobre el llenguatge continuen ben aferrats als esquemes mentals majoritaris. Es confon la *llengua* amb la llei convencional que la regula; la *descripció científica*, amb la llengua mateixa; i l'*escriptura*, amb la totalitat de la llengua, en una operació que no és una metonímia ni una sinèdoque sinó un error.

Ens cal insistir-hi: el llenguatge humà és sobretot creativitat, elaboració i canvi, procés dinàmic, conversa i interacció, i s'ha d'aprendre i d'ensenyar posant èmfasi en aquesta visió i no en la dels paradigmes i les anàlisis, que el disseccionen, el paralitzen i, en darrer terme, el momifiquen. Aquest és el repte i no ens hauran de faltar forces per assolir-lo perquè, com va assenyalar sàviament la paraula del poeta, «via fora!, que tot està per fer i tot és possible».

## **Bibliografia**

ARACIL, Lluís V. (1978). «Remarques al projecte 'Manual de llengua catalana'». A: ARACIL, Lluís V. *Papers de sociolingüística*. Barcelona: La Magrana, 1982.

BONILLA, Sebastián; MONTOLÍO, Estrella (1989). «Uso cotidiano del lenguaje y obviedad». *Actes del V Congrés de Llenguatges Naturals i Llenguatges Formals*. Vol. 2, pàg. 377-386, Barcelona: Universitat de Barcelona.

CASTELLÀ, Josep M. (2004). *Oralitat i escriptura: dues cares de la complexitat en el llenguatge*. Barcelona: Curial: Publicacions de l'Abadia de Montserrat.

SOLÀ, Joan (1989). «L'ortografia ahir, avui i demà». A: *Lingüística i normativa*. Barcelona: Empúries, 1990. Pàg. 41-61. (Primera edició: «L'ortografia ahir, avui i demà». A: BATTANER, M. Paz; GUTIÉRREZ, Juan; SANAHUJA, Eduard, ed. *Les formalitats gràfiques i ortogràfiques de l'escrit*. Barcelona: Universitat de Barcelona.)

