

ЧЕТЕНЕ И СТРАТЕГИИ ПРИ ЧЕТЕНЕ НА ЧУЖД ЕЗИК

Елена Савова, София

1. Модели за четене и разбиране на текста в психолингвистиката и тяхното влияние върху методиката на обучението по четене на чужд език

Приема се, че началото на изследванията върху четенето датира от 1879 година с публикацията на французина Емил Жавал върху очните движения.

В по-новите психолингвистични изследвания на четенето от средата на 60-те години се обособяват три основни вида описания на процеса на четене (модели на четене) (цит. по Самюелс, Камил 1988). Тези модели се основават на резултати от изследвания, проведени с разнороден вербален материал – изречения или текстове, и с различни методи в зависимост от това, върху кое ниво и върху коя посока на преработване на текста е насочено вниманието на изследователя. Ето защо те осветляват различни аспекти на процеса на четенето, без да могат да го обяснят изцяло (срв. Джъст, Карпентър 1980, 351).

Въпреки това представителите на инструкционната психология и на методиката на чуждоезиковото обучение изтъкват предпочитанията си към един или друг модел, използвайки го за основа на дидактически мерки при обучението по четене.

Според първата концепция, наречена „линеарна“ (представяна например от Гог 1972, цит. по Самюелс, Камил 1988), четенето се свежда до последователност от трансформиране на визуално възприетите графични сигнали в звукове, приписване на значения на буквосъчетанията (string of letters) и верижно свързване на тези значения. Това схващане днес се смята за преодоляно (цит. по Самюелс, Камил 1988, 24, Елерс 1998, 16).

Втората група образуват така нар. концептно ръководени, или за краткост „концептни“ модели (например на Гудман и Смит, цит. по Самюелс, Камил 1988, 22–23, Елерс 1998, 16 и сл.). Според тях четенето е процес, който се реализира при активното използване на наличното знание на читателя за езика и за света. (Това знание се представя в психолингвистиката във вид на понятийни структури – структури от „концепти“, оттам и името на моделите.) Опирайки се в по-голяма степен на това знание, отколкото на визуалните данни в текста, реципиентът изгражда изпреварващи хипотези за информацията в текста, които при възприемане на графично-вербалните данни сверява и потвърждава или модифицира. Тази концепция отрежда основна роля на низходящата, т.е. насочвана от знанието (top-down), а не от вербалните данни преработка. На нея съответства представата за „добрия читател“, който е в по-малка степен зависим от графичната и лексикалната информация, отколкото от знанието си и способността си да го използва активно и подходящо при разбирането. Този модел, който може би заради крайното определение на Гудман за четенето като за „психолингвистична игра на догадки“

(„psycholinguistic guessing game“) често се тълкува едностранчиво (срв. Кархер 1994), намира приложение в обучението по четене на роден и на чужд език. Под негово влияние в чуждоезиковото обучение се предлагат задачи за съзнателно антиципиране и за „отгатване с помощта на контекста“ на ниво буквосъчетания, думи, изречение и текст (срв. Вестхоф 1995, 177 и сл.). Привържениците на този вид модели (отчасти Кархер 1994, Балщедт и др. 1981, Вестхоф 1995, 41) се позовават на предположението на Смит за съществуването на следните видове знание („схеми“): за правописни и фонематични правила, за вероятностни съчетавания на букви и думи, за типични синтактични и логически структури и за света. Благодарение на тези знания част от информацията в текста на всички нива на преработване се явява за читателя редундантна, което улеснява антиципирането, а с това и преработването. Инструкционната психология и методиката на обучението по четене на чужд език, повлияна отчасти от нея (Балщедт и др. 1981, Щифенхьофер 1986, 53–58, Кархер 1994, 235), се основават на концептните модели за четене в комбинация с модела за разбиране на текста на Кинч и ван Дайк, който представя разбирането на текста като реконструкция на кохерентна мрежа от микро- и макропропозиции. Този модел се оказва удобен за обяснение преди всичко на подпроцесите на по-високите нива на разбирането чрез т.нар. макрооперации: изтритване, селекция, конструиране и генерализиране на пропозиции.

В съветската психолингвистика Лурия представя разбирането на текста (и при четене) като аналитико-синтетична дейност, при която наред с анализа на повърхнинната структура „четящият обособява смислови ядра“ в „активен анализ чрез съпоставяне или синтез“ и в зависимост от вероятностните връзки на смисловите единици на текста създава хипотези за общия смисъл, които реализира чрез избор от алтернативи (1984, 251). С това схващането на Лурия, без да представлява подробен модел, може да се нареди между концептните и интерактивните модели.

Третата група модели (на Румелхарт, Станович, цит. по Самюелс, Камил 1988, 27–33; редактираният вариант на Гудман 1988, 16 и сл.; Джъст, Карпентър 1980) представляват опит да се преодолее едностранчивото представяне на процеса на четене, характерно за разгледаните до тук две групи. Тези модели се определят като „интерактивни“, тъй като представят подпроцесите на преработването на текста на различните нива (от перцепцията на материалния образ на думите през лексикалния достъп, синтактичния анализ и интегрирането в понятиената структура на реципиента) във взаимодействие в двете посоки – низходяща и възходяща, което предполага едновременно активиране на знанията на реципиента на всички тези нива. Въз основата на този модел в методиката на чуждоезиковото обучение се налага изводът, че умението за четене трябва да се развива в еднаква степен на всички поднива на разбирането (Керъл 1988, 239–255). В по-новите теоретични и методически разработки върху четенето на немски като чужд език личи влиянието на следната, направена в експериментално изследване констатация на Станович: „отгатването с помощта на контекста“ е характерно по-скоро за „слабия“ читател, докато „добрият“ читател се опира предимно на визуално възприетите вербални данни, разпознава и разбира думите без помощта на контекста, преработва по-скоро модултарно и не се ръководи в

толкова голяма степен от предварителното си знание и очаквания, както се предполага в концептните модели. Това схващане като че ли дори намира емпирично потвърждение с оглед на четенето на немски като чужд език в дисертационния труд на Лутйехармс (1988), но очевидно резултатите са с ограничена валидност поради използване на превода като един от методите на изследване. Вследствие на тази теория Лутйехармс и Елерс пледират за включване на работа по разширяването на словесното богатство и упражнения за изолирано („свободно“) от контекста разпознаване и разбиране на думи като важна част от обучението по четене на чуждия език (Лутйехармс 1997, 43). Авторките все пак не отричат изцяло дидактическата полза от задачите и упражненията за извеждане значението на думите с помощта на контекста (Елерс 1998, Лутйехармс 1988, 261). Друго важно следствие за обучението по четене на чужд език, възникнало в резултат на интерактивния модел на Станович, наречен още „компенсаторен“, е тезата, че дефицити, възникващи при преработването на всяко ниво, могат да бъдат компенсирани чрез знание, активирано на което и да е друго ниво (срв. Грабе 1988, 61, Лутйехармс 1988, 133). Така теоретично се обосновава възможността за стратегическо активиране на налично знание за компенсиране на дефицити при четенето на чуждия език. Това знание привържениците на интерактивните модели дефинират и описват по подобие на представителите на концептните модели, а именно – с помощта на „схема“-теорията (Кархер 1994, 154, Елерс 1998).

Интерактивният модел на Джъст и Карпентър, който е и конекционистичен и изграден на основата на експерименти върху очните движения, е интересен за методиката на обучението по четене на чужд език главно с теорията за ролята на ограничения капацитет на работната памет при четенето и с това, че е установена връзка между този капацитет и резултатите на разбирането при четене в зависимост от индивидуалните характеристики на читателя и на текста (Джъст, Карпентър 1980, 1992, срв. и Елерс 1998). Така например въз основа на този модел се предполага допълнително натоварване на работната памет на чуждоезиковия читател, което се дължи на концентрацията му върху преработване на визуалните данни и върху лексикалния достъп и затруднява подпроцесите на по-високите равнища (Лутйехармс, Щифенхьофер, Елерс и др.).

През 90-те години под влияние на нови схващания, основани на резултати от изследвания в невропсихологията, в литературата, посветена на четенето, се дискутира относно характера на преработването – т.е. дали то се извършва относително самостоятелно на отделните равнища (модуларно), или представлява разпространение на активация, настъпила в мозъка под влияние на възприетия външен дразнител, при което си взаимодействат мозъчни ареали, отговарящи за определени процеси и дейности (срв. Лутйехармс 1997, 41–42).

Съществуват и модели на четенето, основани на холистичната представа за разбирането на текста като постепенно изграждане на ментален модел, който съществува в съзнанието на читателя първоначално в най-обобщен и неясен вид и се допълва и усвършенства по време на четенето (Елерс 1998). Такъв модел предлага още през 70-те години и Леонтиев, като го обосновава с предметността и динамиката на света на текста, който възниква и се изменя във вид на относително цялостен образ в съзнанието на читателя (Леонтиев 1979).

2. Четенето като умение на родния и на чуждия език – представата за „добрия читател“

Представата за оптималните дейности и резултати, свързани с четенето, се обозначава със словосъчетания като „добър читател“, „професионален“, „опитен“ и „компетентен“ читател. „Добрият“ и „лошият“ читател са конструкти, чието описание е проблематично поради съмненията дали изобщо е възможно те да бъдат противопоставяни, поради зависимостта на „добрия“ или „лошия“ резултат от четенето от конкретната ситуация, текст, задача за четене и не на последно място – заради различните мнения по въпроса, какви качества характеризират „добрия читател“.

Първата разлика в представите за „добрия читател“ се отнася както за родния, така и за чуждия език. Тя се дължи на описаните вече различни схващания за процеса на четене. Привържениците на концептните модели (Кархер, Вестхоф, Щифенхьофер), изтъкват като важна характеристика на добрия читател не само притежаването на релевантно за разбирането на текста знание, но и способността му да го активира, а също и способността да антиципира предстоящата и да използва редундантната информация в текста, за да облекчи или оптимизира процеса на разбирането. Обратно, според концепцията за относително модуларното преработване на информацията в някои интерактивни модели (например в модела на Станович) като най-важна характеристика на „добрия читател“ се изтъква способността думите да се разпознават бързо и без помощта на контекста, след което да бъдат интегрирани във вече преработената информация (Лутйехармс 1988, Елерс 1998), докато „отгаването с помощта на контекста“ е дейност, присъща по-скоро на „слабия“ читател, който не владее достатъчно лексиката и правописа на езика, на който чете.

Втората разлика в становищата за „добрия читател“ се отнася само за втория и чуждия език. Тя се основава на общата дискусия за усвояването на чуждия език, в която се открояват две противоположни хипотези: 1) хипотезата за взаимната зависимост на родния и чуждия език и 2) т.нар. прагова хипотеза. Във връзка с обучението по четене на чужд език те се разглеждат за първи път в сборника на Алдерсън и Уркуарт (1984), като се изтъкват резултати от различни експерименти с читатели, носители на различен вид билингвизъм (естествен, изкуствен) и с различна доминантност на владеење на езиците. Оттогава двете противоположни схващания стават предмет на интензивни дискусии в английскоезичната литература за обучение по четене на втори и чужд език (вж. Керъл, Девин, Еский 1988, 263), като намират отзвук и в литературата за немски като чужд език (Елерс 1997, 1998). Ето тяхното съдържание:

1а. Лошите читатели на родния език са лоши читатели и на чуждия език.

1б. Незадоволителното четене на чуждия език се дължи на пренесени от родния език стратегии, които различията между двата езика правят неподходящи.

2а. Незадоволителното четене на чуждия език е следствие от недостатъчното владеење на чуждия език.

2б. Недостатъчната чуждоезикова компетентност пречи на пренасянето на подходящи стратегии от родния език, което става възможно едва след определена степен на овладяване на чуждия език (праг) (Алдерсън 1984, 4–5).

Хипотезата за ефективността на цялостното или частичното пренасяне на родноезиковото умение за четене при четенето на чуждия език се базира на схващането на Гудман за това, че четенето е универсален или сходен в различните езици процес (Гудман 1988, 16).

От потвърждаването или отхвърлянето на тези хипотези зависи отговора на въпроса, на какво трябва да се наблегне в чуждоезиковото обучение – на развитието, на осъзнаването на съществуващи и пренасянето на родноезиковите стратегии, на развитието на стратегии, специфични за четенето на чуждия език, или върху натрупването на знания по чуждия език (изграждането на чуждоезиковата компетентност).

Елерс споменава редица емпирични изследвания, които потвърждават вероятността за влияние върху умението за четене на чуждия език и на двата фактора – на умението за четене на родния език и на знанието за чуждия език (1997, 101 и сл.). Авторката все пак подчертава, че тези фактори придобиват различна тежест в зависимост от различните условия – читател, учебна среда, отношение между изходния език и езика цел, степента на езикоусвояване.

В немскоезичната литература често се споменава и установената от Джъст и Карпентър (1992) закономерност, че по принцип добрите читатели притежават работна памет с по-голям капацитет.

В някои експериментални изследвания върху умението за четене на чуждия език като една от най важните характеристики на „добрия читател“ се посочва неговото умение да прилага стратегии, които оптимират процеса на четене (Хозенфилд 1984).

Във връзка с развитието на умението за четене и на стратегиите на четене на чуждия език могат да се направят следните изводи:

1. Досега не са ми известни данни, които окончателно биха наложили едно от разгледаните схващания за „добрия“ читател – това на концептните и това на интерактивните модели на четенето. В текстовете, оборващи концептните модели, особено в разработката на Лутйсхармс, невинаги се прави разлика между „отгатване“ и „антиципиране“ (1988). Положителното е това, че, общо взето, не се отрича ролята на тези два подпроцеса като активно използвана (компенсаторна) стратегия при четенето (Елерс 1997, 58).

2. Съществуват процеси, които са универсални за четенето на родния и на чуждия език (например активиране на знание, инференции, изводи, антиципиране). Стратегии, които поддържат такива процеси, следва да се пренесат от родния на чуждия език. Специфични за чуждия език и следователно предмет на целенасочено развитие са тези стратегии, които активират процеси, обвързани със структурата на езика, на който се чете. Такива са например следенето на съгласуваността на подлога и сказуемото (Елерс 1997), изчакването или търсенето на глагола или на завършващия елемент на рамковата конструкция (срв. и Турмайер 1991) за немския език, интерпретирането на веригата „съществително – глагол – съществително“ като синтактично отношение „подлог – сказуемо – допълнение“ в английския (Берман 1984). Наблюденията в практиката подкрепят твърденията в теорията, че ограничената езикова компетентност или съзнанието за дефицити във владенето на езика цел възпрепятстват пренася-

нето на ефективни родноезикови стратегии (срв. Кархер 1994, 162–163). Ето защо тези стратегии трябва да се усвояват и активират наново и съзнателно в процеса на обучението по четене.

3. Сравнително единодушни са мненията за това, че „добрият читател“ (и на родния, и на чуждия език) умее да активира и гъвкаво да прилага знанията си на всички равнища на преработване, да приспособява поведението си на четящ в зависимост от целта, текста и задачата, според които избира и варира и стиловете, и дълбочината на четенето. За разлика от „лошият читател“ той идентифицира навреме евентуалните си проблеми при разбирането, вниква в същността им и набелязва план, т.е. стратегии за тяхното решаване, като контролира процеса на прилагането на стратегиите и оценява резултата. Белег на осъзнаемостта на това читателско поведение е способността да се вербализират проблемът и начините на неговото решаване (Елерс 1997, 81, 143). Това е концепцията за „активния“, или т.нар. рефлексивен читател (Елерс 1997, 81), която е напълно в съзвучие с актуалното в методиката и дидактиката виждане за важността на „автономното и ориентираното към процесите учене“.

4. За критерий за компетентност при четене на литературни текстове може да се приеме „мотивираното търсене на смисъл и разширеното тълкуване на художественото произведение“ (Елерс 1997, 87).

5. Бързината на четенето, която в много емпирични изследвания (Гудман; Джъст, Карпентър; Станович) е критерий за „добро“ четене, не може да служи като характеристика на „добрия читател“ на литературни текстове на чуждия език, тъй като бързото четене не е типично за рецепцията на художествени произведения. Освен това забавената скорост характеризира по принцип четенето на чуждия език и може да се използва като херменевтичен шанс при разбирането (Круше 1987).

3. Стратегическата компетентност

Способността според характера на поставените задачи да се прилагат подходящи стратегии за тяхното решаване се приема за белег на „добрия изучаващ чужд език“ (Мислер 1999, 177). Тя се определя и като качество на самостоятелния учещ се, който познава собствения начин на учене, умее да го оценява и регулира и е в състояние да прилага усвоените знания (по езика) и умения за учене в ситуации извън учебните часове (Уендън, Рубин 1987, 8 и 17). В съответствие с това разбиране способността гъвкаво и според конкретната ситуация да се прилагат стратегии при четене се оценява като белег на „превъзходящо“ умение за четене (Елерс 1998, 1997). Стратегическата компетентност като процедурално знание се дефинира като цел на обучението в нашето информационно общество, в което ежедневната човешка практика е свързана с преработването на голям обем от нова информация (Тъонсхоф 1992, 235, срв. и Крум 2000, 18) и умението да се решават проблеми става все по-необходимо.

Стратегическата компетентност все пак не се дефинира по един и същ начин в отделните теоретични модели на комуникативната компетентност на чуждия език. Канал и Суейн (1980, 30), ван Ек, Трим (1993, 110) и ван Ек (1993, 55) я определят като способност да се прилагат компенсаторни стратегии за решаването на комуникативен проблем, възникнал поради дефицити в чуждо-

езиковата компетентност на учещия. От друга страна, Бачман, следвайки една разширена дефиниция на Канал и Суейн, търси функциите на стратегическата компетентност в оптималното и ефективно използване на наличните езикови ресурси за постигане на комуникативната цел (1990, 99, 102).

Под влияние на съществуващото в когнитивната психология, респ. в процедуралната семантика (срв. Богранд, Дреслер 1980, 92), деление на знанието на „декларативно“ (знание за факти) и на „процедурално“ (знание за начин на изпълнение, включително за използване на декларативното знание) знанието за стратегии се характеризира по следния начин: то е процедурално, свързано с активиране на елементи от декларативното знание за постигане на целта на някакво действие в реално протичащо време (Тьонсхоф 1992, 244, Гротйан 1997, 44, 55). Тези два вида знание (декларативно и процедурално), както и способността да се активира и прилага всяко релевантно знание, за да се постигне дадена комуникативна цел, принадлежат според мен към стратегическата компетентност.

Понятието *стратегия* в актуалния за настоящата статия смисъл „стратегия на разбиране“ се появява в модела на комуникативната компетентност на ван Ек в два различни контекста – първо, като част от „стратегическата компетентност“ с по-скоро компенсаторни функции и второ, очевидно като част от „дискурсивната компетентност“ като „стратегии на интерпретация“. Ето защо авторът изброява компенсаторните стратегии при четене и стратегиите на разбиране на „устни и писмени текстове“ в отделни списъци (съответно на стр. 111 и на стр. 98). Понятието *стратегия* се употребява от Кнап-Потхоф и Лидке и във връзка с „компетентността“, т.е. способността за межкултурно общуване. При това авторките различават стратегии на разбиране и стратегии за набавяне на необходима за общуването културноспецифична информация (1997, 201). В Европейската рамка (1996) на стратегиите се отделя специално внимание – те се разглеждат отделно, редом с общото знание за света и с лингвистичната комуникативна компетентност.

4. Понятието *стратегия на разбиране*

Бевър (1970) употребява понятието *стратегия* като част от повече или по-малко съзнателното рецептивно поведение на езиковия потребител. В духа на генеративната граматика той характеризира рецептивните стратегии като присъщи на лингвистичната и следователно на общата когнитивна структура на човека и като годни за преподаване и усвояване.

В моделите на разбиране на текста и в моделите на четенето се споменава за стратегии като за неотменна част от процеса на разбиране (очевидно на родния език). При това отделни стратегии се определят като ефективни или неуспешни (Кинч, ван Дайк 1978, 360) или се споменават във връзка с решаването на проблеми (Джъст, Карпентър 1980, 342). В по-късно описание ван Дайк представя разбирането като „комплексно когнитивно преработване на информация“, чиято неотменна част са стратегиите наред с макрооперациите и прилагането на правилата за конструиране на семантичната и прагматичната репрезентация на изказа (1980, 212–213). Според Кинч и ван Дайк (1983) всяко преработване на текста е по принцип стратегическо, т.е. свързано с инструментализиране на знания и с изградени върху конвенционализирани модели хипотези относно

комуникативното намерение на продуцента (цит. по Хайнеман, Фивегер 1991).

В цитираната литература не са открити експлицитни указания да се прави разлика между процесите и стратегиите на разбиране по отношение на степента на тяхната осъзнатост. Според Хойерман стратегиите при четене са най-успешни, когато протичат силно автоматизирано, а това е възможно предимно при четене на родния език (1983, 16). Елерс споменава за съзнателно и автоматизирано прилагане на стратегии на разбиране на родния и на чуждия език (1997, 83). Когнитивни операции за решаване на проблеми при разбирането могат да се прилагат съзнателно и на родния език. От невролингвистична и психоллингвистична гледна точка Лурия подчертава необходимостта от допълнителни спомагателни операции (например трансформации на повърхнинни структури на изречения, инверсии, изграждане на спомагателни образи), които да се прилагат очевидно съзнателно за преодоляване на трудности при разбирането и които авторът на друго място свързва със „стратегии“ (1984, 189–193).

5. Понятието чуждоезикова стратегия – определение и разграничаване

В литературата, посветена на усвояването на втори и чужд език, съществуват разногласия относно значението на понятието *стратегия*, дори се споменава за „инфлация“ в неговата употреба (Мислер 1999, 118; Цимерман 1997, 108). В резултат на това някои автори не признават за стратегия „разкриването на значението на думи с помощта на контекста“ или работата с речник, докато други определят дори ходенето на кино като учебна стратегия с цел усъвършенстване на чуждия език. Стратегиите се определят още като процеси (Вендт 1993, 53), правила (Цимерман 1997), действия (срв. Цимерман 1997, 100) или структури на действия (Вендт 1993, 79), техники (Уендън, Рубин 1987, 6) или операции (Кнап-Потхоф, Кнап 1982, 133–134). В настоящата статия, подобно на Хуфайзен (1991) и Бахмайер (1993), се приема дефиницията на Кнап-Потхоф и Кнап, според която (комуникативните) стратегии на чуждия език са когнитивни операции, които се прилагат от учещите целенасочено и интенционално с цел решаването на даден комуникативен проблем, произтичащ от дефицитите в тяхната чуждоезикова или чуждокултурна компетентност. Към тези стратегии принадлежат и стратегиите на разбиране при четене на чуждия език, които отчасти се „изобретяват“, развиват и прилагат с различен успех от самите учещи, но, от друга страна, могат да бъдат усвоявани от тях в часовете по чужд език с цел оптимизиране на процеса на четене. Това могат да бъдат стратегии, които са специфични за чуждоезиковото поведение, или такива, които са пренесени от родния език, но могат да бъдат и стратегии, които представляват ново, целенасочено активиране на подтиснати при четенето на чуждия език родноезикови умения.

Съществуват различни класификации на чуждоезиковите стратегии според разбирането за стратегия на съответния автор и според други критерии. Преобладава основното разделяне на стратегиите според целта и сферата на прилагане – на учебни стратегии и стратегии на комуникация, които се обединяват, често заедно и с други типове стратегии, с общото понятие *стратегии на учещите* (Кнап-Потхоф и Кнап 1982, 133–134, срв. и Мислер 1999, 118). Аналогично деление правят Уендън (срв. Уендън, Рубин 1987, 8) и Оксфорд (1999, 12), които

различават стратегии, влияещи на учебния процес „директно“ и „индиректно“. Подобно е и делението „стратегии на усвояване“ и „стратегии на употреба“ („прилагане“). Проблематична при това остава границата между „усвояване“ и „употреба“ на чуждия език. Други критерии за класификация са типовете стратегическо поведение (*avoidance – achievement behaviour*) и в съответствие с това – и начинът и степента на постигане на комуникативната цел (срв. Ферх, Каспер 1990) или равнищата на описание на езика, на които се прилагат стратегиите (Тароун 1990). Преглед на класификациите на чуждоезиковите стратегии според различни признаци и критерии прави Мислер (1999).

Различни предложения за класификации на стратегиите при четене (глобални – локални, общи – локални (лингвистични) разглежда Елерс (1998). Алдерсън и Уркуарт класифицират стратегиите при четене на лингвистични, семантични и паралингвистични (1984). Вестхоф различава единични и комплексни стратегии (1995, 86). Елерс от своя страна предлага следната (по-скоро хетерогенна) класификация: стратегии за решаване на проблем при разбирането, стратегии в процеса на четене, стратегии, прилагани при разбирането на текста при съзнателно повишаване на (само)контрола и вниманието, стратегии, използвани без ограничение във времето.

През 90-те години, във връзка с обучението в стратегическа компетентност и процесно ориентираното учене, в литературата се налага и разликата между когнитивни и метакогнитивни стратегии (срв. Гротън 1997, 53–54), което се приема и по отношение на стратегиите при четене: „едно действие е когнитивно тогава, когато е насочено директно върху учебния материал и имплементира стратегия при изпълнение на някоя задача, например използване на контекста, за да се изведе значението на непозната дума. За разлика от това чрез метакогнитивните стратегии се проверява дали е изпълнена дадена цел“ (Елерс 1998, 96). Метакогнитивните стратегии включват определянето на целта, планирането, контрола при изпълняването на целта и оценката след това (срв. Уендън, Рубин 1987, 22).

В литературата, посветена на стратегиите, невинаги се прави експлицитно разграничение между действително прилагани и препоръчани стратегии. Идея за такова диференциране се споменава от Вендт (1993, 56–57), но за съжаление, без да е разработена последователно. В този смисъл в настоящата статия се предлага да бъдат разграничавани две големи групи чуждоезикови стратегии: стратегии като част от междинния език или от чуждоезиковото поведение на учещите и стратегии като част от комуникативната компетентност цел на обучението по чужд език. Първите се пренасят от родния език или се „изобретяват“ от учещите в процеса на обучение. Те се установяват емпирично, като авторите на такива изследвания се стремят да определят „успешните“ стратегии на „по-добрите“ учещи, за да ги препоръчат или преподадат на „по-слабите“ (напр. Хозенфилд 1984). Втората група са стратегии, препоръчани от специалистите като потенциално успешни за оптимизиране процеса на четене на основата на различни теории, например на основата на теориите за четене – активиране на схеми (Керъл 1987), образуване на хипотези (Вестхоф 1995); на основата на текстолингвистиката – търсене на опора в „консктори“ (Крум 1990); на лингвистичния анализ – специфични за чуждия език стратегии чрез анализ на думи и изречения (Хсрингер

1987, Бернщайн 1990). Елерс препоръчва стратегии и дори тренировъчна програма, съобразени със спецификата (структурата и функцията) на наративните художествени текстове. Стратегиите от втората група са конструирани хипотетично и следва да бъдат изпробвани в практиката.

6. Действително установени стратегии при четене като част от междинния език на чуждоезиковия читател

Това са например разгледаните от Кархер според езикови равнища и нива на усвояването на чуждия език стратегии: лексематичната, синтактичната, семантико-схематичната (1994, 213). Това са също заобикалянето на думи, отгатването с помощта на контекста или произволното отгатване, използването на речник, преводът (Лутйехармс 1988) и по всяка вероятност – отбягването. Не е задължително всички те да са еднакво успешни или неуспешни при различните учещи и в различните ситуации на четене.

С помощта на тестове за разбиране при четене Хозенфилд определя група „добри читатели“, след което чрез протоколи на мислене на глас установява следните, характерни за успешното читателско поведение, стратегии (1984, 233–234):

1. Идентифициране на граматичната категория на думата (очевидно става дума за характеризиране на думата като част на речта)

2. Съобразяване с типичния за чуждия език словоред

3. Използване на илюстрациите

4. Използване на заглавието като изходна точка за инфериране

5. Използване на информацията, носена от правописа (например изписването с начална главна буква)

6. Използване на обясненията на думите в полето

7. Използване на речник в краен случай

8. Правилно търсене на думите в речника

9. Продължаване на четенето, дори и ако не е била декодирана успешно някоя дума или фраза

10. Разпознаване на сродни думи

11. Използване на знанието за света

12. Съхраняване в паметта на намерено решение на даден проблем

13. Проверяване и оценяване на хипотези

Тези стратегии, заедно с различни начини за разкриване значението на думите, Хозенфелд включва в „проверочен списък“ при анализа на интервюта и наблюдения за установяване на недостъпното за директно наблюдение стратегическо поведение на чуждоезиковия читател преди и след прилагане на тренировъчна програма за обучение в стратегии.

7. Стратегиите като част от комуникативната комуникативната компетентност цел на чуждоезиковия читател

В дидактическата литература за обучение по четене на немски като чужд език се препоръчват следните когнитивни операции, включени от авторите в рамките на „съвети“ (Херингер 1987), „упражнения“, „способности“ и съответно задачи и методи за развиване на тези способности (Каст 1985; Браницки, Кристиан 1991, Елерс 1992), които съответстват на представяното в настоящата статия разбиране за „чуждоезикови стратегии“ и следователно могат да бъ-

дат определени като стратегии при четене на чужд език:

1. Определяне на целта на четене (за избор на подходящ стил на четене, за активиране на знание („схеми“) на различни равнища на преработване).

2. Търсене, откриване и осъзнаване на проблема на разбиране, избор на решение, евентуални корективни действия (тези първи две стратегии се определят от Елерс като „метакогнитивни“).

3. Стратегии за разкриване на думи с помощта на контекста, на интер- и интралингвални аналогии (Елерс 1992, Херингер 1987, Ръор 1993, Браницки, Кристян 1991), на знанието за словообразователни правила и граматични признаци; разкриване актуалното значение на лексикална многозначност с помощта на контекста.

4. Преодоляване на четенето „дума по дума“.

5. Комбиниране на стратегии за разкриване на думи с работа с речник.

6. Преодоляване на опитите да се разбере всичко, незадържане на вниманието при всеки детайл, сегментиране на изречения и фрази вместо на отделни думи.

7. Опора върху познатото – съзнателно активиране на знание на всички равнища на разбирането на текста; напр. опора върху интернационализми, търсене на текстови сигнали за познато в текста (например сигнали за тема-рема-членение).

8. Образуване на хипотези: за темата на текста въз основа на заглавието, на композицията, на първото изречение, на текстовата разновидност, на знанията за автора, въз основа на визуална опора, на справката за съдържанието в книгата. Разделяне на текста на части, постепенно и последователно антиципиране (в посоки напред и назад в текста); сравняване на налично знание с изключване на варианти на хипотези, проверка и корекция на хипотези.

9. Вариране и смяна на скоростта на четене, прекъсване, препрочитане (Херингер, срв. и Круше 1987).

10. Стратегии за реконструкция на кохерентен текст: следене на изотопия, рекурентност, на „структурни думи“ (под тях се разбират: деиктични/форични средства, съчинителни и подчинителни съюзи, наречия и предлози) (Херингер, Елерс, Вестхоф), търсене на логически връзки между единиците на значение в текста.

11. Стратегии за преработване на повърхнинната структура на текста: разкриване на сложни синтактични конструкции, ориентиране относно: последователността, позицията и отношенията между думите, идентифициране на части на изречението (Херингер). Разбира се, подобни стратегии се препоръчват не за анализ на изреченията като самоцел, а за решаване на отделни проблеми при разбирането, само когато и където те възникнат.

12. Невербални рецептивни стратегии (например изграждане на образна представа) (Балшедт и др. 1981).

13. Стратегията „задаване на въпрос“ (Елерс 1998).

14. „Културни стратегии“: идентифициране и вникване в откъси от текста, осветляващи специфични за културата цел аспекти, сравняване с родната култура (Елерс 1998), стратегии за набавяне на свързана с културата цел информа-

ция (срв. Кнап-Потхоф, Лидке 1997).

Противно на схващането на Вестхоф, че прилагането на стратегии е невъзможно при четене на литературни текстове, Елерс разработва класификация на стратегии при четене на наративни художествени текстове, която е обособена с постановки от теорията за наративната проза (1998, 87–89). Наред с „общите“, т.е. неспецифичните за четенето на художествени текстове стратегии, в тази класификация са включени следните по-важни стратегии при четене на литературни текстове:

15. Използване на сигнали за композиционно разделение на текста на езиково и на повествователно равнище.

16. Правене на изводи за скрити мотиви, цели и чувства на героите въз основа на техните действия.

17. Разделяне на текста на композиционни (повествователни) единици.

18. Свързване с лични преживявания (стратегията е свързана отчасти със стратегия № 7).

19. Изграждане на представи (срв. т. 12).

20. Прилагане на знание за правила и конвенции при повествованието.

21. Антиципиране на предстоящи действия, на последствия от събития, на края на историята (това би следвало да се схваща по-скоро като задачи за развиване на стратегията „антиципиране“).

22. Съсредоточаване на вниманието върху смяната на перспективите, на ситуациите, рамката, върху въвеждането на нови фигури и новопоявяването на стари.

23. Стратегии на степенуване по важност.

Редица автори подчертават зависимостта на успеха от прилагането на стратегии от индивидуалните качества на читателя, от задачата и от конкретната ситуация. Ето защо Тънсоф препоръчва при тренировъчното обучение в стратегии за решаването на всяка конкретна задача да се предлага цял репертоар от стратегии. При това е необходимо да се има предвид опасността развиването на стратегии да се превърне в самоцел на обучението (по чужд език). Други автори споменават за съществуването на съмнения относно целесъобразността на целенасоченото обучение в стратегии (срв. Елерс 1998). Все пак практическите наблюдения показват, че тъкмо читатели с често възникващи проблеми при разбирането на чужд език имат най-голяма нужда от стратегии (Кархер 1994). Ето защо обективната ситуация на обучението по чужд език изправя преподавателя пред нелеката задача на конкретната група учещи да бъде предоставен избран репертоар стратегии, които са интересубективно приемливи и обещават ефикасна помощ при разбирането.

ЛИТЕРАТУРА

- Alderson 1984:** Ch. Alderson. Reading in a foreign language: a reading problem or a language problem. In: Ch. Alderson, A. H. Urquhart (ed.). Reading in a foreign language. London and New York, Longman.
- Alderson, Urquhart 1984:** J. Ch. Alderson, A.H. Urquhart (ed.). Reading in a foreign language. London and New York, Longman.
- Bachman 1990:** L. F. Bachman. Fundamental Considerations in Language Testing. Oxford et al.,

Oxford University Press.

- Bachmayer 1993:** G. Bachmayer. Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Didaktische Modelle des Erwerbs der deutschen Sprache bei Erwachsenen. Frankfurt am Main u.a., Lang.
- Ballstaedt et al. 1981:** M. Ballstaedt u. a. Texte verstehen, Texte gestalten. München.
- De Beaugrande, Dressler 1981:** R. A. de Beaugrande, W. Dressler. Einführung in die Textlinguistik. Tübingen, Max Niemeyer Verlag.
- Berman 1984:** R. A. Berman. Syntactic component of the foreign language reading process. In: J. Ch. Alderson, A. H. Urquhart (ed.). Reading in a Foreign Language. 5. Edition. London and New York, Longman.
- Bernstein 1990:** W. Z. Bernstein. Leseverständnis als Unterrichtsziel. Sprachliches und methodisches Grundwissen für den Lehrer im Fach Deutsch als Fremdsprache. Heidelberg, Julius Groos Verlag.
- Bever 1970:** T. Bever. The cognitive basis for linguistic structures. In: J. R. Hayes (ed.). Cognition and the development of language. New York.
- Branitzky, Christian 1991:** H. Branitzky, R. Christian (Hg.). Wege zum selbständigen Lese. Zehn Methoden der Texterschließung. Frankfurt am Main.
- Bransford, Stein, Shelton 1984:** J. D. Bransford, B. D. Stein, T. Shelton. Learning from the perspective of the comprehender. In: J. Ch. Alderson, A. H. Urquhart (ed.). Reading in a Foreign Language. 5. Edition. London and New York, Longman.
- Canale, Swain 1980:** M. Canale, M. Swain. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. In: Applied Linguistics 1,1: 47.
- Carrell 1988:** P. Carrell. Interactive text processing: implications for ESL/second language reading classrooms. In: P. Carrell, J. Devine, D. Eskey (ed.). Interactive Approaches to Second Language Reading. Cambridge et al., Cambridge University Press.
- Carrell, Devine, Eskey 1988:** P. Carrell, J. Devine, D. Eskey (ed.). Interactive Approaches to Second Language Reading. Cambridge et al., Cambridge University Press.
- Van Dijk 1980:** T. A. van Dijk. Textwissenschaft. Eine interdisziplinäre Einführung. München, DTV.
- Ehlers 1992:** S. Ehlers. Literarische Texte lesen lernen. München.
- Ehlers 1997:** S. Ehlers. Lesetheorie und fremdsprachliche Lesepraxis aus der Perspektive des Deutschen als Fremdsprache. Wien.
- Ehlers 1998:** S. Ehlers. Lesetheorie und fremdsprachliche Lesepraxis aus der Perspektive des Deutschen als Fremdsprache. Tübingen, Gunter Narr Verlag.
- Van Ek, Trim 1993:** J. A. van Ek, j. L. M. Trim. Threshold level 1990. Council of Europa Press.
- Van Ek 1993:** J. A. van Ek. Objectives For foreign Language Learning. Council of Europe. Strasbourg.
- European Framework 1996:** Common European Framework of Reference for Language Learning and Teaching. Strasbourg.
- Faerch, Casper 1990:** C. Faerch, G. Kasper (ed.). Strategies in Interlanguage Communication. London and New York, Longman.
- Goodman 1988:** K. Goodman. The reading process. In: P. Carrell, J. Devine, D. Eskey (ed.). Interactive Approaches to Second Language Reading. Cambridge et al., Cambridge University Press.
- Grabe 1988:** W. Grabe. Reassessing the term „interactive“. In: P. Carrell, J. Devine, D. Eskey (ed.). Interactive Approaches to Second Language Reading. Cambridge et al., Cambridge University Press.
- Grotjahn 1997:** R. Grotjahn. Strategiewissen und Strategiegebrauch. Das Informationsverarbeitungsparadigma als Metatheorie der L-2-Strategieforschung. In: U. Rampillon, G. Zimmermann (Hg.). Strategien und Techniken beim Erwerb fremder Sprachen. Ismaning, Hueber.
- Heinemann, Viehweger 1991:** W. Heinemann, D. Viehweger. Textlinguistik. Eine Einführung. Tübingen, Niemeyer.
- Heringer 1987:** H. Heringer. Wege zum verstehenden Lesen. Lesegrammatik für Deutsch als Fremdsprache. München, Hueber.
- Heuermann 1983:** H. Heuermann, P. Huehn. Fremdsprachige versus muttersprachige Rezeption. Tübingen, Narr.
- Hosenfeld 1984:** C. D. Hosenfeld. Case studies of ninth grade readers. In: Ch. Alderson, A. H. Urquhart. Reading in a Foreign Language. London and New York, Longman.
- Hufeisen 1991:** B. Hufeisen. Englisch als erste und Deutsch als zweite fremdsprache. Empirische Untersuchung zur fremdsprachlichen Interaktion. Frankfurt am Main u.a., Peter Lang.

- Just, Carpenter 1980:** M. A. Just, P. Carpenter. A Theory of Reading: From Eye Fixations to Comprehension. In: Psychological Review, 87 (4).
- Just, Carpenter 1992:** M. A. Just, P. Carpenter. A Capacity Theory of Comprehension. In: Psychological Review, 99 (1).
- Karcher 1994:** G. L. Karcher. Das Lesen in der Erst- und Fremdsprache: Dimensionen und Aspekte einer Fremdsprachenlegetik. 2. Verb. Auflage. Heidelberg, Julius Groos Verlag.
- Kast 1985:** B. Kast. Jugendliteratur im kommunikativen Deutschunterricht. Berlin.
- Kintsch, Van Dijk 1978:** W. Kintsch, T. A. van Dijk. Toward a Model of Text Comprehension and Production. In: Psychological Review, 85 (5).
- Knapp-Potthoff, Knapp 1982:** A. Knapp-Potthof, K. Knapp. Fremdsprachenlernen und -lehren. Eine Einführung in die Didaktik der Fremdsprachen vom Standpunkt der Zweitsprachenerwerbsforschung. Stuttgart u.a., Kohlhammer.
- Knapp-Potthoff, Liedke 1997:** A. Knapp-Potthof, M. Liedke (Hg.). Aspekte interkultureller Kommunikationsfähigkeit. München, Iudicium.
- Krumm 1990:** H.-J. Krumm. Vom Lesen fremder Texte. Textarbeit zwischen Lesen und Schreiben. In: Fremdsprache Deutsch, 2.
- Krumm 2000:** H.-J. Krumm. Hat Literatur einen Platz in der gegenwärtigen Diskussion über das Lernen und Lehren von Fremdsprachen? In: ÖdaF-Mitteilungen, 2.
- Krusche 1987:** D. Krusche. Aufschluß. Bonn, Inter Nationes.
- Lutjeharms 1988:** M. Lutjeharms. Lesen in der Fremdsprache. Bochum, AKS
- Lutjeharms 1997:** M. Lutjeharms. Gedächtnis und Lesen in der Fremdsprache. In: Wolff, A., Tütken, G., Liedtke, H.: Materialien Deutsch als Fremdsprache. Regensburg, Fachverband Deutsch als Fremdsprache.
- Missler 1999:** B. Missler. Fremdsprachenlernerfahrungen und Lernerstrategien. Eine empirische Untersuchung. Tübingen, Stauffenberg.
- Müller 1987:** B.-D. Müller. Leseverstehen und Verstehensgrammatik. In: Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache, 13.
- Oxford 1999:** R. Oxford. Language Learning Strategies what every teacher should know. 10. Ed. Boston, Heinle & Heinle.
- Röhr 1993:** G. Röhr. Erschließen aus dem Kontext. Berlin u.a., Langenscheidt.
- Samuels, Kamil 1988:** S. J. Samuels, M. L. Kamil. Models of the reading process. In: P. Carrell, J. Devine, D. Eskey (ed.). Interactive Approaches to Second Language Reading. Cambridge et al., Cambridge University Press.
- Stiefenhöfer 1986:** H. Stiefenhöfer. Lesen als Handlung. Didaktisch-methodische Überlegungen und unterrichtspraktische Versuche zur fremdsprachlichen Lesefähigkeit. Weinheim/Basel.
- Tarone 1990:** E. Tarone. A closer look at some interlanguage terminology: a framework for communication strategies. In: C. Faerch, G. Kasper (ed.) Strategies in interlanguage Communication. London and New York, Longman.
- Tönshoff 1992:** W. Tönshoff. Kognitiverende Verfahren im Fremdsprachenunterricht. Formen und Funktion. Hamburg, Kovac.
- Thurmair 1991:** M. Thurmair. Warten auf das Verb. In: Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache, 17.
- Wenden, Rubin 1987:** A. Wenden, J. Rubin. Learner Strategies in Language Learning. New York et al., Prentice Hall.
- Wendt 1993:** M. Wendt. Strategien des Fremdsprachlichen Handelns. Lerntheoretische Studien zur begrifflichen Systematik. Bd. 1: Die drei Dimensionen der Lernaltersprache. Tübingen, Gunther Narr Verlag.
- Westhoff 1995:** G. J. Westhoff. Didaktik des Leseverstehens. Strategien des voraussagenden Lesens mit Übungsprogramm. 4. Auflage. Ismaning.
- Zimmermann 1997:** G. Zimmermann. Anmerkungen zum Strategiekonzept. In: U. Rampillon, G. Zimmermann (Hg.). Strategien und Techniken beim Erwerb fremder Sprachen. Ismaning, Hueber.
- Леонтьев 1979:** А. А. Леонтьев. Восприятие текста как психологический процесс. В: Психолингвистическая природа текста и особенности его восприятия. Под ред. Ю. А. Жлуктенко и проф. А. А. Леонтьева. Киев.
- Лурья 1984:** А. Лурья. Език и съзнание. София.