

ЗА НЕИЗБЕЖНОТО ЗАВРЪЩАНЕ НА ГРАМАТИКАТА¹⁾

Евгения Вучева

Софийски университет „Св. Климент Охридски“

Резюме. Основните въпроси, открити в изложението, отвеждат към участието на граматическата компетентност във всички нива на чуждоезиковото обучение и неразривната ѝ връзка с цялостната комуникативна компетенция. В търсене на равновесие между експлицитните (дедуктивни, формални, теоретични) и имплицитните (индуктивни, комуникативни, практически) подходи, статията предлага холистичен подход при обучението по граматика, включващ три нива (чиито основни характеристики по същество отговарят на нивата на владение на чужд език според Европейската езикова рамка), при които усвояването на чуждия език се осъществява чрез плавно преминаване от дедуктивни към индуктивни методи на обучение.

Keywords: Spanish language, grammar, grammatical competence, communicative competence, linguistic directions, methods of grammar teaching, European Language Framework

Ще започна с едно признание: когато получих поканата, за да говоря за обучението по граматика, ме връхлетяха множество въпроси и съмнения по отношение на доводите, които са повлияли на организаторите при избора на темата: Защо граматиката? Защото е най-важна при усвояването на испанския език? Защото е най-силната или най-слабата му страна? Защото граматическата компетентност се счита за първостепенна измежду останалите езикови компетентности? Или защото на граматиката се отнежда най-малко внимание в последно време, когато всички следват „модерните“ комуникативни подходи в обучението по чужд език?

В последващото изложение ще се спра върху два аспекта: видовете граматика (т.е. граматиката или граматиката) и проблемите, които виждам в усвояването на граматическата компетентност. Тъй като основната посока, в която работя, е теоретичната граматика, ще се опитам да се съсредоточа върху онези аспекти на обучението, при които теорията би могла да бъде полезна както за преподавателите, така и за учениците.

Нека си припомним в началото значението, което са отдавали на тази област на филологическото знание гръцките философи (Сократ, Платон, Аристотел),

в чийто нестихващ интерес към проблемите на езика са се вписвали и въпросите на граматика. От традиционните науки за речта – реторика, граматика, поетика и диалектика – единствената, която се е съхранила във времето, без да промени задачите си, нито името си, която остава и до днес непокътната на своето място, е граматиката. Това е науката, изучаваща езиковите елементи и техните взаимовръзки. Името ѝ е красноречиво: от гр. *gramma* („буква“) и *ὑραγματική τέχνη* („изкуство на буквите“). „Изкуството на буквите“ се е разпростирало върху всички аспекти на речта: правопис, синтаксис, тълкуване на текстове и дори литературна критика, т.е. включвало е голяма част от това, което днес свързваме с филологическото знание.

Грамматиката не е филология, но областта ѝ е толкова обширна, че се разгръща върху всички сфери на езиковото познание. Обичайно езиковото значение се подразделя на лексикално и граматическо, а оттам идва и разграничението между лексикална и граматическа компетентност. Но все пак това не е просто разделение между лексика и граматика, както вероятно изглежда на пръв поглед. Това е най-вече разграничение между *какво* и *как*. Напр., от една страна, според лексикалното си значение *радостен* влиза в опозиция с *тъжен*, но от друга, без да променя лексикалното си значение, влиза в категориална опозиция с *радост*, *радвам се*, *радостно*. Или: лексикалното значение – *какво* – на *радостен* ($\neq$ *тъжен*) може да се представи в категориалните матрици на *прилагателно*, *съществително*, *глагол* и *наречие*, като между последните съществува опозиция по граматично значение – *как*, – чрез която посочените форми се обособяват като различни езикови категории. Това, от една страна. От друга – граматическото значение не е единствено значението на частите на речта; то е и значението на морфемите за род, число, лице, наклонение, време, перфективност, имперфективност, и т.н., т.е. значението на различните морфemi, участващи в конфигурирането на определена граматична категория в рамките на посочените най-общи категориални матрици, в които съществува лексикалното значение (съществително име, прилагателно име, глагол и наречие). И още: граматично е значението на морфемните думи, функциониращи в речта като инструменти на кохерентността – предлозите, съюзите и членът в испанския език. Явно, че в полето на граматическото значение се включват както категориалното, така и инструменталното (морфемното) значение. Казаното е валидно по отношение на думата. Ако преминем към равнището на изречението, ще установим, че граматическото значение обхваща както моделите за структуриране на изречението (със съответните структурни части, като подлог, сказуемо, допълнение, определение), така и изреченските модуси (утвърдително, отрицателно, съобщително, въпросително, повелително, желателно, и т.н. изречения). С други думи: тук граматическото значение се проявява като структурално и като онтично и отново отговаря на въпроса *как* (как се организира изреченската структура според структуралното, или

синтактично, значение?; как се представя състоянието на нещата от извънезиковата действителност в зависимост от онтичното значение?).

От казаното е видно, че граматичното познание е вплетено в думата (като категориално и морфемно съдържание) и в изречението (като структурално и онтично съдържание). При това самата лексема не може да съществува самостоятелно, ако не е вписана в някоя от четирите категориални матрици (на съществително име, на прилагателно име, на глагол или на наречие) и ако не е оформена материално с помощта на съставните си морфеми (за род, число, време, наклонение и пр.), от което става повече от очевидно, че лексикалният компонент на езика се нуждае от граматическа организация, за да може да се създаде, кодира/разбере декодира която и да е езикова формация, в крайна сметка, за да изпълни езикът изначалната си функция на инструмент за комуникация.

В една своя схема Е. Косериу (1978: 140) разпределя зоните на лексикологията и на граматиката по начин²⁾, който се вписва в изложената дотук концепция за обхвата на граматичното значение:

Лексикално значение	Лексикология
Категориално значение	Граматика
Инструментално значение	
Структурално значение	
Онтично значение	

С това кратко въведение си поставих две задачи. Първо, да илюстрирам разпространето на граматиката върху всички сфери на езика и да докажа, че граматичният компонент (който присъства във всички равнища на езиковата конфигурация) е основен за изграждането на езиковата компетентност. Второ, да представя една обща картина на граматическите импликации в структурата на езиковата компетенция, картина, която да послужи като отправна точка за обособяването на основните проблеми в обучението по граматика.

Изводът, който логически следва от казаното, е, че граматиката не само слага своя отпечатък върху лексиката; тя е основата на езиковата компетентност, а оттам – и на комуникативната компетентност. И въпросът отново се свежда до **как**: *как да преподаваме граматиката?* В този пункт се пресичат две перспективи: 1) какъв вид граматика (теоретична, дескриптивна, нормативна, генеративна, практическа, комуникативна) да преподаваме и 2) с какви методи; т.е. отново се преплитат, вече на дидактическо равнище, проблемите, свързани с **какво** и **как**.

Общовалидна практика е дидактическата традиция в обучението по граматика да се опира на господстващите лингвистични теории. Промените в

подходите се дължат и на преориентация в познавателните и житейските ни потребности: интересът към знанието (граматико-преводен и аудиолингвален метод), към езика като система (дескриптивен метод), към правилното използване на езика (нормативен и аудиовизуален метод), към комуникацията (комуникативен метод). Към казаното трябва да се добавят и двата основни подхода, които се прилагат в чуждоезиковото обучение: дедуктивният (от правилото към онагледяването/прилагането му чрез примери), чието главно действащо лице е учителят; и индуктивният (от примерите към извличането на общото правило), който поставя на централно място обучаваните, като ги насърчава да търсят общи закономерности и сами да извеждат съответните абстракции.

Промените в подходите, макар и обясними до голяма степен с изискванията, които ни поставят преките цели на обучението при втори или трети чужд език, отразяват същевременно и последователните направления в науката за езика. Така, в граматико-преводния метод може да се долови влиянието на диакронното и сравнителното езикознание; зад дескриптивния прозира структурализмът; в комуникативния се проявяват някои аспекти на функционализма, на прагматиката и на социолингвистиката; при когнитивния, поредния модерен метод, се прилагат постулатите на когнитивната лингвистика. Трябва да признаем обаче, че при функционалните модели (вкл. когнитивният, който също е такъв) понятието *граматическа компетентност* постепенно се превръща в градивен елемент на концепцията за *комуникативна компетентност*, разработена от Д. Хаймс³⁾, за когото последната е функция от всички фактори (езикови, социални, културни, психологически), обуславящи използването на езика за практически цели.

Анализирайки методите на обучение по втори език, които се прилагат в Испания през втората половина на XX в., Е. Мартинел Хифре и М. Крус Пинол посочват, че един от положителните приноси на структурализма в езиковото обучение е постепенното изместване на фокуса от художествените текстове върху говоримия език. Генеративната граматика пък включва в системите за обучение различни контексти и ситуации, стреми се да подтикне към свободен изказ, като анализът на грешките (контрастивен анализ) се превръща във важна част от процеса на обучение (въпреки че не всички грешки се дължат на интерференция, а някои типични грешки дори не зависят от родния език на учениците). Според генеративните и когнитивните схващания обучаваният създава своя собствена граматика, т.нар. *междинен език*, включващ правила от родния и от чуждия език, както и правила, които не принадлежат на нито един от двата езика, а изучаващият езика ги създава в движение въз основа на аналогии, обобщения и т.н. В началото в т. нар. собствена граматика ще преобладават елементи от родния език, но се предполага, че в процеса на усвояване на чуждия език междинният език ще се доближава все повече до него.

Анализът на грешките е съобразен с тяхната поява, а не с предвидимостта им по метода на контрастивния анализ. Така видяна, грешката вече не е „неправилност“, а се превръща в изключително важен източник на информация за процеса на обучение. На свой ред, комуникативният метод въвежда понятието *умения*, с което се свързват и основните цели на усвояването на чуждия език: декодиране (слушане и четене) и кодиране (говорене и писане).

Авторките ни предлагат една схема, която обобщава моделите, прилагани в чуждоезиковото обучение⁴⁾:

Изследователски модели

КРИТЕРИИ	Контрастивен анализ	Анализ на грешките	Междинен език
Хронология	1945 – 1967	1967	1972
Лингвистична теория	Традиционна лингвистика	Структурализъм Генеративизъм Психолингвистика	Прагматика
Цели	Съпоставяне роден език – чужд език	Анализ на грешките в чуждия език	Анализ на междинния език
Понятия	Интерференция Еквивалентност	Грешка, преходен диалект и трансференция	Комуникативни стратегии
Компетентност	Граматическа	Граматическа Комуникативна	Комуникативна
Методи в ЧЕО	Аудиолингвални Превод	Структурално-глобални	Функционални Комуникативни

В светлината на най-съвременните дидактически подходи, възприети от когнитивната лингвистика, новото знание се разглежда като преструктуриране на друго, вече съществуващо знание. Така усвояването на чуждия език се третира като поредица от последователни състояния / ментални конструкции, всяка от които представлява усъвършенстван вариант на предходните. Понятието „междинен език“, заимствано от генеративизма, се адаптира към тази перспектива за поетапно усвояване на чуждия език. В резултат от възприемането и практическото прилагане на посочената концепция се изграждат и консолидират дейностните принципи на *обучението чрез задачи* – индуктивен метод, който стъпва върху извънезиковите контексти, разширявайки комуникативния подход чрез включването на вербалното поведение в конкретни и поетапно степенуващи се ситуации, всяка от които притежава свои специфични характеристики. Същевременно разгръщането на обучението в посока на методиката *работа по проекти в екип* доразвива дейностния подход в чуждоезиковото обучение, като предлага надеждна основа за сътрудничество и активно участие на обучаваните в разработването на съвместни проекти, с което стимулира вербалното им поведение, напр. планиране на дадено пътуване с

всички произтичащи формалности, съставяне на конкретна и ефективна реклама, изготвяне на проект за списание, организиране на представление и т.н.

След краткото представяне на посоките, в които се развива обучението по чужд език, би трябвало да се постави въпросът за избора на подходящ метод при преподаването на граматика, както и въпросът, свързан с избора на граматиката, която ще преподаваме: традиционна, прескриптивна, дескриптивна или комуникативна.

Без съмнение всяка от посочените опции притежава своите предимства, но в същото време и някои недостатъци в сравнение с останалите. Например употребата на подчинително наклонение (един от най-сложните проблеми за изучаващите испанския език) е почти невъзможно да се усвои – поне в началния етап на обучение – с индуктивните методи на комуникативната граматика. Същото е валидно и за глаголите *ser/estar* в испанския език. Подобни теми би следвало да се обяснят и затвърдят с помощта на дескриптивната граматика, структурните упражнения (попълване на липсващи елементи; разкриване на скоби; избор на правилен вариант; превод; т.е. упражнения, чиято подготовка изисква да се предвидят трудностите и евентуалните грешки) и анализа на грешките (някои непредвидени), за да се пристъпи към възможностите на прескриптивната граматика (нормативни употреби на съответната граматична единица, съпоставени с примери от родния език; автоматизирани схеми и структури; трансформационни упражнения; преформулиране на изрази и фрази). След усвояване на посочените глобални техники на субституция и трансформация може да се премине към обучение чрез задачи (с включването на извънезикови контексти, подпомагащи имитирането на езикови прояви в ситуации, подобни на реалните, конструиране на диалози и пр.) и към обучение чрез работа по проекти, стъпващи върху симулации, моделиращи основните комуникативни функции (утвърждаване, отричане, молба, заповед, въпрос, благодарност, поздрав, покана, съгласие, отказ, извинение, обяснение, описание, разказ, аргументация и пр.).

Както е видно, посочената перспектива при обучението по граматика се разгръща поэтапно на три равнища, които съответстват до голяма степен на нивата на езикова компетентност, изброени в Общата европейска референтна рамка за езиците. Упоменатите равнища бих разположила върху една спирала по следния начин: 1) начално и най-експлицитно равнище, с прилагането на дедуктивни подходи; 2) средно равнище, с комбинирането на дедуктивни и индуктивни методи на обучение, което подтиква към метаграматичен размисъл у обучаемите; 3) напреднало равнище, с преимущественото използване на индуктивни подходи, което предполага постепенното оттегляне на експлицитната граматика и подчиняването ѝ на комуникативните функции и на специфичните комуникативни потребности в дадена ситуация, т.е. на приоритетите, свързани с изграждането на една по-цялостна комуникативна компетентност, в която езиковата/граматическа

компетентност участва като конституиращ елемент за правилното оформяне на един контекстуализиран езиков продукт (адекватен на когнитивните, на психологическите и на социалните параметри на комуникацията).

Тук ще си позволя две уточнения. Първо, предложената холистична перспектива повтаря – на друга скала – пътя, който е извървяло през вековете обучението по граматика. Разликата обаче е, че новите методи не изместват старите, нито им се противопоставят с твърдения, че са по-модерни и по-съвършени, а съжителстват всички заедно, като си поделят задачите според тяхната специфика и според ефективността, с която ги решават на всеки етап от обучението по граматика. Второто уточнение е свързано с една аналогия, този път с математиката. Тази дисциплина се усвоява, като се започне с числата и реципрочните операции, които може да извършим с тях (събиране и изваждане, умножение и деление); вторият етап се разгръща към областта на алгебрата (прилагане на усвоените „умения“ в числови изрази и по-сложни задачи, търсене на неизвестни в уравненията и решаването им чрез заместване, решаване на системи от уравнения от различни степени, на диференциални уравнения и т.н.); третият етап отвежда към геометрията, където задачите са свързани с пространствени измерения, поради което не е толкова важно да се знаят действията събиране/изваждане или умножение/деление – въпреки че тази чисто техническа компетентност се отразява върху извеждането на крайния резултат, – колкото да се реши конкретната задача, като се имат предвид всички зададени условия. Същото е валидно и за граматиката – казвам го без претенции да съпоставям граматиката с висшата математика, защото подобна аналогия би изглеждала пресилена. Ако на ниво А обучението по граматика е една от основните цели на преподавателя и обучаемия, на ниво В се прилага наученото, като усвоените граматически правила се използват относително самостоятелно за съставяне на правилни изречения и участие в разговори по познати теми. На ниво С обучаваният вече притежава езиковата компетентност, която му позволява да използва гъвкаво вербалните техники, за да създаде социално адекватни езикови продукти. На това ниво владенето на чуждия език поставя своя отпечатък върху крайния резултат, т.е. проявява се в най-ефективното – но същевременно и граматически правилно – решение на определена комуникативна задача в рамките на всички контекстуални зависимости (когнитивни, езикови, социални, културни, психологически). Ето защо равновесието между експлицитен подход (дедуктивен, формален, теоретичен) и имплицитен подход (индуктивен, комуникативен, практически) е гаранция за затвърждаване на комуникативната компетенция. Теоретичните знания не са несъвместими с практическото владение на езика. Напротив – те са изключително важни, когато целта на обучението е постигането на възможно най-високо ниво на езикова/комуникативна компетентност.

Общата европейска референтна рамка за езиците (2001) се основава на насочен към действията подход по отношение на изучаването и употребата

на езиците в съответния социален контекст, т.е. към адекватната употреба на езика от социална гледна точка, или към неговото контекстуализирано използване.

През 2007 г. е публикувана тритомна поредица на Институт „Сервантес“ по отношение на испанския език, където се определят шестте референтни нива със следните наименования: A (usuario básico – основно ползване), със съответните A1 (Acceso – Вход, начално ниво) и A2 (Plataforma – Платформа, основно ниво); B (usuario independiente – самостоятелно ползване), със съответните B1 (Umbral – Праг, под средното ниво) и B2 (Avanzado – Напреднало, средно ниво); C (usuario competente – компетентно, свободно ползване), със съответните C1 (Dominio operativo eficaz – Оперативно ефикасно ползване, над средното ниво) и C2 (Maestría – Магистър, ниво за напреднали). В тези документи обучението по граматика се определя като необходим компонент в изграждането на комуникативната компетентност, гарантиращ едно по-ефективно социално поведение.

Стратегиите ни в обучението по чужд език ни задължават да работим върху езиковото съзнание на обучаваните. Това означава, че обучението по граматика трябва да включва и проблеми от граматичната теория, което обогатява езиковата компетентност и подпомага процеса на езиковото усвояване. Знанията върху езиковата система (фонологични, лексикални, морфологични и синтактични) и върху употребата ѝ – т.е. металингвистичните и метапрагматичните познания – са еднакво важни за изучаването на езика, тъй като пораждат и затвърждават едно осъзнато и смислено знание, нека го наречем преосмислено знание; т.е. знание, което развива способността на обучаваните да преценяват изразните възможности на езиковата система като цяло и да прилагат по-висока доза креативност в речевото си поведение.

Посочената перспектива в обучението по граматика е насочена към целевото ѝ осмисляне. Тя подтиква към размисъл както върху мотивите при избора на езиковите форми, така и върху комуникативния ефект от направения избор. Ето защо познаването на организацията на езиковата система, възприемана като система от възможности, като парадигма от взаимосвързани опции, е повече от наложително. Така изучаващите езика ще се научат да търсят логически доводи при един или друг избор на езикови средства и да оценяват съответните комуникативни резултати. Всъщност чрез усвояването на тази говорна практика те ще извървят два пъти един и същи път, но в две пресичащи се посоки, тръгвайки от различни отправни точки: от предварителното системно познание (семасиологична перспектива) към практическия избор на най-удачната форма за предаване на определено съдържание (ономасиологична перспектива); от анализа на постигнатия резултат към проверката/потвърждаването на системните връзки в избраната парадигма, а оттам – и към сравняване на експресивния потенциал между избраните и възможните средства

на речево поведение в една и съща комуникативна ситуация. Обратният път от ономасиология към семасиология пък ще им помогне да затвърдят онова рефлексивно знание, което, на свой ред, ще придаде смисъл на бъдещите им речеви изяви. Тъкмо това знание ще обогатява – при всяко връщане в изходната точка – комуникативната им компетентност с нови нюанси (когнитивни, културни, психологически и социални).

Кои биха били – при така представения подход – **опорните пунктове** в работата по граматика в чуждоезиковото обучение?

Холистичният подход

Вече ясно изразих становището си, че в чуждоезиковото обучение трябва да прилагаме холистични и функционални подходи в посока от семасиологичната триада *форма – функция – съдържание* към ономасиологичната триада *съдържание – функция – форма*.

Структурирането на граматичното съдържание

Структурирането на граматичното съдържание би трябвало да следва перспективата от частта към цялото, т.е. от отделните единици към кохерентния текст; от думата към дискурса.

Видовете упражнения

Съвсем логично е задаването на упражненията да е циклично и прогресивно. Трябва обаче наред със степенуването им по трудност да разработваме различни типове упражнения, за да формираме онази граматическа компетентност, която да послужи за основа при изграждането на комуникативната компетентност. Смятам, че най-сигурният път за решаването на тази задача започва със структурните упражнения, с фокусиране на вниманието върху конкретната граматична форма, за да се проектира в един последващ етап към комуникативните упражнения, насочени към контекстуализираната употреба на въпросната форма.

Ролята на превода

Преводът спомага не само за усвояването на чуждата лексика. Много важна е и ролята му при формирането на граматическата компетентност и при изграждането на цялостната комуникативна компетентност. За сферата на граматиката преводът от родния на чуждия език е изключително целесъобразен, тъй като развива уменията за правилно изразяване на чуждия език. Същевременно не бива да подминаваме и факта, че упражненията по превод разширяват културната, социалната и дискурсивната компетентност.

Текстовете

В обучението по граматика е уместно да използваме всякакъв вид текстове – някои адаптирани (най-вече с оглед на лексикалното им „олекотяване“, тъй като сложната лексика би могла да засенчи изясняването на граматичните проблеми); други оригинални (чиято сложност би трябвало да е съобразена с езиковата компетентност на учениците), третиращи най-разнообразни теми (но

винаги интересни за по-голямата част от групата, не само за да не се загуби, а дори да се повиши личната мотивация на учениците).

Контекстуализацията

Контекстуализацията на всяко знание е гаранция за трайността и оперативността му. В чуждоезиковото обучение контекстуализираното знание спомага за развитието на гъвкава комуникативна компетентност, успешно приложима в различни сфери на социалния живот. Устните и писмените текстове (с огромната си и почти необятна тематична вариативност) са един от надеждните ресурси за разширяване на контекстуализираното знание. В това няма съмнение. Съмнението по отношение на ресурсите и методиката се поражда, когато ученикът трябва да състави свой собствен текст и да смени ролята си от слушаш/четяш/наблюдаващ с тази на говорещ/пишещ/действащ. Смятам, че затвърждаващата се традиция да се представят театрални творби, дава добри резултати, тъй като учениците усвояват някои форми на изразяване, макар и това да става чрез механично повтаряне (наизустяване). В обективните условия на изучаване на испанския език извън териториите, в които той се говори, не ни остава друго, освен да приемем реалността и да се задоволим с комуникативни симулации, като се стремим постоянно упражненията да не са механични повторения на реплики, а да предлагат цял арсенал – който всеки ученик може да използва според личните си нагласи – от дискурсивни техники при изпълнението на най-разнообразни комуникативни задачи. А това може да се постигне, когато предварително са прецизирани изходните данни: уточнено е заданието, разпределени са ролите за изпълнението му, описана е извънезиковата ситуация, както и посоките, в които тя може да се развие в зависимост от решенията на участниците. При това неизбежната самооценка след изпълнението на заданието е също толкова важна, колкото и анализът на преподавателя, тъй като тази самооценка подтиква към формирането на рефлексивно знание у учениците.

Примерна симулация, насочена към граматични проблеми, би могло да бъде повторно посещение в офис поради нерешен проблем или повторно обаждане по телефон за получаване на по-подробна информация по определен въпрос (употреба на миналите глаголни времена, с които се резюмира състоянието на проблема); установяване на контакт с туристическа агенция за планиране на предстоящо пътуване или с телекомуникационна компания за получаване на повече информация за предлаганите услуги (употреба на бъдещите глаголни времена, на условни изречения и на подчинително наклонение); търсене на работа или среща с приятели след ваканция (употреба на глаголните времена и глаголите *ser* и *estar*); разгорещен разговор върху теми, свързани с приятелство, доверие, мода, музика, филм, спорт, секс (употреба на различни видове изречения – въпросителни, отрицателни, възклицателни, използване на междуметия, прагматични индикатори и конектори, и т.н.).

Третирането на грешките

Грешките са нещо толкова естествено при изучаването на който и да е език (роден или чужд). Чрез тях се учим да говорим. Но докато при грешка в произношението поправката е механична, без обяснения, граматичната грешка се нуждае от обяснения с примери, съпоставки, превод, варианти и пр. На един последващ етап може да поверим тази задача на самите ученици като опит за самопоправка – така необходима за затвърждаване на рефлексивното знание – и като колективна поправка, което пък ще породи евентуален дебат между учениците, ръководен и насочван задължително от преподавателя. В подобна дискусия може да се изяснят съмнения (някои дори неподозирани), да се прокарат системни паралели с други граматични сектори, да се потърсят смислови еквиваленти, съответните преводни варианти и пр. Или, всяка граматическа грешка може да се третира като сигнал за въвеждането на допълнителни теоретични обяснения, за затвърждаване на употребата на дадена граматична форма или конструкция и най-вече – в една по-широка перспектива всяка граматическа грешка е трамплин към контекстуализирането на дискурсивната компетентност.

Информатиката

Смятам, че е трудно, но не невъзможно да се създадат онлайн програми с тестови задачи, приложими в обучението по испански език. Един много добре организиран дидактически ресурс е Aula Virtual Cervantes⁵⁾ (AVE), както и съответните раздели DidactiRed⁶⁾ и Pasatiempos⁷⁾.

Кои са „**подводните камъни**“ в испанската граматика за българските ученици? Ориентиловъчният и най-общ списък по-долу е съставен в посока от думата към изречението:

1. Род на съществителното име. Грамеми за род. Образуване на женски род.
2. Число на съществителното име. Грамеми за число. Образуване на множествено число.
3. Членът в испанския език. Форми и функции.
4. Числителни имена.
5. Деиктици: лични (учтиви форми; *vosotros/ustedes*), притежателни (неударени и ударени форми), локализатори (прилагателни и наречийни).
6. Квантификация на прилагателното име и на наречието.
7. Минали глаголни времена: прост и сложен перфект.
8. Взаимоотношения между перфект и имперфект.
9. Кондиционал.
10. Конюнктив. Образуване и употреба
11. Императив. Образуване.
12. Нелични глаголни форми. Аспектуални семи. Употреба в подчинени и абсолютни конструкции.

13. Глаголни перифрази. Темпорални, модални и аспектиални стойности.
14. Страдателен залог. Видове пасивни конструкции.
15. Предлози.
16. Съчинителни и подчинителни съюзи.
17. Прилагателното име в номиналната синтагма: място и функции.
18. Изречение и части на изречението.
19. Видове изречения: въпросителни, отрицателни, желателни, условни, отстъпителни, финални.
20. Междуметие.

И накрая, какъвто и подход да възприемем, неизменно ще сме изправени пред едно общовалидно обстоятелство: преподавателят по испански език трябва да е компетентен по въпросите на теоретичната граматика не само за да обясни умело и достъпно учебния материал, а и защото в много случаи той самият трябва да взема решения по организацията и разпределението на учебния материал, по третирането на грешките, по непредвидените съмнения и трудности в процеса на обучение. Същевременно той трябва да е наясно и с психосоциалните параметри, в които изпълнява своята преподавателска мисия: възраст, мотивация, взаимодействие с учениците и техните личностни взаимоотношения в групата. Преподавателят е този, който направлява часа и дейността на учениците; той е отговорен и за създаването на подходящата атмосфера, в която да се изпълняват успешно и възможно най-непринудено – с доверие, желание и мотивация – дидактическите задачи. По-скоро, задачата, в единствено число, защото учител и ученици участват в една обща дейност, те са екип, преследват една и съща цел и за да я постигнат, всяка от страните трябва да изпълни възможно най-добре отредената ѝ функция в колективната дейност. А нашата – на преподавателя – е производна до голяма степен и на теоретичната ни езикова компетентност.

БЕЛЕЖКИ

1. Това е текстът на доклада на български език, изнесен на Първата среща по дидактика на испанския език като чужд език в България, организирана от Институт „Сервантес“, Отдела по образование към посолството на Испания в България, МОН и Нов български университет, проведена на 10 октомври 2015 г.
2. Coseriu, Eugenio, «Semántica y gramática», в Gramática, semántica, universales. Estudios de lingüística funcional, Gredos, Madrid, 1978, 128 –147.
3. Hymes, Dell Hathaway, Vers la compétence de communication, прев. от англ. France Mugler, Hatier-Crédif, Paris, 1984.

4. Martinell Gifre, Emma y Mar Cruz Piñol, «Las escuelas lingüísticas del siglo XX y los métodos de enseñanza de segundas lenguas», в Cuestiones del español como lengua extranjera (Textos docentes: 123), Universitat de Barcelona, 2006, 11-29.
5. <http://ave.cervantes.es/>
6. <http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/>
7. <http://cvc.cervantes.es/aula/pasatiempos/default.htm>

ON THE INEVITABLE RETURN OF GRAMMAR

Abstract. The main issues discussed in the text are connected to grammatical competence at all levels of FLT and its close relation with overall communicative competence. In search of a balance between the explicit (deductive, formal and theoretical) and implicit (inductive, communicative, practical) approaches, the article offers a holistic method for the teaching of grammar, including three levels (which basically correspond to the levels of foreign language command according to the Common European Framework): foreign language learning is effectuated by means of a smooth transition from deductive to inductive teaching methods.

✉ **Prof. Dr. Evgenia Vucheva**
Department of Spanish and Portuguese Studies
Faculty of Classical and Modern Philology
University of Sofia
1504, Sofia, Bulgaria
E-mail: evucheva@gmail.com