

ИЗПОЛЗВАНЕ НА ПОЕТИЧНИ ТЕКСТОВЕ В СЪВРЕМЕННИТЕ УЧЕБНИ СИСТЕМИ ПО ИСПАНСКИ ЕЗИК

Венета Сиракова

Нов български университет

Резюме. След отхвърлянето на граматико-преводния метод на преподаване в чуждоезиковото обучение използването на поезия в учебниците по испански език значително се ограничава и въпреки усилията на съвременните испански учени да я реабилитират теоретично като ценен дидактичен инструмент в овладяването на основните езикови умения, авторите на новите учебни системи по испански език като чужд продължават да ѝ отреждат съвсем второстепенна, помощна роля, да я използват като илюстративен материал или изобщо да я пренебрегват. Настоящата статия има за цел да покаже какви са основните тенденции в използването на поетични текстове в преподаването на испански език като чужд въз основа на сравнителен анализ на значителен корпус от учебни системи, издадени или актуализирани след 2000 г.

Keywords: Spanish as a foreign language; teaching methods; textbooks; poetry-based activities; basic skills

След дългогодишното осезателно присъствие на художествената литература, и в частност на поезията, в обучението по испански език като чужд, в което литературният език се е възприемал като модел за подражание и езикова корекция, с навлизането на нови методи на преподаване в средата на миналия век в Испания литературните текстове започват да отстъпват на заден план поради несъвместимостта им с реалните нужди на обучаваните. Това не става бързо и не става навсякъде: през 1990 г. се констатира, че редица преподаватели по испански език предпочитат да се придържат към традиционните принципи на обучение – главно в университетите в чужбина – и възприемат новите тенденции като поредната преходна мода (Garrido & Montesa, 1994: 454). Когато обаче с течение на времето и последната съпротива срещу старите методи на преподаване е сломена, художествената литература до голяма степен остава в периферията и на обучението, и на новите учебни системи. Тази негативна инерция практически не е преодоляна и до днес, както показва нашето проучване за използването на поетични текстове в испанските учебни-

ци като част от надграждащите се учебни комплекси, водещи до определено ниво на владение на езика (Stefanova 2007: 21 – 22), в редица учебни системи по испански език като чужд, издадени или актуализирани след 2000 г.

Комуникативният подход в обучението по испански език се опитва да интегрира литературните текстове в обучението, макар и по различен начин, като специално за поезията се приема, че редица нейни характеристики могат да я направят продуктивна в процеса на обучение: универсални теми; автентичен изказ; висока степен на емоционалност, която може да се използва за обмяна на идеи; многозначност на текста, даваща възможност за лични интерпретации; насърчаване на въображението и на творчеството; възможност за създаване на асоциации при използването на езика; развитие на межкултурната компетентност и много други. Именно по тези причини Общата европейска езикова рамка (2002) включва и поезията в частта, посветена на естетическото използване на езика¹⁾.

През 1990 г. Антонио Гаридо и Салвадор Монтеса – преподаватели от Университета в Малага, представят интересно проучване за използването на художествена литература в тогавашните учебници и учебни комплекси по испански език като чужд²⁾. Авторите от самото начало констатираат два противоречиви факта: от една страна, в учебниците не спират да се включват художествени произведения, а от друга страна, в специализираната литература не се разискват възможностите за използването им, което според авторите може да се обясни с дидактичните трудности, които те създават, от гледна точка на пълноценното им оползотворяване в обучението по чужд език.

Те разглеждат общо единадесет учебника, които ще цитираме, тъй като повечето от тях се използваха дълго време в България, а някои се използват и до днес в актуализирани издания: *Curso superior de español*, Concha Moreno, Colegio de Salamanca; *Curso de conversación y redacción* (Nivel medio), L., Busquets – L. Bonzi, SGEL; *Español 2000* (Nivel superior), Nieves G. Fernández – J. Sánchez Lobato, SGEL; *Español 2000* (Nivel medio); *El español avanzado; Para empezar A*, Equipo Pragma, Edi-6; *Para empezar B*, Equipo Pragma, Edi-6; *Esto funciona A*, CCEE, Edi-6; *Esto funciona B*, CCEE, Edi-6; *Español en directo* (Nivel 2B), Sánchez-Cabrè-Matilla, SGEL; *La lengua española enseñada a los extranjeros*, E. Villamana, La Garza.

В посочените учебници авторите на проучването откриват общо 184 литературни текста, от които 48 са стихотворения – 26,06% от всички художествени творби, сред които преобладават белетристичните текстове, а драматургията е на трето място. Интересно е да се отбележи, че в два учебника е включена само поезия (*Para empezar A, B*), а в други два отсъства напълно (*Curso superior de español, Curso de conversación y redacción*, Nivel medio). Заедно с това те отбелязват и още един любопитен факт: след като успоредно с испанските учебници са проучили и учебници по испански, използвани в САЩ (които не са включени в статистиката им), се е оказало, че в над деветдесет процента от тях изобщо не фигурират литературни текстове.

Каква е картината днес? За целите на това проучване подбрахме 58 испански учебника от 31 учебни системи, издадени или актуализирани сред 2000 г.³⁾, които са разпределени в езиковите равнища по следния начин: 32 учебника от 24 учебни системи за нива A1 – A2; 7 учебника от 7 учебни системи за ниво B1; 9 учебника от 9 учебни системи за ниво B2; 8 учебника от 7 учебни системи за нива C1 – C2; един учебник за A1 – B1 и още един за B1 – B2⁴⁾, като във всички тях бяха открити общо 64 стихотворения. Ако направим сравнение с данните от обзора на испанските преподаватели от 1990 г., то средно във всеки разгледан от тях учебник се падат по около 4,3 стихотворения срещу 1,1 стихотворения в учебниците след 2000 г. (при много по-голям корпус), което означава, че броят на поетичните текстове е намалял през този период около четири пъти. Тук обаче трябва да се направят две уточнения.

1. От данните на испанските автори не става ясно дали те са включили и песни-те в общия брой поетични текстове, докато в нашето изследване те не фигурират.

2. Както в тяхното проучване, така и в нашето се открива по един учебник с много повече от средностатистическия брой поетични творби, което може да изопачи статистиката. При тях това, учебникът *La lengua española enseñada a los extranjeros*, който е разработен съвсем традиционно и се използва в проучването по-скоро като база за сравнение, а включените в него стихотворения са 14. В нашия случай изключение от общата тенденция се оказва учебникът от учебния комплекс *Método español para extranjeros* (C1 – C2) с 15 стихотворения, който е част от учебната система със същото име и не е избран със специална цел.

Интересно е да се проследи какъв е броят на поетичните текстове по езикови нива. В учебниците от учебните комплекси на първите две равнища (A1 и A2) бяха открити общо 16 стихотворения, или средно по около 0,5 стихотворения в учебник; на равнище B1 – само четири съвсем кратки откъса от произведения на един и същ поет, обединени в едно упражнение, които заради статистиката приемаме като една творба, или по 0,12 стихотворения в учебник; на равнище B2 – 15 стихотворения, или по 1,6 стихотворения в учебник; на равнища C1 – C2 – 32 стихотворения, или по 4 стихотворения в учебник, ако се включи *Método español para extranjeros*, докато без него остават общо 17 стихотворения, или по 2,4 стихотворения в учебник, което е по-реален показател. Тези данни сочат, че се наблюдава известно нарастване на дела на поезията в учебниците за по-високите езикови равнища, макар то да е незначително.

Следователно, ако изключим двата учебника, които не се вменят в общите статистически рамки в двете разглеждани проучвания, ще се очертаят следните резултати: в учебниците, издадени през периода от 50-те до 90-те години на миналия век, са включени средно по 3,1 стихотворения, а в учебниците, издадени или преиздадени след 2000 г., броят им е спаднал до 0,8 стихотворения, което означава, че делът на поетичните текстове е намалял около четири пъти.

Такова е днешното положение на нещата, като тук могат да се изброят редица предпоставки, довели до тази неблагоприятна ситуация. Преди всичко поезията в качеството си на художествен текст по инерция се свързва с традиционните методи на преподаване, които са отхвърлени, а и поетичният език се смята за твърде отдалечен от ежеднезната комуникация и следователно не се възприема като полезен от комуникативна гледна точка. Поетичният текст може да съдържа твърде много синтактични и лексикални отклонения, които биха затруднили обучението, и по дефиниция се приема, че лириката би могла да се използва само във високите нива на обучение, и то с много уговорки⁵⁾. Не на последно място, трябва да отчетем, че поезията не е популярна сред съвременното младо поколение, което се формира в съвсем различна културно-информационна среда, без никаква допирна точка с някогашното класическо образование, а това създава определени допълнителни трудности в процеса на обучение по съвременен чужд език. Като последица от всички тези фактори задачите, свързани със стихотворните текстове, обикновено не използват пълноценно големите възможности на тези произведения за разнообразни творчески интерпретации. Тук сме принудени също да признаем, че в реалната учебна среда поетичните текстове често се пропускат от преподавателя или се възлагат на обучаваните като допълнителни задачи по избор.

Така възниква друг важен момент – начинът на използване на поезията. Още през началния етап от преориентирането на обучението по испански език като чужд към комуникативния подход – в края на 80-те години на миналия век, се правят нетрадиционни за времето си предложения за продуктивно интегриране на различни стихотворни форми в учебния процес: включване на стихотворения под формата на игров ресурс в процеса на овладяване на фоничните характеристики на езика, за обогатяване на лексиката или за затвърждаване на граматически правила, за творческо използване на разнообразни синтактични структури, за продуциране на свързан текст на основата на определена поетична творба чрез промяна на литературния жанр, за игрово обработване на стихове или за създаване на собствени поетични текстове⁶⁾. Заедно с това се препоръчва използването на художествената литература, включително и на поезията, за дидактични цели в чуждоезиковото обучение да е насочено главно към запознаване с нови културни реалности и към създаване на естетическа наслада, благодарение на които би станало по-ефективно овладяването на граматичните компоненти на морфосинтактичното, лексикалното и семантичното равнище на изучавания език.

Тези предложения очевидно не намират място в тогавашните учебници по испански език, тъй като според цитираното проучване на испанските автори задачите, свързани с литературните текстове, обикновено се основават на общото разбиране на използваното произведение или на откъс от него, а след това се пристъпва към обяснение на значения, търсене на синоними и антоними, образуване на изречения, упражнения за затвърждаване на смисъла, за перифразиране и за заместване на определени единици.

Следователно до 90-те години на миналия век в испанските учебници литературните текстове, и в частност поезията, се използват като инструменти за постигане предимно на граматични цели и вместо тях биха могли да се използват всякакви други текстове за постигане на същите резултати или дори на по-добри. Според авторите на проучването става дума за своеобразна реакция срещу предишната широка употреба на художествената литература като цел на обучението, а не като практическо средство за изпълнение на определени комуникативни задачи. Използваната методология е създавала погрешното впечатление, че оригиналните литературни текстове, като висша форма на езиково кодиране, са образци, които могат да се приспособят за съвременното обучение по чужд език, „сякаш динамиката на езика може да се помести в неповратливи нормативни схеми, напомнящи академичния стил от XVIII век“, сочат испанските учени. В резултат се е пренебрегвал живият диалог и се е усвоявала предимно литературна лексика, неприложима в ежедневието. Подобна ситуация е била обречена на провал от момента, в който започват да се налагат по-прагматични критерии и постепенно се развиват преките методи на преподаване на чуждия език, а по закона на махалото автентичната художествена литература или започва да се използва като помощно средство, или напълно изпада в забвение.

С утвърждаването на комуникативните методи постепенно се установява интердисциплинарен подход със засилен интерес към социологията, психологията, информатиката и други науки, а художествената литература, и още повече поезията, остават съвсем на заден план в учебниците по испански като чужд, се констатира в редица обзори. Това явление обаче не е характерно само за обучението по испански, тъй като според мнението на специалисти в преподаването и на други европейски езици (например на немски език) стихотворенията не са лесни за използване заради съгстения си и почти непреводим език, заради ситуативната си абстрактност и заради затворения си фиктивен свят, но все пак могат да се прилагат за продуктивни дейности въз основа на осмислянето им и на естетическите им особености, като особено се препоръчва тематично ориентираната работа (Savova, 2015: 312 – 316).

След преглед на задачите, които се поставят към стихотворенията в съвременните учебници по испански, се очерта следната картина. От шестнадесетте стихотворения на равнища A1 – A2 само едно се използва за граматически упражнения, а други пет – за лексикални; упражненията към седем стихотворения са свързани с определено културно съдържание, понякога съвсем повърхностно, като в повечето случаи се придружават от биографията на автора на произведението; в упражненията за едно стихотворение се търси само разбиране на смисъла, едно стихотворение е предназначено за слушане с разбиране и запаметяване, а последното стихотворение е отправна точка за създаване на илюстрация. Общото впечатление е, че произведенията са включени по-скоро като част от културната информация, която се предоставя на обучаваните, но не се използват пълноценно,

а само маркират определени теми или тематични области. Интересно е да се отбележи, че в три случая има задачи за написване на собствени поетични текстове.

Четири откъса от стихотворения на равнище B1 са свързани с интерпретацията на текста и са придружени от информация за техния автор.

От петнадесетте стихотворения в учебниците на равнище B2 в шест има упражнения за разбиране на текста; едно се използва само като отправна точка за межкултурна комуникация; упражненията към още пет са посветени на извличане на културна информация; едно се използва за написване на аргументативен текст; упражненията към едно имат чисто литературна насоченост – определяне на жанр, брой на строфи, автор; към пет стихотворения има граматически упражнения – главно се търсят синоними или се поставят задачи за морфологичен разбор, за допълване със свързващи думи или за извличане на тематична лексика, а в пет случая се изисква създаване на собствен стихотворен текст.

Четири стихотворения от общо седемнадесетте на равнища C1 – C2 се обвързват с историята на литературата, а към всички останали има упражнения за разбиране, тълкуване и литературен анализ, дава се културна информация, в повечето случаи се прилагат и биографиите на авторите, търси се тематична лексика и се предвиждат дебати по определени теми. В два случая има задачи за написване на собствено стихотворение.

Може да се обобщи, че най-много упражнения към включените поетични текстове в разгледаните учебници са свързани с културното съдържание на произведенията, с межкултурното общуване и с тематичната лексика. Следват задачите за разбиране, затвърждаване и перифразиране на смисъла и за литературен анализ на текста, след тях се нареждат заданията за написване на собствен поетичен текст, а най-малко са чисто граматичните упражнения.

Специално внимание заслужават упражненията към стихотворенията в учебника от учебния комплекс *Método español para extranjeros* (C1 – C2). Те са поместени в отделна рубрика в края на всяка урочна единица, а задачите към тях следват сходна схема: първо се попълва изпуснатата граматична форма, която се потвърждава със запис; след това се предлага биографията на автора и се прави смислово-стилистичен анализ на произведението; дават се задачи, свързани с лексиката и фразеологията в текста, а накрая има упражнения за преразказ и собствен анализ, като често се пише и собствен текст. Така всяко едно стихотворение е разработено максимално според лексикалните и граматичните задачи на съответния урок, като се отделя и значително място за културното съдържание.

В забързания и прагматичен XXI век не е лесно да се говори и пише за поезия, но дългогодишната практика в обучението по испански език е показала, че умереното и умело използване на поетични текстове, съобразени с езиковото равнище на обучаваните, дава забележителни резултати. Това убеждение не е чуждо и на редица испански учени. За някои от тях стиховете са особено подходящ дидактичен инструмент за въздействие още в началния етап от обучението, стига изказът

им да не е сложен като синтактично структуриране и лексика и да съдържат силен експресивен заряд (Pedraza Jiménez, 1996: 62), а за други поетичните текстове могат да служат за развиване на основни езикови умения в обучението и предлагат типология на процедурите за преобразуването им в дидактични дейности (Naranjo, 1999: 21 – 24). Според резултатите от проучването ни засега това не се наблюдава в учебните системи по испански език като чужд, което очевидно налага по-тясна връзка между техните автори и водещите специалисти в областта, за да може поезията отново да заеме полагаемото ѝ се място в обучението по испански език, но вече според нуждите на новото динамично и глобализирано общество.

NOTES/БЕЛЕЖКИ

1. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf
2. Авторите не уточняват изрично дали имат предвид целите учебни комплекси за съответното езиково ниво, учебниците в тях или други отделни учебници, и затова по-нататък ги наричаме общо учебници. Вж. Garrido, A. & S. Montesa, La recuperación de la literatura en la enseñanza del español como lengua extranjera. Una necesidad y una propuesta, MarcoELE, 11, 2010, 384 – 396 – <https://marcoele.com/descargas/navas/lasnavas.pdf>
3. От проучването са изключени учебните тетрадки, тъй като броят им не съответства на броя на учебниците (30 учебни тетрадки) от учебните комплекси и крайните резултати нямаше да са достоверни, а и установихме обща тенденция да не се включват поетични текстове в тях.
4. В обзора са включени следните учебници от съответните учебни комплекси: A bordo 1 (A1 – A2), Aula 1, 2, 3, 4 (A1, A2, B1.1, B1), Aula Internacional 1, 2, 4 (A1, A2, B2), Bitácora 1 (A1), Chicos y chicas (Nivel 1), Destino Erasmus 1 (A1 – A2), Dominio C, Eco (A1), El ventilador (C1), ELE Actual (A1, A2), En acción (1, 2), Español en marcha (1, 4), Español en marcha Nivel básico (A1 – A2), Español entre todos (1, 2, 3, 4), Español lengua viva 1, 2, 3, 4 (A1 – A2, B1, B2, C1), Genial (A1), Gente 1 (A1 – A2), Mañana 2, 3, 4 (A2, B1, B2), Meta ELE Final 2 (B1-B2), Método español para extranjeros (C1 – C2), Nos vemos (A1-A2), Nuevo Avance Básico (A1 – A2), Nuevo ELE Inicial 1, Nuevo Español 2000 Nivel Elemental, Nuevo Español en marcha 2, Nuevo Prisma (C1, C2), Nuevo Ven 1, 2, 3, Prisma (A1, A2, B1, B2, C1), Prisma Fusión (A1 – A2), Rápido, rápido (A1 – B1), Sueña 1, 3 (A1 – A2, B2), Vitamina C1, Vocabulario (A1 – A2, B2).
5. Ferrer Plaza, C., Poesía en la clase de ELE: propuestas didácticas, Suplementos MarcoELE, 9, 2009 – https://marcoele.com/descargas/enbrape/ferrer_poesia.pdf
6. Fernández López, S., El desarrollo de la función lúdica en el aula, MarcoELE, 11, 2010, 195 – 221 – <https://marcoele.com/descargas/navas/lasnavas.pdf>

REFERENCES/ЛИТЕРАТУРА

- Garrido, A. & Montesa, S. (1994). La literatura en la clase de lengua. *Actas del Segundo Congreso Nacional de la ASELE "Español para extranjeros: Didáctica e investigación"*. Málaga: ASELE, 1994, 449 – 457.
- Pedraza Jiménez, F. (1996). La literatura en la clase de español para extranjeros. *Actas del Séptimo Congreso Internacional de la ASELE "Lengua y Cultura en la Enseñanza del Español a Extranjeros"*, Almagro, 1996, 59 – 66.
- Savova, E. (2015). *Hudozhestvenite tekstove v obuchenieto po nemski ezik kato chuzhd*. Sofia: Farago [Савова, Е. (2015). *Художествените текстове в обучението по немски език като чужд*. София: Фарого].
- Stefanova, P. (2007). *Uchebniat kompleks v teoriata i praktikata na chuzhdoezikovoto obuchenie*. Sofia: Anubis [Стефанова, П. (2007). *Учебният комплекс в теорията и практиката на чуждоезиковото обучение*. София: Анубис].
- Naranjo, M. (1999). *La poesía como instrumento didáctico en el aula de español como lengua extranjera*. Madrid: Editorial Edinumen.

THE USE OF POETIC TEXTS IN MODERN SPANISH LANGUAGE TEXTBOOKS

Abstract. After abolishing the grammar-translation method in foreign language teaching, the use of poetry in Spanish language textbooks is considerably restricted. Despite the efforts of modern Spanish academics to rehabilitate it theoretically as a valuable didactic tool in the acquisition of principal language skills, the authors of recent Spanish language textbooks (for speakers of other languages) continue to accord it a secondary function, to apply it as illustrative material or to totally ignore it. The present article sets the aim of demonstrating the main tendencies in using poetic texts in Spanish language teaching on the basis of a comparative analysis of a considerable corpus of textbooks, published and edited after 2000.

✉ **Dr. Veneta Sirakova**

Foreign Languages and Cultures Department
New Bulgarian University
21, Montevideo St.
1618 Sofia, Bulgaria
E-mail: vsirakova@nbu.bg