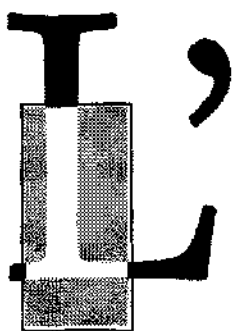

M. PAZ BATTANER

**L'ÚS
DELS DICCIONARIS
ESCOLARS¹**



article es proposa oferir uns objectius per tal d'aconseguir l'ús satisfactori del diccionari escolar. La proposta parteix de la teoria lexicogràfica i de les obsevacions de quatre casos en una situació escolar.

Així, repassarem què és el diccionari escolar i quin és el seu ús més representatiu; com ha de ser el diccionari escolar per aconseguir-ne un ús més profitós.

1. QUÈ ÉS EL DICCIONARI ESCOLAR

Un diccionari escolar és un instrument d'informació monolingüe adaptat (a) als objectius de l'ensenyament d'una llengua materna, pensat per realitzar activitats i per resoldre exercicis programats pels professors; alhora que (b) esdevé un instrument de consulta autònoma, encara que aquesta funció estigui sotmesa a la primera. Aquestes dues funcions condicionen l'instrument i, en els pròlegs o introduccions, solen presentar-se en un ordre invers del que s'ha exposat aquí.

L'escola ensenya a escriure i a fer servir l'escriptura per a finalitats concretes. Més tard, l'adolescent utilitza l'escriptura per als interessos propis: escriure un diari, apuntar els vídeos que té, retenir les lletres de les cançons preferides... En efecte, l'escola ensenya a utilitzar el diccionari i, després, l'adolescent el pot utilitzar per als seus interessos.

(1) Traducció de Rosa Estopà Bagot, amb la supervisió de Montserrat Ribas Bisbal.

En la literatura lexicogràfica espanyola d'aquests darrers anys, s'han fet descripcions i anàlisis dels diccionaris actuals que porten l'adjectiu *escolar* o d'altres semblants.² Aquestes descripcions i la crítica implícita parteixen de la teoria lexicològica de J. Casares i d'uns pressupòsits pedagògics que no es concreten explícitament.³

H. Hernández (1989), Olarte Estampa i Garrido Moraga (1984), Martínez Marín (1991) i Costa, Viladrosa i Vilaró (1992) han aportat descripcions, han plantejat mètodes analítics i han suggerit crítiques als diccionaris que es presenten com a apropiats per a l'ensenyament.⁴

Les anàlisis citades s'ocupen de la macroestructura: del repertori lèxic o llistat que ofereixen els diccionaris analitzats, però principalment s'ocupen de la microestructura: del text de la definició, de les accepcions i de l'ordre, de les informacions contingudes, de les referències intratextuals i dels exemples.

Hartmann (1987b:122) remarca, molt encertadament, que per analitzar un diccionari és fonamental qüestionar-se les funcions que es proposa acomplir: qui el necessita, què conté, per a què s'utilitza, com es troba la informació i on i quan s'usa. Quan es tracta de diccionaris escolars s'hauria, doncs, de considerar l'ús a l'aula i l'ús espontani i individual; també s'hauria de tenir en compte el punt de vista dels destinataris com a usuaris autònoms o com a alumnes aplicats, i el punt de vista dels professors com a monitors d'activitats a la classe.

L'anàlisi dels diccionaris escolars des d'aquest punt de vista empíric encara no s'ha fet.

2. QUIN ÉS L'ÚS DEL DICCIONARI ESCOLAR

«Enseñar a manejar los diccionarios debería (...) constituir un objetivo destacable de la didáctica de la lengua».⁵ Quan passem de l'obligatorietat potestativa a la simple realitat, constatem que la descripció de l'ús dels diccionaris en el medi escolar no està gaire avançada. Pel que fa a l'ús dels diccionaris, el projecte més pretensions és el del professor Hartmann. Aquest treball se centra en els diccionaris, tant monolingües com bilingües, des d'una perspectiva de l'aprenentatge de la llengua estrangera.⁶

En relació amb la literatura que analitza o planteja aquest tipus de lexicografia escolar, s'acostuma a citar tant l'adquisició de les habilitats de consulta⁷ com l'adaptació al currículum habitual de la llengua materna a les escoles —qüestions que tenen molts aspectes comuns—. Ara bé, el punt central d'aquests estudis és l'anàlisi del producte lexicogràfic i la crítica que se'n desprèn.

Entre tots aquells que estudien la promoció de l'ús del diccionari sobresurt Garrido Moraga (1991), el qual suggereix que els alumnes cal que tinguin un coneixement de lexicografia pràctica, cal que coneguin «la planta» del diccionari i, alhora, és necessari que entrin progressivament en la definició. Per tot això s'ofereix un programa

(2) Martínez Marín (1991: 58) recull els adjectius que apareixen en els títols dels diccionaris per a l'ús escolar.

(3) Els pròlegs dels diccionaris escolars acostumen a estar avalats per lexicògrafs prestigiosos, F. Lázaro Carreter en els diccionaris Anaya (1979 i 1991), G. Salvador Caja en l'últim diccionari de Santillana (1991), S. Gilli i Gaya en els de Bibliograf, i a partir de 1976 en el de Vox. La lexicografia escolar es desenvolupa a partir de la *Ley General de Educación* de 1970.

(4) Costa, Viladrosa i Vilaró proposen una activitat formativa per a la formació del professorat perquè conegui els principals diccionaris catalans monolingües, precisament no escolars.

(5) Aquesta afirmació de H. Hernández (1989) és sostinguda per molts altres autors, Alvar Ezquerro 1982, Fontanillo 1983, Olarte Estampa i Garrido Moraga 1984.

(6) Hartmann (1989:103); i també Ibrahim i Zalessky (1989).

(7) Garrido Moraga (1991: 37-4C) proposa uns punts de lexicografia i de lexicologia per a l'aplicació del diccionari a l'ensenyament de la llengua.

d'activitats que sembla que s'hagi pensat per a alumnes d'ensenyament secundari.⁸

Pel que fa al cicle inicial, Fontanillo (1983) ofereix una sèrie d'exercicis per saber utilitzar el diccionari, més concretament, per aprendre l'ús de l'ordre alfabètic –cosa que ocupa la part del lleó (pàgs. 65-79)– i explica un cas pràctic per comprendre les claus i les abreviatures d'un diccionari (pàgs. 80-86). El treball acaba amb la descripció d'una classe de primera etapa d'EGB en què s'ensenyava què és un diccionari, es fan exercicis de recerca de paraules i es treballa el sufix *-ista* a partir de paraules que el professor suggereix i per a les quals no es proposa la consulta al diccionari.

L'exigència de Hartmann d'observar per tal de conèixer quin és l'ús real dels diccionaris presenta uns obstacles de difícil solució, si més no actualment. Les enquestes,⁹ els protocols d'ús, l'observació exterior, la informació recollida i l'anàlisi de les guies proporcionen dades que són delicades d'interpretar per elles mateixes, ja que sempre apareixen tenyides de l'habilitat i de la competència de l'usuari, que sovint té una experiència anterior difícil de conèixer.

A fi d'avançar per aquest embrollat camí, tot seguit es presenten les observacions d'una situació de consulta lexicogràfica.

L'experiència, que és l'objecte d'observació i el punt de partida d'aquest treball, consisteix en unes proves que van passar-se a quatre escolars de setè curs d'Educació General Bàsica, d'un col·legi públic de la ciutat de Barcelona. Els escolars tenien entre dotze i tretze anys quan van ser observats. Els alumnes es van agrupar de dos en dos per realitzar les proves.¹⁰ Se'ls va gravar en vídeo i es van recollir les respostes, fins i tot en determinats casos se'ls va demanar que les escrivissin.

Les observacions presenten unes limitacions estrictes. Només es van analitzar quatre casos –i els quatre del mateix centre encara que de diferent grup– en una situació neta-ment d'observació, en un ambient escolar i sobre qüestions relacionades amb activitats principalment escolars.

La prova exigia des de l'inici l'ús del diccionari. Es van proporcionar diccionaris als escolars. No es va considerar, doncs, l'ús espontani ni tampoc no es va plantejar el reconeixement de problemes lèxics. Les qüestions que els escolars havien de resoldre presentaven paraules que ja havien estat aïllades o subratllades, cosa que no amaga el problema, que va denunciar Chall (1987), de la capacitat d'aïllar veus no conegudes.

La prova (vegeu apèndix) té uns objectius precisos i delimitats: la possibilitat d'extreure dades sobre les habilitats de localització de veus i d'accepcions precises, i sobre la informació obtinguda, per tal de satisfer la comprensió, facilitar l'ús i resoldre qüestions de la programació escolar.

Les veus de la prova es van limitar a 1) substantius coneguts, referenciables físicament, *elefante, abertura, prensa*; 2) substantius desconeguts, referenciables físicament, *rebeco*; 3) substantius abstractes, no referenciables físicament, *apertura, abertura, quietud*; 4) adjectius i verbs, *ejercer, ejercitar, listo-a*; 5) paraules gramaticals (nexes, *por supuesto*, i determinatius, *nuestro-a*; 6) formes morfològiques irregulars, *conduje*.

(8) Per a l'ús del diccionari entre estudiants de batxillerat, vegeu Alvar Ezquerro 1982.

(9) L'enquesta que presenta el treball de H. Hernández (1989: 110-116), segons paraules d'ell, és iniciadora d'aquest enfocament: «Sólo pretendemos iniciar un nuevo camino», «somos conscientes de las limitaciones de nuestro estudio». L'enquesta està plantejada per trobar les deficiències dels diccionaris. Es pregunten «problemes» (pregunta 3a del primer qüestionari i pregunta 2a del segon qüestionari) i no pas «facilitats» o «solucions» per als usuaris. Es pregunten «deficiències» (pregunta 2a del tercer qüestionari) i no pas «aportacions» per als professors.

(10) Manifesto el meu agraïment al Col·legi de Pràctiques número 2 de Barcelona i a la seva direcció, que em va facilitar la realització de la prova. La col·laboració del professor de l'àrea de llengües, Jaime Fernández Pérez, va permetre la materialització de l'experiència amb l'elecció dels alumnes i la creació d'un clima d'interès i de normalitat que era necessari. Javier Lahuerta va ajudar a gravar en vídeo i va aportar el seu interès pels diccionaris d'aprenentatge.

Els escolars observats van utilitzar dos diccionaris de característiques clarament escolars: *Diccionario Anaya de la Lengua* (1991) i *Diccionario Esencial Santillana de la Lengua Española* (1991). L'ús de dos diccionaris durant les proves tenia com a objectiu un camp d'observació més ampli i no tant una comparació entre els diccionaris.

L'anàlisi posterior del vídeo, de les notes de camp que vam anotar i de les solucions que els escolars van aportar sobre les qüestions que havien de resoldre amb l'ús del diccionari, permeten treure algunes apreciacions, que no poden considerar-se conclusions atès el caràcter d'«estudi de casos» que l'experiència presenta.

Els escolars de setè d'EGB d'un col·legi públic de la ciutat de Barcelona que van ser observats:

a) dominen les habilitats de localització de les entrades, és a dir, dominen l'ordre alfabètic dels diccionaris semasiològics.

b) no dominen el reconeixement d'accepcions (és el cas de 3 *ejercer/ejercitar*, de 4 *supuesto*, i de 6 *listo*, aquest últim cas, però, el resolen d'una manera més satisfactòria).

c) saben que poden resoldre dubtes de morfologia flexiva (és el cas de 7 en què es demana una forma del pretèrit simple de *conducir*, i no vacil·len quan han de buscar-la; encara que en un dels diccionaris utilitzats els resulta difícil perquè s'ha d'aconseguir la informació en un apèndix a partir del mot *producir*).

d) desconeixen a vegades l'ús de remissions dintre dels articles (tenen dificultat quan han de trobar concretament la informació de 7, la forma del pretèrit simple de *conducir* a partir de la forma *producir*).

e) descodifiquen les paraules i les accepcions que coneixen de manera força satisfactòria (és el cas d'*elefante*, paraula amb què construeixen diverses frases; això no obstant, no aconsegueixen entendre la frase «*elefante blanco*» del DUE «*cosa que cuesta mucho mantener y no produce utilidad*»).

f) descodifiquen d'una manera aproximada quan no coneixen la paraula (és el cas d'1 *rebeco* que ha estat observat mitjançant una codificació poc precisa «*el cazador mató al rebeco*», «*el rebeco es un animal que vive en zonas de bosque*»).

g) codifiquen aprofitant la informació del diccionari quan coneixen la paraula (són els casos d'1 *elefante*: «*el hombre mata el elefante para vender el marfil de sus colmillos*», «*el elefante coge cacahuets con la trompa*», i de 2 *abertura, apertura, abertura* encara que amb alguns dubtes i algunes limitacions.

h) codifiquen amb errors evidents o fan servir sintagmes prefixats, quan no coneixen la paraula o no els és habitual (és el cas d'1 *rebeco*: «*con un rebeco limpié el sillón que estaba manchado*» cosa que aconsegueixen mitjançant la identificació lexicogràfica *rebeco=gamuza*; el cas de 2 *apertura*: «*es un local que lo inauguran*», «*la apertura de un local*» a partir de la construcció «*apertura de un local*» dels mitjans de comunicació; o el cas de 3 *ejercer*: «*ejercer el poder*»).



i) aconseguixen de reunir un vocabulari acceptable sobre una paraula que se'ls ha donat com a centre d'interès (és el cas de 5 *quietud* i *prensa*, dels sinònims i antònims de 6 *listo-a*; per demostrar-ho podem prendre com a referència l'explicació de la seva tasca: «*te salían sinónimos y antónimos...los buscábamos y daban otros*»).

j) desconeixen o tenen grans dificultats per comprendre les abreviatures (és el cas d'1 *elefante*, *rebeco*, substantiu, de 3 *ejercitar* com a *prnl.*, pronominal, de 4 *supuesto* substantiu i locució adverbial, i de 8 *nuestro-a*, adjectiu i pronom possessiu. Ara bé, són conscients que hi ha una llista al començament del diccionari que les clarifica, perquè les hi busquen quan detecten algun problema.

k) no saben fer servir les informacions de la categoria gramatical (en el cas de 8 *nuestro-a*, arriben a identificar les abreviatures o a llegir-les en un diccionari que no les fa servir per aquest cas, però no dominen de manera operativa els conceptes d'adjectiu i de pronom, així, per exemple, comprenen millor l'expressió substantivada «*los nuestros*» que no pas l'adjectiu o el pronom *nuestro-a*; contràriament sembla que dominin el concepte de «determinant» que no és usual als diccionaris. En el cas de 3 *ejercitar*, verb transitiu, intransitiu, pronominal, les informacions «els sonen» a anàlisi, encara que no els són operatives).

D'aquestes observacions es dedueixen dues línies de continuïtat: com millorar els diccionaris i com aconseguir un ús més satisfactori d'aquests diccionaris. Tot seguit abordarem la segona qüestió a partir de la primera.

3. QUÈ HA SER EL DICCIONARI ESCOLAR

Aquesta és una pregunta a la qual responen, amb més o menys incidència, tots els treballs de lexicografia i sobretot els de lexicografia teòrica.¹¹ La reflexió pròpiament teòrica porta a plantejar-se unes preguntes bàsiques: quina és la informació i quin és el coneixement satisfactori dels parlants sobre les unitats lèxiques en un estat de llengua determinat, i com tot això es pot reflectir en un diccionari.

Així, què és una unitat lèxica dins d'un enfocament lingüístic també és una qüestió bàsica per a la teoria i per a la pràctica lexicogràfica.¹²

Les veus (o unitats lèxiques o lexies) són entitats lingüístiques (és a dir, fonètiques, gramaticals i semàntiques) generalment opaques, no regulars, amb un significat prou estable com per, tot i mantenir-se, poder variar de sentit i construcció en funció dels diversos contextos.

Les veus tenen una estructura interna que s'organitza amb la intervenció de diferents components: la realització fonètica, la distinció fonològica, el comportament oracional, els components i les variacions morfològics, el significat estable i adaptable, els valors de registre, i les prescripcions pragmàtiques. En cada un d'aquests aspectes s'estableixen relacions paradigmàtiques i sintagmàtiques amb altres veus.¹³ Tot això fa que

(11) Títols com *El diccionario que deseamos*, *El diccionario ideal*, *Los diccionarios escolares del español: lo que son y lo deberían ser* patentitzen aquesta orientació. Sota una altra mena de títols també trobem expressions d'exigència ideal que van unides a projectes lexicogràfics. A més, tot el que concerneix al diccionari presenta un discurs netament pedagògic que sempre és «desideratiu».

(12) En el número especial de *Le Français dans le Monde*, A. H. Ibrahim i M. Zalesky (coords) 1989, Greimas, Martinet, Pottier i Gross contesten la pregunta «Qu'est-ce qu'un mot», pàgs. 58, 84, 120, 207, respectivament.

(13) J. Aitchinson (1987) recull els aspectes psicolingüístics del lèxic en el treball fonamental *Words in the Mind*.

l'estructura d'una veu sigui molt complexa, lingüísticament i conceptualment, i que, a més, el coneixement d'una unitat comporti el domini de moltes altres veus.

Pel que fa al processament de les unitats lèxiques d'una llengua, el fet de tenir una gran memòria és fonamental ja que els inventaris de veus arriben a contenir milers d'unitats, a més, dintre de cada unitat s'emmagatzemen altres informacions i entre totes elles s'estableixen relacions.

Tradicionalment l'objecte que ha representat aquesta memòria lèxica dels parlants d'una llengua ha estat i continua sent el diccionari, el suport més habitual del qual és el d'un llibre gruixut.

De totes les relacions que les unitats estableixen, les fòniques-ortogràfiques, pel que fa a la nostra tradició escrita, i les morfològiques són les més senzilles per característiques de regularitat; les semàntiques, les sintàctiques, les de registre i les pragmàtiques presenten molta varietat, per això es consideren les relacions purament lèxiques. Són aquestes relacions idiosincràtiques les que els diccionaris intenten proporcionar de manera més explícita i descriptiva.

La categoria lèxica de les veus sembla lexicogràficament obligada en totes les entrades i en la majoria d'accepcions, ja que indica el comportament morfològic i sintàctic de la veu. Aquesta càrrega informativa, que exigeix la seva presència en cada article del diccionari, fa que per indicar-la les editorials recorrin a les abreviatures.

Les informacions morfològiques, les fòniques i les ortogràfiques només apareixen explícitament en els casos en què es presenta una irregularitat palesa,¹⁴ cosa que sembla, avui dia, una qüestió obligatòria en els diccionaris «escolars», que tendeixen a assemblar-se als diccionaris de dubtes.

Contràriament, no passa el mateix amb les seleccions sintàctiques que les veus admeten ja que els diccionaris encara estan molt lluny de poder informar-ne, si més no des d'un punt de vista econòmic i efectiu.¹⁵

El significat de les veus fluctua entre el signe referencial monovalent i el magatzem d'informacions culturals. Aquests últims anys s'ha revitalitzat la denominació de *significat conceptual* per representar aquest aspecte del significat lèxic que va des de la terminologia fins als significats culturals que hi ha emmagatzemats en una veu com per exemple «fiesta» (Wierzbicka 1985).

Entre els enfocaments més recents sobre la unitat lèxica com a entitat lingüística interessen també, des del punt de vista de la lexicografia escolar, aquells que consideren l'adquisició de les veus i la consciència psicolingüística (Aitchinson 1987).

Aquest darrer punt es relaciona amb el nombre d'entrades i accepcions que un diccionari escolar ha de presentar. Aquest aspecte alhora enllaça amb els textos que arriben als escolars, cosa que ja ha estat considerada en l'àmbit de l'ensenyament del vocabulari.¹⁶ La teoria i la pràctica lexicogràfica fluctuen entre limitar les entrades, que és el cas dels diccionaris de Mèxic,¹⁷ i estendre el repertori per no decebre el possible consultant. En general els diccionaris escolars de l'espanyol prefereixen la darrera opció.

(14) Ahumada Lara (1989: 57) recomana «como imprescindible» la informació gramatical en un diccionari escolar.

(15) El projecte lexicogràfic de Mel'cuk (1982) té molt en compte les combinacions sintàctiques de les veus i comença a tenir adaptacions al món de l'aprenentatge de les llengües maternes (Leed i Nakhimovsky 1989, Steele 1989), a més de versions bilingües (Lepinette 1989).

(16) El número d'unitats lèxiques que els nens i adolescents coneixen, així com també l'establiment del vocabulari que necessiten conèixer ha estat objecte d'atenció en l'ensenyament del vocabulari des de fa molt temps; podem agafar com a exemple l'obra de Thorndike des de 1921 (Thorndike i Lorge 1944) i el treball del MEC (1989), coordinat per M. A. Casanovas i M. Ribera per a l'espanyol d'Espanya.

(17) Lara, Ham i Hidalgo (1979).

Beck i alii (1987) caracteritzen en tres subconjunts el vocabulari que arriba als escolars. Primerament, les paraules bàsiques que –segons ells– no s'han de treballar perquè ja són conegudes; segonament, les paraules específiques que s'han d'introduir amb temes específics d'estudi propis d'assignatures concretes; i finalment, les veus d'utilitat general (*conveniente, torcido, tortuoso, incidencia, etc.*) que són les que han de servir de pauta a l'hora de confeccionar un diccionari escolar. Les paraules d'utilitat general faciliten l'adquisició d'altres paraules; així, de les activitats didàctiques sobre el vocabulari i de l'ús del diccionari, el consultant n'extreu un benefici que està en relació amb les veus que coneix i amb la riquesa inicial.

Els punts que s'han debatut en la lexicografia escolar coincideixen amb els que interessaven a la lexicografia sense adjectius:

- El nombre de veus repertoriades.
- Els criteris de selecció de l'inventari.
- La sincronia relativa, ja que el diccionari escolar ha de respondre als textos que puguin arribar als escolars o que s'hagi establert que els arribin.
- El tractament de la polisèmia, sobretot en els diccionaris escolars perquè es creu que facilita la recerca, quan l'entrada és l'aspecte més fàcil per a un escolar.
- L'explicació de les paraules monosèmiques però polivalents. Aquest tema va ser enfocat per Moon (1987) com una de les qüestions de l'ensenyament del vocabulari.
- L'exposició de l'estructura conceptual semàntica de manera que pugui permetre la inferència de la lectura o la contextualització adequada sense que això signifiqui sobrecarregar el diccionari ni fer-lo enciclopèdic.
- La inclusió de la informació gramatical i lingüística (règim sintàctic, anomalies morfològiques, registre, etc.)
- Els tipus d'ajudes per a la descodificació de les veus: il·lustracions.
- Els tipus d'ajudes per a la codificació i l'ús amb la intenció d'apropar diccionaris i thesaurus.
- etc.

4. QUIN HA DE SER L'ÚS DEL DICCIONARI ESCOLAR I COM ACONSEGUIR-LO

Sovint en els diccionaris escolars apareixen orientacions de consulta que no s'han de confondre amb l'ús que del diccionari es fa. Les guies són les propostes dels equips lexicogràfics per orientar la consulta i fomentar la familiaritat amb els diccionaris escolars.¹⁸ Quant a l'observació tractada en l'apartat 2 (quin és l'ús del diccionari escolar), els estudiants que es van observar demostren conèixer els mecanismes de consulta.

(18) És el cas de Fontanillo 1983 i d'algunes primeres pàgines de diccionaris, Anaya, Santillana i Vox.

L'ús satisfactori d'un diccionari consisteix bàsicament en l'aprofitament de la informació que el diccionari conté, tant pel que fa a la comprensió com pel que fa a la producció de textos.¹⁹ Igualment, per establir com ha de ser un diccionari s'ha d'insistir en què és una unitat lèxica, així com també per capacitar en la manera d'utilitzar satisfactòriament un diccionari s'ha de proveir a l'usuari d'uns coneixements sobre la unitat lèxica; aquest aspecte, però, ha perdut importància en els programes escolars.²⁰

L'ordre de les habilitats que s'haurien de potenciar pot agafar la forma dels següents objectius:

a. Dominar l'ordre alfabètic, com a habilitat de consulta

En la nostra experiència, aquest objectiu sembla que s'ha assolit.

b. Aïllar les unitats lèxiques, reconèixer les simples i les complexes i saber acotar la fraseologia

Aquesta capacitat indica el grau de descontextualització del lèxic que l'escolar té en relació amb la globalitat del discurs. Cal recordar que els mètodes globals d'ensenyament de la lectoescriptura posposen la capacitat de l'anàlisi. A EEUU, Chall (1987) va trobar que «l'aïllament» del lèxic pot no aparèixer fins als deu anys i Curtis (1987) va dubtar de la realitat de les unitats lèxiques en el fenomen de la comprensió lectora, cosa que des d'una posició europea i analítica és difícil de comprendre.

Aquesta habilitat suposa acotar els problemes lèxics, sobretot pel que fa al discurs oral i als enunciats que presenten frases fetes. Garrido Moraga (1989) incideix en la resistència que ofereixen les frases fetes a l'hora d'aïllar-les i comprendre-les.

c. Reconèixer la categoria lèxica i els paradigmes morfològics per localitzar l'article i l'accepció precisa

Pel que fa a les nostres llengües, per exemple, ser capaç de reconèixer les formes verbals, els afixos apreciatius, les locucions invariables, etc. El reconeixement adequat de l'entrada també és una habilitat de consulta.

Aquesta capacitat només es pot observar en el cas de 4, *supuesto*, encara que no el resolen bé. En les relacions del llatí que es practicaven en l'antic ensenyament secundari, el fet de reconèixer la categoria de la paraula que resultava «opaca» era un dels principals esculls abans de trobar-la al diccionari.

d. Comprendre els articles lexicogràfics de veus dominades

El discurs lexicogràfic, encara que sigui molt escolar i didàctic, requereix un apropament i un ensenyament. Les definicions²¹ i les informacions gramaticals²² dels articles de les veus que els adolescents coneixen, ensenyen les possibilitats virtuals de la informació que contenen els diccionaris, però també en mostren les deficiències, i és a través

(19) Corbin (1989:32).

(20) Battaner (en premsa).

(21) La definició, el text de la definició, és el punt més conflictiu de la lexicografia. Algunes propostes didàctiques fan treballar sobre la definició (Pleyán 1988, Coromina 1988): Garrido (1991) també ho proposa en la programació de la presentació del diccionari. En aquest article es manté exclusivament un apropament de comprensió i d'extracció d'informació de les definicions lexicogràfiques habituals. És explicable que, en l'intent de definir, els batxillers comprenguin les insatisfaccions dels diccionaris.

(22) Cowie (1983:183).

d'aquestes mancances que es poden preveure o eludir. Un escolar no ha de començar consultant veus que desconeix al diccionari; sinó que ha de buscar les paraules que coneix bé i les paraules que coneix «a mitges».

Sorprenen preguntes com «Fa falta definir, per exemple, per a escolars el mot **elefante**?». ²³ El treball de Wierzbicka (1985) precisament tracta de la dificultat d'establir l'estructura semàntico-conceptual de les veus amb un referent concret, com animals, plantes, roba... L'equiparació de **rebeco** a **gamuza** als diccionaris utilitzats durant l'observació indueix a un ús desviat (qüestió que sempre es justifica atenent a la insuficiència dels diccionaris). Però la riquesa de contextualització que els escolars observats mostren quan fan servir **elefante**, en contraposició amb la que mostren quan utilitzen **rebeco**, dona la raó a Wierzbicka (1985: 222-227) sobre la càrrega de conceptualització diferent que les veus mostren dintre de les cultures i de quina manera queda reflectida als diccionaris. **Trompa, colmillos, marfil** figuren sota **elefante** (en perífrasis lexicogràfiques); en canvi, no apareixen trets d'aquest tipus sota **rebeco**.

Aquesta capacitat s'ha de posar en relació amb la inferència necessària en la contextualització de les veus: saber adaptar a un nivell particular i concret els trets d'informació semàntica general que els diccionaris proveeixen (Esshout-Mohr i Van Daalen-Kapteijns 1987). Aquesta adaptació és la raó de l'exigència d'exemples en els diccionaris escolars (H. Hernández 1989a, 1989b).

Però quina classe d'exemples? ¿els estereotipats en els «prototipus» o els que marquen inferències que s'han aconseguit a partir de l'estructura conceptual de la veu? S'ha d'estudiar millor les possibilitats dels exemples. Aquest punt de la lexicografia demana atenció i experimentació (Drysdale 1987).

Sternberg (1987) suggereix que els trets que ajuden a una descontextualització més precisa i a una possible contextualització s'han de tenir en consideració en els diccionaris. Aquestes trets, però, són de moltes diverses indicacions: trets amb indicacions temporals, espacials, valoratives, descriptives, funcionals, causals, classificatòries i d'equivalència.

Per exemple, la definició del substantiu **coraza** permet entendre el verb **chocar**; **palanquín** pot relacionar-se amb la **sumisión de los portadores** sense que en un text s'hagi d'explicar.

Però, ¿com es poden extreure les inferències d'aquest tipus en els diccionaris? Primerament s'ha d'assajar amb paraules molt conegudes i observar quins trets de la definició les permeten. Trobem així que el text de la definició promou un coneixement actiu d'altres veus i de les seves relacions.

e. Reconèixer algunes de les principals relacions lèxiques a partir també de paraules que els escolars dominen

Els casos observats permeten afirmar que els escolars coneixen les relacions sinònimes, antonímiques i possiblement, —encara que no se'n tingui constància en aques-

(23) F. Lázaro Carreter, «Prólogo a la presente edición», *Diccionario Anaya de la Lengua*, Madrid, Anaya, 1991, pàg. 6, l'alternativa no queda dirimida, però l'opinió que es manté és que aquestes veus, conegudes per als escolars, ocupen un espai ocios en un diccionari. Apareix, així, una concepció de diccionari restringida a la informació «referencial» exclusivament.

ta experiència-, les oposicions inverses que en els llibres escolars apareixen amb els antònims. També tenen adquirides les relacions de derivació (etimològiques).

Unes altres relacions útils per entendre les possibilitats lèxiques d'una veu són les metafòriques, en les quals encara no s'insisteix suficientment.²⁴ Encara que els alumnes entenguin fàcilment alguns sentits figurats no aprofiten prou la informació lexicogràfica per entendre metàfores, per mesurar la precisió de les metàfores, per saber quin aspecte semàntic dels que figuren a les definicions d'una veu és el que permet la metaforització d'una veu en un context, per exemple.

A més, en els programes escolars falten encara uns altres conceptes sobre la paraula que són útils per captar els valors de les veus: peyoratiu, melioratiu, hiperònims, *pluralia i singularia tantum*, jerarquitzacions, quantificadors...

Així mateix són útils els conceptes que matisen els significats de processos, estats i accions: perfectiu, resultatiu, imperfectiu, causatiu, incoatiu, continuatiu, iteratiu i locatiu.

Per indicar aquests conceptes es podria utilitzar una terminologia més propera als escolars a través, per exemple, de significats de paraules confrontades que ja coneguessin i que permetessin més endavant aplicar els conceptes adquirits a les paraules noves i desconegudes.

La reflexió sobre les unitats lèxiques ha de precedir a altres tipus de reflexió lingüística a l'escola. Aquesta qüestió no es discuteix com caldria quan s'aborden els programes escolars, com ja s'ha remarcat abans.

És veritat que aquesta directriu pot canviar. Leed i Nakhimovsky (1990) i Steele (1990) arriben, per exemple, a aplicar les funcions lèxiques que va establir Mel'cuk per a l'ensenyament de llengües estrangeres i per a l'ensenyament de la llengua materna respectivament. De la mateixa manera, P. Nobili (1991) les aplica a l'ensenyament de l'italià com a llengua materna. Per bé que les funcions determinades per Mel'cuk i els seus col·laboradors representen una reflexió especialment acurada i complexa sobre la paraula que s'ha de simplificar d'alguna o altra manera.

Només amb l'adquisició dels conceptes que representen algunes de les principals funcions i relacions lèxiques es pot utilitzar profitosament un diccionari.

f. Comprendre articles lexicogràfics de veus desconegudes o de veus conegudes insuficientment

El penúltim objectiu és passar finalment a la funció més genuïna del diccionari: omplir els buits d'informació lèxica dels parlants d'una llengua. Aconseguir-ho pot requerir encara monitorització, perquè en aquesta fase ressurgeixen totes les deficiències dels diccionaris que sovint passen desapercebudes quan es consulten veus conegudes.

A més de sospesar la informació que els articles del diccionari proporcionen en aquesta fase s'ha de practicar obertament l'adaptació de les veus consultades en un discurs, i s'han d'analitzar les inferències que permeten i les relacions que estableixen

(24) M. Morera Escarré (1993).

amb les altres informacions del discurs en el qual s'insereixen: no només relacions d'hiponímia, sinó també de coherència semàntica, coneixement del món, nivell de registre, relacions sintagmàtiques i adequació pragmàtica. Aquesta habilitat sempre s'ha de practicar a partir d'un text (comprensió o producció); mai a partir de veus aïllades.

g. Retenir, confrontar i comparar la composició i disposició d'articles lexicogràfics de paraules que tinguin una estructura lèxica semblant

Una vegada hagi aconseguit l'estadi anterior, l'escolar es troba en situació d'utilitzar el diccionari de manera espontània i autònoma. L'estructuració sòlida d'un vocabulari de base i dels conceptes lingüístics per analitzar les funcions i les relacions li ha de permetre extreure informació vàlida dels diccionaris i per tant de fer-ne un ús personal.

Aquest últim objectiu té com a finalitat ajudar a estructurar el lèxic en la ment de l'estudiant de manera que conegui reflexivament el comportament de determinats verbs, d'alguns tipus de substantius i les seves accepcions, dels valors permanents o puntuals dels afixos, de les limitacions de la predicació en els adjectius, dels valors sintàctics d'alguns adverbis, per citar algunes possibilitats entre moltes altres.

La consulta en aquesta etapa ha de ser crítica, és a dir, ha d'admetre comparació i valoració en relació a unes necessitats conegudes.

Quan s'ha arribat a aquest objectiu, l'estudiant pot apreciar la informació que li subministra el diccionari per tal que, posteriorment, l'impulsi a la consulta habitual.

En síntesi, quan l'escolar aconsegueix tots aquests objectius és que ha hagut de passar del reconeixement intuïtiu i en bloc del que significa un text, un anunciat o un sintagma, al reconeixement raonat i analitzat que atorga qualitat i profunditat²⁵ al lèxic d'un parlant i el capacita per continuar aprenent vocabulari i discernint entre paraules. L'objectiu final serà, doncs, precisar el coneixement reflexiu de la llengua a partir de la paraula, cosa que exigirà a l'estudiant la utilització del diccionari durant la vida adulta.

En general, no s'acostumen a programar controls ni exàmens amb diccionari en l'ensenyament de la llengua materna perquè se sobreentén que ja es fa servir i per tant es desconfia de la quantitat d'informació que el diccionari subministra a l'estudiant. En efecte, encara que l'ús dels diccionaris aparegui en els programes escolars, no s'inclou en el currículum real. Aquest ús s'ha d'introduir decididament en el currículum escolar, tot i que no arribarà a ser real si no se l'acompanya d'un programa de reflexió acurada i precisa sobre el lèxic, cosa que justificaria la validesa i les deficiències del diccionari.

Un tema que encara no s'ha plantejat aquí, i que ara és potser el moment idoni per fer-ho, és la conveniència dels anomenats diccionaris escolars.

Només des d'una perspectiva d'objectius graduals es pot enfocar tant la conveniència d'un diccionari adaptat als cicles segon i tercer de l'Ensenyament Primari, com la graduació dels diccionaris en general.

(25) En altres treballs (Battaner 1990, Battaner (en premsa)) s'ha citat la proposta de Dale 1973 sobre quatre graus de coneixement d'una unitat lèxica: no s'ha sentit, no s'ha sentit però es coneix, es coneix aproximadament, es domina la veu fins al punt de poder-hi «jugar».

Així, sembla adequat pensar en un primer diccionari pròpiament escolar que introduxi l'adolescent en el món del lèxic i de les convencions lexicogràfiques per ser utilitzat entre els vuit i els dotze anys; un segon diccionari pensat per al ciutadà mitjà, suficientment didàctic, al qual es podria accedir en el nivell d'ensenyament secundari, encara que també fos útil al llarg de la vida; el tercer nivell escaparia de la institució escolar; seria, doncs, un diccionari per al ciutadà adult amb una professió que requereix unes informacions més precises i més específiques.

De 18.000 a 20.000 entrades el primer diccionari;²⁶ al voltant d'unes 40.000 entrades el segon; el nombre d'entrades del tercer és un assumpte de plantejaments que no corresponen a aquest article. En els diccionaris d'ús escolar, no tant en el primer dels proposats, pel que s'ha exposat, però sí en el segon, el repertori d'entrades ha de sobrepassar decididament els coneixements de vocabulari dels usuaris potencials.

El diccionari sembla oferir un malbaratament d'informació, encara que més tard la informació concreta sol·licitada decebi. És un fenomen semblant a la fertilitat de la naturalesa que s'ofereix ubèrrima malgrat que les condicions de perduració de vida siguin difícils per a molts éssers vius.

Intentar salvar aquesta paradoxa podria ser l'objectiu didàctic dels diccionaris i de tots els que invitin a usar-los.

APÈNDIX

Observació sobre usos del diccionari escolar

Objectiu: recollir els comentaris que sorgeixen quan es fan servir dos diccionaris escolars i descriure les habilitats (estratègies, mancances, capacitat d'utilitzar la informació) practicades en activitats escolars per tenir protocols d'ús.

Subjectes observats: quatre alumnes de setè d'EGB que tenen el castellà com a llengua familiar, agrupats en dues parelles.

Lloc i centre: Barcelona, *Col·legi de pràctiques n° 2*.

Duració de la prova: una hora i mitja.

Dates: segon trimestre del curs 1992-1993, dimecres 10 i 17 de març de 1993.

PROVES

1. Buscad en el diccionario ELEFANTE y REBECO. A partir de la información encontrada en el diccionario y arriesgándoos algo ¿cuántas frases podéis hacer que tengan sentido?:
«Los elefantes...»
«Los rebecos...»
«...elefantes/elefante...»
«...rebeco/rebecos...»

(26) *El Diccionario Básico del Español de México*, El Colegio de México, México D. F., 1986, ha optat només per 7.000 entrades i va destinat a l'ensenyament de primera i segona etapa.

¿Qué habéis aprendido sobre la palabra REBECO?

o ¿qué habéis recordado/aprendido sobre la palabra ELEFANTE? Escribid frases en que se vea.

En el artículo ELEFANTE de la fotocopia que se os ha suministrado (fotocopia del *Diccionario de uso del español* de María Moliner, Madrid, Gredos, p. 1064), ¿qué encontráis: más o menos información? ¿información más interesante o menos interesante? Marcad lo que no entendáis.

2. ¿Sabéis la diferencia de uso y de significado entre ABERTURA, APERTURA, OBER-TURA ?
Buscad estas palabras en los diccionarios y a partir de lo que leáis en ellos haced una frase bien completa con cada una de estas palabras en las que se pueda ver la diferencia que hay entre: ABERTURA, APERTURA y OBER-TURA.
3. Intentad explicar la diferencia que hay entre los verbos EJERCER/EJERCITAR.
Sólo después, buscadlas en los diccionarios; valorad si os han servido de ayuda.
4. *En el SUPUESTO de que nos lo deje, intentaríamos copiarlo, Por SUPUESTO que iremos a buscarlo cuando llegue!*
¿cómo quedan diferenciados en los diccionarios estos dos usos de SUPUESTO? Escribid todas las diferencias que el diccionario explica.
5. Los diccionarios pueden servir para relacionar unas palabras con otras, buscad todas las palabras que puedan tener alguna relación con QUIETUD y PRENSA, y explicad cuál es esa relación. (familia, sinónimos, antónimos, palabras con el mismo sufijo). Quizás os sea útil leer el artículo de QUIETO.
6. El adjetivo LISTO-A tiene varias acepciones, mirad cuántas le dan los diccionarios, haced una frase con cada una y luego probad a sustituirlo en estas frases por los sinónimos y antónimos que ofrecen los mismos diccionarios. Valoradlo.
7. ¿Sabéis buscar cómo es la primera persona del singular del Pretérito Simple de Indicativo de CONDUCIR en el diccionario? Veamos.
8. Las palabras gramaticales son difíciles de explicar en un diccionario porque generalmente se conocen muy globalmente y, sin embargo, los diccionarios dan informaciones precisas. Valorad cuál es la información que mejor entendéis en los diccionarios consultados sobre NUESTRO-A.

M. PAZ BATTANER
Universitat Pompeu Fabra

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

- AHUMADA LARA, I. (1989) «Acerca de la información gramatical en los diccionarios escolares». A: F. Garrido Carabias y J. Comesaña Rincón, *Actas del VII congreso Nacional de Lingüística Aplicada*. Sevilla, AESLA- Universidad de Sevilla, 1989, pàgs. 53-59.
- AITCHISONSON, J. (1987) *Words in the Mind, an Introduction to the Mental Lexicon*. Londres, Basil Blackwell.
- ALVAR EZQUERRA, M. (1982) «Función del diccionario en la enseñanza de la lengua». A: *Revista de Bachillerato*, monogràfic, (9), pàgs. 49-53.
- BATTANER, M. P. (1990) «Más allá de la punta de la lengua». A: M. P. Battaner y G. Pujals (coords.) *El vocabulari i l'escrit*, VII Jornades de Redacció i Escola, Barcelona, Universitat de Barcelona, pàgs. 115-133.
- (en premsa) «La investigación en la enseñanza del español como lengua materna. Vocabulario y léxico». A: *Actas del Congreso de la Lengua Española*. Sevilla, Octubre, 1992, Pabellón de España-Instituto Cervantes.
- BATTENBURG, J. D. (1991) *English monolingual learners' dictionaries. A user-oriented study*. Tübingen, Max Niemeyer.
- BECK, I. L.; MCKEOWN, M. G.; OMANSON, R. C. (1987) «The Effects and Uses of Diverse Vocabulary Instructional Techniques». A: Mckeown, M. G.; Curtis, M. E. *The Nature of Vocabulary Acquisition*. Hillsdale, N.J., Lawrence Erlbaum Associates, 1987, pàgs. 147-163.
- CHALL, J.S. (1987) «Two vocabulary for Reading: Recognition and Meaning». A: Mckeown, M. G.; Curtis, M. E. *The Nature of Vocabulary Acquisition*. Hillsdale, N.J., Lawrence Erlbaum Associates, 1987, pàgs. 19-35.
- CORBIN, P. (1989) «Lire les dictionnaires». A: Ibrahim, A. H.; Zalessky, M. *Lexiques*, número especial de *Le Français dans le Monde*, 1989, pàgs. 31-41.
- COROMINA, E. (1988) *Explicar mots i fets*. Barcelona, Teide, 1a ed.
- COSTA, J.; VILADROSA, M.; VILARÓ, F. (1992) «L'anàlisi dels diccionaris de definicions en un curs per a assessors lingüístics» (1). A: *Com ensenyar català a adults*, 1992, (27) pàgs. 15-20.
- COWIE, A. P. (1987) «Syntax, the dictionary and the learner's communicative needs». A: A. Cowie, *The dictionary and the Language Learner*. Tübingen, Max Niemeyer Verlag, 1987, pàgs. 183-192.
- DALE, E. (1973) *The Words We Know: A National Inventory*. San Palo, Ca., Field Educational Publications, Inc.
- DRYSDALE, P. D. (1987) «The role of examples in a learner's communicative needs». A: Cowie, A. *The Dictionary and the Language Learner*. Tübingen, Max Niemeyer Verlag, 1987, pàgs. 213-223.
- ELSHOUT-MOHR, M. i DAALLEN-KAPTEUNS, M. M. van (1987) «Cognitive processes in

- Learning Word Meanings». A: Mckeown, M. G. ; Curtis, M. E. *The Nature of Vocabulary Acquisition*. Hillsdale, N. J., Lawrence Erlbaum Associates, 1987, pàgs. 53-71.
- FONTANILLO MERINO, E. (1983) *Cómo utilizar los diccionarios*. Salamanca, Anaya.
- GARRIDO MORAGA, A. M. (1991) «Lexicografía y enseñanza». A: H. López Morales, *La enseñanza del español como lengua materna*, Actas del II Seminario Internacional sobre Aportes de la lingüística a la enseñanza del español como lengua materna. San Juan, Ed. de la Universidad de Puerto Rico, pàgs. 29-47.
- HARTMANN, R. R. K. (1987a) «Four perspectives on dictionary use: a critical review of research methods». A: Cowie, A. *The dictionary and the Language Learner*. Tübingen, Max Niemeyer Verlag, 1987, pàgs. 11-28.
- (1987b) «Dictionaries of English: The User's Perspective». A: Bailey, R. W. *Dictionaries of English*, Cambridge, C.P.U., 1987, pàgs. 121-135.
- (1989) «Sociology of the dictionary user: Hypotheses and empirical studies». A: Hausmann, F. J. i alii, *Worterbucher/Dictionaries/Dictionnaires. An International encyclopedia of lexicography*. 3 vols, Berlin, W.de Gruyter.
- (1992) «Lexicography, with particular reference to English learners' dictionaries». A: *Language Teaching*, (25/3), pàgs. 151-159.
- HERNÁNDEZ, H. (1989a) *Los diccionarios de orientación escolar*. Tübingen, Max Niemeyer Verlag.
- (1989) «Semántica y lexicografía: el carácter productivo de los diccionarios». A: *Tabanque*. 5, pàgs. 45-52.
- IBRAHIM, A.H.; ZALESSKY, M. (coords) (1989), *Lexiques*, número especial de *Le Français dans le Monde*.
- (1989) «Enquête: L'Usage des dictionnaires». A: *Lexiques*, número especial de *Le Français dans le Monde*, pàgs. 24-30.
- LARA, L. F.; HAM, R. H.; HIDALGO, M. I. (1979) «Base estadística del *Diccionario del español de México*». A: *Investigaciones lingüísticas en lexicografía*. México, El Colegio de México, pàgs. 5-39.
- LEED, R. L.; NAKHIMOVSKY, A. (1990) «Lexical functions and Language Learning». A: Steele, J. *Meaning-Text Theory. Linguistics, lexicography and implications*. Ottawa, Univ. of Ottawa Press, pàgs. 365-375.
- LÈPINETTE, B. (1989) «Vers un dictionnaire explicatif et combinatoire bilingue». A: *Cahiers de lexicologie*. 54.
- MARTÍNEZ MARÍN, J. (1991) «Los diccionarios escolares del español: lo que son y lo que deberían ser». A: Ahumada, I (coord.), *Lecciones del I Seminario de Lexicografía Hispánica*. Jaén, Facultad de Humanidades, pàgs. 53-70.
- M.E.C. (1989) *Vocabulario básico en la E.G.B.*, Dos vols., dirigit per J. J. de Bustos, coordinado per Casanova, M. A.; Rivera, M. Madrid, M.E.C.-Espasa Calpe.
- MEL'CUK, I. A. (1982) «Lexical functions in lexicographic description». A: *Proceedings*

- of the Eighth Annual Meeting of the Berkeley Linguistics Society, Berkeley, Department of Slavic Languages and Literatures, University of California, pàgs. 427-444.
- MENÉNDEZ PIDAL, R. (1945) «El diccionario que deseamos», pròleg del *Diccionario Vox* dirigit per S. Gili i Gaya, reeditat com «El diccionario ideal». A: *Estudios de Lingüística*. Madrid, Espasa-Calpe, 1965.
- MOON, R. (1987) «Monosemous words and the dictionary». A: Cowie, A. *The dictionary and the Language Learner*. Tübingen, Max Niemeyer Verlag, 1987, pàgs. 173-182.
- MORERA ESCARRÉ, M. (1993) *Metáfora y competencia léxica (Aplicaciones didácticas en la enseñanza secundaria)*. Tesi doctoral, Universitat Autònoma de Barcelona.
- NOBILI, P. (1991) «Definizioni nei dizionari e strutturazione didattica del lessico». A: *Lend.* 2, pàgs. 50-59.
- OLARTE STAMPA, L.; GARRIDO MORAGA, A. M. (1984) «Diccionario y enseñanza. Aproximación a los diccionarios más usados en los niveles educativos». A: *Español Actual*. 41, pàgs. 21-29.
- PLEYÁN, C. (1988) *Lengua española, 1º de B.U.P.*. Barcelona, Teide
- REY-DEBOVE, J. (1989) «Dictionnaires d'apprentissage: que dire aux enfants». A: Ibrahim, A. H. i Zalessky, M. *Lexiques*, número especial de *Le Français dans le Monde*. pàgs. 18-24.
- STEELE, J. (1990) «Meaning-Text Theory and First-Language Learning: Some Implications». A: Steel, J. *Meaning-Text Theory. Linguistics, lexicography and implications*. Ottawa, Univ. of Ottawa Press, pàgs. 376-390.
- STEELE, J.; MEYER, I (1990) «Lexical functions in an Explanatory Combinatorial Dictionary: Kinds, Descriptions and English Examples». A: Steel, J. *Meaning-Text Theory. Linguistics, lexicography and implications*. Ottawa, Univ. of Ottawa Press, pàgs. 41-61.
- STERNBERG, R. J. (1987) «Most vocabulary is Learned from Context». A: Mckeown, M. G.; M. E. Curtis, M. E. *The Nature of Vocabulary Acquisition*. Hillsdale, N. J., Lawrence Erlbaum Associates, 1987, pàgs. 89-105.
- THORNDIKE, E. L.; LORGE, I (1944) *The Teacher's Word Book of 30.000 words*. Nueva York, Teachers College - Columbia University.
- WIERZBICKA, A. (1985), *Lexicography and conceptual analysis*. Ann Arbor, Karoma Publishers, Inc.

