

СПЕЦИАЛИЗИРАН НАУЧЕН СЪВЕТ ПО ПЕДАГОГИКА ПРИ ВАК

НОВ БЪЛГАРСКИ УНИВЕРСИТЕТ
ДЕПАРТАМЕНТ “ЧУЖДИ ЕЗИЦИ И ЛИТЕРАТУРИ”

ЕЛЕНА СЛАВЧЕВА САВОВА

**СТРАТЕГИИ ЗА ЧЕТЕНЕ НА
НЕМСКОЕЗИЧЕН ХУДОЖЕСТВЕН ТЕКСТ**

(върху материал от кратка проза)

Дисертация
за присъждане на
научната и образователна степен
“доктор”

Специалност 05.07.03.
Методика на обучението по чужд език

София, 2005

СЪДЪРЖАНИЕ

1. ВЪВЕДЕНИЕ

1.1. Основания за избора на темата	4
1.2. Методика на обучението по немски език, работа с художествен текст и обучение по четене	8
1.3. Цели и задачи на изследването	13
1.4. Методи и организация на изследването	14

2. ТЕОРЕТИЧНИ ОСНОВИ

2.1. Текстолингвистични определения на понятието "текст"	18
2.1.1. Текстът като продукт на речевата дейност	19
2.1.2. Свързаността в текста	20
2.1.3. Значение и смисъл на текста	22
2.2. Структура на художествения текст	25
2.3. Херменевтика и чуждоезиково обучение	32
2.4. Разбирането на текста в психолингвистиката	35
2.4.1. Памет и разбиране	37
2.4.2. Възходящо и низходящо преработване на текста	40
2.4.3. Теоретични модели на четенето и методика на обучението по чужд език	41
2.4.4. Равнища на преработване на информацията при четене	43
2.4.5. Видове четене	49
2.4.6. Представата за "добрия читател"	51
2.5. Комуникативна компетентност на чуждоезичния читател	54
2.5.1. Необходима комуникативна компетентност	56
2.5.2. Международна компетентност за четене	60
2.5.3. Възможни проблеми при четене на немски език като чужд	61
2.6. Стратегическа компетентност	64
2.6.1. Стратегии за разбиране	65
2.6.2. Чуждоезикови стратегии	66
2.6.2.1. Класификации на чуждоезиковите стратегии	67
2.6.2.2. Стратегии за четене на чужд език	71
2.6.3. Стратегии за разбиране и/или стратегии за интерпретация	76

3. СТРАТЕГИИ ЗА ЧЕТЕНЕ НА ХУДОЖЕСТВЕНИ ТЕКСТОВЕ НА НЕМСКИ ЕЗИК КАТО ЧУЖД

3.1. ОБЩИ ПОЛОЖЕНИЯ НА ИЗСЛЕДВАНЕТО

3.1.1. Аспекти на предмета на изследването	78
3.1.2. Инструменти за събиране на данни	79
3.1.3. Инструмент за анализ на данните	83
3.1.4. Изследвани лица	85
3.1.5. Текстов материал	86

3.1.6. Етапи и процедури в изследването	93
3.2. АНАЛИЗ, РЕЗУЛТАТИ И ОБСЪЖДАНЕ	
3.2.1. Стратегиите на фона на цялостното читателско поведение	96
3.2.2. Стратегическа компетентност и умение за четене	106
3.2.2.1. Метод за оценяване на умението за четене	107
3.2.2.2. Резултати от оценяването на умението за четене	111
3.2.2.3. Връзка между стратегическата компетентност и умението за четене	112
3.2.3. Връзка между стратегии и проблеми при четене	116
3.2.4. Обща таксономия на стратегиите	136
3.2.5. Културноспецифични ли са стратегиите?	186
3.3. ОБЩИ ИЗВОДИ И ПРЕПОРЪКИ ЗА ПРАКТИКАТА НА ОБУЧЕНИЕТО	
3.3.1. Общи изводи	194
3.3.2. Препоръки за практиката на обучението	197
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	211
ЛИТЕРАТУРА	214
СПИСЪК НА ПРИЛОЖЕНИЯТА	235
ПРИЛОЖЕНИЯ	237
ПУБЛИКАЦИИ ПО ТЕМАТА НА ДИСЕРТАЦИЯТА	282

1. ВЪВЕДЕНИЕ

1. 1. ОСНОВАНИЯ ЗА ИЗБОРА НА ТЕМАТА

Потребността от информационен и културен обмен нараства в нашето глобализиращо се общество. Тя поставя пред образователните институции задачата за разширяване на комуникативната компетентност на учащите. Тази задача се изпълнява до голяма степен в рамките на чуждоезиковото обучение - чрез своеобразен междукултурен диалог, в който се развиват умения за разбиране и за разбирателство. Съществен принос в неговото осъществяване дават учащите се, които прилагат интересни, собствени и придобити в обучението, стратегии за обогатяване и използване на своите езикови и социокултурни знания.

В настоящото изследване се проучват стратегиите, които възрастните изучаващи немски език прилагат при четене на текстове от кратка художествена проза (нем. *Kurzprosa, kurze Prosa*) в оригинал.

Стратегиите за разбиране се разглеждат като част от стратегиите за комуникация на чуждия език, т.е. умствени действия, "които учащите прилагат целенасочено и с оглед моментните си потребности, за да преодолеят осъзнати като проблем несъответствия между изискванията на дадена комуникативна ситуация и наличните в рамките на техния междинен език възможности" (Кнап-Потхоф/Кнап, 1982: 132-134, Хуфайзен, 1991: 30, Воде, 1993: 93-95, Бахмайер, 1993). Разширена дефиниция включва, освен такива "компенсаторни стратегии", и всички действия за постигането на дадена комуникативна цел, при които оптимално се използват наличните езикови и познавателни ресурси (по Бахмън, 1990: 99, 102). От една страна, учащите се прилагат такива стратегии с различен успех (или неуспех), въз основата на своя собствен опит и по своя инициатива. От друга страна, се приема, че потенциално ефективните стратегии подлежат на преподаване и усвояване.

Изборът на тема на настоящото изследване е продуктуван от няколко фактора:

1. Актуалните обществено-политически условия изискват от съвременната личност да общува и да се реализира пълноценно в условия на глобализация, на езиково и културно многообразие (вж. Трим, 2001, Шопов, 2002, Грозданова, 2003:4). В съответствие с това, в европейски мащаб се утвърждават образователни концепции, повлияни от "когнитивния прелом" и от конструктивизма (Волф, 1997: 141ff, Крум, 2000: 18) и образователната стратегия за учене през целия живот

(Цакова и др., 2002). Те преместват фокуса на обучението върху учащия и неговите индивидуални потребности и възможности. Те ориентират учебния процес към развиване на процедурни умения за самостоятелно учене и обработване на информация, както и за решаване на проблеми в извънучебна среда (Бяла книга на Съвета на Европа, 1995, цит. по Крум, 2000: 18, Грозданова, 2003: 6). В този контекст се утвърждават уменията за междукултурно общуване и за използване на рационални и ефективни стратегии за учене и комуникация като цел на обучението по чужд език (Обща европейска езикова рамка, Трим и др. 2001, Европейски езиков портфейл). Засилва се изследователският интерес към субекта и към процесите на учене и на общуване.

2. На конструктивистичната образователна парадигма съответства актуалният подход в използването на художествения текст в обучението по немски език като чужд. Завръщането на художествения текст в учебното съдържание и в учебните помагала се обосновава в края на 70-те и особено през 80-те години, в разгара на т. нар. "коммуникативна епоха". Тогава на тенденцията, в учебното съдържание да преобладават теми, свързани с общуването в "ежедневни ситуации", се противопоставя идеята за "релитераризация" на обучението по чужд език. Като израз на тази тенденция служи мисълта на Вайнрих: "Да искаш да преподаваш езика на цивилизована страна, без същевременно да преподаваш и нейната литература, е форма на варварство" (Вайнрих 1984: 11). Изтъква се възможността, чрез въвеждането на подходящо избрани автентични литературни текстове още в ранните етапи на обучението по чужд език, в едно напреднало ниво да се избегне "шокът" от срещата на чуждоезичния читател с "комплексността" на художествените творби и на изучавания език въобще. Естетическият, познавателният, емоционалният и мотивационният потенциал на художествения текст в чуждоезиковото обучение, центрирано към учащия, се откриват за различни цели и от различни гледни точки:

- рецептивната естетика насочва вниманието към читателя като създаващия смисъл в текста. Този подход се свързва с конструктивистичната педагогическа парадигма, основана върху теорията на Пиаже за развитието на индивида като процес на активно взаимодействие с външния свят (Пиаже, 1948: 15-18, Пиаже, 1972: 190-193), а чрез това и с концепциите за когнитивно учене и обучение с фокус върху учащия (Елерс, 2001: 1335);

- така наречената "междукултурна германистика" или "междукултурна херменевтика" изследва и развива общуването в условия на културна и времева

дистанция (Круше, 1985а, 1985б, Вирлахер, 1990);

- под влияние на реформаторската педагогика се разработват и прилагат идеи за творческо, продуктивно общуване с художествения текст (Мумерт, 1989, вж. Хойсерман/Пифо 1996: 358ff, Еселборн, 1990:270);

- теории в когнитивната психология, възприети в чуждоезиковата легетика, насочват вниманието към психолингвистичните процеси и стратегии на четене и към възможностите те да бъдат развивани и чрез работа с художествен текст (Бредела, 1990, Елерс, 1997а, 1998);

3. Общуването с художествения текст минава през четенето. Значението на това речево умение и практическите проблеми при неговото използване са важни мотиви за избора на настоящата тема. Четенето е речева дейност с разнообразни социални функции. От психолингвистична гледна точка то се определя като активна мисловна дейност на преработване на писмена информация, при която важна роля играе предварителното знание на читателя. Четенето се дефинира и като "културна техника" (Бутарони/Кнап 1988: 35-36), която, за разлика от уменията за общуване чрез устна реч - говорене и слушане, се овладява съзнателно, под нечие ръководство, с известни усилия, обучение и самостоятелно практикуване. Фактът, че тези процеси не протичат безпроблемно дори на родния език, може да бъде илюстриран с примери от изследването PISA (ПИЗА 2000: 14-18, Кадар Фулоп, 2002:35).

Четенето е едно от основните четири умения - цел на обучението по чужд език, което се проверява и оценява и в напредналите етапи на езикусвояване (Grosses Deutsches Sprachdiplom, 1994, Браун и др. 2000: 27- 28, 31, Обща европейска езикова рамка, Трим и др., 2001). При учащи се с изградени умения за четене на роден език то се изгражда чрез два основни компонента - общата комуникативна компетентност на родния език, включваща умението за четене - и специфичните умения за четене на чужд език (Лутийехармс, 1988: 176 ff, Елерс, 1997а: 158-159), които се развиват успоредно и във взаимодействие с усвояването на другите речеви умения (Илиева, 1976: 243). С двойствената характеристика на четенето като цел и средство на чуждоезиковото обучение се обяснява и фактът, че неговото използване като предпоставка за усвояване на знания или за общуване с изучаваната култура нерядко се свързва с проблеми.

Проблемите при четене на художествени текстове, наблюдавани в практиката на обучението по немски език, дори в напреднал етап на езикусвояване, се

изразяват в:

- пълна или частична неудовлетвореност на учащите от резултата от четенето;
- липса на самочувствие за общуване с текста поради езикови проблеми;
- пасивност, зад която се крият както "добри", така и "недобри" читатели.

Тези наблюдения могат да бъдат допълнени дори с примери, в които чуждият език се използва за професионални цели (вж. различни преводни варианти на Кафка, 1993а, Кафка, 1993б: 9).

Проблемите при четене на чужд език, без оглед спецификата на художествените текстове, се описват в литературата от една страна хипотетично, а от друга - се установяват експериментално или чрез наблюдения в практиката (за немски език - Лутъехармс, 1988, за английски език - Кархер, 1994:247ff). Те се обясняват с особеностите на изучавания език, често в съпоставка с родния (Бернщайн, 1990: 11ff, Илиева, 1976) или с проблемите при пренасянето на родноезикови умения при четене на чужд език (Щифенхьофер, 1986: 86 ff). Те се използват като теоретична основа и при изследване на четенето на художествени текстове (Елерс, 1997а).

Проблемите при четене на художествени текстове се описват предимно чрез наблюдения в преподавателската практика с опит за теоретично обяснение (Круше, 1995, Елерс, 1997а) и по-рядко – чрез мащабни проучвания (Додерер, 1991). Те се изразяват в разминаване на разбирането на преподавателите, носители на изучаваните език и култура с разбирането на читателите, за които тези език и култура не са родни (Круше 1995: 97-98, 100-101) или във впечатлението на такива преподаватели, че учащите "не са разбрали текста" (Елерс 1997а: 189). Авторите обясняват тези проблеми и различия с несъответствията в жизнения и историческия опит, в ценностните системи, в религиозните схващания и културните традиции, в "navиците за тълкуване" на художествения текст (Круше, 1985: 376, Елерс, 1997а: 185, Круше 2001: 349).

По наши наблюдения, такива проблеми, дори и в по-напреднали етапи на езикоусвояване, са свързани не толкова с липсата на езикови и социокултурни знания, колкото се дължат на неподходящи и неикономични стратегии, известили родноезиковите процеси на разбиране – напр. дословен превод, линеарно четене, прекалено съсредоточаване в работа с речник, търсене на помощ от друг и др.

За преодоляване и предотвратяване на такива проблеми се предлага обучение в подходящи рационални стратегии за разбиране. Такова обучение се основава на не

особено богата емпирична и експериментална база.

1.2. МЕТОДИКА НА ОБУЧЕНИЕТО ПО НЕМСКИ ЕЗИК, РАБОТА С ХУДОЖЕСТВЕН ТЕКСТ И ОБУЧЕНИЕ ПО ЧЕТЕНЕ

Работа с художествен текст в обучението по немски език като чужд

В отговор на теоретическите и практическите потребности на обучението, в немскоезичните държави се разработват концепции, методи и учебни пособия за работа с художествен текст, в рамките на така наречената "литературна дидактика в обучението по немски език като чужд". Чрез научен и практически обмен тя оказва косвено влияние и върху обучението в България.

Настоящото изследване е предназначено за обучението по немски език като чужд. То не проучва общуването с художествен текст в рамките на специалността "Немска филология", а се интересува от предпоставката за такова общуване – умението за четене на чужд език.

Ето защо за неговите теоретични основи е теоретически и методически плодотворно поднаправлението на литературната дидактика, ориентирано към практическите потребности на чуждоезиковото обучение и следователно към овладяването на общи комуникативни умения на изучавания език. Тенденцията, литературните текстове да се използват като инструмент за усвояване на чуждоезикови лексикални и граматични структури (вж. Каst, 1994: 4-5) се смята за преодоляна. Цели на литературната дидактика днес са: развиване на уменията за четене и за прилагане на стратегии при четене, съчетаване на естетическо, емоционално и творческо преживяване при изучаване и използване на чуждия език, повишаване на мотивацията за учене и за четене на художествена литература в оригинал (Еселборн, 1990: 277, Крум, 2000, Елерс, 2001).

Разработените пособия за работа с литературни текстове предлагат урочни единици, структурирани предимно на принципа - дейности преди, по време и след четенето (вж. Пифо, 1990:5f). Те съдържат задачи, които подготвят, подпомагат и проверяват разбирането (Каст 1984, Херман 1984, Елерс 1992б, Копенщайннер 2001), предлагат страноведска информация и задачи за използване и разширяване на социокултурната и литературната компетентност (Хойсерман и др. 1987, Голнер 1999), развиват творчески продуктивни умения ("прилагане" на разбирането в нови

ситуации): (Мумерт 1989, Хойсерман/Пифо 1996:384 ff, Голнер, 1999: 290 ff.). Някои предлагат и спомагателни интерпретации (Вебер 1990, Голнер 1999). В много пособия е предвидено развиване на умението за четене и разбиране (Херман 1984, Хойсерман и др. 1987, Елерс 1992б, Дженкинс и др. 2000), дори чрез индивидуално четене, според интереса и потребностите на учащия (Фриц и др., 1993).

В рамките на "междукултурната германистика", в опровержение на отдалечеността ѝ от практическите въпроси на литературната дидактика (вж. в Хелбиг и др., 2001: 1339), съществен принос за практиката на преподаването дава Круше (вж. сборниците "*Aufschluss*" (Круше, 1987), "*Anspiel*" (Круше, Крехел, 1984) и "*Mit der Zeit*" (Круше, 1990). Предложението от него метод за преподаване на немскоезична литература на чужденци, наречен "херменевтичен читателски разговор", е изграден според схващането за процеса на разбиране като приближаване към текста чрез "раз-познаване" и според т. нар. "естетика на въздействието" (Круше 1978: 13-14).

Теоретичните или практически разработки за четене на литературни текстове на немски като чужд език в България (извън рамките на специалността "Немска филология", за нея вж. напр. Разбойникова и др., без дата на изд.) са белязани до известна степен от влиянието на "литературната дидактика" на немскоезичните държави (вж. напр. Йовчева, 1987). Новите учебници за профилираните гимназии с изучаване на немски език съчетават българските традиции със съвременните тенденции в "литературната дидактика" за роден и чужд език, идваща от немскоезичните държави (Хенч-Бончева и др. 1997, Грабе и др. 2002). Те дават възможност за развиване на умението за четене в актуалния за настоящото изследване смисъл, но, според своето предназначение, предимно експлоатират това умение. Специално разработени български помагала, включващи литературни текстове в обучението за възрастни, като например, *Lesen ist mehr* (Фриц и др., 1993), не са известни.

Обучение в стратегии при четене

Върху подобряването на умението за четене при възрастни се работи от 20-те години в СССР и САЩ. Известни програми за бързо и ефективно четене, като разработеният през 1946 метод SQ3R на Робинсън и MURDER на Данкро и сътр. (цит. по Кристман/Грьобен, 1999: 192), доказват своята ефективност в родноезиковото обучение и се препоръчват и в обучението по чужд език (вж.

Рампильон, 1989: 91-92). В по-ново време са разработени редица тренировъчни модели – индивидуален и групов, сепаратен и интегриран, експлицитен и имплицитен, директен и индиректен (вж. Балщедт и др., 1981: 250-278, Тъонсхоф, 1992, Елерс, 1997а, с изводи за обучението в български условия - Савова 2004). В тренировъчните програми експериментално се изprobват повечето стратегии, обхванати в различните класификации, напр. на Дандро и сътрудници, Фридрих/Мандл и Вайнщайн/Майер (цит. по Кристман/Грьобен, 1999: 193-195). Те се експериментират и в дисертационни изследвания – при четене на роден език (Хенинг, 1995) и при четене на чужд език (Парк, 1991).

Експерименталното обучение в стратегии се провежда в различни условия. Негов почти неотменен компонент, който дава насоки и за избор на методи за събиране на данни в настоящото изследване, е **вербализацията** (съобщаването за стратегии, назоването им). Тя се използва както в обучението, така и в проверката на резултатите от него. Редица програми за целите на чуждоезиковото обучение, особено по-ранните, се градят върху емпирично установен репертоар "на добрия читател", включващ и умения, развити при четене на роден език (напр. Хозенфелд, 1984 и Хозенфелд и др. цит по Тъонсхоф, 1992). По-известните тренировъчни програми се съобразяват и с теоретични постановки от лингвистиката на текста, психолингвистиката и методиката (Керъл и др., 1989: 647, Биалисток, цит. по Тъонсхоф, 1992: 293, Барнит и Керн, цит. по Елерс, 1997а: 125-126).

Ефективността на "стратегийния тренинг" се определя по критерии като успеваемост, преносимост и трайност на уменията, мотивация на учащите и др. Тя се изследва чрез протоколи на мислене на глас, водене на записи, интервюта (за интроспекция и ретроспекция), дискусии, въпросници с различна степен на структурираност, наблюдение. Те се анализират с количествени и качествени методи, включително с помощта на проверовъчни списъци (Тъонсхоф, 1992: 286 ff, 1997). Поради разликата в условията на повеждане на експериментите, резултатите от тях са противоречиви. Като цяло се изтъква положителният ефект на обучението в стратегии, особено когато то е експлицитно и с метакогнитивен компонент (Тъонсхоф, 1992: 299). Този ефект зависи от нивото на владеене на съответните умения, от когнитивните предпоставки (Хозенфелд, 1984) и стила на учене на обучаваните (Керъл и др., 1989) и дори от начина на преподаване (Рубин, 1987).

Обучение в стратегии при четене на немски език като чужд:

Обучението в стратегии за разбиране при слушане и четене чрез учебниците по немски като чужд език от комуникативната епоха (80-те години) е експлицитно (чрез демонстрация и специални инструкции) и имплицитно - чрез задачи и упражнения (вж. Нойнер, 1987). С утвърждаването на стратегическата компетентност като учебна цел, от средата на 90-те години степента на експлицитност на обучението в стратегии нараства (*Leselandschaft*, Хазенкамп, 1995, ет, Перлман-Балме, Швалб, 1997, *Unterwegs*, Браун и др., 2000: 6, *Leseverständhen*, Мюлер-Кюперс, Цьолнер, 1999: 7-9).

Обучение в стратегии при четене в България:

В България обучението в и чрез стратегии стои в центъра на разпространяваната програма "Развиване на критическото мислене чрез четене и писане" (вж. Наков, Цветкова, 2000: 2-9). В нейния контекст понятието "стратегия" не предполага разграничаване на когнитивната активност на учащите се от дидактическата активност на преподавателя. Въпреки това програмата определено обучава в стратегии за разбиране при четене в смисъла на настоящото изследване и е доказала своята приложимост в много учебни дисциплини в рамките на средното и висшето образование.

Обучението по четене на чужд език, включително и чрез стратегии, е залегнало в учебните комплекти за българските учащи се (Стефанова, Стойчева, 1995). Българските публикации се основават повече върху теоретични аргументи и по-рядко (или поне не експлицитно) върху мащабни експериментални и емпирични изследвания (вж. Илиева, 1971, 1976, Парпурова 1990, Славова, 1991, Йосифова, 1993, Павлова, 1995). На основата на експериментално проучване, Грозданова и Йорданова предлагат модел за обучение в тактики при четене на англоезична специализирана литература, който се гради върху "експлицирането на родноезиковия механизъм на четенето" (Грозданова, Йорданова, 1988). За подобен подход в обучението по четене на немскоезична техническа литература съобщава Динкова (2001). Мащабни експериментални програми за обучение в стратегии при четене на чужд език, в това число немски език, не са известни.

Обучение в стратегии при четене на художествен текст на чужд език

С утвърждаване на умението "разбиране при четене" като една от целите на "литературната дидактика за немски език като чужд", в нея намира място и

обучението в стратегии на различни равнища на преработване на текста – от лексикалния достъп до елаборативните инференции. То е предназначено да доближи чуждоезичния читател до представата за добрия читател, формулирана и предвид общуването с литературни текстове от Елерс (1997а: 81) и Гочева (1998: 33).

В учебните и методически пособия от 80-те и началото на 90-те години стратегиите при четене на литературни текстове се провокират имплицитно, чрез задачи (напр. Херман 1984, Хойсерман и др., 1987, Елерс 1992б). Според новите тенденции, разработките от последните години дават пример за тематизиране и опит за експлицитно обучение в стратегии: за разкриване на значението на лексикални единици с опора в контекста, за реконструиране на свързаност в текста с опора в средства за кохезия, за оптимално използване на фонови знания, метакогнитивни стратегии за планиране и контрол и др. (Фриц и др., 1993, Елерс, 1998, Дженкинс и др. 2000).

Както показва и направеният преглед, емпиричната и експериментална база за обучение в стратегии при четене на чужд език е разнородна и не позволява генерални изводи (вж. и Брантмайър, 2002). Това се отнася в особена степен за четенето на художествен текст на чужд език (Елерс, 1997а:238, Буве, 2002). Не са известни изследвания на български читатели при четене на художествен текст на немски език.

Обучението, ориентирано към стратегиите, както чуждоезиковото обучение изобщо, следва да се основава на информация за реални проблеми и стратегии на реални учащи се (вж. Бояджиева-Миленова, 1988: 99, Елерс, 1997б: 175). Това предполага не само установяване на определен, потенциално успешен “стратегиен репертоар”, чиято общовалидност е относителна поради зависимостта му от индивидуални и ситуативни фактори. Мерките за процедурализиране на знанията за стратегии в зависимост от способностите и потребностите на учащите, следва да се опират на информация за качеството и функциите на техните стратегии в конкретен комуникативен и ситуативен контекст (вж. Елерс, 1997б: 175, Елерс, 1998: 86), като част от процеса на четене. С настоящото изследване си поставяме за цел не само да съберем и анализираме такава информация, но и да дадем отправна точка за по-нататъшни изследвания или наблюдения в реалния процес на обучение.

Ако продължим мисълта на Изер, който вижда функцията на интерпретацията в разкриването не на смисъла на текста, а на условията, които биха довели до “конституирането” на смисъла (Изер 1976: 36), то за целите на обучението е

необходимо да се разкрият и изтъкнат някои от предпоставките, които читателят притежава и трябва да притежава, за да влезе в пълноценен диалог с чуждоезичния художествен текст.

1. 3. ЦЕЛИ И ЗАДАЧИ НА ИЗСЛЕДВАНЕТО

С настоящото изследване следва да се направи крачка напред в опознаването на един от най-трудно достъпните за наблюдение, но неизменно съществуващи учебния процес, компоненти на комуникативното поведение на учащите:

Предмет на настоящото изследване са действително прилаганите стратегии при четене на художествени текстове от жанрове на кратката проза на немски език.

Обект на настоящото изследване са възрастните учащи чужд език, по отношение на тяхното читателско поведение. Характерно за такъв вид учащи е това, че те са вече с изградени когнитивни структури и с развито родноезиково умение за четене (Елерс, 1998: 234). Изследването фокусира вниманието върху читатели с напреднало ниво на комуникативна компетентност на немски език като чужд в обхвата B1 - C 1, според описанията на Общата европейска езикова рамка (Трим и др. 2001) и нейния вариант за немски език Profile deutsch (Глабониат и др., 2002).

Изходна точка на изследването е схващането, че процесите и стратегиите на четене на роден и на чужд език, на нехудожествен и на художествен текст, се характеризират с прилики и разлики (Елерс, 1997а: 204).

С оглед на съществуващите наблюдения и теоретични постановки се формулира следната изходна **хипотеза**: При четене на художествен текст на чужд език, стратегическото поведение на учащите се носи белезите на: 1. Препоръчваната в методическата литература стратегическа компетентност, изразяваща се в познаването и адекватното използване на определен репертоар от стратегии; 2. Процеси и проблеми, свързани с междинната рецептивна компетентност на учащите и с посредничеството на родния език: положителен пренос, например при разбиране на интернационализми или по аналогия, превод, отрицателен пренос, например на синтактични модели или понятия и други. Влияние върху стратегиите оказва средата на обучение по чужд език. Очаква се в изследването да се установят проблеми и стратегии при четене на художествен текст на немски език, които да обогатят информацията за стратегическото поведение на учащите и с това да дадат допълнителни насоки за обучението.

Целта на изследването е:

Да се проучат стратегиите за разбиране, които изучаващите немски език прилагат при четене на кратка немска художествена проза в оригинал; да се изследва тяхната ефективност и значимост на фона на цялостното читателско поведение, като се отдели внимание на междуезиковия и междукултурния трансфер в условията на изучаване на чужд език в родноезикова среда; в лингводидактичен аспект да се направят препоръки за развиване на умението "четене на художествен текст" за българските учащи се.

Проучването следва да обогати емпиричната база за разработване на задачи и модели за обучение в рационални стратегии при четене, за формиране на учащия като самостоятелен читател, използващ ефективно чуждоезиковата си компетентност в общуването с художествен текст. Въпреки че се опира на теоретични постановки от литературознанието, настоящата работа не си поставя литературоведски цели.

За постигане на целта на изследването се поставят следните задачи:

1. Полагане на теоретичните основи на изследването във вид на опорни концепции, конструкти и понятия.
2. Организация и провеждане на изследването:
 - а) определяне на инструменти за събиране и анализ на данни, избор на текстов материал и на контингент от участници в изследването;
 - б) събиране на данни за реално прилаганите стратегии при четене на немскоезични прозаически художествени текстове;
 - в) анализ на стратегиите и съпоставка по отношение на прилагането им от учащи се в родноезикова и в немскоезична среда;
 - г) изводи за разширяване на стратегическата компетентност за четене на художествен текст при обучение по немски език в родноезикова среда.

Тези задачи определят и структурата на настоящото изследване.

1. 4. МЕТОДИ И ОРГАНИЗАЦИЯ НА ИЗСЛЕДВАНЕТО

Изборът на методи на настоящото изследване е съобразен с характера на предмета и обекта.

По примера на утвърдени разработки, посветени на обучението по немски език чрез работа с художествен текст, които показват известна еклектичност по

отношение на теоретичните влияния (напр. Елерс, 1997а, 1998), настоящото изследване не приема за взаимно изключващи се постановки от следните научни области: лингвистика на текста, литературознание, херменевтика, психолингвистика, методика на чуждоезиковото обучение (ЧЕО). С тяхна помощ, по пътя на теоретичния анализ, се осветляват трите компонента на общуването с художествения текст в следната последователност (вж. глава втора):

- текстът, в това число художественият текст;
- процесът на четене и на разбиране, който при възприемане на художествения текст има общи черти с четенето на всеки друг текст (вж. Грьобен 1982, Кархер, 1994, Крум, 2001);
- читателят и неговата комуникативна, в частност стратегическа компетентност за използване на изучавания език, която е условие за общуването му с художествения текст.

В резултат на анализа се достига до конструиране на “възможните проблеми” (стр. 61), “необходимата комуникативна компетентност” (стр. 56) и “необходимата стратегическа компетентност” (стр. 72) при четене на художествен текст на немски език. Операционализират се понятия, които служат за база на съдържателния анализ в експерименталната част на изследването.

Реалните проблеми и стратегии се проучват чрез констатиращ експеримент, осъществен в три последователни етапа, наречени условно Изследване 1, 2 и 3 (глава 3).

Изследваните лица, 39 на брой, са разпределени според целта на проучването в две основни групи – представители на различни националности, изучаващи немски език в немскоезична страна и българи, изучаващи немски език в България.

Текстовете, представлящи жанровете на късия разказ и “модерната смесена форма”, са подбрани по критерии, изяснени по-подробно в глава втора. Според критерия “адекватност на целите на работата с художествен текст в обучението по немски език като чужд”, са избрани оригинални, неадаптирани текстове, включени в известни сборници и пособия за обучение по немски език като чужд. Критерият “трудност” е разгледан на базата на ориентировъчен лексикален минимум за равнищата B1 и B2 (Profile Deutsch, Глабониат, 2002) и в рамките на анализ на използваните текстове (стр. 88-93).

Данните за процесите, проблемите и стратегиите при четене се събират чрез

вербализация на свободна и насочвана (чрез въпросници) интроспекция. Варирането на инструментите за събиране на данни в трите изследвания цели различен фокус и детайлизация на проучването. С привличането на нови изследвани лица в Изследване 3 се разширява и експерименталният корпус.

Получените данни от всички Изследвания са подложени на съдържателен анализ. Негов основен инструмент е система от категории, обединени в три групи: цялостно читателско поведение, проблеми при четене и стратегии при четене. Те са отразени в таблица, на базата на която се кодира и класифицира вербалният материал, получен от изследваните лица в трите Изследвания. Стратегиите за разбиране се идентифицират с помощта на проверовъчен списък от препоръчани стратегии, съставен на базата на 19 източника - теоретико-приложна литература и учебни пособия, 13 от които за немски език като чужд, от тях 5 - за работа с художествен текст. В хода на изследванията и според получените данни, този списък се разширява с нови стратегии.

Данните от трите изследвания се интерпретират паралелно в следните аспекти, характеризиращи предмета:

- стратегиите като част от цялостното и индивидуалното читателско поведение (вж. стр. 78), чрез подробен описателен (херменевтичен) анализ за всяко изследвано лице;
- стратегиите на фона на умението за четене, оценено с метод, разработен за целта на настоящото изследване;
- стратегиите във връзка с конкретни проблеми при разбирането;
- стратегиите според видове дейности и равнища на преработване на текста при четене.

С помощта на лингвистичен анализ, анализ на грешките и др., стратегиите се интерпретират в съпоставка с “необходимата стратегическа компетентност”, моделирана на базата на списъка от препоръчани стратегии при четене, на някои постановки в методическата литература и по признаци като: умение на читателите за използване на налично знание и на информацията в текста, функция, качество, икономичност и резултатност на прилагането според конкретната комуникативна цел или проблем, връзка между декларативно и процедурно знание. Интерпретативният анализ е подкрепен и с количествени данни, с цел очертаване на някои тенденции в стратегическото поведение на чуждоезичните читатели.

Двете основни групи от изследвани лица – изучаващи немски език съответно

в немскоезична и в родноезикова среда, са съпоставени на базата на общите текстове, задачи, нива и цели на изучаване на немски език, по отношение на читателското поведение, проблемите и стратегиите при четене на използваните художествени текстове. Обяснението за разликите се търси във влиянието на средата на изучаване на чуждия език – когато тя е немскоезична и дава повече възможности за затвърждаване и прилагане на умението за четене извън учебния час (Елерс, 1998: 235) и се характеризира с едностраничен тип обучение (Патев, 1985) и когато тя е родноезична и се характеризира с двустраничен тип обучение (Патев, 1985).

На базата на конструираните в теоретичната част модели за добро умение за четене (стр. 52-54) и необходима компетеност за четене на художествен текст на чужд език, се правят изводи за стратегическата компетентност на изследваните лица и за необходимостта от обучение в стратегии за разбиране при работа с художествен текст.

По пътя на аргументацията се предлага (пре-)осмисляне на функциите на стратегиите, установени в изследването, изтъква се необходимост от определени допълнителни изследвания и от създаване на специални учебни помагала. В края на глава трета се дават препоръки за практиката на обучението. Те започват с насоки за наблюдение и интерпретация на читателското поведение в реалния учебен процес, следват общата таксономия на стратегиите и завършват с отворен модел за стратегиен тренинг.

Работата се илюстрира от общо 24 приложения, които представят: инструментите за събиране на данни, таблица за анализ на индивидуалното читателско поведение, по-важните количествени резултати, описателен анализ на данните в Изследване 3, списък на “непознатите думи”, регистрирани в трите изследвания, използваните текстове и др. Приложение 24, представено в отделно книжно тяло, съдържа подробен описателен анализ на индивидуалното читателско поведение и стратегиите на участниците в първия етап на изследването.

2. ТЕОРЕТИЧНИ ОСНОВИ

2.1. ТЕКСТОЛИНГВИСТИЧНИ ОПРЕДЕЛЕНИЯ НА ПОНЯТИЕТО "ТЕКСТ"

Определенията и описанията на езиковия текст са свързани с въпроса за неговите граници (напр. Добрева/Савова, 1994: 64, Елих, 1984: 12[°]). По този проблем в литературата няма единно становище. За нуждите на настоящото изследване са избрани монологични, писмено фиксирани текстове. Именно в този смисъл ще бъде употребявана думата "текст" - на абстрактно описателно равнище или предвид конкретен речев продукт.

Изборът на един определен лингвистичен модел на текста с цел теоретично описание или за нуждите на обучението се оказва проблематичен (Гюлих/Райбле, 1977, Елих, 1984:15, Турмайер, 2001: 222). В по-новата обзорна литература се изтъква тенденцията към еклектично използване на различните концепции с цел пълнота на анализа на комплексното явление текст (Турмайер, 2001: 222)..

Таблица 1 обобщава най-разпространените дефиниции на текста от по-широко застъпените гледни точки:

Таблица 1:

Гледна точка	Дефиниция	Текстът функционира в рамките на ...
Семиотика	- езиков знак - езикова единица, стояща йерархически по-високо от изречението (Добрева/Савова 1994: 20) или най-високо (срв. Москалска, 1981: 165)	- йерархически по-висшестояща единица, нямаща езиков характер (напр. комуникативна ситуация , Йелмслев, цит. по Гюлих/Райбле, 1977)
Функционална	- част от комуникацията, <u>статично описание</u> : продукт; <u>динамично описание</u> : процес и инструмент в речевата дейност (Хайн./Фивегер, 1991, 50-65, Елих 1984: 18)	- в осъществена при определени комуникативни условия речева дейност в рамките на човешката дейност изобщо (Хайн./Фивегер, 1991, Елих, 1984, 1994: 18)
Процедурна, под влияние на "когнитивния прелом" (Хайн./Фивегер, 1991: 66)	- "актуален резултат" на ментални процеси от страна на продуцента и реципиента при употребата на езика на базата на общо езиково и неезиково знание (Богранд/Дреслер 1995)	- конституира се в процес на продукция и рецепция на речта (динамично съващане)

Повечето концепции се обединяват около съващането за текста от една страна като за "единица" на описание и от друга страна - като функциониращ в единна - структурна, смислова, комуникативна "цялост":

* В настоящото изследване няма да се спирате на разликата между "текст" и "дискурс", както и на значенията и развитието на понятието "дискурс" в литературознанието, философията и в лингвистиката (в лингвистиката от Discourse analysis на Харис 1952 насам)

Таблица 2:

Гледна точка:	Вид на структурната цялост	Отношения между конституиращите я единици
Семиотична, структуралистична: а) структурно цяло	а) комплексен езиков знак (Петъфи, 1986: 215, Москалска, 1981, Агрикола 1976: 14), състоящ се от подредено множество подзначи (Москалска, 1981: 165, Бринкер, 1988: 17). Основна градивна единица - най-често изречението	а) линеарни връзки, връзки чрез специфични езикови средства (кохезия)
б) структурно-комуникативно цяло	б) последователност от теми (Данеш 1976: 35)	б) 5 вида тематична прогресия
в) структурирано семантично цяло	в) структура от елементарни изкази (Москалска, 1981: 167)	в) логико-семантични връзки
Пропозиционални модели	Кохерентен граф от пропозиции (Кинч/ван Дайк, 1978:368, ван Дайк 1980: 42)	йерархични
Функционална	Структура от функционални единици - илокации (цит. по Хайнеман/Фивегер, 1991: 58), комуникати (Данеш 1976)	йерархични

Актуалният подход в дефинирането на текста включва както вътрешни, така и външни критерии. Първите засягат структурата, вторите са свързани с комуникативната функция на текста, която се реализира в зависимост от ситуативни и от психологически фактори (вж. Гюлих/Райбле, 1977, Хайнеман/Фивегер, 1991).

Взаимодействието между условията на общуване и свойствата на текста се показва особено убедително чрез функционално-прагматичния и исторически подход в две теории, възникнали независимо една от друга - в лингвистичната прагматика от Елих (1984, 1994) и в литературознанието - от Богданов (1992), които ще бъдат разгледани отделно една от друга.

2.1.1. ТЕКСТЪТ КАТО ПРОДУКТ НА РЕЧЕВАТА ДЕЙНОСТ

Елих определя писмения текст като средство за предаване на съобщения, с помощта на което се преодолява мимолетността на устната реч (Елих 1983а, 1994). Авторът анализира текста като съвкупност от езикови процедури, прилагани в т. нар. "разтегната" комуникативна ситуация, в която отсъства обща за продуцента и реципиента среда на сетивни възприятия. Тази особеност на общуването чрез писмена реч изменя функциите, чрез които езиковите процедури и средства организират изказа и насочват разбирането. Това се отнася в особена степен за "полето за указане", където деиктичните процедури служат по-рядко за

ориентиране във времето и в пространството на реалното речево общуване, и почесто – за ориентиране във времето и в пространството в света на текста. Тази теория, изградена под влияние на Бюлер (1934), е доразвита с оглед художествения текст от Круше (2001, вж. и стр. 29-31).

2.1.2. СВЪРЗАНОСТТА В ТЕКСТА

Взаимната свързаност на елементите в текста насочва и подпомага разбирането (Креленщайн, 1979, Илиева, 1986). Днес се подчертава, че тя не е свойство на текста "само за себе си" и не съществува независимо от читателя (Залевска, 2002:62-63). Умението, сигналите за свързаност да се разпознават и използват при разбирането, се разглежда и като част от дискурсивната и стратегическата компетентност на изучаващите чужд език.

Именно от тази перспектива настоящата работа се интересува от явленията "кохезия" (свързване на езиковите средства на "повърхнината" на текста, по Богранд/Дреслер, 1995: 15), и "кохерентност" (смислова, "дълбинна" свързаност в текста по ван Дайк, 1980: 39, Турмайер, 2001: 318)). Ето защо само отчасти ще бъдат засегнати терминологични и теоретични различия в тяхното описание.

По примера на Гюлих и Райбле (1977) средствата и съответно сигналите за кохезия ще бъдат разгледани в две групи:

A. Сигнали за отношения на свързване и указване. От функционална гледна точка това са **дeиктичните и анафоричните изрази**. Те служат за изпълнение на процедури съответно на **фокусиране** на вниманието на реципиента върху определени елементи от средата на текста, (Елих, 1983 б, 89-93) и на **връщане** на вниманието "към вече вербализирани ... в текста ... пропозиционални елементи" (Елих, 1983 б: 96)

От семиотична и структурална гледна точка това са сигналите за ко-референтност (указване върху един и същ обект от извънезиковата действителност) и съответно за пълна и частична референциална идентичност. Те насочват четящия към свързано преработване на по-близо или по-раздалечно разположени елементи от текста, отнасящи се към общ извънтекстов елемент.

Средствата, които служат за опора в реконструирането на тези отношения са:

Повторение: (вж. Харвег 1986: 20 ff), заместване чрез синоними и парафраза (Халидей/Хасан, 1976: 278, Богранд/Дреслер 1995: 63 ff, Бринкер 1988: 36, Дobreва/Савова, 1994:177);

Заместване чрез "про-форми" с анафорична и катафорична функция (Богранд/Дреслер, 1995, Халидей/Хасан, 1976: 88ff).

Елипсата като нулева форма на заместване (Халидей/Хасан, 1976: 143, Богранд/Дреслер, 1995), чиято употреба в рамките на нормата е свързана с ограничения в немския език (вж. и Турмайер, 2001:316).

Б: Сигнали за свързване:

Като такива се посочват времето на глагола (според лингвистичната прагматика формите за време са деиктични изрази, т. е. все пак средства за **указване**), видът на глагола (категория, липсваща в немския език), свързването чрез съюзи и съюзни наречия (Богранд/Дреслер, 1995), свързването чрез лексикограматични средства, чрез групите на предлога и наречието (Халидей/Хасан, 1976: 243). В немския език отношения на свързване сигнализират и падежите. Тази особеност може да предизвика проблеми при разбирането при читатели, носители на аналитичен роден език, каквито са българите.

Разбирането е процес, при който опората в позната информация си взаимодейства с преработването на нова (вж. Лутийхармс, 1988:57). Тази дейност се насочва от организацията на елементите в текста според тяхната комуникативна и информативна стойност.

Такава организация е преходът от първоначално споменаване на елементите от текста към тяхното заместване (напр. чрез членни морфеми, лексикални повторения), смятан от Харвег за основно текстообразуващо средство (цит. по Гюлих-Райбле, 1977).

Такава е и, според автори, повлияни от Пражката лингвистична школа, тематично-рематичната организация на текста. Според функционалната теория за структурата на текста и изречението, темата е изходна точка на съобщението (Халидей, 1985:39). Данеш разглежда текста като "**последователност от теми**", която се реализира в един или няколко от следните типа тематична прогресия: линеарна, преминаваща през текста тема, тематизиране на разцепена рема, главна тема с няколко подтеми, тематичен скок (Данеш, 1976:34). Ако се приеме, че темата до голяма степен се покрива с "познатото" за читателя, то може да се предположи,

че съзнателното проследяване на дадена тематична прогресия в текста е възможна стратегия за разбиране.

Друга теория, плодотворна за обучението, но според нас и за описанието на възможни стратегии в настоящия експеримент, е концепцията за **изотопията** (Гремас, цит. по Турмайер, 2001:319). Изотопията почива на повторяемостта на определени семи в различни лексикални единици в текста. Читателят може да свързва тези единици на основата на смислова идентичност и близост или чрез асоциации, породени от неговото знание за света. Изотопията се сигнализира на повърхнината с езикови средства за повторение, подхващане, прономинализация. Подобни явления са "номинативните вериги" и "лексико-тематичните полета", които според Добрева/Савова осигуряват тематичното единство в текста (1994: 156, 162ff). Всички тези елементи, известни още и като "ключови думи" (вж. Добрева/Савова, 2000: 200, Круше, 1987) могат да служат като опора при разбирането, дори в случай на езикови проблеми при четене на художествен текст на чужд език (Круше, 1987: 16).

Умението за автоматизирано преработване на разгледаните езикови механизми за "изграждане" на текста или за съзнателната опора в тях при четенето на чужд език включва следните компоненти: знания за езикови категории и средства, различни от тези на изходния език, за понятийни елементи, специфични за изучаваната култура и процедурни умения за тяхното прилагане. За настоящото изследване е интересен следният въпрос: Доколко такива знания и умения са очаквани предпоставка (евентуално преносима или пренесена от родния език) и доколко те трябва да бъдат цел на обучението по четене на чужд език.

2.1.3. ЗНАЧЕНИЕ И СМИСЪЛ НА ТЕКСТА

По отношение на текста, термините "значение" (нем. *Bedeutung*), "смисъл" (*Sinn*) и "съдържание" (*Inhalt*) се използват не винаги еднозначно и не винаги диференцирано. Идеята за разграничаване на "смисъла" от "значението" в по-ново време води началото си от Фреге (цит. по Косериу, 1975:28). Тя се оказва особено плодотворна за семиотичната езиковедска и литературоведска парадигма и предимно под нейно влияние се прилага и по отношение на текста. Това нерядко е свързано с проблеми (вж. напр. Петров, 1995: 32-33). Терминологичното разграничаване на значението от смисъла се свързва със следните опозиции:

"потенциално" - "актуално" (Богранд/Дреслер, 1995), "съществуващо в езика"- "реализирано в речта" (Вайнрих, 1976: 13, Косериу, 1975), "част – цяло", "обективно съществуващо" - "реконструирано по мисловен, логически път" (вж. Петров, 1995). Последното противопоставяне не е изцяло съвместимо с динамичното схващане за текста, което се поддържа в настоящото изследване.

Семантиката на текста се представя като директно или опосредствано (както е при Петьофи, 1986:215) отнасяне на текста към явления и факти от външния свят. Според динамичните схващания за текста, обаче, тя се реализира чрез активирането и свързването на елементи, които са част от знанието на текстовия потребител (Богранд/Дреслер, 1995:87). При това всеки елемент от текста (дума, пропозиция) придобива конкретен "смисъл", определен от неговото обкръжение в текста (котекст) и от извънтекстовата ситуация (контекст)* и интерпретиран/ разпознат като такъв от разбирация (Вайнрих, 1976: 13, 193,473, ван Дайк, 1980: 39, Михел 1992: 19-20). Така кохерентността, която е явление на смисловата свързаност на текста, се представя като свойство, което се изгражда в процеса на разбирането и с активното участие на реципиента. Реконструирианият смисъл на един конкретен текст не съответства напълно на смисъла, вложен от автора и не е напълно еднакъв при различните читатели. Ето защо не можем да говорим и за пълно разбиране на даден текст, а само за "праг" на разбиране (Богранд/Дреслер, 1995: 42), който в ситуацията на самотно възприемане се усеща единствено от реципиента).

При необходимост да се очертае "продуктът" на разбирането в настоящото изследване, със "значение" ще се обозначават предимно пропозиционалното съдържание и темата на текста. Със "смисъл", по примера на Вайнрих, ще обозначаваме семантични структури, които се реконструират от слушателя/читателя при съотнасяне на значенията на отделните елементи в текста и на текста с извънтекстови комуникативни фактори. Като теоретична опора за определяне на значението на текста се приемат следните концепции:

"Пропозиционалната макроструктура" на текста представя неговото "глобално значение". Тя се извежда от свързаните помежду си в "микроструктури" пропозиции чрез семантични трансформации, т. нар. "макроправила" (елиминиране, генерализиране, конструиране, избиране) (ван Дайк, 1980: 41-43). Въпреки основателните критики, тази концепция и в по-ново време стои в основата на

* В настоящото изследване с "контекст" ще обозначаваме и текстовото обкръжение на даден текстов елемент, с което се придържаме към практика, възприета в литературата за обучение по немски език като чужд. Ето защо ще различаваме между "текстов"resp. езиков и "извънтекстов" контекст.

описания и изследвания, посветени на разбирането на речта resp. на текста (Кинч/ван Дайк 1978, Енгелкамп 1984: 38-39, Рикхайт/Щронер 1990: 535-536), включително в обучението по четене и разбиране на текста (Балщедт и др., 1981: 53 ff., 258), на чуждия език (вж. Кархер 1994: 235), дори на литературни текстове (вж. Елерс 1992б, 1997а). Причините за това са възможностите за сравнително "обективно" описание на значението на текста и за обяснение на дейностите на разбирането чрез т. нар. "макрооперации".

Темата на текста. По думите на Бринкер тя е "ядрото на текстовото съдържание", а със "съдържание" се обозначава "хода на мисълта в даден текст, отнесен към един или повече предмети (хора, явления, събития, действия, представи и др)". Според Бринкер темата се реализира или в някой сегмент от текста (например в заглавието или в някое изречение) или трябва да се изведе абстрактно от съдържанието чрез редуцираща парофраза (Бринкер, 1988: 51). Според подобно, но не идентично схващане, темата се дефинира чрез глобалната макроструктура на текста (ван Дайк, 1980: 39ff) и следователно се извлича чрез макрооперации. Тематичното единство сигнализират лексикотематичните полета и ключовите думи (вж. Добрева/Савова 1994: 156-159, Вайнрих, 1976: 14).

Функционалната концепция за "дейностното" значение на текста. То също се представя като йерархична структура - от илокутивните действия, заложени в текста (Моч, цит. по Хайнеман/Фивегер, 1991:59). Такова значение е наречено още комуникативен смисъл (Михел, 1992). То се описва и като функция, която се изразява чрез специален подбор на лексикални и синтактични средства, чрез специфични словесни действия и чрез начина на разгръщането на текстовата тема (Бринкер, 1988).

Начинът на разгръщане на темата (Бринкер, 1988: 50-76) съответства донякъде на понятието за композиция (строеж) (Москалска, 1981: 97, Добрева, Савова, 1994: 96 ff) или на суперструктура на Ван Дайк (1980: 131).

Описаните характеристики на текста са основа за научно диференциране на – иначе интуитивно различаваните от езиковия потребител - видове текст. Тяхната йерархия е отразена най-точно в тристепенната класификация, според която в комуникативно-функционален аспект се разграничават текстови типове, по външни признания – текстови класове, а по начина на разгръщане на текстовата тема и според граматичните и лексикални текстообразуващи средства – текстови разновидности (вж. Грозева, 2005). Според подобно деление произведенията на художествената

литература представят художествения текстов тип (Добрева/Савова, 2000: 123). В немскоезичните публикации видовете художествен текст се разграничават с помощта на термините *GroßGattung*, което съответства на "литературен род" и *Gattung* и *Form*, за обозначаване на отделните литературни видове и жанрове^{*} (Бринкер, 1988: 119, Совински, 1983:84, Круше, 1987: 31). Стилистичните и композиционните особености на отделните литературни творби зависят не само от жанра, но и от историческия период, литературното направление и от индивидуалния стил на автора (вж. Добрева/Савова, 1994:102).

За настоящото изследване са избрани текстове от кратка проза (събирателно название за всички "малки епически форми"). Това са "късият разказ" и "модерната смесена форма" (Круше, 1987), характерни за литературното творчество през 20 век. Основанието за избора им и жанрово-стилистичните им особености ще бъдат разгледани при представянето на отделните избрани текстове.

2.2. СТРУКТУРА НА ХУДОЖЕСТВЕНИЯ ТЕКСТ

В публикациите по методика на чуждоезиковото обучение с понятието "литературен текст" се обозначават текстове от художествената литература (Елерс 1992 а, 1992 б, Каст 1994, Камински 1984), а нерядко и фикционални текстове от тривиалната литература (вж. Еселборн 1990: 268). В настоящото изследване се употребяват синонимно изразите "литературен текст" и "художествен текст".

В настоящата работа същността на художествения текст се определя съгласно критериите за типология на текстовете на Добрева/Савова (1994: 67-69, 2000: 120, 123) и Добрев (1992: 62) - в зависимост от функционалната сфера, типа информационен обмен, в които той се реализира и неговата доминираща функция - това е текст, който се реализира при общуване с естетически характер, с поетическа, естетическа, хедонистична, лудическа, понякога когнитивна, дидактическа и др. функции. Въпреки че типът общуване обуславя и съответен функционален стил (Добрева/Савова 1994:67-69) и "стилът" може обикновено да послужи като признак за отличаване на всяка художествена творба от нехудожествен текст, стилът на художествената писмена реч не може да бъде характеризиран еднозначно. Той може да носи белезите на които и да е варианти на националния език и на всички останали

^{*} Според йерархията род-вид-жанр. Други автори, обаче, обозначават видовете като жанрове и жанрови форми. (Добрева/Савова, 1994:70-72). Поради "неустойчивостта на терминологията" (пак там), ще употребяваме разпространеното понятие "форма", наред с "жанр"

функционални стилове, но се характеризира с "висока степен на художествена образност" и с особености, определени от индивидуалността на автора и на дадени литературно течение и епоха (Ризел, 1956: 16-17).

В настоящата работа се приема и функционално-историческото определение на художествения текст от Богданов (1992), който анализира ситуацията и процеса на потребяване, на общуване с текста, както е в рецептивната естетика и в прагматиката, но със своеобразно философско и културологично разширение и прецизиране на "разтегнатата" речева ситуация (по терминологията на Елих 1984: 18). Художественият текст в съвременната, отворена култура, е средство за индивидуализация (чрез акта на усамотеното писане и четене и чрез възможността да бъдат избрани за потребяване различни текстове и културни ценности). Той е и средство за интеграция на четящия индивид с други четящи индивиди и чрез усвояването на една другост, която се съдържа в текста, следователно средство за полагане на индивида в света и за неговото трансформиране. Структурата на художествения текст според Богданов следователно е средство за трансформиращата дейност на (възприемашия) субект и като такава тя е динамична и може да се разглежда като един вид "ставане" (Богданов, 1992: 35) - едно схващане, което има много общо с рецептивната естетика на Изер.

Проблемът за структурата и "семантиката" на художествения текст е предмет на много търсения и спорове в различни течения в литературознанието (структурализъм, феноменология, Нова Критика, литературна херменевтика и рецептивна естетика, емпирично литературознание) (вж. Андринга, 1994: 26 ff, Грюбен 1980, Круше, 2001). Съществуват модели за лингвистично описание на някои текстови разновидности измежду художествените текстове (напр. на повествователните структури на разкази, романи и др., вкл. от Цветан Тодоров, цит. по Гюлих/Райбле, 1977).

В настоящата работа не се отрича "обективистичната" литературна дидактика (по Бредела, 1995) и не се приема крайното становище за пълната свобода на интерпретацията, което се приписва необосновано на разгледаните по-долу схващания. Изследването, все пак, се опира на постановки, които определят разбирането като активно взаимодействие със структурата на текста, (предимно прозаическия текст) и за това се приемат и дори доразвиват в "литературната дидактика" за немски език като чужд.

Рецептивната естетика на Изер, която е свързана със "смяната на парадигмата"^{*} в литературната естетика (Изер, 2004: 56), преодолява схващането за художествения текст като за носител на "обективно" значение и на определено авторово намерение (послание), които задължително трябва да се идентифицират от читателя. Изер разглежда текста **динамично**, т.е. в процеса на писане, когато се задават условията за конституиране на неговото значение и в процеса на четене, когато евентуално се реализират тези условия и се конституира значението. От гледна точка на теорията на речевите актове Изер разглежда функционалните (очевидно писмените) текстове с оглед отсъствието на ситуация на общуване лице в лице. Редуцираното общо знание на събеседниците, т. е. увеличаването на "неопределеностите" в общуването, заложени и в текста, са основание за комуникация и мотив за повече усилия на продуцента и реципиента с оглед нейното успешно протичане. Семиотичното разбиране за текста, от което Изер очевидно не се отказва, изглежда преосмислено – организираната съвкупност от знаци в текста не обозначава "предмета" от извънтекстовия свят, а по-скоро дава инструкции за реконструирането на този предмет от страна на читателя (Изер, 1976: 106-107). Адресатът на тези инструкции е представен от Изер чрез конструкта "**имплицитен читател**", т. е. ролята, в която може да влезе всеки един читател на един функционален текст, за да конституира смисъл според условията за reception, които предлага заложената в конкретния текст структура (Изер, 1976: 60-67). Читателят, обаче, е носител на собствен опит, представи и очаквания, които влизат във взаимодействие с елементите на текста. Това е една от причините за различията в продуктите на всяко индивидуално четене. Актовете на разбирането **се насочват от структурата на текста**, но не се контролират **напълно** от нея (1976: 44-45). Т. нар. "**текстов репертоар**" конфронтira читателя с подбрани от извънтекстовата действителност културни и социални норми, ценности, явления и литературни препратки и активира у него част от наличното му знание и очаквания (Изер, 1976: 115ff). "**Стратегиите**" предначертават свързването между елементите на репертоара: Наслояването на "**преден план и фон**" е свързано с фокусиране върху елементи от репертоара и тяхното осмисляне, чрез съпоставяне на познато и непознато, необичайно (1976: 157ff). **Системата от перспективи** (на разказвача, на фигурите, на действието и на читателската фикция) позволява възприемане на "предмета" (на изображение) от

* В литературознанието терминът "смяна на парадигмата" е въведен от Яус (цит. по Андринга, 1994: 39)

различни гледни точки, а структурата на "тема и хоризонт" провокира тяхното съпоставяне и осмислянето на момента на смяна на перспективите (Изер, 1976:164). "Белите полета" или "празнотите"^{*} маркират места, в които са скрити или липсват обичайни за читателя връзки между дадени сегменти в текста, а също и отклонения в използването на езика от правилата на ежедневната употреба. Те разрушават "кохерентността на текста" (т. е. неговата свързаност), но едновременно с това провокират стремеж за съотнасяне на сегментите, въпреки липсващите връзки между тях, при което читателят активира наличното си знание и засилва дейността си по образуването на представи (Изер, 1976: 284-315). "Белите полета" се свързват и с нереализирането на предположим елемент от репертоара или на художествен похват (сравнимо с минусовия прийом на Лотман - Лотман, 1998: 102-103, вж. и М. Ю. Лотман, пак там: 683-684), което предизвиква неизпълнение на читателското очакване и с това също деавтоматизира и интензифицира процеса на общуване с текста (Изер, 1976: 320-327). "Отрицанията" на традиционните за читателя норми и ценности го водят към тяхното преосмисляне или дори отхвърляне, а с това и до придобиване на нов опит (Изер, 1976: 327ff). "Негативността" е свойството на казаното в текста да се "удвоява", насочвайки към мисълта за неказаното, а чрез необичайното или деформирано представяне на познатото - да насочи читателя към въпроси, към търсене на причини, към преоценки (1976: 348 ff). Така фикционалните текстове съобщават нещо за действителността, без да я копират дословно. Те представляват реакция и предизвикват реакция върху нея, те са проект за свят, в чието изграждане автор и читател си поделят фантазията. Читателят дава своя принос в изграждането на текста в един активен процес на образуване на представи, преживяване, припомняне, очакване, запълване на празноти. Това е процес, често придружен със затруднения и стъписване, с редуване на увлеченост и дистанцираност, следователно активно и осъзнато, в едно деавтоматизирано естетическо преживяване. Така читател и текст влизат във взаимодействие, в диалог с текста, в който се конституира текстовият смисъл.

Рецептивната естетика, представена от Изер, и отделни схващания от нея, понякога приети адаптивно или дори деформирано, дават отражение върху методиката и дидактиката на обучението по литература на роден език в Германия

^{*} Преводът "празноти" е по-близък до оригиналното "Leerstelle", но точно това значение дава повод за разпространеното погрешно интерпретиране на понятието (вж. Круше, 1995: 210). В настоящото изследване ще бъдат използвани и двата преводни варианта, като ще бъде предпочитано "бяло поле", превод от английски език на Камбуров (вж. Изер, 2004).

(Еселборн, 1990:275) и оттам си прокарват път към т. нар. "литературна дидактика" на немски като чужд език. Плодотворни за новите методически концепции са схващанията за "отвореността на литературния текст", дължаща се на празнотите (понятието, редуцирано до "смислови дупки, които се запълват от читателя", вече води почти самостоятелен живот) и предполагаща различни възможности за разбиране на един и същи текст, както и тезата за активния характер на разбирането.

Схващания в рецептивната естетика се доразвиват и използват от Круше в неговата херменевтична концепция за възприемането на чуждоезичен текст. Авторът дава следните дефиниции, които се приемат и в настоящото изследване:

"Значението" на един текст може да се определи като "продукт (...) на осмислено въздействие", а "въздействието" - като характерни активни дейности, извършени от читателя, чрез които се реализира текстът. Функционалният текст е "субективно изграждане", подканващо към диалог, поради свойствата му да избира, перспективира и оценява действителността (Круше, 1978: 15).

За разлика от рецептивната естетика, обаче, "естетиката на въздействието", създадена от Круше, съсредоточава вниманието предимно върху текста и съответно върху въпроса, кои негови елементи и свойства по какъв начин влияят върху разбирането. В характерното за рецептивната естетика функционално разглеждане Круше определя като важни за комуникативната функция на текста принципите за "определеност" и "неопределеност" (Круше, 1978: 18ff). **Неопределеностите** Круше интерпретира в смисъла на "празнотите" според теорията на Изер. Те дават на читателя свобода за избор по отношение на това, как да свърже своя опит от действителността с действителността, която се появява в текста. Тези възможности за избор са причина за това, по отношение на един и същи текст различните поколения читатели да проявяват различен интерес и да конкретизират различни значения. Те са и причина "диалогът с текста" никога да не се смята за завършен (Круше, 1978:22).

"Определеностите" се тълкуват като "възможности за идентификация", чрез които читателят бива въвлечен в действието в текста, за да съпредставя и за да се дистанцира - първата група са тези елементи от съдържанието на текста, които читателят може да идентифицира като познати, съответстващи на досегашния му опит и с помощта на които може да приеме като "действително възможни" сигнализираните от текста действия, конфигурации от герои, роли, конфликтни

ситуации. Другата група "възможности за идентификация" са на равнището на "перспективирането на текста" (Круше, 1978:23-24).

Към понятието "перспектива": Един от авторите, които прецизно разграничават "перспективата" в повествователния (художествен) текст от воденето на повествованието от първо или трето лице или от позицията на разказвания/на преживяващия (за разлика от Изер, вж. по-горе), е Щанцел (1995). Той свързва перспективата с "насочването на процеса на аперцепция, който читателят реализира, за да изгради чрез представите си конкретна картина на изобразяваната действителност" и следователно "пространственно-времева ориентация" в тази действителност (Щанцел, 1995: 149).

Без да споменава понятието перспектива*, но също на базата на пространствени отношения, изгражда своя структурен модел на художествения текст Лотман, обвързвайки пространственото деление в текста със "сюжета", т.е. веригата от събития в текста (Лотман, 1998: 222). **Събитието** от своя страна представлява прекрачване или непрекрачване границата между две подпространства от страна на героя и е свързано с неговата промяна, т. е. с усвояване на една "другост", характеризираща подпространството, към което героят първоначално не принадлежи (Лотман, 1998: 220-228). Така според Лотман пространствените деления сигнализират и семантични опозиции, дават основа за интерпретация в преносен, обобщаващ смисъл.

При Круше пространството, времето и "говорещият" са обединени в обща структура, служеща като основа за интерпретиране значенията на думите и изреченията в текста. Авторът се позовава на описания по-горе модел на Лотман (Круше, 1987: 18), въпреки че изтъква липсата на ясно обвързване на модела с определена езиковедска теория (Круше, 2001: 27). От гледна точка на функционално прагматичния анализ на езика на Бюлер (1934), доразвит от Елих по отношение на текста (вж. напр. Елих, 1994), Круше смята, че текстът притежава две измерения на въздействие и направлява по два начина процесите по "образуването на значение". Първият е чрез т. нар. "перспективирана нагледност". Тя насочва читателя (т. е. реципиента на речевия акт) към ориентация в пространството и времето в "света на текста и на представите" от гледна точка на източника на речевия акт ("ориго" според Бюлер, а в художествения текст това е говорещият или преживяващият).

* Въпреки че Лотман говори в подобен, но неидентичен на определението на Щанцел смисъл за "зрителна точка"(Лотман, 1998: 263)

Следователно първият процес на образуване на значение се реализира предимно в полето за показване" (т. е. чрез деиктични средства). Вторият начин за образуване на значение е чрез "процедури за назоваване в символното поле", които дават семантичния пълнеж на изказа, реализират неговото пропозиционално съдържание (очевидно в смисъла на Сърл) (Круше, 1995: 106). Последните, обаче, особено употребените в "необичаен контекст" думи, както и много стилистични фигури, възприемани от дистанцията на чуждия език и на различната култура, не винаги се възприемат еднозначно от чуждоезичния читател и предразполагат към спекултивно тълкуване. В такива случаи Круше предлага методически да се отделят споменатите два процеса на реконструкция на значенията, в т. нар. аналитичен и апликативен дискурс (Круше, 2001: 342-343), за чиято ефективност свидетелства практическият опит на автора.

Като се основава върху разгледаните литературоведски и методически схващания, настоящото изследване изхожда от **динамично схващане** за същността на художествения текст (вж. Богданов, 1992:38, Круше, 1987:21). Значението на художествения текст се реконструира в процес на диалог между текст и читател.

За елементи от значението на художествения текст, които могат да се реконструират със сравнително интерсубективна валидност, се приемат, например конфигурацията на действия (Изер, 1976: 205) и лица, конфликтните ситуации, перспектизираната нагледност (Круше 1995:106), и евентуално "темата". Процес на такова реконструиране ще наричаме **разбиране** на литературния текст.

Запълването на "празноти"/"бели полета", образуването на представи и очаквания, реализирането на семантичния пълнеж на думи и изречения в контекста, стават въз основа на индивидуалните опит и нагласи на читателите, които възприемат текста от различна времева и културна позиция. Такива процеси, според нас, са **част от интерпретацията** на литературното произведение.

В настоящото изследване "разбиране" и "интерпретация" е съвсем условно деление, предвид схващането за активния характер на разбирането (вж. и стр. 76-77 на настоящата работа, а също и Хойерман, 1983:20).

2.3. ХЕРМЕНЕВТИКА И ЧУЖДОЕЗИКОВО ОБУЧЕНИЕ

Терминът "херменевтика", употребяван днес във философията, в литературознанието, в "междукултурната германистика" и в методиката и дидактиката на немския език като чужд (често в доста субективни интерпретации), идва от гръцки език, от глагола *hermeneuein* и означава *изразявам, свързвам, тълкувам, превеждам*.

Херменевтиката възниква още в древността поради практическите потребности да бъдат разбириани и тълкувани текстове (вж. Дилтай, 1998: 120-13). Днешното разбиране за нейната същност води началото си от представителя на протестантската херменевтика Шлайермахер. Той я характеризира като "умение за правилно разбиране" (гр. *tēchne*, нем. *Kunst* към *können*) на "изразите" и като метод, който има теоретични обяснения и практически правила (Шлайермахер, 1977). Следващите представители на херменевтиката не приемат еднакво неговите съващания за същността на понятията "разбиране", "обяснение" и "тълкуване" и за използване на херменевтиката като "метод" (Дилтай, 1998: 135, Гадамер, 1997: 532, Турк, 1982: 130 ff, Гадамер 1997: 406-407). По-новата херменевтика задълбочава интереса към интерпретацията в условията на другост и дистанция, наложени от обективността на историята и битието.

Този подход се доразвива от т. нар. "междукултурна херменевтика" (вж. стр. 5) за да се обяснят процесите на разбиране и разбирателство при изучаване на езика и литературата на други народи. Ето защо в настоящата работа ще бъде направен опит, изследователският материал да бъде анализиран и от гледна точка на херменевтиката. Интерес при това представляват следните концепции:

- Съващането на Шлайермахер за **разбирането като умение** и като активна дейност, които зависят от знанието за езика и за извънезиковата реалност ("езиков талант - знания за граматиката и за думите" и "познаване на човека") (Шлайермахер 1977). Тези знания се допълват взаимно при разбирането, тъй като човекът не владее съвършено никое от тях.
- Съващането за "**предварителното знание**" като предпоставка за разбирането. Понятието на Хайдегер "пред-разсъдък" (*Vor-urteil* - предварителна преценка) включва субективната преценка на собственото знание, която се оказва продуктивна при разбирането (вж. Гадамер 1997: 370-372). Понятието и

свързаната с него проблематика се експлоатират и в учебни пособия по немски език като чужд (напр. Фордервюлбеке, 1997).

- Схващането на Гадамер за разбирането като за "сливане на хоризонтите" (на настояще и минало, 1997: 421) се свързва в междукултурната херменевтика със схващане за разбирането като раз-познаване, откриване на своето в чуждото (Вирлахер, 1990: 58). Така мобилизирането на собствените преживявания, предварителни нагласи и разбирания и тяхното съпоставяне с новото и чуждото се разглеждат като важна стъпка в разбирането на изучаваните език и култура (Круше, 1985а: 370-371, Хунфелд, 1990).
- Текстът се схваща като "цялост" (Шлайермахер, 1977) (днес такава концепция има в лингвистиката на текста), състояща се от взаимносвързани и взаимодействащи си компоненти, разположена в извънтекстов контекст. Той се разглежда и като конкретен и индивидуален продукт на - с дневна терминология - речевата дейност. По отношение на разбирането, това означава съотнасяне на съдържание и форма, на част и цяло, на конкретно и общо, при което текстовата цялост и нейните части се осветяват взаимно. Като се опира на знанието си и на тези процеси, четящият постепенно се "доближава" до текста (Хунфелд, 1990). Автори от инструкционната психология (Балщедт и др. 1981) виждат паралел между модела на интерактивно преработване на текста (top-down и bottom up) и концепцията за **херменевтичния кръг** при разбирането.
- Схващането на Шлайермахер, че разбирането протича на различни нива - "граматично" и "психологическо разбиране", които взаимодействват помежду си, също кореспондира с дневните интерактивни концепции за разбирането в психолингвистиката (вж. напр. Балщедт и др., 1981).
- Схващането за **отвореността** на текста за различни разбирания, в зависимост от условията, които задава всяка нова конкретна ситуация на възприемането му. Така смисълът на текста е неизчерпаем (Гадамер, цит. по Турк, 1982: 131).
- В тази връзка в междукултурната херменевтика, под влияние на рецептивната естетика, разбирането на текста се схваща като активен процес на взаимодействие между читателя и текста.
- Херменевтиката е наречена "умение", "техника" на разбиране (Шлайермахер, 1977: 75). Това предпоставя едно повече или по-малко съзнателно рецептивно поведение спрямо текста, особено тогава, когато реципиентът осъзнава несъвършенствата на своите знания с оглед комплексността на текста.

Още Шлайермахер препоръчва дейности за справяне с трудности при четенето и "правила" на тълкуване (Шлайермахер, 1977: 101ff). Методи, в смисъл на рецепти за разбиране на един текст едва ли съществуват (вж. и Гадамер, 1997: 11). Но в практиката се наблюдават случаи, когато затруднения от езиков и неезиков характер възпрепятстват пълноценното общуване с текста. Тогава изглежда целесъобразно да се препоръчат възможни рецептивни нагласи и дейности за преодоляване на такива проблеми.

- Понятието "апликация" (употреба, приложение на текста), се преосмисля за целите на обучението по немски като чужд език по следния начин: тя представлява активно общуване на чуждоезичния читател с художествения текст, чрез творческо писане в отговор на прочетеното произведение (Хойсерман/Пифо, 1996: 216).
- Схващане за разбирането като съзнателно усилие на разбирация - за преодоляване на недоразумения (Шлайермахер, 1977: 92), в психолингвистиката - за търсене на смисъл (Хьорман 1976: 206 ff), в дидактиката - за преодоляване на несигурност (Вестхоф, 1987: 33). Недоразумението и не(до)разбирането са част от ежедневното и от междукултурното общуване. Разбирането се реализира в конфликт с неразбирането (собствено и чуждо) и със съзнанието за това неразбиране, следователно чрез скептичност спрямо своите утвърдени разбрания (Хунфелд, 1990: 64, 70 ff, Хойсерман/Пифо, 1996: 215). В този смисъл, по думите на Яус, "разбирането изисква толерантност" (Яус, 1994: 19).
- Идеята на Гадамер за доближаване до знанието чрез формулиране на незнанието и неразбирането във въпрос (1997: 500 ff) е призната като плодотворна при професионалното интерпретиране на художествени текстове (Андринга, 1994: 28). Тази стратегия се препоръчва и за разбиране на художествен текст на чужд език (вж. Елерс 1997а: 172). Тя е потенциално успешна и в други случаи на междукултурно общуване.

Ситуацията на обучението по чужд език е свързана от гледна точка на чуждокултурната херменевтика с понятието "различие" (Круше, 1985а, 1985 б). Отнесени към променливите "учител", "учащи се" и "среда на обучение", понятията "чужд" и "различен" придобиват в различните ситуации различни измерения и значения, които по различен начин влияят върху начина на междукултурната комуникация.

Понятията "алтеритет" (отнасящ се до другия) (Яус, 1994:22) и "дистанция":

Разбиране от дистанция означава също и приемане на принадлежността на дадена култура и съответно текст към нещо друго, различно от нас самите. Това предполага една по-предпазлива рецептивна нагаса, съобразяване и преодоляване на склонността към приспособяване на различното, "другото", към собствените ни очаквания и когнитивни схеми (вж. и Хунфелд, 1990: 64).

Потенциално плодотворни за практическата работа с литературни текстове в ситуацията на чуждоезиково обучение и в родна езикова среда представляват схващанията на Круше за разбирането на текстовете не само от времева (както е например според Гадамер, 1997: 406-408), но и от пространствено-културна дистанция (Круше, 1985 b: 415). Тази дистанция е отчасти съзнателна и влияе върху начина и поведението на четене. Това налага изводи за методиката на работа с литературни текстове на чужд език по отношение на: оценката на външните условия на разбиране, избора на текстове, организацията и провеждането на учебния час.

Приемането на езиковите и културните различия като нещо естествено, придава на затормозяването при разбирането ново качество - те се приемат като херменевтичен шанс: текстовете се четат по-бавно и по- внимателно (Круше, 1987, Хунфелд, 1985: 34-36). В разговора върху текстовете се вербализира и виждането на реципиента за самия процес на разбиране (Круше 1985a: 375).

Отвореността на текстовете и културните различия са условия не за скриване или уеднаквяване, а за **манифестиране на различията** в индивидуалния опит и тълкуване на реципиентите (Круше 1985a: 375).

От друга страна, херменевтичното схващане за процеса на разбиране като приближаване към текста чрез "разпознаване" респ. откриване на познатото в новото, предполага реципиентът да започне своето разбиране тъкмо от познатото и сигурното в текста (Круше, 1985a).

2.4. РАЗБИРАНЕТО НА ТЕКСТА В ПСИХОЛИНГВИСТИКАТА

В настоящото изследване моделите на разбиране и четене на текста са необходими по две причини:

- a) поради тяхното влияние върху методиката на обучението по четене, включително на художествени текстове на немски като чужд език;
- b) за описание на обекта на настоящото изследване, който включва процеси, сходни на процесите на четене и на нехудожествени текстове (вж. Крум, 2001: 949).

Комплексността на процеса "разбиране на текста" и неговата недостъпност за пряко наблюдение правят задачата за изчерпателното му описание чрез хипотетични модели и емпирични резултати засега трудна и почти невъзможна.

Определянето на разбирането като част от комуникацията, в която се осъществява "кодиране" и напълно съответстващо на него "декодиране" на дадено съобщение на основата на общ езиков код, вече се приема за преодоляно (Бусе, 1994: 49 ff.). Принос за това дават теориите, според които разбирането на речта става с активно използване не само на лингвистично, но и на екстрагравистично знание, като последното само отчасти е общо за реципиента и продуцента (вж. и Кличникова, 1977).

В психолингвистиката, повлияна от генеративната граматика, разбирането на речта се изследва предимно на ниво изречение. Схващанията от този период стоят в основата на една от първите концепции за преработване на речта с помощта на стратегии, които зависят от лингвистичната способност и от структурата на езика (Бийвър, 1970).

Едва функционално ориентираните теории, обаче, обвързват разбирането пряко с комуникативната ситуация и с психологическите фактори. Така от средата на 70-те години разбирането се определя не като процес на идентифициране на "дадено" значение, а като активен конструктивен процес.

Първия принос за това дава Хьорман (1976). В полемиката си с интерпретативната семантика на Кац и Фодор той показва, че съществува "инстанция", която е определяща за разбирането в по-голяма степен, отколкото лингвистичната способност: това е т. нар. "**смисловата константност**". Тя представлява нагласата на слушащия да открие смисъл във всяко изказване, дори и в това, което съдържа на пръв поглед семантично несъвместими компоненти. При разкриването на смисъла важна роля се отрежда на знанието за речевия и ситуативния контекст и за света (Хьорман, 1976: 149, 187, 208). Това показва, че разбирането протича активно и съзнателно (Хьорман, 1976:212).

В руската и съветската психолингвистика разбирането на речта, както употребата на езика изобщо, също се разглежда във функционален аспект - като част от дейността на човека то е целенасочено и мотивирано (вж. Леонтиев, 1967: 83, Зимняя, 1973). Така според Зимняя в структурата на разбирането, както във всяка речева дейност, се съдържат подбудително-мотивационна част, която се предопределя от автора на изказването, аналитико-синтетична част и изпълнителна

част, която се реализира в определен резултат - умозаключението на разбиранция (Зимняя, 1973: 71-72). Според Лурия, подобно на схващането в генеративната граматика, разбирането на речта преминава през етапите, които се реализират при пораждането, но в обратен ред (Лурия, 1984: 320). Един от етапите в този процес е формирането на **вътрешната реч**, която, при разбирането е в края на процеса, когато вербалната информация се "сгръща", респ. обобщава (Лурия, 1984: 320, вж. и Виготски, 1983: 396-401). Наличието на вътрешна реч при разбирането е трудно доказуемо. Емпирично установено е, обаче, наличието на "**вътрешно говорене**", т. е. на кинестетични говорни движения, придружаващи възприемането на речта, които се засилват при затруднения и отслабват при автоматизиране на мисловните процеси (Соколов, цит. по Кархер, 1994: 185-188).

"Инструкционната психология", методиката на обучение по четене на чужд език, включително и "литературната дидактика" за немски като чужд език (Елерс, 1997 a), използват моделите на когнитивната лингвистика. В тях разбирането се представя освен във функционален, също и в репрезентационен и в процедурен аспект. В тези модели основна роля играят паметта, наличното знание и менталната активност на реципиента.

2.4.1. ПАМЕТ И РАЗБИРАНЕ

В когнитивната наука паметта е представена като "информационна система, непрекъснато заета с приемане, видоизменяне, съхраняване и извлечане на информация" (Клацки, цит. по Герганов, 1987: 24).

Паметта се описва от една страна като структура, чиито съставни части са натоварени с определени функции и разполагат с различен времеви капацитет за преработване (многокомпонентни модели). Други концепции я представят като единна система, в която информацията се преработва в дълбочина на различни равнища, като времето за преработване зависи от вида на постъпващия (вербален) материал и от интереса на преработващия (т. нар. многостепенни модели).

В публикации, посветени на четенето, е разпространен модел със следните компоненти: сензорни регистри (според вида на постъпващата информация), "краткосрочна памет" (и/или "работна памет"), дългосрочна памет. С тези компоненти се обозначават не толкова отделни "складове", колкото функции и равнища на преработване на информацията. Такова схващане се поддържа и в

настоящото изследване. То се използва в теоретичния модел на четенето (стр. 40ff), който е основа за анализ на читателското поведение на изследваните лица.

Дългосрочната памет има неограничен капацитет и е "основното паметово хранилище" на нашите езикови и неезикови знания, на целия ни минал опит. Тя осигурява успешното протичане на нашата познавателна дейност (Герганов, 1987). Информацията, съхранена в нея, се описва като йерархична структура от понятия. Тази структура се представя чрез няколко конкуриращи се вида модели: мрежови, признакови, пропозиционни и теоретико-множествени (Герганов, 1987, Кархер, 1994). Моделите включват в себе си както репрезентационални, така и процедурни компоненти - съхранени правила или инструкции за опериране с елементите на паметта, които се активират при разбирането.

Приема се, че на понятийните единици съответстват единици на езика, представени в дългосрочната памет в т. нар. "умствен речник" ("ментален лексикон" или "вътрешен лексикон"). Той е определен като "склад в паметта, който съдържа знание за думите във формата на репрезентации, чито компоненти дават възможност за достъп до значението им на базата на предимно автоматично възприети техни (външни) признания" (Лутъехармс, 1988: 80). В него думите са представени като единство на значение и форма. Единиците на умствения речник се описват, подобно на понятийните структури, с конкуриращи се модели - напр. признакови (напр. на Кац и Фодор, цит. по Кархер, 1994: 96), мрежови (Джъст/Карпентър, 1980: 338), референциални и др. Знанието за връзките между понятията или пропозициите, съхранени в дългосрочната памет, се описва с понятийния инструментариум на формалната логика или често на падежната граматика на Филмор (цит. по Кархер, 1994). Умственият речник и знанието за свързването на неговите елементи при общуване чрез реч се разглеждат в настоящата работа като част от езиковата компетентност, необходима при четене на чужд език.

Елементите от дългосрочната памет (цит. по Герганов 1987, Кархер, 1994) се представят и като единици на знанието (Балщедт и др. 1981: 22ff, Богранд/Дреслер, 1995). Обозначаващите ги термини отразяват с различна степен на прецизност и пълнота знанието и представите за обекти, явления, събития, типични и повтарящи се ситуации, натрупани в познавателната дейност на человека. Това са: **понятие** (concept, Куилиан, цит. по Кархер, 1994: 74, Енгелкамп, 1984: 35); **рамка** (frame –

Мински, цит. по Богранд/Дреслер, 1995: 93); **сценарий** (script) и **план** (plan) (Шанк/Ейбълсън, 1977).

Тези понятия се използват в модели за описание на разбирането на текста, изградени предимно на конекционистки и процедурен принцип. “По-крупните” единици на знанието, като “план” и “сценарий”, са основа на **холистични модели** (вж. Рикхайт/Щронер, 1985: 20).

В литературата за обучение по четене на чужд език, включително на художествени текстове, намира широко разпространение понятието **“схема”** (Елерс, 1992b: 29, Бредела 1990). “Схема”-теорията за знанието води началото си от гешалтпсихологията и е развита с оглед паметта от Бартлет през 1932 г. (цит. по Андерсън/Пиърсън, 1988: 39). “Схемите” се разглеждат като носители на характеристиките на всички споменати горе единици на знанието, свързани помежду си в мрежа или йерархично зависими (Балщедт и др., 1981: 29-30). Въпреки критиките срещу тази **“универсалност”** (пак там), като най-обща единица на знание ще бъде използван терминът **“схема”** и при описанието на читателското поведение в настоящото изследване.

Всички единици на знанието се придобиват и измененят под влияние на съответната жизнена и културна среда. Това обстоятелство може да се отрази и върху процеса на разбиране (Стевенсън/Джог-Дев, 1984). Несъответствието на активиран **“скрипт”** или **“схема”** със света на текста може да доведе до недоразумение или да предизвика, например, художествен ефект.

Наличието на **“схеми”**, отчасти общи за автора и читателя, дава възможност за сравнително пестеливото използване на езикови средства в текста и обяснява процесите на реконструиране на пресупозиции и инференции при разбирането.

Според условията на приемане, според съдържанието и начина на активиране на информацията, Тулвинг различава **семантична** и **епизодична** памет. Епизодичната структура се образува чрез непосредствените, сетивните възприятия на реципиента, под влиянието на преживяни събития и епизоди. Семантичната памет е свързана не с възприятията, а с разбирането. Нейни единици са факти, идеи, понятия, които са утвърдени в една социална общност (цит. по Круше, 1995: 38). “Епизодичното” ядро на един литературен текст ни привлича с възможността за непосредствена идентификация с нашия личен опит. За разлика от това, **“семантично-концептуалните”** елементи ... насочват вниманието в съответно активириания културен контекст” (Круше, 1995: 39).

В процедурната семантика (вж. Богранд/Дреслер, 1995) се прави разлика между **декларативно знание** - за фактите от света и **процедурно знание** - за начина на използване на декларативното знание при решаване на даден проблем. Това разграничение стои в основата на конструктивистичните схващания за "учене, ориентирано към процесите". Стратегическата компетентност се свързва с процедурното знание (Волф, 1997: 148-150, 157).

Според Вайнрих **пасивната** (рецептивната) дългосрочна памет играе особено важна роля при разбирането на чуждия език (Вайнрих, 1991).

2.4.2. ВЪЗХОДЯЩО И НИЗХОДЯЩО ПРЕРАБОТВАНЕ НА ТЕКСТА

В когнитивната психология едно от разпространените схващания за разбирането е следното: То е активен мисловен процес на преработване на информация, който се осъществява в следните две взаимосвързани посоки (Фредериксен, цит. по Балщедт и др. 1981: 77ff, Кархер, 1994, Вестхоф, 1995):

Възходящата преработка (*bottom up* - терминът е на Линдзи/Нормън, цит. по Вестхоф, 1995: 38-39) се насочва от конкретните данни в текста. Реципиентът анализира визуалната (аудитивната), граматичната и лексикалната информация и реконструира пропозиции в текста, като се опира на съответните знания ("схеми"), които извлича от дългосрочната си памет. В резултат на това се активират нови единици и релации на знанието, които предизвикват заключения/изводи (инференции), очаквания (хипотези) и потребност от нова информация (т. е. отварят места за запълване, "празнини").

Това е низходящата преработка (*top-down*), водена от знанието ("схемите"). Отворилите се "празнини" реципиентът запълва отново чрез възходяща преработка. При тези процеси, част от вече реконструираните или инфериирани пропозиции се избират от работната памет и се изпращат в кратковременната, където се съхраняват, докато се свържат с новите преработени данни. Новопридобритото знание се свързва със старото в дългосрочната памет (Балщедт, 1981: 52).

Отговорът на въпроса, в коя от посоките на преработване на информация (низходящата или възходящата) се осъществява предимно разбирането и в какви случаи, определя **два основни типа модели на четенето**. Тези модели обуславят и различия в схващанията за методите на обучението по четене на чужд език.

2.4.3. ТЕОРЕТИЧНИ МОДЕЛИ НА ЧЕТЕНЕТО И МЕТОДИКА НА ОБУЧЕНИЕТО ПО 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 описание на процеса на четене (модели на четене)** (цит. по Самюелс/Кемил, 1988). Тези модели се основават на резултати от изследвания, проведени с разнороден вербален материал (изречения, текстове) и с различни методи, избрани според това, към кое ниво и към коя посока на преработване на текста е насочено вниманието на изследователя. Ето защо те осветяват отделни аспекти на процеса на четенето, без да могат да го обяснят изцяло (вж. Джъст/Карпентър, 1980: 351).

Въпреки това в инструкционната психология и в методиката на ЧЕО се дават предпочтения към едни или други модели и в съответствие с това се поставя различен акцент върху обучението по четене.

Първата концепция, наречена “**линеарна**”, (представяна например от Гог, 1972, цит. по Самюелс/Кемил, 1988) определя четенето като последователно преобразуване 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/Кемил, 1988: 24, Елерс, 1998: 16).

Втората група образуват така наречените “**концептно ръководени**” или за краткост “**концептни**” модели (например на Гудман и Смит, цит. по Самюелс/Кемил, 1988: 22-23, Елерс, 1998: 16 ff.). Според тях водеща при четенето е низходящата преработка, насочвана от знанието (представено като система от понятия, "концепти", оттам и името на модела). Тя се характеризира с декодиране, което изпреварва опората във визуалните данни (чрез образуване и проверка на хипотези) и с използване на редундантността на информацията в текста (по Гудман и Смит, вж. Вестхоф, 1987). Често инструкционната психология и методиката на обучението по четене на чужд език (Балщедт и др., 1981, Щифенхьофер, 1986: 53-58, Кархер, 1994: 235), които се опират на такива модели, ги свързват с модела на Кинч и ван Дайк (1978), за да обяснят преди всичко подпроцесите на по-високите нива на разбирането чрез т. нар. “**макрооперации**”.

Третата група от модели (на Румелхарт, Станович, цит. по Самюелс/Камил, 1988: 27-33, редактираният вариант на Гудман, 1988: 16 ff., Джъст/Карпентър, 1980) представляват опит да се преодолее едностраничността на разгледаните до тук две теории. Тези модели се определят като “**интерактивни**”, тъй като представлят подпроцесите на преработването на текста на различните нива (вж. стр. 43ff) във взаимодействие в двете посоки – низходяща и възходяща, което предполага едновременно активиране на знанията на четящия на всички тези нива.

В съветската психолингвистика Лурия представя разбирането на текста (и при четене) като аналитико-синтетична дейност (Лурия, 1984:251). Такова схващане, без да представлява подробен модел, може да се нареди **между концептните и интерактивните модели**.

Концептните и интерактивните модели определят приоритетите на обучението по четене на чужд език. През 70-те и 80-те години, под влияние на концептните модели, се наблюга на уменията за “вероятностно прогнозиране” и за използване на контекста (Креленцайн, 1979, Вестхоф, 1987). По-късно, интерактивните модели насочват към упражнения за разширяване на словното богатство и за изолирано от контекста разпознаване на думи, т. е. към развиване на способности за бърза и модуларна преработка на вербалните данни (Лутъехармс, 1997). Повечето автори се обединяват около схващането, че уменията за четене трябва да се развиват на всички поднива на преработване (Керъл, 1988).

За обучението по четене на чужд език е от значение следният извод, основан на интерактивния модел на Станович, наречен още “компенсаторен”: Дефицити, затрудняващи преработването на дадено ниво, могат да бъдат компенсирани чрез знание (“схеми”), активирано на което и да е друго ниво (вж. Грейб, 1988: 61, Лутъехармс, 1988: 133). Така теоретично се обосновава възможността за стратегическо използване на наличното знание с цел компенсиране на дефицити при четенето на чужд език.

Интерактивният модел на Джъст и Карпентър е интересен за методиката на обучението по чужд език главно с теорията за ограничения капацитет на работната памет и нейното индивидуално влияние върху процеса на четене (Джъст/Карпентър, 1980, 1992, вж. и Елерс, 1998). Въз основа на модела се предполага допълнително натоварване на работната памет на чуждоезичния читател при съследоточаване върху визуалните данни и лексикалния достъп. Това затруднява подпроцесите на по-високите равнища (Лутъехармс 1988, Шифенхьофер 1986, Елерс 1997а и др.)

През 90-те години, под влияние на изследвания в невропсихологията, се обсъжда характерът на преработването при четене – 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 взаимодействват мозъчни ареали, отговарящи за определени процеси и дейности (вж. Лутийхармс, 1997: 41-42).

Съществуват модели на четенето, основани на холистичната представа за разбирането на текста като постепенно изграждане на ментален модел. Той съществува в съзнанието на читателя първоначално в най-обобщен и неясен вид и се допълва и усвършенства по време на четенето (Елерс, 1998, Клауер и др., 1999). Подобен модел е предложен още през 70 - те години от Леонтиев (Леонтиев, 1979). Въпреки че в детайли не се различава съществено от модела на Лурдия, с концепцията за динамично изменяния се образ на съдържанието той се докосва и до идеята на Изер за "изграждане на образа в текста" и "сновящата гледна точка"^{*} (Изер, 1976: 198ff).

Не ми е известно тези по-нови схващания да се прилагат последователно в методиката на обучението по четене. В тази връзка считаме за уместно предупреждението на Крум против прибързано пренасяне на новости от науката за четенето в практиката на обучението (Крум, 2001: 944).

Настоящата работа се опира на "интерактивен" модел, в който в низходяща и възходяща посока си взаимодействват частични актове на преработване на информацията на различни равнища. Описанието на тези равнища и на някои принципи, надграждащи модела, е основа за анализ на читателското и стратегическото поведение на изследваните лица на базата на получените вербални (и невербални) данни.

2.4.4. РАВНИЩА НА ПРЕРАБОТВАНЕ НА ИНФОРМАЦИЯТА ПРИ ЧЕТЕНЕ

1. **Движения на очите** – сакади, регресии, фиксации и скокове
2. **Визуален анализ** - съпоставка със съхранени в паметта графемни образци за букви и буквосъчетания, имащи сравнително устойчив характер

* Нем. "der wandernde Blickpunkt". Тук е избран отново преводният вариант на Камбуров, вж. Изер, 2004

3. Прекодиране на идентифицирания графемен образ във фонемен

(Тези процеси са описвани подробно многократно, вж. Льозер, 1979, Балщедт и др., 1981: 44, Щифенхьофер, 1986: 46, Кархер, 1994: 149-161, 241).

4. Разпознаване на думата и лексикален достъп (декодиране) - материалният (графичният) образ на думата – с или без помощта на прекодиране - се съпоставя с образец от т. нар. "вътрешен" или "умствен речник" и по този начин се активира значението (според Кархер денотативно и конотативно, 1994: 241), съхранено в паметта на разбиращия. Липсва единодушие по следните въпроси: 1. На базата на какви признания става разпознаването на дадена дума (доминиращи букви (Кархер, 1994: 151) или познати морфеми), 2. Дали претърсването на умствения речник с цел лексикален достъп става последователно или паралелно (Джъст/Карпентър, 1980:338-339, Лутийехармс, 1988:81-82, вж. и Клацки, 1978:69), 3. Дали всички значения и граматични признания на думата се активират наведнъж. Изборът на актуалното значение на дадена дума между няколко алтернативни се влияе от: ограниченията, които налага синтактичното и семантично обкръжение, от честотата на появя на думата в текстове, от значението, което най-често се активира при четене и др. (Джъст/Карпентър, 1980: 339, Лурдия, 1984: 235-236).

5. Разбирането на изречението (извеждане на значението) – Значенията на отделните думи, идентифицирани с помощта на "умствения речник", се свързват в по-крупна смислова единица. Това става с помощта на синтактичен анализ и чрез "реконструкция на пропозиции". Според различните схващания тези процеси протичат поотделно или във взаимодействие (Лутийехармс, 1988: 93 ff, Кристман/Гриобен, 1999:154). При това читателят се опира върху различни синтактични индикатори за свързаност в изречението и в текста и върху знанието си за света ("схеми"). На базата на тази информация разбиращият активира и предвиждания за вероятни синтактични преходи и смислови съчетания (отварят се "празни места". Терминът има различни значения според валентната теория, когнитивната психология и рецептивната естетика).

Продължението на една фраза може да се предвиди с различна степен на вероятност и точност (Лурдия, 1984). Тази предвидимост зависи от лингвистични, текстолингвистични и екстравелингвистични фактори (напр. типичност и повторяемост на ситуацията) (Креленщайн, 1979: 13). Тя зависи и от психолингвистични фактори, като например, знанието на читателя. На концепцията

за очакванията до голяма степен се базират стратегиите за преработване на речта, описани от Бийвър (1970), преобладаващата част от които са езиково специфични.

В зависимост от редундантността на синтактичната структура с пропозиционалното съдържание на изречението или от степента на съответствие на "повърхностната структура" на "дълбоката", синтактичният анализ е повече или по-малко необходим и съзнателен (Слобин, 1974, Щифенхъофер, 1986: 49-51, Лутъехармс, 1988: 89-94, Вестхоф, 1997: 61), дори стратегически – с допълнителни спомагателни операции (вж. Лурия, 1984).

6. Интегрирането на смисловите единици на равнище текст се обяснява с процесите анализ и синтез (Лурия, 1984). То се представя и като интерактивен (цикличен) процес, в който се реконструират, избират, изпускат и обединяват пропозиции. Читателят осъществява тези дейности, като се опира на сигнали за свързаност на повърхнината на текста и на фоновите си знания (Балщедт и др. 1981: 77ff).

Липсата на експлицитни връзки в текста читателят може да компенсира, като се опита да свърже реконструираните смислови единици (пропозициите) на базата на тяхната локална близост (Джъст/Карпентър, 1980: 343). Като "мост" между пропозициите служат и инференциите, т. е. допълнителни, свързващи пропозиции, които читателят изгражда на базата на своето знание за света ("схеми") (Кархер, 1994: 244, Балщедт и др., 1981: 57). Обикновено се различават два вида инференции. Първият вид са т. нар. **необходими инференции**. Те са предназначени за създаване на локална кохерентност (Кинч/Ван Дайк, 1978: 365). Вторият вид са "**елаборативните инференции**", които читателят прокарва по своя инициатива, като обогатява реконструираните пропозиции с умозаключения и информация на основата на собствения си жизнен опит (Елерс, 1997а: 53). Особен вид са т. нар. "**интендиращи**" инференции, които се провокират от недоизказаностите, които авторът преднамерено оставя, очаквайки, ще бъдат запълнени от читателя (Балщедт и др., 1981: 59). В теорията и методиката те често необосновано се объркват с известните "бели полета" в литературния текст, които "имплицитният читател" трябва да запълни (Изер, 1976, вж. стр. 27-28 на настояща работа).

7. Под въздействието на т. нар. "формални схеми" (знание за композицията на определена текстова разновидност, Кархер, 1994:222), читателят развива очаквания и за определена структура и последователност на изложението. При това той отчасти се опира на изразни средства, характерни и повтарящи се в дадени видове

текст. Тези структурни особености, разбира се, са свързани с определени традиции и конвенции в културата, в която възниква текстът и с личния стил на неговия автор (Елерс, 1997a: 65). На базата на този "структурен анализ" и на "прагматичния анализ" (анализа на съдържанието и на доминиращите илокуции) читателят приписва определена комуникативна функция на текста (Кархер, 1994: 244)

Процеси и проблеми, които според Кархер "надграждат" модела на четене:

Един от процесите, които придвижват разбирането на речта, е **изграждането на представи**, особено на визуални. За неговото обяснение съществуват две конкуриращи се хипотези. Според хипотезата за **двойно кодиране** на Паивио, знанието е структурирано в паметта на човека в две репрезентационни системи - понятийна (вербална) и иконична. Според **обратната хипотеза** представите са част от единната система на знанието, съхранена под формата на пропозиции, и затова лесно взаимодействат с другите единици на знанието. Предполага се, че представите изпълняват свързваща функция при "преработването на езика" (вж. Балщедт и др., 1981: 66-67, Ербен, 1993: 102-103). В тази връзка, но и във връзка с това, че представите като че ли хвърлят мост между вербалното и сетивното, можем да тълкуваме препоръката на Лурдия за изграждане на "спомагателен образ" като стратегия за разбиране на сложни синтактични конструкции (Лурдия, 1984). Според Изер образуването на представи е реакция, предизвикана от белите полета (Изер, 1976: 284ff). Реконструирането на нагледност от изходната точка за пространствено-времево-персонална ориентация в структурата на художествения текст, е неотменно условие, при което протича четенето (Круше, 2001: 322, ff). Тази идея има допирни точки с актуалната днес и експериментално проверена теория за "егоцентричните ментални модели" (Хъорниг и др. 1999: 141ff).

Представите имат индивидуален характер. Изследвания показват, че в зависимост от текста, те могат не само да облекчат, но и да нарушат процеса на разбиране. Тяхното съзнателно образуване, обаче, може да стимулира процеса на разбиране. Ето защо те се използват в обучението (Ербен, 1993: 88-90), дори като стратегии на разбиране и на запаметяване (Балщедт и др. 1981: 251).

Взаимовръзката между **емоциите и настроенията** и четенето се изследва от Хилшер (1996). Авторката определя емоцията, настроението и оценяването като афективни състояния, за разлика от разбирането, което е когнитивен процес. **Емоцията** е краткотрайно, интензивно състояние, което може да пренасочи вниманието при четене, докато **настроението** е дългосрочно действащо състояние,

което може да бъде рамка за протичащите когнитивни процеси. **Оценяването** (преценяването, нем. *Bewertung*) е субективно приписване на свойството приятен или неприятен дразнител на обекти или явления (Хилшер, 1996: 16-17). Хилшер доказва, че информацията, съдържаща "конгруентни" по настроение единици, се преработва по-бързо и с по-голяма дълбочина. Кархер (1994: 245) и Елерс (1997а: 124) свързват афективния компонент с активирането на конотативните значения на лексемите. Тези конотации са езиково и културноспецифични (вж. и Крум, 2001: 943). Щронер приписва афективна сила на стила и композицията на даден текст (Щронер, 1990: 249). Тези свойства на текста, влезли във взаимодействие с настроението на читателя, ангажират неговия жизнен опит (Добрева/Савова, 1994) и влияят на мотивацията, интереса, вниманието и дистанцията, с които реципиентът подхожда към текста. По този начин текстът въздейства върху читателя. Въздействието на художествения текст и на неговите свойства е предмет на теоретичен интерес в рецептивната естетика (Изер, 1976) и в "естетиката на въздействието" (Круше, 1978). В емпиричното литературознание то се изследва, например, с метода на семантичния диференциал (вж. Грьобен, 1980: 102ff).

Друг проблем, свързан с четенето, е този за **насочване и разпределение на вниманието** (вж. Клацки, 1978: 23, 73). Поради ограничения капацитет на работната памет, читателят е принуден да насочва вниманието си избирателно към определени елементи от текста и равнища на преработване в зависимост от своето знание и умение за четене, от комуникативната си цел и трудността на текста. Такова съзнателно и икономично рецептивно поведение е свързано с доброто умение за четене (вж. Джъст/Карпентър, 1994, Елерс, 1997а:154 ff). В обучението по чужд език то трябва да се насочва чрез прецизно формулирани задачи (Кархер, 1994: 251).

Проблемът за вниманието е свързан с въпроса за **степента на осъзнатост** на процеса на четене, т.е. с фундаменталния въпрос за осъзнатостта на употребата на езика. Различните подпроцеси на четенето са в различна степен осъзнати. Несъзнателно и съответно автоматизирано следва да протичат подпроцесите на "пониските нива" - графемен анализ, разпознаване на думи и лексикален достъп, докато на следващите, изискващи повече когнитивни усилия - процесите стават съзнателни.

Съпоставките "**автоматизирано**" - "**контролирано**" и "**несъзнателно**" - "**съзнателно**" се свързват и с етапите на усвояване на знания и умения. Усвояването и използването на езика започва със сравнително нерефлектирано заучаване на правила, прилагани в сравнително елементарни ситуации, за да премине през

съзнателно прилагане на тези правила при решаване на проблеми и аналитично мислене. С нарастването на рутината в умението за четене, контролираните в началото процеси се автоматизират (Драйфус и Драйфус, цит. по Хастенрат, 1994: 122-124). Степента на осъзнатост на четенето зависи от задачата, поставена пред читателя и от посоката, върху която е съсредоточено неговото внимание. Автоматизираните процеси се характеризират с висока скорост и с **липсата на стратегически елемент**. Веднъж формирани, те трудно се поддават на потискане или промяна (Елерс, 1997: 146-149).

Според принципа на Виготски за "редукция на функциите" - с автоматизирането на дадено умение се съкращават някои усвоени в началото функции, за да се активират отново при възникване на проблем. При срещане на непозната дума, например, се деавтоматизират графемният анализ и търсенето в менталния лексикон (цит. по Кархер, 1994 : 239-240). В такъв случай се нарушават ритъмът и цялостта на четенето.

Чрез опозицията "автоматизирано" - "съзнателно", Бусе разграничава разбирането от интерпретацията. Според автора речевата дейност е "рутинна", но се поддава на осъзнаване при възникване на проблем в комуникацията. Разбирането е автоматизиран процес, а интерпретацията се прилага при установяване на затруднения. Тя е съзнателен, повторно направен опит за разбиране, с цел постигане на задоволяващ реципиента резултат (Бусе, 1994: 53-72).

Друг интересен аспект на проблема за осъзнатостта засяга Вестхоф, позовавайки се на теорията на Галперин. **Осъзнати са действия, които впоследствие могат да се реконструират стъпка по стъпка.** Диадактическите стъпки за реконструиране на извършените действия минават през вербализиране (цит. по Вестхоф, 1987: 71). За обучението в стратегии при четене това означава, че за да бъдат осъзнати стратегиите, те трябва да бъдат вербализирани (Вестхоф, 1997: 80). Оттук определяме като **белег за осъзнатостта** resp. **съзнателността** на процеси и действия, установени в настоящото изследване, факта на тяхното **вербализиране**.

Проблемът, дали и доколко стратегиите при четене са осъзнати или могат да се прилагат и автоматизирано, е спорен. На него се спирате на стр. 65.

Така описан, **процесът на четене** може да бъде характеризиран със следното, почти единодушно прието в когнитивната психология и в методиките на обучение по четене на английски и немски език, **определение**:

"Днес четенето се разглежда като активна дейност, при която читателят преработва графично фиксираната информация на няколко нива, за да достигне до абстрактна семантична репрезентация. Читателите конструират значението на текста на основата на своето предварително знание и комуникативна цел. Тъй като тези фактори се изменят в зависимост от самия читател, то конструкциите на значение могат да се различават при различните читатели" (ван Дайк/Кинч, 1983: 53, 193, цит. по Лутийехармс, 1988: 63). Така в когнитивните теории, както и в рецептивната естетика, четенето се определя като "взаимодействие между текст и читател" (Кристман/Грьобен, 1999: 146).

От гледна точка на когнитивните теории, литературните текстове "изискват тази когнитивна конструктивност на reception... в още по-голяма степен, отколкото нелитературните" тъй като съдържат повече многозначности и недоизказаности (Кристман/Грьобен, 1999: 147).

2.4.5. ВИДОВЕ ЧЕТЕНЕ

В зависимост от това, дали процесът на четене се придружава от вокализация или не, се различават две "модалности" на четене – на глас и наум. Четенето на глас има различни функции. Изразителното четене може да бъде средство за общуване чрез художествен текст с посредничеството на актьор-интерпретатор или за изразяване на собственото разбиране пред други. В обучението или за изследователски цели четенето на глас може да се използва при проверка на уменията или за анализ на процеса на четене в дълбочина (вж. Гудман, 1988: 13). В ЧЕО то се препоръчва като упражнение за запаметяване на интоационни, лексикални и граматични образци, за свързване на "писмена, звукова форма и значение" (Илиева, 1987: 263, Лутийехармс, 1992: 293-294).

За най-естествения и рационален начин на общуване с писмен текст се приема четенето наум. В методиката на ЧЕО именно то се обявява за цел и за средство на обучението (Лъшман, 1975а: 26, Лутийехармс, 1992:293). Ето защо за обект на настоящото изследване се приема именно четенето наум.

Според комуникативната цел и задача се избират съответна дълбочина и начини на четене (Хърман, 1976: 487-489). Целта и начините на четене зависят от функционалното предназначение на текста, от текстовата разновидност и от степента на обективна и субективна редундантност (Лъшман, 1975 а, 19756).

Начините (стиловете) на четене се разграничават и описват най-често според класификацията на Пуг: scimming, scanning, search reading (Пуг, цит. по Лутийехармс, 1988: 63). В описанията на отделните елементи нерядко се наблюдават разминавания. За целта на настоящото изследване стиловете на четене се дефинират както следва:

Интензивно четене (Вестхоф, 1997: 77, Кархер, 1994: 263, Каст, 1980: 541) или **тотално четене** (Льошман, 1975а: 29): преработване на всички данни в текста. Този вид четене е целесъобразен при някои текстови разновидности (Кархер, 1994: 264) и особено при ниска степен на редундантност в текста (Льошман, 1975а: 29). Той се приема и за типичен за начинаещите в четенето на чужд език (Кархер, 1994: 263).

Трябва да се чете толкова интензивно, колкото е нужно и толкова екстензивно, колкото е възможно (Каст, 1980: 542).

Ориентиращо четене: за темата, проблематиката, откъсите с най-висока информативна стойност. Такъв вид четене се насочва от въпроси. То протича с опора в заглавията, подзаглавията, ключовите думи, външното оформление на текста. При него се преработват по-крупни смислови цялости (Льошман, 1975а: 27).

Екстензивно четене (Каст 1980: 541):

Курсорно четене (skimming) (Льошман, 1975а: 27, Кархер, 1994: 264): концентрация върху най-важното. Според Льошман, за разлика от **ориентиращото четене**, при курсорното четене преработването на текста се реализира на отделни откъси. При добро умение за четене на чужд език този стил се свързва със "семантизиране" на непознатата лексика (вероятно с помощта на контекста) или с нейното игнориране, ако читателят преценя, че тя не е определяща за разбирането на текста (Льошман, 1975а: 27).

Селективно (Кархер, 1994: 265) или **търсещо четене** (Вестхоф, 1997:101) (scanning, search reading): търсене на определена информация в текста.

Различните стилове могат да варират при четенето на един и същ текст (Вестхоф 1997: 106-107).

Каст (1985) различава следните видове читателско поведение при receptionта на литературни текстове:

Идентифициращо четене: идентифициране на/със главните герои и събития в литературната творба и сравняване с личния опит и преживявания;

Проектиращо четене: проекция и желания на лични желания и потребности;

Дистанцирано четене: четене от критична дистанция.

Такива читателски поведения се установяват по правило с обширни емпирични изследвания (вж. Гръбен, 1982).

Според Вайнрих (1984), Круше (1987, 1995: 147) и Хунфелд (1985:34ff) художествените текстове, възприемани от дистанцията на другоезичието и другата култура се четат **бавно**, с прекъсване и препрочитане. Усилията на забавеното четене се възнаграждават със засилване на естетическото преживяване (Круше, 1995: 147, Хунфелд, 1985:34 ff).

2.4.6. ПРЕДСТАВАТА ЗА "ДОБРИЯ ЧИТАТЕЛ"

В настоящата работа стратегическото поведение се изследва на фона на умението за четене. За оценяване на това умение, в теорията и в обучението често се използва конструктът "добър читател", но неговото описание е свързано с проблеми: Първо, "добрият" или "лошият" резултат от четенето зависят от конкретната ситуация, текст, задача за четене. Второ, липсва единодушие 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. Според привържениците на концептните модели (Щифенхьофер, 1986, Вестхоф, 1987, 1997), "добрият читател" преработва текста предимно в "низходяща посока" и с помощта на смислови догадки. Според противоположната представа, доброто умение за четене е бързо преработване във възходяща посока (Лутийехармс, 1988: 190). При него думите се разпознават без помощта на контекста (Елерс, 1997a: 11, 1997b: 170), а "отгатването с помощта на контекста" е присъщо по-скоро на "слабия" читател, който не владее достатъчно лексиката и правописа на езика, на който чете (Лутийехармс, 1988: 189-191).

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 - X1: хипотезата за взаимната зависимост на родния и чуждия език и X2: нар. "прагова" хипотеза. Двете хипотези са свързани донякъде с въпроса за универсалността на подпроцесите на четене в различните езици (Гудман, 1988:16, Дивайн, 1988: 260). Те се проверяват с различни експерименти, с различни читатели с различен вид билингвизъм и различна доминантност на владеене на езиците. Публикациите върху тях в англоезичната

литература (Олдърсън, 1984: 4-5, Керъл/Дивайн, 1988: 263) намират отзук в литературата за немски като чужд език (Елерс, 1997а). Ето тяхното съдържание:

- 1a. Лошите читатели на родния език са лоши читатели и на чуждия език
- 1b. Незадоволителното четене на чуждия език се дължи на пренесени от родния език стратегии, които различията между двата езика правят неподходящи
- 2a. Незадоволителното четене на чуждия език е следствие от недостатъчното владеене на чуждия език
- 2b. 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) (Олдърсън, 1984: 4-5)

От потвърждаването или отхвърлянето на тези хипотези зависи отговора на въпроса, кое е от първостепенна важност за четенето на чужд език - пренасянето на стратегии, формирани на родния език, усояването на стратегии, подчинени на специфични задачи при четене на чужд език или натрупването на знания по чуждия език.

Подобни въпроси се задават и в съветската методика на ЧЕО. Експерименти налагат следните изводи, които можем да отнесем към хипотеза 1a: "лошото" читателско умение на родния език винаги предопределя "лошо" читателско умение на чуждия език, докато читатели с добро умение за четене на родния език могат да бъдат добри или лоши чуждоезични читатели (Усов, 1986 : 126-127).

Редица изследвания показват, че върху четенето на чужд език влияят както умението за четене на роден език, така и знанието за чуждия език (Елерс, 1997а: 101ff). Тези фактори придобиват различна тежест в зависимост от читателя, учебната среда, отношението между изходния език и изучавания език, степента на владеене на езика.

Други, експериментално установени и многоократно изтъквани характеристики на "добрия читател" са: сравнително по-големият капацитет на работната памет (Джъст/Карпентър, 1992) и умението да се прилагат стратегии, които оптимизират процеса на четене (Хозенфелд, 1984: 233).

Въз основа на казаното дотук могат да се направят следните изводи, върху които се основават критериите за оценяване на читателското поведение на участниците в настоящото изследване :

1. До сега не са ми известни данни, които еднозначно подкрепят представата за "добрая" читател според концептните или според интерактивните модели на четенето. В текстовете, обвръщи концептните модели, особено в разработката на Лутъехармс, не винаги се прави последователна разлика между "отгатване" и "антиципиране" (1988). Положителното е това, че, не се отрича ролята на тези два подпроцеса като активно използвана (компенсаторна) стратегия при четенето (Лутъехармс, 1988: 188-189, Елерс, 1997а: 58).

2. Съществуват процеси, 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. Стратегии, които са специфични за езика, на който се чете и могат да бъдат изместени чрез отрицателен пренос на родноезикови стратегии (Фридеричи, 1988:55), следва да се усвояват целенасочено. За немския език това са например следенето на съгласуваността на подлога и сказуемото (Елерс, 1997а), изчакването или търсенето на глагола или на завършващия елемент на рамковата конструкция (вж. Турмайер, 1991).

3. Сравнително единодушно се твърди, че "добраят читател" умеет да активира и гъвкаво да прилага знанията си на всички равнища на преработване, да приспособява стиловете и дълбочината на четене според целта, текста и задачата (вж. и Шопов, 1998: 69). За разлика от "лошия читател", той открива навреме проблемите при разбирането, набелязва план, т.е. стратегии за тяхното решаване и контролира прилагането на този план. Белег на осъзнатостта на това читателско поведение е способността то да бъде вербализирано (Елерс, 1997а: 81, 143). Такъв е "активният" или т. нар. "рефлексивен" читател (Елерс, 1997а: 81), който е способен на "автономно" учене и се изгражда в "обучение, ориентирано към процесите". Тази представа за добрая читател се подкрепя и с оглед четенето на художествени текстове на чуждия език (Гочева, 1998: 32).

4. Установено е, че "добраят чуждоезичен читател" има високо самочувствие за себе си като читател (Хозенфелд, 1984: 233).

5. Критерий за компетентност при четене на литературни текстове е мотивираното търсене на смисъл и разширено тълкуване на художественото произведение (Елерс, 1997: 87). От гледна точка на рецептивната естетика на Изер и на естетиката на въздействието на Круше (вж. стр. 27-31 на настоящата работа) считаме, че предпоставка за това "търсене на смисъл и разширено тълкуване" е

способността на читателя да търси в другоезичния текст "възможности за идентификация", както и "бели полета", които да запълва активно, като съотнася прочетеното с личния си опит и убеждения, изгражда представи, съпреживява и се дистанцира.

6. Този критерий се свързва донякъде с изтъкнатата като признак за добро умение за четене на нехудожествени текстове способност за критично оценяване на прочетеното (цит. по Шопов, 1998: 69).

7. Бързината на четенето се използва в много изследвания (Джъст/Карпентър 1992, Станович, цит. по Елерс, 1997a) за измерване на определени характеристики на процеса на четене и се изтъква като критерий за доброто умение за четене (Елерс, 1997b: 169ff). Тя, обаче, не може да бъде използвана като белег за идентифициране на "добрия читател" на литературни текстове на чужд език, тъй като бързото четене не е типично, нито необходимо при рецепцията на художествени произведения (вж. горе, стр. 51).

8. Към доброто умение за четене спада и способността да се отделя основната информация от подробностите (вж. Шопов, 1998: 69)

2.5. КОМУНИКАТИВНА КОМПЕТЕНТНОСТ НА ЧУЖДОЕЗИЧНИЯ ЧИТАТЕЛ

Способността да се прилагат стратегии при четене се определя като част от стратегическата и се свързва с общата комуникативна компетентност на чуждия език. Това важи и за четенето на художествен текст (вж. Елерс, 1997a). За целите на настоящото проучване ще направим опит да съпоставим понятието за комуникативна компетентност - цел на обучението по чужд език с понятието за действително комуникативно поведение при четене на чужд език. Единият от компонентите на комуникативната компетентност - **стратегическата компетентност за четене като цел на ЧЕО**, ще бъде разгледана в теоретичната част отделно и по-подробно, а **действителната стратегическа компетентност** при четене е предмет на емпиричен анализ в настоящото изследване.

Конструктът "комуникативна компетентност" е въведен от социолингвиста Дел Хаймз (цит. по Шопов, 1998). Той насочва вниманието към социалния аспект на употребата на езика и с това оказва косвено влияние върху определяне на целите,

съдържанието и методите на съвременното чуждоезиково обучение. „Комуникативната компетентност“ се описва в учебната документация като цел на обучението по чужд език (Шопов, 1998: 23-28). Тя се експлоатира и като повече или по-малко идеализиран модел за измерване на реалните знания и умения на учащите (Бахмън, 1990). В моделите на чуждоезиковото обучение, под влияние на социолингвистиката и лингвистичната прагматика, комуникативната компетентност се свързва със способността на обучавания да общува адекватно на изучавания език в зависимост от комуникативните условия, социалната среда и социалната си роля (Дойе, 1995: 161-163, Канал/Суейн, 1980: 6-7, Бахмън, 1990: 83-84).

Моделите на Канал и Суейн (1980 г.), в Праговото равнище (ван Ек/Трим, 1993), във Входно-изходното равнище на учебния предмет чужд език (Патев, Стефанова и др. 1995) и на ван Ек (1993) се изграждат многокомпонентно. Те налагат виждането за взаимодействие между няколко вида знания и умения, за да се постигне успех в речевата комуникация (вж. и Канал/Суейн, 1980:6-7, 19ff). В моделите се повтарят, в различни конфигурации, следните общи компоненти, които ще бъдат разгледани по-подробно с оглед четенето на чужд език:

- езикова, дискурсивна, социолингвистична и социокултурна, социална и стратегическа

Стъпка напред в описанието на умението за общуване на чужд език следва да е направена със създаването на **Общата европейска езикова рамка** (Трим и др., 2001). Нейните автори правят по-задълбочена и по-прецизна разлика между общото знание и светоусещане на (идеалния) езиков потребител от една страна и неговата езикова комуникативна компетентност от друга страна, както и между декларативното и процедурното знание. Стратегиите се разглеждат като свързващо звено между споменатите "компетентности" и успешното изпълнение на комуникативната задача (Трим и др., 2001: 155). Както е показано на стр. 64ff от настоящата работа и както се демонстрира на практика в дескрипторите на цитираната Обща европейска езикова рамка (Трим и др., 2001) и в Profile deutsch (Глабониат и др., 2002), стратегиите са част от декларативното и процедурното знание и като такива подлежат на усвояване и проверка. Ето защо в настоящото изследване се изхожда от многокомпонентен модел на комуникативната компетентност, в чийто състав влиза и стратегическата компетентност.

Според Входно-изходното равнище на учебния предмет чужд език (Патев, Стефанова, 1995), комуникативната компетентност се определя по отношение на

всяко умение и всеки вид речево поведение (продуктивно и рецептивно), например "коммуникативна компетентност за четене на немски език - рецептивно поведение, писмена реч" (вж. Шопов, 1998: 28).

В прегледаната до този момент литература липсва прецизна дефиниция на коммуникативната компетентност за четене, въпреки че терминът "компетентност" се използва - за обобщено представяне, от една страна на действителните (Круше, 1987, Елерс, 1997а: 99-115), а от друга на необходимите (Круше, 1987) или заложените като цел на ЧЕО (Елерс, 1997а: 203-204) знания и умения на чуждоезичния читател.

В настоящата работа **коммуникативната компетентност за четене на чужд език** се разглежда като знания и умения, необходими за разбиране на смисъла на текста, задоволяващо чуждоезичния читател (концепцията за "праг" на разбирането - вж. стр. 23, 36 и Богранд/Дреслер, 1995: 42) и не противоречащо на пропозиционалното съдържание на текста (вж. Вестхоф, 1987: 24). Тези знания и умения са свързани с продуктивната компетентност, но не се покриват напълно с нея.

2.5.1. НЕОБХОДИМА КОМУНИКАТИВНА КОМПЕТЕНТНОСТ

Щифенхьофер, определящ четенето като коммуникативна дейност, изтъква два вида знания, необходими на читателя - фактологическо – знание за факти от света и за езика - и знания за действие - умение за четене, знание за стратегии, контрол и управление на процеса на четене (Щифенхьофер, 1986: 38-39). Напредналият читател ги прилага до голяма степен автоматизирано. Изключение правят контролът и управлението, които се реализират при осъзната необходимост, с помощта на стратегическото знание.

Компонентите на коммуникативната компетентност при четене на чужд език могат да бъдат характеризирани по следния начин:

- **езикова компетентност** - обща способност да се декодират езикови знаци (Круше 1987: 9) и чуждоезикова компетентност. Тя улеснява автоматизираното разпознаване на думите, лексикалния достъп дори без помощта на контекста и анализа на връзките между думите (Елерс, 1997б: 170, Лутийехармс, 1997: 42);
- знание за графемите, графемните комбинации и техните фонологични съответствия, "визуални шаблони" (Щифенхьофер, 1986: 45), за сричкови и морфемни единици, за акцентни структури и сегментиране на фразата;

- "визуално словно богатство" , т. е. репрезентация на думата с нейния графичен образ (Кархер, 1994: 154);
- "потенциално словно богатство" (Лутъехармс, 1988: 165), което предполага знания за коренови морфеми, словообразувателни средства и модели (вж. и Илиева, 1976: 247-248);
- богат чуждоезиков умствен речник, владеене на граматичната система във вид на стандартен репертоар от правила и стратегии за тяхното прилагане;
- **дискурсивна компетентност** - знания за текстообразуващите средства и умения да бъдат използвани те при разбирането (Канал/Суейн, 1980:20, Обща европейска езикова рамка, Трим и др., 2001: 123), за текстовите разновидности, обща текстова компетентност - Literacy като опит в общуването с текстове (Круше, 1987: 12, Уольс, 1993, Портман-Целикас, 2001);

Процедурно знание за различните стилове на четене и умения за тяхното прилагане според целта и вида на текста, познаване на процеса на четене;

Стратегическа компетентност – декларативно и процедурно знание за компенсаторни стратегии, умение за използване на наличните познавателни ресурси с цел постигане на максимален успех при разбирането. "Метакогнитивно знание" за планиране, контрол и самооценка на процеса на четене (Елерс, 1997a: 204);

- **знание за света**, общ жизнен опит (Обща европейска езикова рамка, Трим и др., 2001: 103) и умение да се активират необходими за разбирането "схеми" (Елерс, 1997: 55);

- **социокултурна компетентност** - която от една страна се разглежда като част от общото знание за света (Глабониат и др., 2002:36), но в поведенчески и съответно "процедурен" аспект включва и способността за междукултурно общуване (Патев, Стефанова, 1993: 5). Междукултурното общуване е предмет на изследване и обучение според т. нар. "междукултурен подход" в херменевтиката и в странознанието. Трудно е да се операционализира нееднозначният термин "култура" като фактор за разбиране при четене на чуждоезичен текст (Елерс, 1997: 115). Представителят на "чуждокултурната херменевтика" Круше го свързва с човешката и обществена практика, която се развива и натрупва в условията на "държавна централизация и комуникативна кохерентност", посредством общи кодови знаци. Тя включва и практиката на миналото, която се предава чрез традициите (Круше, 1995: 163).

Спецификата на междукултурната комуникация се определя от различията между родната и изучаваната култура (Круше, 1995: 181). Тези различия могат да причинят недоразумения, пълен или частичен неуспех в общуването, например при четене (Стевенсън/Джог-Дев, 1984).

Според Кнап-Потхоф/Лидке **умението за междукултурно общуване** съдържа следните компоненти: **афективен** - способност за емпатия, толерантност, готовност за общуване и за възприемане от чужда перспектива; **когнитивен** - знание за изучаваната и за собствената култура, съзнание за спецификата на междукултурното общуване и **стратегически** - владеене на стратегии за успешно общуване и на учебни и изследователски стратегии за разширяване и презириране на знанието за изучаваната култура - например наблюдения, ползване на учебни помагала, справочна и друга литература (Кнап-Потхоф/Лидке, 1997: 201). Знанието за чуждата култура е организирано в когнитивни схеми (Стевенсън/Джог-Дев, 1984), които са гъвкави (подлежат на развитие) и са свързани с очаквания за "нормалност" и следователно способност да се регистрират отклонения от нормалното.

В съвременната литературна дидактика в областта "немски като чужд език" ролята на "културноспецифичните знания" при разбирането на литературни текстове не се абсолютизира. Различните текстове изискват различна степен на социокултурна компетентност, която не е еднаква дори при читатели, носители на езика и културата на даден автор (Елерс, 1997а: 117). От друга страна културно обусловените различия могат и трябва да се използват като възможност за изграждане и съпоставка на различни интерпретации (Круше, 1987а: 379, 1995: 181ff, Елерс, 1997а: 117). На трето място, тъкмо литературните текстове са източник за разширяването на социокултурната компетентност, в това число на способността за междукултурно общуване (Крум, 2000: 22).

Способността за междукултурно общуване се определя не като опит за копиране на чуждата култура или за идентифициране с нея, а като опит за приближаване към нея (Кнап-Потхоф/Лидке 1997: 201). Това е способност, в срещата с друга култура да се осъзнайт границите на собственото езиково и културно поведение и да се търси опора в чуждите езикови и неезикови начини на поведение (вж. Крум 1995: 157)

Понятието "**литературна компетентност**" не е споменато в теоретичните модели на комуникативната компетентност, но се среща в "**литературната дидактика**" за немски като чужд и като роден език.

От обща дидактическа гледна точка Абрахам определя **литературната компетентност** като "сборно понятие за уменията, даващи възможност за приобщаване към литературната култура". От една страна, тя е по-широко понятие от умението за четене, а от друга - по-специфично, включващо "литературно знание и разбиране, т.е. знание за жанровете и текстовите разновидности, но и като способност да се приеме роля и перспектива, като съзнание за фикцията и за формите, като способност за езиково и естетическо възприятие" (Абрахам, 2000: 21).

В настоящата работа под литературна компетентност на чуждоезичния читател ще се разбира неговата способност да общува с литературното наследство на изучаваната култура. Тази способност се използва по различен начин в зависимост от социалната роля на читателя в конкретната комуникативна ситуация, от целта на четене и от текста.

Всеки текст в различна степен изисква използване на знания за автора, за извънтекстовия контекст, за композиционните и стиловите особености на литературните жанрове. За разбирането на някои текстове, такова знание е необходимо (например Пета Римска елегия от Гьоте, вж. Круше, 1985б: 418-421). Други текстове, от една страна, се интерпретират чрез ситуацията на своето създаване, но от друга апелират и към общочовешкия опит (например "Среща и разлъка" от Гьоте, вж. Круше, 1985: 422-423). Трети имат богат въздействен потенциал, който би могъл да отслабне тъкмо, когато при интерпретацията се използват само конкретни фонови знания (например "Смяна на колелото" от Брехт вж. Круше, 1987 б: 426, "Завръщане у дома" от Кафка, Кафка, 1987, 1993а и 1993б).

За целта на настоящото изследване са подбрани предимно текстове, които допускат неактивиране на споменатите конкретни знания за автора, жанровите особености и условията на възникване и рецепция на произведението. Изключение прави донякъде "Разкази за христоматия" от Борхерт. Определянето на литературната компетентност на изследваните лица не е цел на настоящото изследване. В случай на необходимост, то ще бъде осъществено предимно по критерия за "добро умение за четене", изяснен в точка 5. на стр. 53 на настоящата работа, както и според умението за прилагане на подходящи стратегии за междукултурно общуване.

2.5.2. МЕЖДИННА КОМПЕТЕНТНОСТ ЗА ЧЕТЕНЕ

Канал и Суейн разграничават комуникативната компетентност на чуждия език от **комуникативното поведение**, т.е. "реализацията на различните компетентности в актуалната продукция и разбиране на изрази" (Канал/Суейн, 1980: 6).

За реалното комуникативно поведение при четене на чужд език съществуват непълни представи, придобити чрез изследвания на отделни негови аспекти и по-рядко на цялостния процес на четене (вж. Елерс, 1997б). Недостатъчно проучено е и четенето на чужд език в съпоставка с четене на роден език при едни и същи изследвани лица (вж. Елерс, 1997а: 99). Не са известни описания на комуникативното поведение на българския читател, базирани на систематични наблюдения. Изключение прави донякъде Илиева, която, обаче, съчетава теоретични с емпирично обосновани изводи (1971, 1976). Ето защо и настоящото описание на "междинната компетентност" ^{*} на чуждоезичния (българския) читател има предимно хипотетичен характер.

"Междинната компетентност" за четене на възрастния чуждоезичен читател на което и да е ниво на владене на изучавания език се характеризира чрез взаимното влияние на няколко фактора:

- развити когнитивни структури (знание за света, чиито елементи имат съответствия в менталния лексикон), част от които са културно, исторически и индивидуално обусловени;
- универсално когнитивно умение за преработване на информация, в това число и за четене на родния и евентуално на друг чужд език. Тези умения се влияят и от принадлежността към определени читателски общества, кръгове в родноезиковата култура (Уольс, 1993) и от конвенции за интерпретация на родноезикови текстове (Елерс, 1997а: 204);
- обща комуникативна компетентност на родния език, включваща умение за четене;
- комуникативна компетентност на чуждия език, която се характеризира с особеностите на междинния език и
- изграденото умение за четене на чуждия език.

^{*} Термин, адаптиран за рецептивните речеви умения (Лутъхармс, 1988: 215) по аналогия на "междинен език" (Селинкър, 1980)

2.5.3. ВЪЗМОЖНИ ПРОБЛЕМИ ПРИ ЧЕТЕНЕ НА НЕМСКИ ЕЗИК КАТО ЧУЖД

Ограничните езикови ресурси и произтичащите от тях затруднения са само част от условията, при които протича четенето на чужд език. Една от задачите в настоящото изследване – анализ на реални проблеми и стратегии в съпоставка, предполага тяхното теоретично описание за читатели с комуникативна компетентност B1 – C1. Настоящото описание се опира на експерименти, наблюдения и теории, част от които отчитат особеностите на немския език (Лутъехармс, 1988, Бернщайн, 1990, Додерер, 1991) и на българския читател (Илиева, 1971, 1976:251-268). То се основава и на Общата европейска езикова рамка (Трим и др., 2001) и Profile Deutsch (Глабониат и др., 2002). Представените в него проблеми се допускат като възможни, според читателя и комуникативната ситуация:

- четене с по-ниска скорост, отколкото на родния език;
 - деавтоматизирано преработване на дълги, съставни, рядко срещани и непознати думи, понякога грешно сегментиране и идентифициране на буквосъчетания;
 - проблеми при лексикалния достъп поради спецификата на чуждоезиковия умствен речник - непълнота, неустойчивост, посредничество на родния език (вж. Бъорнер/Фогел, 1994);
 - затруднения при лексикална и граматична омонимия (напр. *gedacht* от *denken* и *gedenken*, омонимия на делими представки и предлози, напр. *an*, *auf*, *zu*);
 - грешки в разбирането поради липса на междуезиков контраст;
 - затруднения при преработване на устойчиви или полуустойчиви словосъчетания, на глаголни словосъчетания, употребени в рамкова конструкция;
 - затруднен лексикален достъп поради непознаване на флексивни форми, особено на форми с вътрешна флексия;
 - затруднени лексикален достъп, антиципиране или свързване поради непознаване на синтактичната и семантичната валентност и управлението на думата;
 - проблеми с омонимни и многозначни флексивни форми - на съществителните, на местоименията, членовете, персоналните и обектните деиксиси (напр. *sie*, *ihr*, *die*, *der*). Незабелязване разликите между падежните форми (*ihn*, *ihm*). Оттук - грешки в реконструирането на референциална идентичност и на други връзки в текста;
 - невинаги достатъчно автоматизирани очаквания за синтактични преходи.
- Стратегии и очаквания, повлияни от синтактичните образци в родния език.

“Забравяне” за рамковата конструкция, крайния словоред и съгласуването между подлог и сказуемо, което води и до колебания в очните движения. Прибързано затваряне или незатваряне на рамката, несъхраняване на информация при преработване на дълги изречения. Незабелязване или грешен анализ на синтетично изразени връзки, които на български език се изразяват аналитично. Проблеми с непознати или незатвърдени съюзи и съюзни наречия (напр. *obgleich, indessen*). Трудности при разбирането на безсъюзните подчинени изречения, от които само отделни видове се изучават до равнище B2;

- сегментиране на по-малки смислови блокове, отколкото на роден език;
- проблеми с реконструиране на кохезията в текста, поради описаните възможни грешки при реконструиране на граматични значения и синтактични връзки;
- в сравнение с носителите на изучавания език – по-ограничени знания (“схеми”) за изучаваната култура и история.

Наблюдения в практиката и сравнително осъдните изследвания потвърждават, че проблемите, обусловени от системата на изучавания език, се отразяват и върху рецепцията на художествените текстове (вж. Хойерман, 1983: 10ff, Круше, 1995: 146 ff, Додерер, 1991). Към тези проблеми се прибавят и затруднения при разбирането, обусловени от специфичните за художествения текст:

- употреба на езикови средства, необичайна за стила на ежедневното общуване (Додерер, 1991);
- индивидуалния стил на авторите (Додерер, 1991: 27-41), който често носи белезите на далечни за чуждоезичния читател епоха и култура;
- думи и фразеологични съчетания, които могат да се разберат само чрез активиране на конкретни “схеми” за изучаваните култура и история;
- специфични за изучаваната култура символика и художествена употреба на метафори, сравнения, фразеологични словосъчетания (Круше, 1995: 146-155).

С тези особености на художествения текст си взаимодействват следните свойства на чуждоезичния читател: езикова компетентност, индивидуален опит от общуване с художествени произведения на роден и на чужд език, а също и:

- нагласа и стереотипи на тълкуване, формирани в родния културен кръг (Елерс, 1997a: 185 ff);
- различен спрямо носителя на изучавания език жизнен и исторически опит, ценостни системи, културни традиции, и евентуално религиозни схващания (Круше, 1987a, 1995).

Хойерман предполага, че потенциалната другост на разбирането на чуждоезичния текст, се наслагва върху отвореността на художественото произведение за различни интерпретации. Чуждоезичният читател запълва многозначностите въз основа на собствения си социален опит и национална култура, като съществува вероятност да "доместицира" значението на текста (Хойерман, 1983: 19-20). Авторът установява и общи черти между рецепцията на роден и на чужд език (Хойерман, 1983: 287ff). Осъзнаването на различията и на "ограничените" знания могат да подтикнат към още по-интензивен опит за разгадаване на чуждото и особеното и с това да предизвикат засилено естетическо преживяване (Круше, 1995: 147)

Така описаните особености на четенето на чужд език илюстрират твърдението, че процесите на четене на родния и на чуждия език са съпоставими, но не и идентични. Възможностите на чуждоезичния читател да активира необходимо за разбирането знание на всички нива на преработване на текста са по-ограничени в сравнение с четенето на роден език.

При несигурност в правописа, семантическата и синтаксическата той чете линеарно и се съсредоточава върху единични езикови сигнали (Кархер, 1994: 162f). Това натоварва допълнително работната памет и капацитетът ѝ не достига за преработване на по-високи нива (Ески/Грейб, 1988: 233-234, Кархер, 1994, Елерс, 1997a: 152f).

Възпрепятства се пренасянето на ефективни родноезикови стратегии и процеси, като активно използване на фонови знания, образуване, проверка и коригиране на хипотези, инфериране, интуитивна опора в контекста. Ето защо те трябва да се активират наново, съзнателно, т.е. стратегически (Кархер, 1994: 162f, 237, 247 ff, Лутъехармс 1988: 189)

Четенето на чужд език изисква и умения за прилагане на стратегии, при които затруднения на определени равнища на преработване на текста се преодоляват, като се използват налични знания на всички останали нива.

За преодоляване проблемите при четене на нехудожествени текстове се работи от години. Разкриването на част от тях при четене на художествен текст и на потребността на българските учащи се от обучение в стратегии за разбиране, е цел на настоящото изследване.

2.6. СТРАТЕГИЧЕСКА КОМПЕТЕНТНОСТ

Умението, според поставената задача да се прилагат подходящи стратегии за нейното разрешаване, се приема за признак на "добраия" учащ се, който може да наблюдава и управлява процесите на своето учене и да използва своите умения в извънучебни ситуации (Мислер, 1999: 177, Уендън, 1987: 8-9, Рубин, 1987: 17). Способността за адекватно и гъвкаво прилагане на стратегии се приема и за белег на "превъзхождащо умение за четене" (Елерс, 1998).

Стратегическата компетентност и процедурното знание се определят за цел на обучението в днешното информационно общество, в което преработването на нова информация е част от всекидневната практика на човека (Тъонсхоф, 1992: 235, Крум, 2000: 18) и умението да се решават проблеми става все по-важно.

Все пак стратегическата компетентност не се определя еднозначно в теоретичните модели на комуникативната компетентност на чуждия език. Канал и Суайн (1980: 30), ван Ек/Трим (1993: 110) и ван Ек (1993: 55) я дефинират като способност да се прилагат компенсаторни стратегии за решаване на комуникативен проблем, възникнал поради дефицити в чуждоезиковата компетентност на учащия. Бахмън, под влияние на една разширена дефиниция на Канал и Суайн, търси функциите на стратегическата компетентност в оптималното и ефективно използване на наличните езикови и неезикови познавателни ресурси за постигане на комуникативната цел (Бахмън, 1990: 99, 102). Подобно съващане се поддържа и в Общата европейска езикова рамка (Трим и др., 2001: 63).

Под влияние на когнитивната психология (всъщност на процедурната семантика - вж. Богранд/Дреслер, 1995: 92), **знанието за стратегии** се характеризира от една страна като **процедурно** (знание за начин). С негова помощ се активират елементи от декларативното знание (знание за факти) за постигане на дадена цел в реално време (Тъонсхоф, 1992: 35). От друга страна то се определя като **част от декларативното знание**, което може да бъде **процедурализирано** (т. е. **знанието за една стратегия** може да се преобразува в **умение да се прилага тази стратегия**) (Тъонсхоф, 1992: 244, Гротън, 1997: 44, 55). Тези два вида знание, както и способността да се активира и прилага всяко подходящо знание, за да се постигне дадена комуникативна цел, принадлежат според мнението в настоящата работа към стратегическата компетентност.

Понятието "стратегия" в актуалния за настоящата работа смисъл "стратегия за разбиране" се появява в модела на комуникативна компетентност на ван Ек в два различни контекста - първо като част от "стратегическата компетентност" с по-скоро компенсаторни функции и на второ място очевидно като част от "дискурсивната компетентност" като "стратегии за интерпретация" (ван Ек, 1993: 111, 98). Понятието "стратегия" се употребява и за описание на способността за междукултурно общуване (Кнап-Потхоф/Лидке, 1997: 201).

2.6.1. СТРАТЕГИИ ЗА РАЗБИРАНЕ

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

В моделите на разбиране на текста и на четенето стратегиите се споменават като част от процеса на разбиране (очевидно на родния език). Някои от тях се представят като неуспешни, други като ефективни (Кинч, ван Дайк, 1978: 360) или като средство за решаване на проблеми (Джъст/Карпентър, 1980: 342). Така според Кинч и ван Дайк всяко преработване на текста е по принцип стратегическо, т. е. свързано с инструментализиране на знания и с изградени върху конвенционални очаквания хипотези относно комуникативното намерение на продуцента (Кинч/ван Дайк, цит. по Хайнеман, Фивегер, 1991: 117).

В литературата, прегледана за целта на настоящата работа, преобладава тенденцията, стратегиите за разбиране да се свързват както със съзнателно, така и с автоматизирано прилагане при четене и на чужд, и на роден език (Хойерман, 1983: 16, Елерс, 1998: 83). Автоматизираността се свързва с доброто умение за четене, а съзнателността - с процеса на обучение в стратегии и с решаване на проблеми при разбирането. По-скоро компромисно изглежда споразумението между много автори, стратегиите да се обявят за "потенциално" съзнателни - т. е. – при необходимост, достъпни за наблюдение и вербализация.

2.6.2. ЧУЖДОЕЗИКОВИ СТРАТЕГИИ

В литературата, посветена на усвояването на втори и чужд език, съществуват разногласия относно значението на понятието "стратегия". Споменава се дори за "инфлация" в неговата употреба (Мислер, 1999: 118, Цимерман, 1997: 108). В резултат на това някои автори не признават за стратегия "разбирането с помощта на контекста" или работата с речник, докато други определят дори ходенето на кино като учебна стратегия за усъвършенстване на чуждоезиковата компетентност.

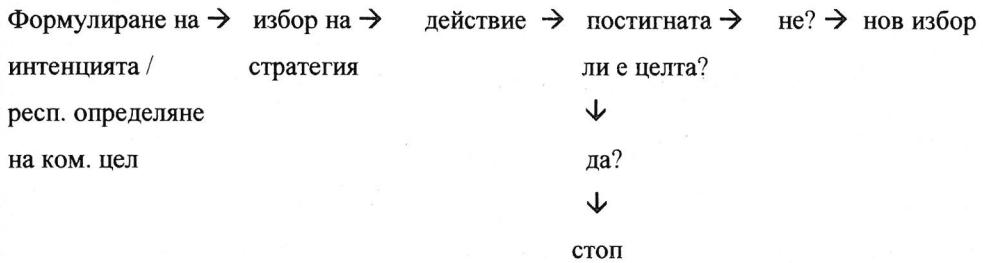
Един от проблемите, както за настоящото изследване, така и за практиката на обучението, е свързан с въпроса, дали в публикациите става дума за стратегии, типични за комуникацията именно на чуждия език. Редица автори изследват стратегиите като проява на междинния език на учащите (Селинкър, 1981: 12-13, Данчев, 1988, Бояджиева-Миленова, 1988: 86, Тароун и др., 1990). Други автори, обаче, се позовават и на универсални речеви действия, като изтъкват или подразбират тяхната преносимост - чрез обучение - от комуникацията на родния върху комуникацията на чуждия език (Тароун, 1974: 232, Елерс, 1998: 87). Този проблем е пряко свързан с основния въпрос на настоящото изследване, на него ще се спрем и по-нататък.

Други различия съществуват в обозначаването и съответно дефинирането на стратегиите, като: "опити на учащите се" (Тароун, 1990: 63), "техники" (Уендън, 1987: 6, Кордър, 1990: 16): "планове" (Ферх/Каспер, 1990: 33), "процеси" (цит. по Вендт, 1993: 53), "правила" (Цимерман, 1997), "действия" (цит. по Цимерман, 1997: 100), "структури на действия" (Вендт, 1993: 79), "операции" (Кнап-Потхоф/Кнап, 1982: 133-134). Терминът "техники" се употребява или синонимно (Кордър, 1990), или замества термина "стратегия" (Рампильон, 1989). Често в теорията, както и за практически цели, "стратегиите" се разграничават от "тактиките" или "техниките" по степен на йерархия (вж. Биалисток 1990: 17, Балщедт и др. 1981: 285, Глабониат, 2002: CD-ROM), въпреки че такава зависимост е трудно да се докаже (Мислер, 1999). Данчев справедливо отбелязва, че "тактики" е всъщност правилният преводен еквивалент на английския термин "strategy" (Данчев, 1988: 95). За съжаление, в методическата литература на български и други езици вече се е наложил преводът "стратегия". Повечето автори (напр. Кнап-Потхоф/Кнап, 1982:132-134, Хуфайзен, 1991: 30) се обединяват около следните признания на комуникативните стратегии, използвани по време на усвояването на чужд език:

1. Те са ориентирани към даден комуникативен проблем.
2. При тяхното използване учащият активира налично знание.
3. Те се прилагат целенасочено и контролирано, т.е. (потенциално) съзнателно.
4. Те се прилагат индивидуално и в зависимост от комуникативната ситуация.
5. Те се прилагат поотделно, едновременно или последователно в различни комбинации.
6. Те подлежат на преподаване и усвояване.

В настоящото изследване комуникативните стратегии се определят като мисловни, познавателни и физически действия, които носят посочените характеристики и функции.

В описанията на fazите на речевата продукция (Кордър, 1990: 19, Ферх/Каспер 1990: 33) и на четенето с разбиране (Вестхоф, 1987: 82) стратегиите са вместени по сходни начини, представени най-обобщено така:



Ферх/Каспер все пак разделят експлицитно целта, фазата на планиране като процес и плана като резултат (изборът на стратегия се реализира във фазата на планиране, като се съобразяват ситуацията и знанието за родния, за междинния и за изучавания език) (Ферх/Каспер, 1990).

2.6.2.1. КЛАСИФИКАЦИИ НА ЧУЖДОЕЗИКОВИТЕ СТРАТЕГИИ

Класификациите на чуждоезиковите стратегии се изграждат според разбирането на съответния автор за стратегии и според други критерии.

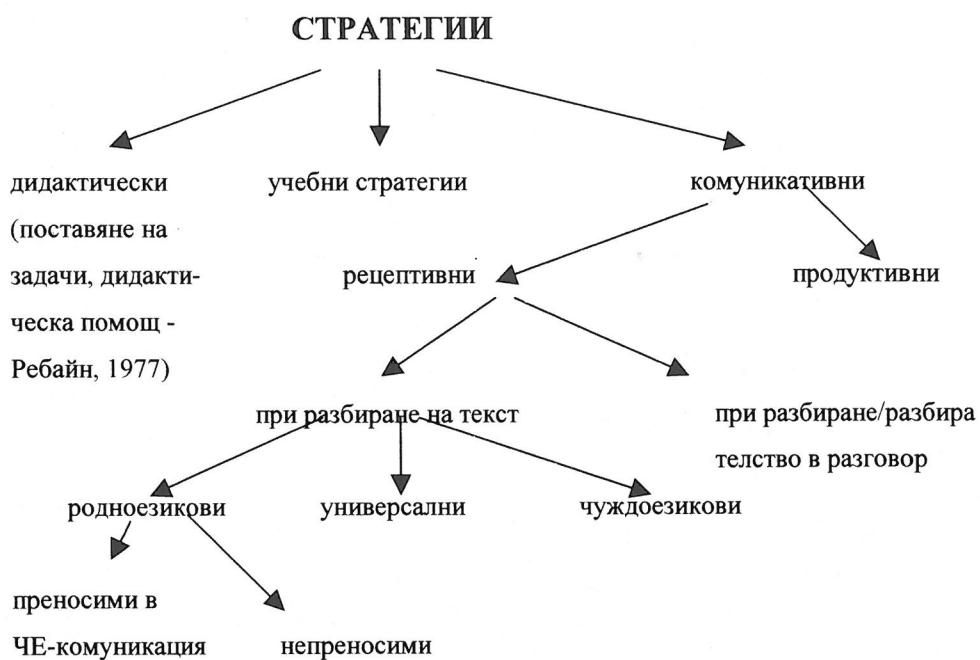
Първият опит за разделяне на стратегиите се отнася до т. нар. "учебни и комуникативни стратегии" (вж. напр. Селинкър, 1981: 10). Това разграничаване се аргументира с различната мотивация за прилагане (учебните са за изпълнение на дългосрочни цели - придобиване и усъвършенстване на знания и умения, комуникативните са подчинени на определени проблеми и са ситуативно обвързани) (срв. Тароун 1990: 67, Хуфайзен, 1991: 33, Рампильон, 1989, Биалисток, 1990: 17) и

различните ситуации на прилагане (учебните - при усвояване на знания, комуникативните - при използване на тези знания) (Рампильон, 1989: 16, Биалисток, 1990: 26). Ето защо първите се наричат още "стратегии за усвояване", а вторите - "за прилагане" и се приема, че учебните влияят "директно", а комуникативните - "индиректно" върху учебния процес (Уендън, 1987: 8, Оксфорд, 1999: 12). Все пак е спорно, дали между усвояване и употреба на чуждия език следва да се прокарва граница. Това е валидно особено при стратегиите за четене на роден и на чужд език, може би поради двойната функция на четенето като цел и средство за обучение. Тяхното разграничаване, обаче, с оглед споменатите горе разлики, е валидно за настоящото изследване. Според някои класификации комуникативните стратегии се представят и като част от учебните стратегии (Мислер, 1999:118).

Продуктивните стратегии се класифицират според критерии като типове стратегическо поведение (**стратегии на отбягване** на проблем, без пълно постигане на комуникативната цел и **стратегии на постижение**^{*} на комуникативната цел) (Ферх/Каспер, 1990: 37-38), по смесени критерии (интерлингвални процеси, типове поведение и др.), по езикови равнища (фонологично, морфологично, синтактично, лексикално) (Тароун и др., 1990). Включват се и невербални стратегии (в директната речева комуникация). Олдърсън и Уркуарт различават лингвистични, семантични и паралингвистични стратегии при четене (Олдърсън/Уркуарт, 1984: 245). Вестхоф разработва стратегии за смислови догадки на равнище дума, изречение и текст. Той прави експлицитно разграничение, обаче, само между "единични" и "комплексни" стратегии (Вестхоф, 1987: 86 ff). Подробен преглед на видовете класификации на чуждоезиковите стратегии по различни критерии прави Мислер (1999).

Най-общата класификация, валидна за настоящото изследване, се базира предимно на Ферх/Каспер 1990, Тароун 1990, Хуфайзен 1991, Ребайн 1977 и в резултат на обобщение и собствено допълнение изглежда както следва:

* Превод по Бояджиева-Миленова, 1988



Настоящото изследване е насочено към стратегиите за разбиране на текста, а изводите от него - към някои дидактически стратегии.

През 90-те години, с ориентирането на обучението към процесите, се налага и разграничаването “**когнитивни – метакогнитивни**” стратегии (вж. Гротян, 1997: 53-54). То се приема и по отношение на стратегиите при четене: "едно действие е когнитивно тогава, когато е насочено директно върху учебния материал и имплементира стратегия по отношение на някоя задача, например използване на контекста, за да се изведе значението на непозната дума." (Елерс, 1998: 96). Метакогнитивните стратегии включват определянето на целта, планирането и оценката (Рубин, 1987: 22). Опозицията когнитивни - метакогнитивни стратегии напомня за опозицията процеси - стратегии, чрез която Кнап-Потхоф/Кнап определят стратегиите като съзнателни действия (1982: 132 ff). Двете опозиции не са идентични, но въпреки това показват неединното схващане на авторите за “**съзнателността**” като характеризиращ признак на стратегиите. (Елерс, 1997: 73-74)

В литературата не винаги се прави разграничение между **действително прилагани и препоръчвани** стратегии. Идея за такова диференциране дава Вендт (1993: 56-57), но авторът не я разработва последователно. За целите на настоящото изследване и за теорията и практиката на обучението по чужд език изобщо, в настоящата работа ще бъде направен опит да бъдат разграничени **две големи групи чуждоезикови стратегии: стратегии като част от междинния език или**

чуждоезиковото поведение на учащите се и стратегии като част от комуникативната компетентност - цел на обучението по чужд език. Първите, наречени още "естествени" (Вестхоф, 1987: 177), се пренасят от родния език или се изнамират от учащите се в процеса на обучение. Те се установяват емпирично с цел да се определят "успешните" стратегии на "по-добрите" учащи се, които да бъдат препоръчани или преподадени на "по-слабите" учащи се и да заменят техните "неуспешни" стратегии (напр. Хозенфелд, 1984: 233, вж. и Брантмайър, 2002). Втората група са стратегии, препоръчвани от специалистите като потенциално успешни за оптимиране на процеса на четене, на основата на различни теории: Теориите за разбиране и четене дават насоки за препоръки за активиране на налично знание (Керъл, 1988: 248) и образуване на хипотези (Вестхоф, 1987: 119), лингвистиката на текста - за опора в средства за кохезия (Крум, 2001: 947), структурната лингвистика - за специфични за чуждия език стратегии за анализ на думи и изречения (Херингер, 1987, Бернщайн, 1990). Елерс (1997а, 1998) разработва тренировъчна програма, съобразена със спецификата (структура и функция) на повествователните художествени текстове. Стратегиите от втората група са конструирани хипотетично и следва да бъдат установявани емпирично и изпробвани експериментално.

С този проблем е свързан въпросът, кои стратегии могат да се определят като успешни и кои – като неуспешни. "Успешни" стратегии (в директната комуникация) могат да се нарекат тези, които водят до разбирателство с другия партньор в общуването (Тароун, 1990). При липса на обратна връзка – както е при разтегнатата комуникативна ситуация, за успешни рецептивни стратегии приемаме тези, които водят до резултат от разбирането, задоволяващ реципиента (в смисъла на Хорман и на Богранд/Дреслер, вж. стр. 23 и 36 на настоящата работа), т.е. когато реципиентът реши, че е постигнал своята комуникативна цел или е решил своя комуникативен проблем на ниво разбиране и интерпретация.

Въпреки опитите за отделяне на "успешните" от "неуспешните" стратегии, в последно време се налага схващането, че успехът на една стратегия много зависи от качеството на нейното прилагане, от комуникативната ситуация и задача (Елерс, 1998: 244). Без съмнение, наред с това съществуват и стратегии, които еднозначно могат да бъдат определени като "успешни" или "неуспешни" (напр. при четене – грешно образуване на хипотези – Вестхоф (1987), Херингер (1987), Кархер (1994)).

2.6.2.2. СТРАТЕГИИ ЗА ЧЕТЕНЕ НА ЧУЖД ЕЗИК

Стратегиите при четене са част от рецептивните комуникативни стратегии. В настоящото изследване те се дефинират в два аспекта - от една страна, като компенсаторни чуждоезикови стратегии, а от друга страна - като стратегии за оптимално използване на наличните знания на читателя и на информацията в текста за постигане на максимален успех в комуникацията. От втората гледна точка те се свързват и с общото умение за четене (Елерс, 1997: 99 ff), което се формира на родния език.

Действително прилаганите стратегии се изследват с различни методи, видове текст и изучаващи различни езици (вж. Хозенфелд, 1984, Елерс 1997, Брантмайър 2002). Някои автори ги класифицират по езикови равнища и нива на усвояването на чуждия език: Лексематичните стратегии на екстракриране на значение са типични за начинаещите учащи се, синтактичните - за напредналите, а семантико-синтактичните - за развито умение за четене (Кархер, 1994: 213ff).

Към междинната компетентност на чуждоезичния читател Лутийехармс причислява стратегии като заобикаляне на думи, отгатване с помощта на контекста, произволно отгатване, използване на речник, превод (Лутийехармс, 1988: 186 f). Възможно е такива да са и отбягването, търсенето на помощ от друг, парадразата, а сред неуспешните да са игнорирането на сигнали от контекста, приспособяването на грешна хипотеза към контекста и др. (Вестхоф, 1987: 177) .

Предполагаме, че реално прилаганите стратегии се прилагат с различен успех или неуспех от различните учащи се в различни ситуации на четене.

Стратегии при четене, препоръчвани в дидактическите материали за немски език като чужд (общо четене с разбиране, граматики на разбирането, разбиране на литературни текстове) (Каст, 1985, Вестхоф, 1987, Херингер 1987, Браницки/Кристиан 1991, Елерс, 1992 б, Рьор, 1993, Дженкинс, цит. по Крум, 2001). В цитираните източници не винаги се прави ясно разграничаване между стратегия, умение за четене и (учебен) метод. Това, което според приетата за настоящото изследване дефиниция е стратегия (напр. опора върху ключови думи, изграждане на хипотези), понякога с право се третира като "умение", понякога редом с учебни методи или задачи за постигане на това умение (Каст 1985, Браницки/Кристиан, 1991) или се явява под формата на "съвети" за по-ефективно разбиране (Херингер,

1987, Бернщайн, 1993). Елерс (1992б:60 и др.) разграничава уменията (за четене) от стратегиите за "развиване" на тези умения (следователно учебни стратегии).

Изброените стратегии за разбиране следва да са относително независими от текстовата разновидност. Според Вестхоф при художествените текстове приложимостта на обучение по четене, включително и на стратегии на разбиране, особено на антиципиране, е ограничена, предвид възможните стилистични и фактологични отклонения от "нормата" (Вестхоф, 1997: 85). Въпреки това почти всички тези стратегии се споменават като стратегии или умения при четене и на художествените текстове (Елерс, 1992б, 1998:87f, Мюлер, 1987, Гочева, 1998: 32 ff). Ето защо считаме, че те са част от комуникативната компетентност-цел на читателя на художествени текстове на немски като чужд език и ги включваме, заедно с някои от стратегиите на Хозенфелд (Хозенфелд, 1984, Оксфорд, 1999), в проверовъчен списък, на базата на който се анализират свободните вербализации на участниците в настоящото изследване за определяне на стратегическата им компетентност.

В повечето дидактики на четенето с разбиране за немски език като чужд се препоръчват следните дейности, съответстващи на дефиницията за стратегии в настоящото изследване (стр. 4), които могат да се прилагат отделно или в комбинация според комуникативната цел и проблема на разбирането:

1. Определяне на целта на четене (избор на начин/стил на четене, адекватен на целта, активиране на "схеми" на различни равнища)
2. Търсене, откриване и осъзнаване на проблема на разбиране, избор на решение, оценяване на резултата, евентуални корективни действия. Споменатите в точка 1. и 2. стратегии спадат към метакогнитивните стратегии (Елерс, 1997а: 85-86).
3. Опора върху графична информация - шрифт, оптично разделение на текста, подзаглавия и др. (Елерс, 1997а: 227, Крум, 2001: 947)
4. Опора върху илюстрациите (Елерс, 1997а: 227, Крум, 2001: 947)
5. Стратегии за разкриване на думи с помощта на контекста, на интер- и на интралингвални аналогии (Херингер, 1987, Мюлер, 1987: 260, Браницки/Кристиан, 1991, Елерс, 1992б: 64, Ръор, 1993, Вестхоф, 1997: 98, 115 Крум, 2001: 947), на знанието за словообразувателни правила, граматични признания, семантична и синтаксична валентност, разкриване на актуалното значение на лексикална многозначност с помощта на контекста (Дженкинс и др., 2000: 65). Търсене на дефиниция, синоним или обяснителна парафраза в контекста (Мюлер, 1987: 262)

6. Комбинация на стратегии за разкриване на думи с работа с речник (Дженкинс и др., 2000: 57, 65)
7. Използване на речник в краен случай (Дженкинс и др., 2000: 65, Крум, 2001: 947)
8. Правилно търсене на думите в речника (Хозенфелд, 1984: 232)
9. Преодоляване на опитите да се разбере всичко, подминаване на проблеми, които не са решаващи за постигането на глобалната комуникативна цел, незадържане на вниманието при всеки детайл, обхващане на изречения, а не на отделни думи при четене (Херингер, 1987, Мюлер, 1987: 264, Елерс 1992а: 64, Крум, 2001: 947). Използване на най-информативните елементи в текста (за съжаление, Вестхоф споменава тази стратегия предимно като подпомагаща антиципирането, Вестхоф, 1997: 88). Използване на собствени имена и цифри като източници на информация
10. Опора върху познатото - съзнателно активиране на знание на всички равнища на разбирането на текста, например опора върху интернационализми, търсене на текстови сигнали за познато (Вестхоф, 1987, Елерс, 1997а: 78)
11. Използване на налични знания по темата на текста (Крум, 2001: 947)
12. Образуване на хипотези: напр. 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, на знанието за света. Разделяне на текста на части, постепенно и последователно антиципиране (в посоки напред и назад в текста); сравняване на наличното знание с очакванията за нова информация в текста, търсене на решения, изключване на варианти на хипотези, проверка и корекция на хипотези (Вестхоф, 1987, 1997: 95, Елерс, 1992б: 60, 81, Елерс 1997а: 78, 227, Крум, 2001: 947)
13. Вариране и смяна на скоростта на четене, прекъсване, препрочитане (Херингер, 1987, Круше, 1987)
14. Подчертаване/невербално отбелязване или записване на важни елементи в текста, напр. ключови думи (Рампильон, 1989: 15, Елерс, 1997а: 224)
15. Съзнателно насочване на вниманието, съхраняване в паметта на намерено решение на даден проблем
16. Стратегии за реконструкция на кохерентен текст чрез опора върху експлицитни сигнали за свързаност в текста: следене на изотопия и "ключови думи" (с цел, напр., реконструиране на темата на текста - Илиева, 1986 :25), опора в повторения, в "структурни думи" (деиктични и форични средства, съчинителни и подчинителни

съюзи, наречия и предлози) (Херингер, 1987, Елерс, 1992 б: 80, Вестхоф, 1997: 90 ff, Крум, 2001: 947), търсене на логически връзки между единиците на значение в текста (Мюлер, 1987: 263)

17. Стратегии за преработване на повърхнинната структура на текста: разкриване на сложни синтактични конструкции, ориентиране относно: последователността, позицията и отношенията между думите. Изводи за връзките между думите на основа на окончанията. Идентифициране и съотнасяне на части на изречението и словосъчетанието, особено в подчинени изречения, рамкови конструкции и в разширени атрибути (Херингер, 1987, 1989, Берншайн, 1990, Илиева, 1976). (При тези стратегии особена роля играят запаметяването, изчакването, потискане на спонтани изводи и очаквания) (Лурия, 1984). Използване на повърхнинни сигнали за свързаност с цел компенсиране, например, на лексикални проблеми (Бимел 1990: 11). 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. Връзката между съзнателното активиране на знанията за синтаксиса на немския език и четенето на художествени текстове на чужд език се осъществява чрез някои дидактически предложения на Елерс (Елерс, 1992 б: 78).

18. Стратегии за реконструкция на темата на текста: идентифициране на носещото темата изречение, опора в заглавието, анализ на композицията и композиционните елементи (Елерс, 1998: 87)

19. Съследоточаване върху "основните моменти в текста" (Крум, 2001: 947)

20. Опростяваща респ. обяснителна паррафраза (Херингер, 1987)

Освен това:

21. Редуктивни стратегии за извлечане на общото съдържание на текста чрез т. нар. макрооперации (Елерс, 1997а: 78)

22. Съставяне на "структурна диаграма на текста" (за роден език и за английски език като чужд – Керъл и др., 1989: 651-658, за немски език като чужд - Крум, 2001: 947. За художествени текстове тя се препоръчва от Елерс като задача (Елерс, 1997а: 228). Тази система от познавателни действия според нас безспорно допринася за решаване на проблеми при разбирането на определени разновидности художествен текст, чрез проследяване на неговата композиция, логическа структура и изваждане на най-информативните пропозиции.

23. (Съзнателно) инфериране на базата на експлицитни сигнали в текста и на собствено знание за възстановяване на имплицитна информация (Елерс, 1997а: 78)

24. Невербални рецептивни стратегии (например изграждане на образна представа) (Елерс 1998: 88)

25. Културни стратегии - разбиране на културно релевантни аспекти, сравняване, търсене на общото и различното (Елерс, 1998: 88), набавяне на културноспецифична информация (по Кнап-Потхоф/Лидке, 1997: 201, вж. стр. 58 на настоящата работа).

26. Стратегическо задаване на въпрос - за разкриване на непознати думи (Вестхоф - като част от стратегия, Вестхоф, 1997: 98), за синтактичен анализ, за разграничаване на известното от неизвестното, за факти, мотиви (Елерс, 1992 b: 65, Елерс, 1997a: 78)

Голяма част от тези стратегии са предмет на обучение в часовете по немски език (за ниво Mittelstufe срв. напр. *et*, Перлман-Балме и др., 1997: 103), а също влизат в списъка на комуникативните рецептивни стратегии в Profile deutsch (Глабониат, 2002: CD-ROM).

Извън списъка, според който се анализира стратегическата компетентност на изследваните лица в настоящото изследване, остава препоръчваната от Дженкинс и др. (2000: 57) и от Глабониат и др. (2002) кооперативна стратегия. В първия източник тълкуваме препоръката по-скоро като насока за херменевтична съпоставка на собствени решения на проблема с чужди, във втория авторите не предлагат убедителни основания за препоръчването на тази стратегия.

Стратегии 1, 2, 3, 4, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 18, 19, 21, 22, 23, 24 се базират по-скоро на езиково неспецифични знания, умения и когнитивни процеси и затова могат да се приемат за "общи". Не случайно много от тях се препоръчват и в тренировъчните програми за четене на роден език. При четенето на чужд език те могат да изпълняват компенсаторни или оптимизиращи четенето функции и представляват съзнателно реактивиране или използване на потиснати или автоматизирани родноезикови умения. При недостатъчни или липсващи такива умения на родния език (Лутъехармс, 1988: 189), те трябва да се усвояват специално за целите на чуждоезиковата комуникация. Доколкото стратегии 5, 6, 7, 8, 16, 17 и 20 в чуждоезиковата комуникация са обвързани с особеностите на изучавания език и с проблемите поради ограничена чуждоезикова компетентност, те могат да се приемат за (чуждо)езиково специфични. Стратегиите на което и да е ниво на преработване могат да компенсират ограничената комуникативна компетентност на което и да е друго ниво.

Стратегии, специфични за определена текстова разновидност, са предложени от Елерс с оглед структурата на повествователните художествени текстове в проза. Те са включени в своеобразно разширение и прецизиране на съ branите в класификация "общи" стратегии (Елерс, 1998: 87-89) и ще бъдат цитирани тук избирателно:

1. Използване на сигнали за членение на текста на езиково и повествователно равнище
2. Правене на изводи за скрити мотиви, намерения и чувства на основата на действия в текста
3. Отнасяне към собствени преживявания
4. Използване на знания за конвенции в начина на повествование
5. Антиципиране на хода на действието (това, според нас, е по-скоро задача, стимулираща стратегиите за антиципиране)
6. Насочване вниманието към смяна на перспективата, на ситуацията, към появяването на нови/стари герои

Някои от тези стратегии биха могли да бъдат валидни при четенето на литературни текстове в проза изобщо.

Във връзка с концепцията за въздействените елементи от структурата на художествения текст в настоящото изследване (стр. 27-31) се приемат хипотетично за ефективни и ще се търсят в читателското поведение на изследваните лица и следните стратегии:

7. Реконструиране на пространственно-времево-персоналната ориентация в художествения текст (след фиксиране на изходната й точка)
8. Идентифициране на "неопределеностите", на "белите полета" и тяхното запълване.

2.6.3. СТРАТЕГИИ ЗА РАЗБИРАНЕ И/ИЛИ СТРАТЕГИИ ЗА ИНТЕРПРЕТАЦИЯ

По въпроса за и против разграничаването на разбирането, интерпретацията и тълкуването съществуват разнородни мнения (в херменевтиката, вж. Андринга, 1994: 26 ff, за литературната теория и обучението по литература вж. Хойерман, 1983: 20). Една от причините за това е, според нас, и съвременното схващане за разбирането като активен и творчески процес - характеристики, които допреди са били приписвани по-скоро на интерпретирането. Интерпретирането "за другия",

свързано с анализ на поетическите и стилистични изразни средства, остава извън обсега на интерес в настоящото изследване.

Редица автори са склонни да разграничават разбирането като интуитивен процес от интерпретирането като съзнателно усилие за преодоляване на осъзнат нездадоволителен резултат (Хойерман, 1983: 20, Бусе, 1994: 71-72), спънка (Андринга по примера на Рикъор, Андринга, 1994: 27 ff.) или проблем (Андринга, 1994: 27 ff Елерс, 1997а: 172) в разбирането. Това схващане съответства до известна степен на определението за стратегии за разбиране в настоящото изследване. То показва, че интерпретирането би следвало да е по принцип стратегическо. Като **опити за интерпретиране**, в настоящото изследване ще се анализират тези вербални съобщения на изследваните лица, които свидетелстват за запълване на белите полета в смисъла на рецептивната естетика (вж. стр. 27-28), за търсене и запълване на "неопределеноностите", "отворените места" в смисъла на Круше (вж. стр. 29-31) и евентуално елаборативните инференции в смисъла на когнитивната лингвистика. Тъй като тези процеси могат да протичат паралелно с "разбирането" на текста на всички нива, тяхното разграничаване е само условно. Като важна отправна точка за интерпретиране се приема, заедно с Андринга (1990: 28) и Елерс (1997а: 172) стратегическото формулиране на въпрос, чиято херменевтична роля се изтъква от Гадамер (1997: 500ff). То води до осъзнаване на собственото незнание и неразбиране и е път към разбирането и усвояването на новото и чуждото (вж. и Гочева, 1998:47). За разлика от стратегиите за разбиране на чуждия език, опитите за интерпретиране не са насочени непременно към решаване на проблеми поради дефицити в чуждоезиковата комуникативна компетентност.

3. СТРАТЕГИИ ЗА ЧЕТЕНЕ НА ХУДОЖЕСТВЕНИ ТЕКСТОВЕ НА НЕМСКИ ЕЗИК КАТО ЧУЖД

3.1. ОБЩИ ПОЛОЖЕНИЯ НА ИЗСЛЕДВАНЕТО

3.1.1. АСПЕКТИ НА ПРЕДМЕТА НА ИЗСЛЕДВАНЕТО

Предмет на изследването са прилаганите от читатели, изучаващи немски език, стратегии за разбиране при четене на немскоезична кратка проза от 20 век. В съответствие с изброените в теоретичната част (стр. 67) характеристики на стратегиите при четене, предметът се разглежда в следните аспекти:

1. Стратегиите при четене като част от цялостното читателско поведение на изследваните лица. Читателското поведение обхваща стиловете и подпроцесите на четене, избрани и приспособени от читателя според неговите "намерения и интерес", според дълбочината и "начина на търсене на информация", "външните условия на ситуацията на четене", "вида" и "дължината" на текста (Елерс, 1998:247).

2. Стратегиите във връзка с умението за четене. Хозенфелд успява експериментално да установи стратегии, характерни за добрия читател (1984:232). В по-нови публикации, обаче, зависимостта на читателското умение от определени стратегии се поставя под въпрос, както, впрочем и конструктът "добър читател" (Елерс, 1998: 244-245). Въпреки това, чрез данните от настоящото изследване, ще се опитаме да проследим връзката между стратегическата компетентност и доброто умение за четене.

3. Стратегиите при четене във връзка с проблемите при разбирането.

4. Стратегиите, според видове дейности и равнища на преработване на текста при четене. База за тяхното описание е "проверовъчен списък" от стратегии, препоръчвани в литературата за немски като чужд език.

5. Стратегиите при четене на българските читатели в съпоставка със стратегиите при четене на читатели от различни националности, изучаващи чуждия език в неговата естествена среда. Като база за съпоставка се определят стратегиите при четене. Като допускаме както индивидуални, така и надиндивидуални различия в прилагането на стратегии, обусловени от средата на изучаване на чуждия език, се надяваме да установим евентуална зависимост на стратегическото поведение на българските читатели от родноезиковата среда на изучаване на чужд език.

6. Стратегиите за разбиране са част от процеса на четене.

3.1.2. ИНСТРУМЕНТИ ЗА СЪБИРАНЕ НА ДАННИ:

За разлика от стратегиите при пораждане на реч, стратегиите за разбиране, особено в комуникация чрез писмен текст, могат да бъдат наблюдавани директно в съвсем редки случаи. Тяхната употреба и ефективност рядко могат да бъдат анализирани на базата на материален резултат от учебната или речевата дейност, в която са били използвани.

Индуктивни изследвания на стратегии за разбиране чрез резултата от тяхното прилагане се провеждат обикновено при обучаващите експерименти и се свързват с предварително определени една или повече стратегии, или с цяла тренировъчна програма (Керъл и др., 1989, Парк, 1991).

За настоящото изследване са интересни начините, по които се установяват стратегиите като част от реалното комуникативно поведение на учащите. Те са представени в Таблица 3:

Таблица 3:

Инструменти за събиране на данни:	Условия на използване:	Възможни проблеми:	
		1	2
1. Наблюдение на изследваните лица: на тяхното вербално и невербално поведение. Наблюдението се документира в дневник или с видеозапис	с участие/ неучастие на изследователя в лабораторна/ нелабораторна среда индивидуално/ групово		<ul style="list-style-type: none"> • Точност на вербализацията • Не винаги може да се установи, дали стратегията е част само от декларативното знание или е действително приложена • Опасност от раздвоеване на вниманието на изсл. лица между комуникативната/ учебната и експерименталната задача • Влияние на задачата върху данните • Достъпност на процесите/стратегиите за наблюдение • Способност на информантите да извикат определени стратегии от кратковременната или дълговременната си памет • Способност на информантите да се самонаблюдават и вербализират (препоръчва се целенасочено развиване на тези умения) • Ограничено или свобода във възможностите за отговор • Ефект на "социалната желателност" • Естественост на учебната/ комуникативната ситуация - и оттам екологична валидност • Дали информантите разполагат с достатъчно време и когнитивни сили • Проблеми при анализа на данните - обективност/субективност, податливост на статистическа обработка
2. Вербални съобщения на изследваните лица			
a) Мислене на глас	обвързаност/ необвързаност с конкретна учебна/ комуникативна задача		
б) Водене на записи	по време на/след изпълнение на задачата		
в) Водене на дневник, свободно или насочвано от изследователя	устна/писмена инструкция и събиране на данни		
г) Интервюта и въпросници с повече или по-малко структурирани въпроси	висока/слаба структурираност на задачата		

1	2	3
3. Комбинации от инструменти 1 и 2 а) б) в) и г)	Като при 1 и 2	Като при 1 и 2

Посочените инструменти се използват за целите на обучението по роден и по чужд език. Всеки от тях се прилага при определени или при всички от изброените условия и в различна степен е свързан с проблемите, посочени в таблицата (вж. Коен 1987, Лутъехармс 1988: 12-30, Мислер 1999, Брантмайър 2002).

Индивидуалният характер на стратегиите при четене и тяхната зависимост от конкретната ситуация, текст, задача и читател определят предимно **качествения (описателно-интерпретативния)** подход в настоящата работа. Събирането на данни се осъществява в три отделни изследвания по следните начини:

1. Изследване 1, инструменти за събиране на данни 1 и 2: Писмена свободна вербализация наintrospektivни наблюдения при четене на три художествени текста (читателски протоколи), придружена с въпросник за ретроспекция, съдържащ 10 затворени и отворени въпроса.

Контролираното самонаблюдение е познато от Вюрцбургската школа в психологията от края на 19 век (вж. Пиаже, 1948: 36ff, Лурия, 1984:23). Свободна вербализация при четене на художествен текст се използва за пръв път през 1929 г. от Ричардс с намерения да се разкрият "измерения на значението" на текста и други категории, специфични за литературознанието (цит. по Грьобен, 1980: 79). Оттогава до наши дни се обсъждат предимствата и недостатъците на тези средства за събиране на данни. През 70-те и началото на 80-те години свободната вербализация и самонаблюдението преживяват реабилитация и "възраждане" (Лутъехармс, 1988:21). Те намират дори – макар и свързано с ограничения - приложение в изследването на процесите в чуждоезиковото обучение чрез "субективни теории" (Гротийан, 1998: 51). "Мисленето на глас" и свободните писмени протоколи се споменават като начини за събиране на данни в почти всички трудове, посветени на стратегиите за изучаване и за комуникация на чуждия език (Хозенфелд, 1984: 233, Тъонсхоф, 1992: 301-302, Елерс, 1997a: 122, 1997b: 177, Оксфорд 1999:197-198, Брантмайър, 2002).

Коен различава три вида вербализация при самонаблюдение: на комуникативно и учебно поведение по принцип; introspektivна и retrospektivна вербализация на комуникативно (езиково поведение) при решаване на определена

комуникативна/учебна задача; свободна вербализация без фокусиране върху определено комуникативно поведение (Коен, 1987: 32-33).

В настоящото изследване участниците са насочени към вербализация между втория и третия тип: Подадена е най-обща комуникативна цел - "разбиране на смисъла" (Лутъехармс, 1988: 63) и задача за самонаблюдение на процеса и проблемите при четене, без да се споменава понятието "стратегия".

Основанията ни да предпочтем събиране на данни чрез много общо формулирани задачи са следните:

1. Стратегиите при четене са пряко свързани с интенционалността, осъзнатостта и вербализацията (Кнап-Потхоф, 1982, Щифенхъофер, 1986: 42, вж. и стр. 10, 53 и 65 на настоящата работа). Вербализация се използва при тяхното установяване, усвояване и прилагане (Вестхоф, 1997: 80, Тъонсхоф, 1992: 303ff, Елерс 1997б: 177). Изхождайки от принципа "Който прилага стратегии, трябва да "знае за това" и може да ги вербализира и показва", целим да установим стратегическата компетентност на читателите - пряко - чрез метаизказвания и др. вербализации и косвено - чрез "следи" (Парк, 1991:104-106). Следите са невербални (подчертаване, отбелязване със знаци) или вербални (например зададен въпрос към признак от контекста показва стратегията "разкриване с помощта на контекста").

2. Второто основание, като начин за събиране на данни да се предпочете свободна вербализация, е целта да се ограничи до минимум "манипулирането" на процеса на четене в посока, необичайна за нормалното читателско поведение. Манипулирането е толкова по-силно, колкото по-конкретна и насочваща е задачата. Чрез свободно поставяне на задачата се ограничават и утвърдителните отговори на читателите за стратегия, която всъщност не прилагат и дори може би не познават. Такива възможности дават по-силно структурираните въпросници, (например SILL на Оксфорд, Оксфорд 1999: 199, Мислер, 1999 или LASSI, цит. по Парк, 1991:76), които се предпочитат заради "обективността" и лесната статистическа обработка.

Изследване 2, инструмент за събиране на данни:

Изследване 2 е предназначено да подкрепи и допълни или отхвърли резултатите от Изследване 1. То дава възможност да се вгледаме по- внимателно и подробно в читателското поведение на изследваните лица. За целта, сред участниците в Изследване 1, на случаен принцип са избрани 4 български

информатора и друг художествен текст, съдържащ "проблемни места", сходни с тези в текстовете от Изследване 1.

Данните се събират чрез свободни вербализации в устна комуникация по двойки. За целта на информантите е поставена задачата да преведат дадения им текст от немски на български език, като в процеса на работа обсъждат на глас всичко, което мислят във връзка с разбирането и превеждането на текста (вербализациите се записват на аудиокасета). Подобни методи, свързани с "комплексно социално взаимодействие при решаване на проблеми" имат предимството пред самонаблюдението с това, че вербализациите са по-непосредствени и естествени (вж. в Рампильон/Цимерман, 1997:19).

Чрез "привидно" заявената задача за читателките, Изследване 2 модифицира процеса на четенето. Преводът от възможна, но не задължителна стратегия, се превръща в цел на разбирането. Така се опитахме да забавим и деавтоматизираме предимно процесите на синтактично преработване на повърхнинната структура на текста, които често протичат автоматизирано и неосъзнато за читателите (Слобин, 1974, Лутийехармс, 1988: 275) и да открием някои неосъзнати от читателите проблеми и грешки при разбирането (вж. Лутийехармс, 1988: 276).

Изследване 3, инструменти за събиране на данни: Изследване 3 е предназначено да провери някои резултати от Изследване 1 чрез разширяване на експерименталния корпус и чрез количествени данни. За тази цел са привлечени допълнителни изследвани лица. На тях е поставена задачата заintrosпективни и ретроспективни наблюдения при четене на един от текстовете, използвани в Изследване 1. Интроспекцията се осъществява чрез вече описаната задача за писмена свободна вербализация. Ретроспекцията се насочва от силно структуриран въпросник. Той е съставен на основата на списък от стратегии, препоръчвани в литературата (вж. по-долу) и на данните за стратегии, получени в Изследване 1. Въпросникът съдържа три вида въпроси – затворени, полуотворени и отворени (напр. задачи, позволяващи свободен отговор или пример).

3.1.3. ИНСТРУМЕНТ ЗА АНАЛИЗ НА ДАННИТЕ

Изискването за обективност на анализа налага свободно формулираните вербални данни да се обработват със силно инструментализирани методи (Гръбен, 1980:89-90). Такъв метод е анализът на съдържанието, пренесен от науката за масови комуникации, например в педагогиката или в емпиричното литературознание (Гръбен, 1980: 83ff, Бижков/Краевски, 2002: 423). Негов основен инструмент е система от категории, чрез които се операционализират аспектите, които се изследват в получените вербални данни (Майринг, 1994: 162).

Подобен инструмент е актуален и при диагностицирането, оценяването и дори самооценяването на различни комуникативни умения на чуждия език. Пример за това дават насоките в Европейската езикова рамка (Трим и др. 2001: 175) и описанията в Европейския езиков портфейл.

В настоящото изследване данните се изследват по отношение на две основни групи категории: цялостно читателско поведение и приложени стратегии. За описание на цялостното читателско поведение свободните вербализации са съпоставени с конструкти и понятия, изяснени в теоретичната част и операционализирани за целта на изследването (вж. глава втора). Самите стратегии са описани с помощта на "проверовъчен списък" от стратегии, препоръчвани в литературата за немски като чужд език. Списъкът е съставен въз основа на 19 източника, предимно теоретико-дидактически материали, посветени на четенето, от тях 13 - за немски като чужд език, 5 от тях - за работа с художествени текстове. Сред тях е и вариантът на Европейската рамка за немски език (Глабониат и др., 2002). На основата на този преглед са отделени категории, отговарящи на дефиницията на стратегии за разбиране при четене в настоящото изследване. Това са т. нар. "препоръчани стратегии" при четене.

В съответствие с препоръките за "качествените изследвания", по време на анализа списъкът е допълнен със стратегии, установени на базата на свободните вербализации. Това са част от действително установените стратегии, които наричаме условно "изнамерени" или "измислени" от учещите стратегии.

Разбира се, списъци със стратегии, подобни на изготвения в настоящото изследване, се използват от десетилетия при диагностициране на стратегическата компетентност - като цяло (напр. SILL, вж. Мислер, 1999) или на умението за четене Хозенфелд (1984). Те, обаче, се използват обикновено при директно събиране на

данни - чрез въпросници или насочващи интервюта. Недостатък на този метод е, че на изследваните лица предварително се задава съдържанието на данните.

Всички стратегии, установени чрез описания инструмент, са подложени на качествен анализ, според посочените аспекти на описание на предмета (вж. стр. 78). Те са подложени и на количествен анализ, чиято информативност е относителна - предвид многото фактори, от които зависи изборът на една или друга стратегия. Количественият анализ цели да установи предпочтения към една или друга стратегия не само според броя читатели, но и - там, където е възможно - според данните за честота на нейното прилагане.

За единица на количествения и качествения анализ на съдържанието се приема една вербализация или една вербална/невербална следа (комбинация от следи - например подчертаване и въпросителна). На една вербализация съответства една пропозиция или няколко пропозиции, обединени в пропозиция от по-висока юерархична степен (според определението на Балщедт и др., 1981:30ff).

Пример за кодиране на вербалния материал – идентифициране на стратегии:

Вербализация:	Стратегии:
<p>1. „След това чета текста трети път, 2. ако имам непознати изрази.</p> <p>3. Опитвам се да отгатна значението на тези думи</p> <p>4. и след това ги търся в речник”.</p> <p>(ИЛ 12, българка, протокол А)</p>	<p>1. Препрочитане</p> <p>2. Установяване на проблем и опит за решаване</p> <p>3. Непрецизно формулирана стратегия за разкриване значението на думите (произволно отгатване или на базата на конкретни признаки?)</p> <p>4. Проверка в речник на ефективността на стратегия за разкриване значението на думата (Комбинация - речник с друга стратегия)</p>

ЗА АНАЛИЗ НА ДАННИТЕ В ИЗСЛЕДВАНЕ 3 се използва същият инструмент, както в Изследване 1 и 2. Единиците на количествения анализ са същите. За следа се приема и едно отбелязване на отговор от въпросника – напр. ограждане с кръгче на отговор б).

3.1.4. ИЗСЛЕДВАНИ ЛИЦА

Изследваните лица в настоящото изследване са общо 39 на брой. Те са подбрани и могат да бъдат описани по следните критерии:

- средна възраст, когнитивна зрелост: 25 г., най-възрастното изследвано лице е на 42 години;
- ниво на владеене на немски език в момента на изследването – над B1 до C1;
- цел и ниво на изучаване на немски език в момента на изследването: за академични цели, напреднали нива между B2 и C2;
- липса на целенасочено изграждана стратегическа компетентност при четене на художествени текстове на немски език в оригинал.

В настоящото изследване е включен и допълнителен критерий за подбор, въз основа на който информантите са обособени в две групи. Това е средата на изучаване на немски език, която е и среда на ежедневно общуване и влияе по различен начин върху развитието на умението за четене изобщо. В средата на изучавания език, например, усвоените знания и умения се затвърждават и потвърждават по естествен път извън класната стая, докато в родноезиковата среда възможностите за това са ограничени (Елерс, 1998:235). Влиянието на родноезиковата среда върху стратегическото поведение на българските учещи се надяваме да установим и съпоставка на две групи, обучаващи се в две типични херменевтични ситуации:

1. Обучение в национално разнородна група в средата на изучаваните език и култура и от преподаватели - носители на изучаваните език и култура (едностренно обучение, по Патев, 1985:23-24);
2. Обучение в национално еднородна група (българи) в родноезикова среда, предимно от преподаватели, носители на родния език и култура (предимно двустранно обучение, по Патев, 1985:23-24).

Всяка от двете групи може да бъде описана по общите критерии за подбор по единакъв начин.

В Изследване 1 участват 27 информатора. 14 от тях са в национално разнородна група от изучаващи немски език на описаните нива в курсове към университет във ФРГ. 13 от тях са български студенти, изучаващи немски език на описаните нива в специалността Приложна лингвистика.

В Изследване 2 участват 4 информатора, българи, избрани на случаен принцип от групата читатели, участвали в Изследване 1. Тяхната езикова компетентност е С 1.

В Изследване 3 участват 12 български студенти, изучаващи немски език на описаните нива в специалността Приложна лингвистика.

3.1.5. ТЕКСТОВ МАТЕРИАЛ

Текстовете в изследване 1 и 2 са подбрани по два основни критерия - 1. адекватност на целите на обучението по немски език като чужд и 2. "трудност", която зависи от свойствата на текстовете и от нивото на езикова компетентност на изследваните лица.

Настоящото изследване изхожда от целите на "литературната дидактика" в обучението по немски език като чужд (вж. глава първа, стр. 8), които включват разиване на самото умение за четене. За постигането на тези цели в методическата литература единодушно се препоръчва да се използват оригинални неадаптиранi текстове (Круше, 1987:9, Крум, 2001: 950 ff), за разлика от "синтетичните текстове" (Нойнер/Хунфелд, 1993: 13-16), които се използват за продуктивно усвояване на езикови структури. (На такива цели са подчинени текстовете на известните писатели Ханс Магнус Енценсбергер и Петер Шнайдер, специално създадени за учебника *Die Suche* – Айсман, Енценсбергер и др., 1993, Айсман, Шнайдер и др. 1996). Съгласуването на автентичните текстове с езиковата компетентност на учащите се става чрез внимателен подбор и чрез поставянето на задачите за работа с текст. Сред разпространените примери за обучение при начинаещи се сочетат стихотворения от т. нар. "Конкретна поезия", сред които е стихотворението- "ябълка" от Райнхард Дъол (цит. по Круше/Крехел, 1984: 80,84).

Настоящото изследване се опира и на следните критерии за подбор:

- текстовете да не бъдат много стари, за да не поставят читателя в условия на общуване от голяма културноисторическа дистанция. Да не бъдат и прекалено нови, с още неустановено място в литературното наследство (Круше, 1985a:377);
- разглежданата в тях проблематика да не е чужда на съвремието на читателя, от друга страна да отразява нов и с това интересен за читателя опит (Круше, 1985a, Крум, 2001);

- да съдържат "бели полета", които провокират активни и субективни реакции върху текста (Круше, 1985a:377);
- да предлагат възможности за свързване с предварителния опит на читателя (Круше, 1985a:377);
- да подтикват към вглеждане в собствения начин на разбиране и към съпоставка с други разбирания (Круше, 1985a, 1987);
- да съдържат на повърхнината си сигнали, от които чуждоезичният читател може да се възползва при реконструкция на смислова свързаност и нагледност (Круше, 1987).

Общопризнат критерий за избор на текстове е тяхната "трудност" съобразно комуникативната компетентност на конкретния адресат. Понятията "трудност" и "четивност" са проблематични не само от литературоведска гледна точка (Круше, 1987: 8). По отношение на информационните текстове са разработени критерии за четивност – от дължина на думите, словна гъстота и честота до степен на абстрактност, семантична редундантност, "когнитивна структура" на текста (вж. Грьобен, 1982, Лутъехармс, 1988). Известни са формули за "обективно" измерване на четивността. За целите на чуждоезиковото обучение такива са разработени за някои двойки изходен език-изучаван език (вж. Лутъехармс, 1988: 196). Един от основните фактори за определяне на четивността на текста са качествата на читателя, които са индивидуални. Индивидуална е и изграждащата се комуникативна компетентност на отделния изучаващ чужд език. В настоящото изследване "трудността" на текстовете е анализирана "обективно" единствено според процента непознати думи, определени като допустими за разбирането на художествен текст – 10% за разбиране на общия смисъл и 5 % за разбиране в детайл (според Джонсън, Кличникова и др., цит. по Лутъехармс, 1988: 196). "Непознатите" думи, които варират според индивидуално изграждания умствен речник на всеки читател, са предположени на базата на ориентировъчните списъци с лексикален материал за ниво B1 в Profile deutsch (Глабониат и др., 2002). Останалите възможни източници на затруднения за чуждоезичните читатели с ниво B1 – C 1 се описват по-подробно при представянето на отделните текстове.

Жанровата принадлежност на текстовете в изследването е съобразена с практическия опит, с теоретични препоръки и със съществуващите учебни средства. Избрани са текстове от "малките епически видове" "къс разказ" и "moderna смесена форма", характерни за прозата на 20 век. Те се препоръчват за използване в чуждо-

езиковото обучение, тъй като в кратка и относително завършена форма изграждат комплексна извънтекстова действителност, позволяват интензивен междукултурен диалог и разнообразни дидактизации (Еселборн 1990: 281, 283).

Всеки от текстовете е включен в едно или в повече учебни пособия (Камински, 1984, Круше, 1987, Вебер, 1990) в неадаптиран вариант, с изключение на "Разкази за христоматия", който е публикуван със значителни съкращения.

Текстове, използвани в Изследване 1 :

1. "Завръщане у дома" от Франц Кафка е създаден през август или септември 1920 г., но е публикуван за пръв път години след смъртта на автора, през 1936 г., в "Описание на една борба". Той е причислен от Круше към "модерните смесени форми", в които могат да бъдат разпознати белезите на други малки епически видове. Като основна категория за анализ на този жанр Круше предлага категорията "модел". Според автора текстът "Завръщане у дома" проектира модел на комуникация – на комуникация, която не се осъществява (Круше, 1987:31-32). До този извод може да се стигне чрез проследяване на "определенностите" в текста (по терминологията на Круше, вж. глава втора, стр. 29-31): На базата на богатата "дектическа структура" читателят може да реконструира "перспективната нагледност" и полупространствата в текста, белязани от семантични противопоставления. Това са светът, възприеман от говорещия "аз" "тук" и "сега" и светът на миналото и невидимият за говорещия "аз" свят, разделени от "вратата на кухнята" – граница, чието преминаване или непреминаване, т. е. "завръщане у дома" или "незавръщане" ("типична прагова ситуация", вж. Биндер 1979: 361) се определя от Круше като "сюжет в текста" (1987: 18). "Неопределеностите" в текста, фиксирани и чрез тази граница, могат да бъдат запълнени на основата на знания за:

- проблеми и мотиви в творчеството на писателя, например кризата и отчуждението на индивида в модерния свят (Биндер, 1979:361, Анц, 1989:17);
- художествени похвати – например използване на притчата като средство за философско, религиозно или нравствено прозрение (в конкретния случай става дума за "Притчата за блудния син", вж. Крафт, 1968:62ff);
- факти от личната биография на Кафка – взаимоотношения с бащата, опит за "завръщане" към семейството като източник на опора (вж. Биндер, 1979:361);
- и др.

“Неопределеноностите” могат да бъдат запълнени и на базата на личния опит на всеки читател.

Чуждоезичният читател може да срецне проблеми при разбирането на текста поради:

- дефицити в умствения речник – възможен дял на непознати думи - около 7 %.
(От друга страна, 3 % от всички думи в текста са “прозрачни”, т.е. разбираеми с помощта на контекста, на словообразувателни модели, на междуезикова или вътрешноезикова аналогия);
- използване в текста на оказионализми като "*ineinanderverfahren*";
- употребата на условно наклонение в нереално сравнително и в нереално условно изречение (проблемите са малко вероятни);
- структурата "концесивно изречение" без въвеждащ съзъс с употреба на глаголната форма в конюнктив 1 "*und sei ich auch des Vaters, des alten Landwirts Sohn*" може да не е устойчиво съхранена в паметта на изучаващи немски език в обхвата B1-C1;
- при реконструкцията на кореферентност и на употребени в преносен смисъл изрази (персонифициране) в сложно съставно изречение: "*Meines Vaters Haus ist es, aber kalt steht Stück neben Stück, als wäre jedes mit seinen eigenen Angelegenheiten beschäftigt, die ich teils vergessen habe, teils niemals konnte. Was kann ich Ihnen nützen, was bin ich Ihnen und sei ich auch des Vaters, des alten Landwirts Sohn*" – “Това е старата къща на баща ми, но “отделните части стоят студено една до друга, заети сякаш със собствените си дела”^{*}, които отчасти съм забравил, отчасти никога не съм познавал.” За какво съм им аз”, какво съм аз за тях, ако и да съм син на баща си, на стария земеделски стопанин”;
- поради характерните за Кафка редуване на нагледност, абстрактност, рефлексивност и аналитичност на изказа, и влагане на определена смислова натовареност в съответни видове изречения, времена и наклонения (вж. Биндер, 1979: 177ff).

2. "Разкази за христоматия^{**}" на Волфганг Борхерт. Текстът е причислен от Круше към жанра на модерните смесени форми. Той е създаден през 1947 и в идейно-тематично отношение може да бъде причислен към "литературата на руините". В него се търси истината за проблемите, вълнуващи "поколението на

^{*} Отчасти е използван преводният вариант на "Завръщане у дома", Кафка, 1993а

^{**} Всички цитати на български език са от "Нали ношем плъховете спят" (Борхерт, 1965, превод на Мария Стайнова)

завърналите се" - за отговорността за ужасите, предизвикани през Втората световна война, за перспективите на живот в следвоенната действителност (вж. Мирчев, 1976). В текста се откриват както специфичната за Борхерт експресивност, така и белези на т. нар. *Kahlschlag-Literatur*[°] които личат в неговата следвоенна проза: "... с крайно пестеливи средства да пресъздаде типични образи и картини от една трудно подлагаша се на описание хаотична действителност" (Мирчев, 1974:91). Тази действителност е представена като част от редуващи се картини и сцени от миналото, настоящето и бъдещото, в които са използвани изразни средства, присъщи на драмата, поезията и прозата.

Чуждоезичните читатели биха срещнали проблеми при разбирането поради:

- дефицити в умствения речник, по-вероятно поради остатялата лексика или в последния откъс. Дялът на "непознатите думи" е 5%. 3 от тях са ключови за разбирането, като 2 са свързани с лексикотематичното поле "война". 1 % от всички думи в текста могат лесно да се разкрият с помощта на контекста и на знания за словообразувателни модели и компоненти;
- омонимия на граматичната форма *gedacht* - причастна форма на два глагола - *denken* - мисля и *gedenken* – спомням си за..., правя възпоминание за ...
- омонимия на елиптичните форми за минало време (употребени са само причастните форми, спестен е спомагателният глагол) с форми за трето лице сегашно време (*erinnert, zitiert* - от "припомням, цитирам") и с форми за инфинитив (*lesen lassen* – от "карам да четат")
- особената текстпрагматична структура: преливане на невъведена пряка в авторска реч, елиптични изрази, които биха затруднили разбирането, особено ако читателят не разполага в достатъчна степен и с необходимите речников запас и културноисторическа осведоменост;
- Учащите следва да знаят кой е Клаузевиц (пруски генерал и военен теоретик), но е възможно да не идентифицират следните собствени имена, цитати и "схеми":
- Хьольдерлин – немски класически поет, възпял жертвоготовността за отечеството

[°] Преводът "литература на разчистване" отразява "общия стремеж за скъсване с онези стилно-езикови форми и начин на изобразяване", с които е злоупотребила националсоциалистическата идеология и следователно са изгубили художествената си убедителност за следвоенното поколение (вж. Мирчев, 1974:91)

- Лангемарк – сега община в Белгия, където през Първата световна война са паднали десетки хиляди немски доброволци, отишли на фронта направо от студентската или – като героите в текста – от ученическата скамейка.
- Песента “Не иска роби оня бог, желязо що създава“^{*}, написана от Ернст Мориц Арнд по време на борбите против Наполеоновото владичество.

Тези понятия, символи на свободолюбие, жертвоготовност и патриотизъм, са част от пропагандния инструментариум, използван за милитаристичните цели на националсоциализма.

Без необходимите знания за тях, чуждоезичният читател не може да реконструира значителна част от пропозиционалното съдържание на и без това трудния от текстпрагматична гледна точка пети откъс. Това би редуцирало разбирането на общия смисъл на текста.

От друга страна, текстът е насытен със стилистични фигури, които читателят може да разпознае “независимо от принадлежността си към определена ... култура” (Круше, 1987: 12-13). Това са алтерации, градации, анафори, епифори, смислов и образен паралелизъм. Ако бъдат забелязани и използвани при разбирането, те биха могли донякъде да компенсират евентуални дефицити в езиковата и социокултурната компетентност.

3. “Една по-голяма придобивка” от Волфганг Хилдесхаймер. Текстът е включен в сборника “Безсърдечни легенди”, създаден през 1952 година и допълнен през 1962 година. В композиционно отношение той носи белезите на краткия разказ – маркира времето и мястото на започване на събитието, има завързка, описва “случка”. По отношение на основните стилистични похвати той е определян и като “гротеска” (Зайлер). Апелната структура на текста се изгражда от много “бели полета” – реакцията на братовчеда, липса на развръзка в традиционния смисъл, преплитане на ежедневност и абсурдност в повествованието, смесване на езикови стилове и регистри. Тези бели полета могат да се запълнят отчасти със знания за манталитета, който се формира в средния гражданин по времето на реставрацията в Германия – когато е създаден и текстът. Друг възможен източник за “запълване” са философията и естетиката на абсурда, представени и в други произведения на Хилдесхаймер, включително в същия сборник (вж. Бламбергер, 1990: 35). Трети източник на запълване на белите полета е личният опит на читателите.

* Превод на Мария Стайнова, вж. Борхерт, 1965 : 208

Възможни източници на затруднения:

- 10 % “непознати думи”, като само 0,8% са прозрачни; “непознати” фразеологични словосъчетания; думи, които могат да подведат към разкриване на грешно значение – поради недостатъчен междуезиков контраст или поради непознаване на значението, актуализирано в контекста (*einstellen*);
- употреба на 9 устойчиви глаголни словосъчетания в рамкова конструкция;
- глаголни словосъчетания с пряко допълнение или допълнение към предикатива в дателен и родителен падеж. Тези езикови средства, наблюдавани и в други текстове на Хилдесхаймер, едва ли са срещани често в чуждоезиковата практика на изследваните лица;
- преобладаващ брой сложни смесени и съставни изречения с повече подчинени, парентези, обособени части, рамкови конструкции. Всички те биха затруднили преработването на повърхнинната структура. Към тях можем да прибавим и потенциално непознатите или незатвърдени за ниво B1- B 2 предлози и съюзи – *obgleich, ohnehin, zudem*;
- средствата за постигане на ирония.

От друга страна, повествователната структура, и сравнително лесно проследимите лексикотематични полета и тематична прогресия, биха допринесли за глобалното разбиране на съдържанието на текста въпреки изброените трудности.

Текст, използван в Изследване 2:

4. “Диктаторът” от Томас Бернхард. Текстът е публикуван в сборника "Събития", издаден през 1969 г. (въпреки че текстовете в сборника се датират от 1957 г.) Разказите там се характеризират като гротескно пресъздадени, нерядко необичайни и дори абсурдни ситуации, в които се оглеждат екзистенциални модели (тогава те биха могли да бъдат тълкувани като притча) (Митермайер, 1995:26-27). За разлика от други разкази в сборника, "Диктаторът" има повествователна и художествена структура, която лесно може да се проследи дори от чуждоезични читатели - завръзка в традиционния смисъл, "сюжет" в смисъла на Лотман (чистещият обувките прекрачва границата, която го дели от господаря му и минава в неговия свят). “Типизацията” на образите и тематиката насочват към интерпретация, независима от конкретни събития и културноисторически контекст – например като алегория на замяната на една диктатура с друга и еволюиране на революционните

сили до степен, в която те не могат да бъдат различени от властта, срещу която са насочени (Шмидт-Денглер, 1989: 54).

Стилът в творбата варира от неутрален и "делово-официален" до експресивен - с гротески описания, метафорика, внасящи динамика глаголи.

Възможни проблеми поради:

- дефицити в умствения речник, особено при сблъсък с разнообразната лексика, характерна за ежедневния, разговорния, деловия или за приповдигнатия тон;
- полисемия на глагола *bekommen*, употребен с непривично и вероятно неочеквано от читателите управление - с дателен вместо с винителен падеж и със значение "отразява се добре, понася (му)" вместо "получавам";
- някои фразеологични словосъчетания;
- употреба на по-дълго съставно изречение с парентеза. В него влизат описаната полисемна форма, многозначният съюз *und* (бълг. "и, а") и едно идиоматично словосъчетание: "*Das bekommt dem einfachen Manne vom Land, und er nimmt rasch an Gewicht zu und gleicht seinem Vorgesetzten - und nur dem Diktator ist er unterstellt - mit den Jahren um ein Haar.*" "Това се отразява добре на обикновения човек от село и той бързо наддава на тегло и заприличва на своя началник – а той е подчинен само на диктатора – с годините става почти същия";
- при реконструкция на кохерентност - поради употребата в текста на повече анафорични изрази, поради неустойчиви знания на читателите за местоименни и падежни форми и поради недостатъчна стратегическа компетентност за търсене на връзки в текста;
- проблеми при превода, които, доколкото не са свързани с разбирането, а с формулирането, са извън рамките на настоящото изследване.

Текст, използван в Изследване 3: "Завръщане у дома" от Франц Кафка.

3.1.6. ЕТАПИ И ПРОЦЕДУРИ В ИЗСЛЕДВАНЕТО

Изследване 1 е проведено с две групи – българи и чужденци^{*} - с текстовете от

^{*} В анализа участниците от национално разнородната група се обозначават за краткост с "чужденци". Това всъщност означава "чуждестранни обучаеми, изучаващи немски език в немскоезична страна".

Кафка, Борхерт и Хилдесхаймер. На участниците са поставени задачи за свободна вербализация на самонааблюдение и отговори на въпросник за ретроспекция.

Изследване 2 е проведено след изследване 1 с 4 българи, избрани от групата от Изследване 1 на случаен принцип. Неговата цел е чрез деавтоматизация на процеса на четене да се установят проблеми и стратегии, останали незабелязани при Изследване 1. На участниците е поставена задачата за превод на текст и свободна вербализация при четене и превод в обсъждане по двойки. Устното обсъждане е записано на касетофон и след това пренесено в писмена форма.

Изследване 3 е проведено след Изследване 1 с трета група участници, българи, и с текста от Кафка. Неговата цел е да се потвърдят или отхвърлят данни, получени от българите от Изследване 1 и при други български читатели. На участниците са поставени задачи за свободна вербализация на самонааблюдение и отговори на структуриран въпросник за ретроспекция, базиран върху данните от Изследване 1.

Задачата за свободна вербализация и стратегиите при четене

Поставянето на определена учебна или експериментална задача модифицира четенето (Лутийехармс, 1988: 16 ff, Елерс, 1997б: 166) и насочва към употребата на определени стратегии (Трим и др., 2001). Тъй като настоящото изследване цели проучване на "автентични" стратегии, за да се направят изводи за евентуални задачи при работа с текст, чрез свободно поставената задача се опитваме да провокираме четене наум, "за себе си" (Лъвшман, 1975а: 26), с най-обща комуникативна цел "разбиране" (Лутийехармс, 1988: 63), а това означава - със свободен избор на стилове и стратегии при четене. При това съзнателно се допуска възможността, изследваните лица да приспособят целта на четене към своите индивидуални разбирания за функцията на художествените текстове в процеса на езикусвояване.

Анализиране на данните

Според целта на изследването, анализът е съсредоточен върху стратегическото поведение на изследваните лица. Според формулираната задача, техните свободни вербализации дават сведения не само за конкретния предмет на изследване. Начинът, по който изследваните лица реагират на задачата, се приема от нас като

източник на данни за тяхното цялостно читателско поведение в конкретните ситуации на общуване с всеки текст.

Индивидуалният анализ на всеки читателски протокол - по един за всеки от трите текста - е представен в таблица (пример за такава в Приложение 6). Всяка таблица носи обозначение на читателя с пореден номер и националност, както и обозначение на протоколите със свободни вербализации при четене на съответния текст. С буква А са означени протоколите при четене на "Завръщане у дома" на Кафка, с Б - свободните вербализации при четене на "Разкази за христоматия" на Борхерт, с В - тези при четене на "Една по-голяма придобивка" на Хилдесхаймер. С буква "Г" са означени отговорите на въпросниците за ретроспекция. Това обозначение ще използваме и при анализа и обсъждането на данните.

Според това, кои явления - т. е. данни за процеса и резултатите на четенето - доминират - количествено - като брой вербализации и качествено - като съдържание на вербализацията, се правят изводи за стратегическото поведение и цялостното читателско поведение на изследваното лице при четене на съответния текст. Тези изводи се вписват в началото на таблицата, а на читателя се дава "характеризиращо название", което отговаря условно на цялостното му читателско поведение - например "емоционална читателка" или "читател, ориентиран към съдържанието". Това название стои непосредствено под обозначението на читателя. На базата на таблиците, общо 114 на брой, са направени подробни описание на индивидуалното читателско и стратегическо поведение на участниците.

В Приложение 24 са дадени всички описание от Изследване 1. Описанията от Изследване 2 и 3, оригиналните свободни вербализации и таблиците могат да бъдат предоставени на интересуващите се по всяко време.

Стратегиите са интерпретирани по отношение на тяхната връзка с проблемите при четене и по съдържание, функции, ефективност и икономичност. Направена е обща таксономия на стратегиите.

3.2. АНАЛИЗ, РЕЗУЛТАТИ И ОБСЪЖДАНЕ

3.2.1. СТРАТЕГИИТЕ НА ФОНА НА ЦЯЛОСТНОТО ЧИТАТЕЛСКО ПОВЕДЕНИЕ

Анализ и резултати от Изследване 1:

Анализът показва, че в зависимост от различните текстове един и същи читател може да прояви различно читателско поведение. "Завръщане у дома" на Кафка провокира по-индивидуални реакции, по-активно преработване на текста, в което често се активират собствени преживявания, личен опит, убеждения, но и роднокултурни схеми. Причина за това вероятно е "апелната структура" на текста, която съдържа многобройни "бели полета". Във вербализациите към "Разкази за христоматия" на Борхерт преобладава "ориентираност към съдържанието". Това означава, че читателите вербализират предимно инференции и елаборативни инференции, които на места се доближават и дори са еднакви по съдържание, независимо от културната принадлежност и езиковата компетентност на изследваните лица (срв. Изследвано лице № 4 (ИЛ 4) - бразилка, ИЛ 14 - румънка, ИЛ 16 - литовка, ИЛ 25 - италианка). Възможното обяснение за това е общочовешката тематика на текста, която не е свързана пряко с личния опит на читателите, а и не винаги успява да активира у тях необходимите познания по история на страната, чийто език изучават (вж. стр. 90-91). (Денните сочат, че не всички читатели са успели да отнесат текста към определен исторически период и събития). Протоколите към "Една по-голяма придобивка" на Хилдесхаймер се характеризират с по-голяма сдържаност и дори лаконичност на читателите, както и с признания, че текстът не е добре разбран. Това може да се обясни с потенциалните трудности в текста, описани на стр. 91-92 от настоящата работа. Възможно е по-кратките вербализации да се дължат и на факта, че текстът е последен по ред, което е свързано с умора или спадане на мотивацията за изпълнение на задачата.

И така, различната апелна структура на трите текста може да провокира у един и същ читател съответно различни типове читателско поведение (например "рефлексивен", "ориентиран към съдържанието" и "лаконичен"). В такъв случай, за неговата цялостна характеристика се вземат предвид данните, които преобладават в полза на една от тези читателски характеристики.

Според адекватността на изпълнението на задачата за самонаблюдение и свободна вербализация на процеса на четене, протоколите и съответно читателите могат да бъдат разделени на две големи групи: 1. протоколи/читатели, които дават данни за процеса на четене, 2. протоколи/читатели, които дават нулеви или осъкъдни данни за процеса на четене (вж. Приложение 7 и 8). Читателите от втората група следва да бъдат хипотетично определени като "нерефлексивни", т. е. като неотговарящи на един от критериите за "добър читател" (вж. стр. 53-54, глава втора). В двете големи групи се разпределят подгрупите, които според съдържанието на вербализациите се обединяват около определен вид читателско поведение. На фона на това читателско поведение са разгледани стратегическото поведение и компетентност на отделните изследвани лица.

Според анализа на данните от свободните вербализации и въпросниците, се обособиха следните групи читатели:

- лаконични или нерефлексивни читатели (даващи недостатъчно данни за стратегиите при четене);
- читатели, ориентирани към съдържанието:
 - а) не даващи данни за стратегии;
 - б) даващи данни за стратегии;
- емоционални и рефлексивни читатели, даващи данни и за стратегии;
- рефлексивни читатели, даващи данни за известна стратегическа компетентност;
- анализиращи читатели, даващи данни и за стратегии;
- читатели с проблеми при разбирането;
- читатели с разнообразно поведение, даващи данни за стратегии.

Съпоставката на данните за един и същи читател, получени чрез свободна вербализация и чрез въпросник за ретроспекция, показва, че в повечето случаи отговорите на читателите или се потвърждават, или се допълват взаимно (читатели, които са показали висока степен на рефлексивност в свободните вербализации, показват ниска рефлексивност в отговорите си на въпросника). Възможното обяснение за това е изчерпване на данните още в свободните вербализации или умора и демотивация при изпълнение на последната задача. Читатели, които са показали ниска степен на рефлексивност в свободните вербализации, показват по-добра стратегическа и обща читателска компетентност в отговорите си на

въпросника. Това може да се обясни с по-силната деавтоматизация на процеса на четене, постигната чрез въпросника. Съществува група читатели, реагирали само на въпросника, по споменатата причина или поради неразбиране на задачата. Тъй като техните отговори съдържат и елементи на свободна вербализация, те ще бъдат включени в общия анализ.

Група, даваща нулеви или осъкъдни данни за процеса на четене: "лаконични читатели", "читатели, ориентирани към съдържанието (подгрупа а)" и ИЛ 8.

Лаконичните читатели (ИЛ 1, ИЛ 2, ИЛ 3) дават сравнително кратки или недовършени вербализации към всички (ИЛ 1) или към някои (ИЛ 2) от текстовете.

Общите им черти са:

- категорично удовлетворение от резултата на четенето, който се свежда до реконструиране на авторовата идея: "...но това не ми попречи да разбера идеята на автора" (ИЛ 1), "Авторът се изразява много ясно" (ИЛ 2), "всичко е ясно" (ИЛ 3).
- изказване за незначителни трудности, които се свеждат до "една" или "няколко" "непознати думи" и за тяхното преодоляване;
- вместо самонааблюдение, изказване за автора и за процеса на писане;
- изказвания за стила и съответно за стратегиите на писане на автора, които интуитивно реконструират белези на т. нар. Kahlschlag-Literatur (вж. стр. 89-90) - свидетелство за известна литературна компетентност.

Изводи за групата: Възможните причини за непълните отговори са следните:

- процесът на четене е автоматизиран и става достъпен за интроспекция само при неговото нарушаване, т. е. при проблеми (ИЛ 2, протокол А);
- читателите не са способни да наблюдават и да разбират процеса на четене;
- задачата е възприета като необичайна, поради противоречие с навиците за общуване с художествен текст;
- задачата е възприета несериозно и е изпълнена формално.

Денните не налагат извод за доминирането на една от тези причини, нито за необходимост от разширяване на стратегическата компетентност на читателите.

Читатели, ориентирани към съдържанието, подгрупа а): ИЛ 4, 5, 6, 7;

и ИЛ 8, което показва разнообразно и критично читателско поведение:

Общи белези: Почти липсват свободни вербализации на процеса на четене, с изключение на беглото споменаване на любопитство или "нетърпение" от страна на

ИЛ 4. Основните изказвания представляват парадизи, инференции и предимно елаборативни инференции. Те сочат приемливи резултати от четенето при активно привличане на знание за света, необходимо за разбирането на текста.

Някои читатели информират и за стратегии за разбиране: превод с речник, езикова догадка с опора в контекста (само като декларирана стратегия), препрочитане, метакогнитивни стратегии.

Извод за групата: Отсъствието на свободни вербализации на процесите на четене има следните възможни обяснения:

- процесът на четене протича автоматизирано и следователно е недостъпен за самонаблюдение;
- задачата е необичайна за изследваните лица и противоречи на навиците за общуване с художествен текст и за вербална реакция върху него.

Приемливите инференции и елаборативни инференции, активното използване на наличното знание, както и удовлетворението от резултата от четенето, говорят за сравнително добра читателска компетентност.

При читателите, които не информират за проблеми и стратегии при четене (ИЛ 4 и ИЛ 7), по-скоро не се налага разширяване на стратегическата компетентност, ако те не се подготвят за общуване с художествен текст за професионални цели. Ако се предвижда по-задълбочено общуване с художествения текст, т.е. случаи, когато четенето по принцип се деавтоматизира (вж. стр. 28 и 77 от глава втора), с такива читатели би следвало да се работи за разширяване на тяхната рефлексивност.

При читателите, при които чрез ретроспекция е установена известна стратегическа компетентност (ИЛ 5 и ИЛ 6), е нужно да се прецизира метакогнитивното декларативно и процедурно знание. Това означава да се развие тяхното умение да локализират и да формулират по-точно проблемите при разбирането и интерпретирането, както и да обвързват различните стилове и стратегии при четене с конкретни комуникативни проблеми и цели.

Читатели, даващи данни за процеса и стратегиите на четене:

Читатели, ориентирани към съдържанието, подгрупа б): ИЛ 9, 10, 11, 12 (всички българи):

Общи белези: Основните вербализации на тези читатели представляват, както при подгрупа а), парадизи, инференции и елаборативни инференции, като при ИЛ 9

и ИЛ 11 те са включени в свързан текст с опит за анализ. Характерни за тази група читатели са техните метаизказвания на отделно място в протоколите, обикновено в началото, за процеса на четене. В тях се вербализират и стратегии, установени не по време на четенето, а при ретроспекция (ИЛ 9) и/или прилагани във всяка ситуация на четене. Това говори за не особено висока степен на самонаблюдение при изпълнение на задачите в настоящото изследване. Вербализираните стратегии са представени в следната таблица:

Таблица 4:

ИЛ 9:	ИЛ 10:	ИЛ 11:	ИЛ 12:
Стъпки при четенето: 1. Първо чета повърхностно целия текст, за да разбера за какво става дума.	1. Чета тихо и търся да разбера общия смисъл на текста. Подминавам отделни непознати думи.	1. Прочетох текста ("Завръщане у дома") два пъти. Първо исках да се ориентирам в ситуацията и да извадя непознатите думи.	1. Първо прочитам целия текст.
2. При второто четене чета задълбочено и търся непознатите думи в речник	2. Когато чета текста втория път, търся лексика, която ми пречи , в речника		2. След това го чета втори път за детайли и за основни моменти
3. Правя задълбочен анализ и записвам собствените си мисли			3. След това го чета трети път, ако има (думи), които не разбирам. Опитвам се да отгатна значението на тези думи и след това ги търся в речник

Цитираните изказвания, към които можем да прибавим и вербализациите на ИЛ 5 от подгрупа а), съдържат общи елементи на метакогнитивни стратегии. Те вербализират брой прочити - два или три, определяне на цел и според целта – избор на стил на четенето. Различават се, обаче, по степента на планиране, контрол и оценка на процеса на четене, които са основните характеристики на метакогнитивните стратегии (вж. Балщедт и др., 1981: 278, Кристман/Грьобен, 1999: 199). Данни за читателско поведение, отговарящо на идеалната представа за

рефлексивния, метакогнитивен читател, описан от Елерс, (Елерс, 1997а:81), дава ИЛ 10. Таблицата горе и анализът в Приложение 24 показват, че читатели като ИЛ 11 и ИЛ 12 съчетават разнородни цели и съответно стилове на четене (описани диференцирано от Льошман, 1975а и б), които според нас в конкретните случаи са несъвместими в рамките на един прочит.

Общ извод за групата: Вербализациите на стилове, цели и стратегии при четене не са плод на самонаблюдение, а на ретроспекция или на декларативно знание за читателски действия, универсални при всяка ситуация на четене. Еднаквият на пръв поглед подход на читателите разкрива различна обща комуникативна и стратегическа компетентност. Езиковата компетентност с дефицити не означава непременно недобра стратегическа компетентност. Втората може да компенсира първата (ИЛ 12). Предпочитаните стратегии са метакогнитивните стратегии и използването на речник с различна цел (разбиране или усвояване) и с различна ефективност. За повечето от читателите е препоръчително усвояването на стратегии, компенсиращи пропуски в умствения речник и - с изключение на ИЛ 10 - прецизиране на метакогнитивното декларативно и процедурно знание.

Емоционални читатели: ИЛ 13, ИЛ 14, ИЛ 15, ИЛ 16. Вербализациите на тези читатели съдържат инференции и елаборативни инференции, така, както и тези на читателите, ориентирани към съдържанието. Протоколите дават данни и за индивидуални различия.

Общи белези: В сравнение с другите изследвани лица, читателите от тази група правят повече изказвания за чувствата и настроенията, които са реконструирали в текста или с които самите те са реагирали на текста. Те активират лични преживявания и опит, "поставят се на мястото на героя" и вербализират възможно или дори реално "прилагане" ("апликация") на текстовете (ИЛ 13, ИЛ 14). Характерна за всички читатели е относително високата степен на рефлексивност. Ето защо, в съответствие с поставената задача, те дават данни за процеси и стратегии, които са установили чрез самонаблюдение в хода на четенето.

Общ извод за групата: Въпреки съществените общи белези, читателите представляват доста разнородна група по отношение на степента и качеството на своята рефлексивност и по отношение на стратегическата компетентност. Някои вербализации показват прецизно наблюдение и контрол на процеса на четене, други – предимно "улавяне" на настроения и емоционални реакции. Като цяло читателите

дават данни за необходимост от развиване на стратегическите умения и предимно на способността да вникват в проблемите си при четене. Активното им читателско поведение и способността за самонааблюдение са благоприятни когнитивни предпоставки за разширяване на стратегическата им компетентност и за нейното успешно експлоатиране.

Рефлексивни читатели: ИЛ 17, ИЛ 18, ИЛ 19, ИЛ 20 (нито един българин):

Общи белези: Читателите реагират адекватно на задачата, поставена в изследването. Техните протоколи съдържат вербализации и следи, които показват самонааблюдение при четене. При това те в различна степен информират за проблеми или стратегии. Очевидно става дума за читатели със съзнание на изучаващи чужд език и друга култура.

Общ извод за групата: Всички читатели признават, че срещат проблеми при разбирането поради дефицити в езиковата си компетентност. Части от тях показват декларативно и процедурно знание за стратегии, очевидно придобито в процеса на обучение. Това знание се характеризира с някои пропуски. Всички изследвани лица от групата проявяват активно читателско поведение, което е резултат на пренасянето на умения, развити на родния език или на стратегии, развити при овладяване на чуждия език. То компенсира донякъде дефицитите в езиковата им компетентност. Читателското им поведение показва необходимост и потенциална ефективност от по-нататъшно разширяване на стратегическата компетентност.

Читатели с проблеми:

Общи черти:

В тази група са обединени две изследвани лица (ИЛ 21 и ИЛ 22), чиито вербализации на пръв поглед са различни по съдържание. Едното от тях информира единствено за стратегията "превод с речник", която, в случая, е неикономична.

Изводи:

И при двете изследвани лица се установява необходимост от разширяване на стратегическата компетентност. Декларативното и процедурно знание за по-богат репертоар от различни компенсаторни и метакогнитивни стратегии би допринесло за ускоряване и оптимизиране на процеса на разбиране, когато четенето трябва да се осъществи в ограничено време. Това би довело до подобряване на резултатите и на личната удовлетвореност на читателя от общуването с текста.

Рефлексивни читатели с разнообразно читателско поведение: Интересен при това е въпросът, в какви случаи тези читатели вербализират процеса си на четене.

Подгрупа на "анализиращите" читатели: ИЛ 23, ИЛ 24, ИЛ 25

Общи черти: Вербализациите във връзка със съдържанието се преплитат с анализ на стилистичните средства (средства за въздействие). Читателите демонстрират известна самокритичност, но и активност и творчество при преработването на текста, като нерядко откриват и запълват бели полета (Изер, 1976, вж. стр. 27-28 на глава втора). Различна е тяхната езикова, литературна и "културна" компетентност, което обуславя и различните резултати при разбирането.

Общ извод за групата: Налице е активно читателско поведение. То се изразява в използване на личен и читателски опит, под влияние на навици (схеми) на тълкуване, вероятно придобити и пренесени от общуването с текстове на роден или на друг чужд език, а при ИЛ 25 - вероятно развивани и при четене на немски език. Пример с ИЛ 24 показва, че при читатели с по-ниска езикова компетентност такава активност може да се отрази както благоприятно, така и неблагоприятно върху резултата от разбирането (вж. стр. 126, 172).

Читателите вербализират процеса на четене предимно, когато срещат проблеми при разбирането и се опитват да ги преодолеят с помощта на стратегии. Проблемите се свеждат или до непознатите думи, или до общия смисъл на текста. Читателите демонстрират еднообразни и не винаги икономични стратегии за решаване на проблеми с лексикалния достъп (превод с речник), но от друга страна - разнообразни и подходящи стратегии за реконструиране на свързаност и смисъл в текста. При такъв тип читатели следва да се наಸърчават уменията за анализ и интерпретация на художествения текст. Ако тяхната езикова и литературна компетентност не е особено висока, е препоръчително да се развива и способността им да си служат със стратегии за разбиране на всички нива на преработване на текста.

Рефлексивни читатели с разнообразно читателско поведение, подгрупа б) - ИЛ 26, ИЛ 27 (и двамата са чужденци):

Общи черти: Читателите водят активен диалог с текста и с изследователя, на места темпераментен, емоционален и пристрастен. В него те съпоставят реконструирания смисъл със собствен опит, знания и убеждения, включително със знания и представи за изучаваната култура и за текстове, възникнали в нейната среда. Читателите вербализират и оценъчни, на места критични изказвания за автора

и текста, откриват и запълват негативност и бели полета (в смисъла на Изер 1976, вж. стр. 27-28 на настоящото изследване). Наред с това изследваните лица тематизират удоволствието от четенето и ролята на текстовете, прочетени по време на участието им в изследването, при усвояването на изучавания език.

Извод: Свободните вербализации и отговорите на въпросниците показват добра езикова, социокултурна и текстова компетентност, повлияни вероятно и от непосредственото взаимодействие с немскоезичната среда. Въпреки това личат пропуски и стереотипи при използването на знанията за изучаваните език и култури. Читателите вербализират процесите си на четене предимно при проблеми или при установяване на езикови дефицити, на които реагират с различни стратегии за езикусвояване, разбиране и интерпретация. *Стратегиите на единия от тях, както и цялостното читателско поведение на двамата, би следвало да представляват интерес за обучението по четене като пример за активно читателско поведение.* От друга страна, и за двамата читатели би било полезно чрез обучение да се прецизира декларативното знание за някои стратегии при четене, което да те са в състояние да процедурализират при необходимост.

ИЗВОДИ от Изследване 1 за прилагане на стратегиите за разбиране на фона на индивидуалното читателско поведение:

1. В зависимост от някои преобладаващи характеристики на читателското поведение (дефиниция на стр. 78 от настоящото изследване) и от начина на изпълнение на задачата, се обособиха няколко групи читатели. Поради специфичната цел на изследването, описание на тези групи не би трябвало да се схваща като поредната читателска типология (вж. Грьобен, 1982). Предполагаме, обаче, че и в реална учебна среда е възможно да се срещат обучаеми с описаните тук типове читателско поведение, което може да се мени в зависимост от ситуацията на четене – учебна или комуникативна задача, характеристики на текста. Изследването потвърждава тезата за индивидуалния характер на четенето и необходимостта от диференциран подход при обучението по четене на чужд език (вж. Шопов, 1998:77).

2. С изключение на 3 читатели, всички останали 24 информират - пряко или косвено (чрез следи и резултати) - за стратегии за разбиране (решаване на проблеми, възникнали поради езикови дефицити) и за стратегии за интерпретация при четене. Не се наблюдава последователна зависимост между типа читателско поведение и стратегическата компетентност на изследваните лица. Читатели, които според нас

проявяват най-висока стратегическа компетентност (способност да установяват проблеми, познаване и адекватно прилагане на разнообразни стратегии за разбиране), са разпределени от нас в различни групи - ИЛ 13 - в групата на емоционалните читатели, ИЛ 26 - в групата на читателите с активно и разнообразно поведение, ИЛ 12 - в подгрупа б) на читателите, ориентирани към съдържанието (вж. Приложение 24).

3. Данните от изследването не сочат зависимости между типа читателско поведение и предпочтанието към определени стратегии. Все пак установихме, че читателите, ориентирани към съдържанието, информират предимно за метакогнитивни стратегии (планиране), за превод или обяснение с речник и за подчертаване. Начинът на прилагане (процедурното знание) и ефективността на тези стратегии при почти всички читатели от групата показват пропуски в стратегическата компетентност.

4. Читатели, определени в настоящото изследване като рефлексивни, информират за положителен пренос на родноезикови умения за четене и за сравнително добра, но с оглед конкретните езикови проблеми, недостатъчна стратегическа компетентност. Читатели като изследваните лица създават добри когнитивни предпоставки за обучение в стратегии за разбиране при четене.

5. Повечето от изследваните лица, определени като слабо рефлексивни, спадат към читателите, ориентирани към съдържанието, към лаконичните читатели и към читателите с проблеми. Такива читатели би трябвало да бъдат обект на особено внимание от страна на преподавателя, тъй като те дават сравнително малко информация за четенето като процес, резултат и проблеми. Ако тестове, наблюдения на преподавателя или изказвания на самите читатели показват приемливи резултати при разбирането, това означава, че слабата рефлексивност се дължи на автоматизираност на процеса на четене, характерна за компетентния читател. Тази автоматизираност следва да се наруши чрез обучение в стратегии само, ако се появят проблеми при четенето. Възможно е, обаче, наред със слабата рефлексивност, един читател да показва нездадоволителни резултати от тестове и учебни задачи, лично неудовлетворение и неспособност да формулира определени проблеми. Тогава следва да се развива неговата способност за самонаблюдение и за контрол на процеса на четене. Стратегическата компетентност на слабо рефлексивния читател с проблеми следва да се разширява със специално обучение.

6. Индивидуалните читателски характеристики, проблеми и стратегическа компетентност следва да се диагностицират преди обучение по четене (вж. Шопов, 1998: 73). Преди да се премине към евентуално обучение в стратегии, трябва да се установят и конкретните потребности на учащите (вж. Оксфорд, 1999:204). Според нас това важи и за обучението, което включва общуване с художествени текстове на немски като чужд език. Възможностите за диагностика са разгледани в препоръките за практиката на обучението в точка 3.3.2. на настоящата работа.

Анализ и Резултати от Изследване 2:

Поради естеството на задачата, Изследване 2 не е в състояние да потвърди принадлежността на избраните четирима читатели в описаните групи.

Изследване 2, обаче, като цяло потвърждава и отчасти допълва индивидуалния облик на читателското и стратегическото поведение на четирите изследвани лица, установени чрез Изследване 1.

Анализ и резултати от Изследване 3: В Изследване 3 са открити повечето от групите читатели, установени в Изследване 1 (вж. Приложение 9). Както сред българите в Изследване 1, така и сред участниците в Изследване 3 (българи) преобладават читателите, ориентирани към съдържанието.

Свободните вербализации и съпоставката им с въпросниците показват, че общо 7 ИЛ, т. е. около 58 % - могат да бъдат определени като читатели с не особено висока способност за саморефлексия.

Изводите за необходимостта от обучение в стратегии, направени на базата на свободните вербализации в Изследване 3, съответстват на изводите, направени за групите, обособени в Изследване 1.

3.2.2. СТРАТЕГИЧЕСКА КОМПЕТЕНТНОСТ И УМЕНИЕ ЗА ЧЕТЕНЕ

Умението за гъвкаво прилагане на подходящи когнитивни и метакогнитивни стратегии за разбиране се разглежда като критерий за доброто умение за четене на роден и на чужд език (Елерс, 1997a: 87ff). Още Хозенфелд (1984: 232 ff) изтъква стратегии, характерни за "добрия читател" и обучава на тях "слабите читатели" с цел да доближи тяхното умение до това на "добрия читател". Изследванията, посветени на четенето на роден и на чужд език, обаче, не са доказали категорично, че "добрият

"читател" прилага определен репертоар от стратегии, различен от този на "лошия" (вж. Елерс, 1998: 245). Ефективността на една или друга стратегия следва да зависи от типа текст, задачата, ситуацията на четене, качеството на прилагане (Елерс 1998: 245, вж. и Глабониат, 2002: 52). Освен това, редица изследвания сочат, че читатели с вече изградено умение за четене (на роден или на чужд език), не извлечат полза от обучение в стратегии за оптимизиране на процеса на четене (Гръбен, 1982: 99).

Повечето участници в настоящото изследване информират – пряко или косвено – за стратегии за разбиране при четене на художествени текстове на немски като чужд език. Те показват различна стратегическа компетентност. В следващите редове ще бъде потърсена връзката между тяхното умение за четене и стратегическата им компетентност. Анализът следва да насочи към изводи за потребността от обучение в стратегии при четене на художествени текстове на немски като чужд език.

3.2.2.1. МЕТОД ЗА ОЦЕНЯВАНЕ НА УМЕНИЕТО ЗА ЧЕТЕНЕ

Как да се оцени умението за четене на художествени текстове на изследваните лица? В литературата и в практиката съществуват редица методи за оценяване на умението за четене, но повечето от тях са насочени по-скоро към резултата от разбирането, който е само част от конструкта "умение за четене" (Гротиан, 1995: 539). За процеса "четене", по-точно за **някои** подпроцеси, които влизат в състава на неговото комплексно цяло, можем да съдим **донасякъде** индуктивно, т.е. по резултата от изпълнението на отделни задачи, активиращи с по-голяма сила един или друг подпроцес. Без да се стремим към пълнота, ще посочим кои методи, познати и в обучението по чужд език и съответно кои типове задачи към кои репрезентационални и процедурни аспекти на разбирането (при четене) са насочени:

Таблица 5:

Типове задачи:	Подпроцеси/умения:
1	2
Задачи за свободно или насочвано възпроизвеждане на текст (на откъси от текст)	<ul style="list-style-type: none"> • Запаметяване • Реконструиране на пропозиции (на микро-и макроравнище) • Инфериране/инфериенции (вж. Рикхайт/Щронер, 1985: 29-30)
Затворени въпроси към текста	<ul style="list-style-type: none"> • Запаметяване • Разпознаване на текстови елементи (Кархер, 1994: 302)
• Многовариантен тест (включително chunked reading test)	<ul style="list-style-type: none"> • Разпознаване (идентифициране) на информация • Реконструиране на пропозиции (на микро-и

1	2
<ul style="list-style-type: none"> • Потвърждаване или отхвърляне на съждения (да/не) 	<ul style="list-style-type: none"> • макоравнище) • Инфериране (вж. Грьобен, 1982: 57 ff, Кархер 1994: 300-301, Рикхайт/Щронер, 1985: 29-31);
CLOZE-Procedure*	<ul style="list-style-type: none"> • Предимно допълване/антиципиране и • Използване на контекста • Използване на фонови знания, особено по морфология и синтаксис, при преработване на чужд език (Грьобен, 1980: 106, вж. и Гrottian 1995: 547)
Отворени въпроси към текста	<ul style="list-style-type: none"> • Изграждане на по-задълбочени или абстрактни умозаключения • Образуване на по-мащабни хипотези за следваща информация в текста (Кархер, 1994: 304, Рикхайт/Щронер, 1985: 31)
Задачи за подреждане на откъси от текст	<ul style="list-style-type: none"> • Реконструиране на кохерентност чрез използване на кохезивни средства и/или знания за света (Австрийска езикова диплома, 1996:4);

Други аспекти на четенето като **бързина, запаметяване, затруднения, начин на преработване** (линеарен/цялостен) се проверяват чрез изследване на очните движения или чрез измерване на времето за реакция върху вербалния материал resp. на вида реакция за единица време и др. (вж. напр. Рикхайт/Щронер, 1985: 33, Пенчева, 2000: 90-91).

Приложимостта на тези методи при оценяването на умението за четене на художествени текстове е свързана с проблеми. Поради многообразието на рецепцията се поставя под въпрос и измерваемостта на разбирането на художествените текстове въобще (Грьобен, 1982: 86). Допълнителна трудност за настоящото изследване създава и фактът, че, въпреки че по-голяма част от изследваните лица информират за значения, които реконструират и конструират при общуването си с художествения текст, все пак тяхната задача не е насочена към резултата, а към процеса на разбиране. Ето защо предлагаме свой метод за оценяване на читателските умения на изследваните лица на базата на техните разнообразни свободни вербализации, който, освен това, взема под внимание повече критерии за добро читателско умение:

В Таблица 6 са отразени критериите за оценяване на умението за четене. Критериите са съобразени отчасти с компонентите, изграждащи умението за четене, посочени от Шопов (Шопов, 1998: 69-72) и с постановките за "добър" и "слаб"

* Става дума за варианта, при който читателите попълват изпуснатите думи (всяка п-та или изпуснати по преценка на изследователя/учителя) без да са прочели предварително целия текст или негов вариант, без да получават верния отговор преди попълване на всяка следваща дума (progressive cloze procedure), без да могат да избират между няколко варианта за попълване на всяко празно място

читател, изяснени в теоретичната част на настоящата работа (стр. 53-54). Съобразно с това те включват и самооценката на читателя. Стратегическата компетентност преднамерено не е взета като критерий за читателско умение, тъй като целта на оценяването е да се види съотношението между умението за четене на изследваните лица и демонстрираната стратегическа компетентност, т. е., например, дали читателите с високи оценки имат добра стратегическа компетентност.

Таблица 6:

Езикова компетентност А - според писмената продукция и нивото, което посещава (за което има диплома)	-2 т.	-1 т.	0 т.	под В1	между В1-В2	между В2-С1	над С1
Езикова компетентност В - отношение към чуждоезиковите трудности в текста	споделя ез. затрудне- ния	някои езикови дефици- ти, не винаги като про- блем	липсва изказва не за ези- кови затруд- нения	намира текста срав- нител- но лесен	намира текста за сравни- телно лесен в ез. отно- шение	катего- рично декла- рира липса на ез. затруд- нения	самочувст- вие, но и "изучаваш" "подход към езика на текста
Резултат от разбирането А - инференции, елаборативни инференции	грешни	грешни и верни	липс- ващи	малко, от тях има твърде общи	сравни- телно точни, прераз- каз	сравни- телно точни, с елем. на изводи	обога- таващи значение- то
Резултат от разбирането B - изказване за степента на лична удовлетвореност	недово- лен	отчасти недово- лен	без изказ- ване	сравни- телно дово- лен	разбрали текста/ тексто- вете	със самочу- вствие	самочув- ствие и само- взиска- телност
Рефлексивност - според брой вербализации	0 точки 0 верб.	1 т. 1-9 верб.	2 т. 9-16	3 т. 17-25	4 т. 26-34	5 т. 35-43	6 т. 43-51
Активност, критичност, анализ	0 точки 0 верб.	1 т. 1-6 верб.	2 т. 7-14	3 т. 15-22	4 т. 23-30	5 т. 31-38	6т. 39-46

Обяснение на критериите и начините на тяхното оценяване по точки:

Езикова компетентност - между В1 и В2 - вербализациите показват и дефицити в продуктивното владеене - грешки, неточности, неясноти в изказванията; между В2 и С1 вербализациите показват по-скоро добро продуктивно владеене на езика на съответното равнище.

Рефлексивност - измерва се според броя вербализации, които могат да се тълкуват като резултат на самонаблюдение на процеса на четене, включително проблеми и стратегии. Недостатък е това, че не се отчита качеството на вербализациите, но това би усложнило неимоверно оценяването.

Активност, критичност, анализ - според броя вербализации, които сочат:

- активност - откриване и запълване на "бели полета" в смисъла на Изер (вж. гл. втора, стр. 24-31) - формулиране на недоумение, на несъответствие с очаквания, задаване на въпроси и отговаряне на такива въпроси;
- критичност - критика към автора, текста и изследователя в резултат на откриване на несъответствие между собствени убеждения и реконструирано значение в текста - има общо с "белите полета";
- полемика - опит да се влезе в "спор" с автора, текста и изследователя;
- анализ - изказвания за стилистични особености, в т. ч. за стилистични фигури (тропи) и за композицията на текста.

Умението за четене се оценява по всеки от посочените критерии поотделно, точките се сумират и се получава крайната оценка. Редовете 1-4 се оценяват по седемстепенната скала: -2; -1; 0; 1; 2; 3; 4 точки. Наличието на точки с минус позволява намаляване на общата оценка. Във всеки ред се отбелязва само една точкова оценка, с изключение на ред "Резултат от разбирането А" - например може да има "грешни и верни инференции" плюс "обогатяващи значението на текста елаборативни инференции" - тогава крайната оценка в този ред ще бъде $3 + (-1) = 2$. Същото изключение прави и ред "Резултат от разбирането Б" - например читателят може да е недоволен от разбирането на един от текстовете, но да смята, че добре е разбрал друг, тогава сборът ще бъде $3 + (-2) = 1$.

Рефлексивността и Активността се оценяват по седемстепенна скала, образувана спрямо максималния брой вербализации, дадени от читател:

В Изследване 1, проведено с 3 текста, това са:

- за рефлексивност - 56, установени при ИЛ 13, българка;
- за активност и аналитичност - 46, установени при ИЛ 25, италианка.

В Изследване 3, проведено с 1 текст, това са:

- за рефлексивност – 34, установени при ИЛ 29;
- за активност и критичност – 17, установени при ИЛ 33.

Таблица 7: Оценъчна карта за всеки читател

Езикова компетентност А - според писмената продукция и нивото, което посещава (за което има диплома)	-2	-1	0	1	2	3	4
Езикова компетентност В - отношение към чуждоезиковите трудности в текста	-2	-1	0	1	2	3	4
Резултат от разбирането А - инференции, елаборативни инференции	-2	-1	0	1	2	3	4
Резултат от разбирането В - изказване за степента на лична удовлетвореност	-2	-1	0	1	2	3	4
Рефлексивност - според брой вербализации	0	1	2	3	4	5	6
Активност, критичност, анализ	0	1	2	3	4	5	6

Предназначението на оценъчните карти е:

- да се оценят по възможност обективно читателските умения на основата на свободните вербализации и отговорите на въпросниците;
- да бъдат класифицирани читателите по точки, получени според оценъчните карти; на основата на тази класификация да се види съотношението между читателско умение и демонстрирана стратегическа компетентност.

3.2.2.2. РЕЗУЛТАТ ОТ ОЦЕНЯВАНЕТО НА УМЕНИЕТО ЗА ЧЕТЕНЕ :

Изследваните лица са определени като "добри" или "по-малко добри" читатели според оценка по приложените критерии (вж. Приложение 10) и в съпоставка с останалите от групата (вж. Приложение 11).

Участници в Изследване 1 и 2:

- Четиримата читатели с най-високи точкови резултати - от 24 до 18 - демонстрират читателско поведение, чиято качествена оценка също отговаря на разгледаните критерии за "добър читател". Донякъде на тези критерии отговарят и тримата читатели с резултати 17, 15 и 15.
- Сравнително голяма е групата на читателите с четирите най-ниски резултата – от 8 до 5. Качественият анализ на техните вербализации, обаче, не ни дава основание да ги характеризираме като "слаби читатели". Това важи в особена степен за тези от изследваните лица с общ брой точки 8, 7 и 6, които напълно адекватно на поставената им задача, информират предимно за проблемите, процеса и стратегиите при четене. Те, обаче, не дават достатъчна информация за

Резултат от разбирането А (инферации, елаборативни инферации), вследствие на което общата им оценка се понижава.

- Оформилата се средна група изследвани лица е с резултати между 14 - и 9. Съобразно с качеството на вербализациите, те могат да бъдат характеризирани като "средно добри" читатели.

3.2.2. 3. ВРЪЗКА МЕЖДУ СТРАТЕГИЧЕСКАТА КОМПЕТЕНТНОСТ И УМЕНИЕТО ЗА ЧЕТЕНЕ

Резултат от Изследване 1:

1. Най-добрата читателка (ИЛ 25) и един от двамата, "класирани на второ място" (ИЛ 27), използват предимно превод или обяснение с помощта на речник. Тази стратегия не винаги е икономична, а в един случай дори е неефективна (вж. Обща таксономия на стратегиите). Двете изследвани лица я предпочитат в желанието си да постигнат максимален успех в комуникацията и да разширят езиковата си компетентност. По всяка вероятност те не демонстрират изцяло стратегическата си компетентност поради липса на условия за нейното проявяване – т. е. на проблеми при разбирането. Когато е необходимо, изследваните лица са способни да деавтоматизират и вербализират процеса на четене: например, при интерпретиране на текста (ИЛ 25), при прилагане на стратегии за езикоусвояване (ИЛ 27) или при затруднения в разбирането (ИЛ 25 и ИЛ 27).

Извод: За разширяването на стратегическата компетентност на такива читатели, според нас, е достатъчен информативен тип обучение.

2. Вторият читател, "класиран на второ място" (ИЛ 26) и читателката на "трето място" (ИЛ 13) показват добра стратегическа компетентност. Те са високо рефлексивни и прилагат, по-скоро интуитивно, разнообразни стратегии при четене, препоръчвани в литературата. Същевременно те демонстрират и стратегии, изобретени от самите тях. Тези читатели се опитват да използват оптимално своето знание на определени равнища на преработване, за да компенсират пропуски в знанията си на други равнища. Не всички техни стратегии са успешни (ИЛ 26, вж. Обща таксономия на стратегиите и Приложение 24).

Извод: При евентуално обучение в стратегии такива читатели биха могли да споделят своя опит в четенето с останалите в групата, което ще им помогне

да систематизират този опит и да го направят достъпен и за други читатели. Едно евентуално разширяване на декларативното им знание ще им даде възможност да изберат и други подходящи стратегии, които да процедуризират според нуждите си.

3. Две от трите изследвани лица с резултати 17 и 15 (ИЛ 7, ИЛ 8) демонстрират слаба рефлексивност (вероятно поради високата автоматизираност на процеса на четене). Третото изследвано лице (ИЛ 6) показва сравнително добра стратегическа компетентност с известни пропуски, които се проявяват, например, при неуспех на стратегията “превод с речник”.

4. Читателите със средни резултати (14-9) имат различен вид читателско поведение. Сред тях преобладават по-слабо рефлексивните читатели.

Тези изследвани лица или не дават сведения за стратегическа компетентност, или демонстрират стратегически умения, които се нуждаят от прецизиране. Преобладаващите стратегии, прилагани от “средно добри читатели”, са метакогнитивните (прилагани не винаги според препоръките в литературата), използването на речник (не винаги успешно), разкриването на значението на непознатите думи с опора в контекста (по-скоро декларирана, отколкото демонстрирана на практика стратегия). Някои от читателите показват неспособност да локализират и да формулират проблемите, възникнали при четене.

Извод: Читатели като изследваните лица с по-високи (17, 15) или средни (14-9) резултати се нуждаят от разширяване на стратегическата компетентност в следните случаи:

- ако се установи, че пропуски в декларативното или процедурното им знание водят до неикономично четене, до неикономично или неуспешно прилагане на стратегии и до проблеми при разбирането;
- ако въпреки своето удовлетворение от резултата дават данни за някои незабелязани проблеми при разбирането;
- ако не могат да определят, в какво се състоят техните проблеми при разбирането.

Не се налага разширяване на стратегическата компетентност, ако:

- при такива читатели се наблюдават системно добри резултати от четенето и същевременно има опасност да се деавтоматизират автоматизирани процеси, водещи до добри резултати.

Необходимостта от прилагане на стратегии следва да се диагностицира от преподавателя - чрез наблюдение и събиране на вербални данни от учащите (Елерс, 1997б: 177).

Читателите със "средно добри" умения имат нужда и от стратегии, които да активират междукултурния им диалог с текста, т. е стратегии за интерпретация.

5. От петимата читатели със сравнително ниски показатели (8-7) четириима декларират и по-рядко демонстрират на практика сравнително добра, вероятно усвоявана в обучението, стратегическа компетентност. Косвени данни сочат, че стратегиите, прилагани от тези изследвани лица, са компенсирали известни, но не всички пропуски в езиковата и социокултурната им компетентност (вж. ИЛ 12, ИЛ 17, ИЛ 18, ИЛ 20).

Извод: Такива читатели информират за необходимост, както и за потенциална ефективност от по-нататъшно обучение в стратегии за решаване на проблеми при четене поради ограничена езикова и социокултурна компетентност и за активиране на тяхното междукултурно общуване с художествения текст.

6. Един от четириимата читатели с най-ниски показатели (6-5) демонстрира висока степен на рефлексивност и сравнително добра, вероятно усвоявана в обучението, стратегическа компетентност. Според нас изводите и препоръките, направени за групата, разгледана в подточка 5., се отнасят и за него.

7. Останалите трима читатели с най-ниски показатели (6, 5 и 5) демонстрират нулема и съответно не особено висока стратегическа компетентност.

Извод: На такива читатели следва да се препоръча обучение в стратегии за разбиране и за активиране на диалога с художествения текст в следните случаи:

- при проблеми в разбирането или интерпретацията;
- при неспособност да се изпълни дадена задача докрай поради недостиг на време или на мотивация;
- при използване на неикономични и не винаги успешни стратегии, които допълнително забавят процеса на четене.

Резултат от Изследване 2:

В изследване 2 попадат 4 читатели от "средната група" с общ сбор точки съответно 15, 13, 12 и 10. Всички те допуснаха грешки при превода, дължащи се на

грешки в разбирането, които не нарушават комуникацията като цяло, но видоизменят локални пропозиции, заложени в текста. Грешките останаха незабелязани от читателите. Причините ще бъдат разгледани по-подробно в общата таксономия на стратегиите. Изследване 2 подкрепя все още не съвсем категорично формулираните предположения от Изследване 1, че и читателите от средната група имат нужда от разширяване на стратегическата компетентност.

Резултат от Изследване 3:

Читателите със сравнително високи показатели 20 и 18 – (ИЛ 30 и ИЛ 31) показват сравнително добра стратегическа компетентност, която могат да използват при необходимост. Читателите с точки между 16 и 11 демонстрират слаба рефлексивност и следователно не дават данни за добри стратегически умения. За тези читатели важат изводите от Изследване 1, точка 4. Най-висока стратегическа компетентност показва изследвано лице със сравнително нисък сбор от точки (10) – ИЛ 29. За нея важи изводът от Изследване 1, точка 5. За читатели като ИЛ 33 (11 точки – поради слабата рефлексивност и наличието на проблеми) и като ИЛ 34, 35 и 39 (между 9 и 6 точки) определено може да се препоръча разширяване на стратегическата компетентност за четене (вж. изводите от Изследване 1, точка 7).

Въпросът, кои стратегии прилагат читателите, доколко те са свързани с преодоляване на конкретни дефицити в езиковата и в социокултурната компетентност на читателите, доколко съответстват на препоръчваните в литературата за немски като чужд език и каква е тяхната ефективност, ще бъде разгледан в следващите редове.

3.2.3. ВРЪЗКА МЕЖДУ СТРАТЕГИИ И ПРОБЛЕМИ ПРИ ЧЕТЕНЕ

В тази част на изследването се разглежда въпросът, доколко изследваните лица рефлектират върху своите проблеми при разбирането и използват адекватни стратегии за тяхното решаване. Проблемите при разбирането се определят като осъзнати от читателите затруднения, възникнали поради езикови дефицити или при опит за интерпретиране. За "проблеми" се приемат и неосъзнати от читателите грешки в разбирането, но обективно установени, например на базата на неадекватен превод или на инференция, противоречеща на пропозиционалното съдържание на текста.

Таблица 8 онагледява връзката между проблемите и стратегиите за тяхното преодоляване.

Таблица 8:

Легенда според използвания шрифт: Изследване 1

Изследване 2

Изследване 3

Читател	Проблем	Стратегии
1	2	3
ИЛ 15 (бълг.)	Въздействие на заобикалящата среда	Многократно започване на четенето Препочитане
ИЛ 14 (бълг.)		
ИЛ 27 (руска)	Перцепция – поради неразделяне текста на части	Номериране на редовете през 5
ИЛ 8 (бълг.)	Перцепция - дребен шрифт, следствие - "загубване на редовете" и интегриране на несвързани пропозиции	Препочитане
ИЛ 5 (бълг.)	misses - лексикални, граматично свръхгенерализиране на форми за падеж, род и на глаголни форми, инференции	Незабавна корекция
ИЛ 6 (бълг.)		
За дефицити в умствения речник информират: ИЛ 1 (бълг.) ИЛ 2 (бълг.) ИЛ 5 (бълг.) ИЛ 6 (бълг.) ИЛ 7 (бълг.) ИЛ 8 (бълг.) - 1 дума ИЛ 9 (бълг.) ИЛ 10 (бълг.) ИЛ 11 (бълг.)	Непознати думи	Посочените стратегии се прилагат поотделно или в комбинация: Превод с двуезичен или обяснение с едноезичен речник Хипотетичен превод без речник Разкриване на значението с помощта на контекста Разкриване на значението чрез познат слово-образувателен елемент или модел Разкриване на значението с опора в знание за устойчиво словосъчетание Разкриване на значението чрез интерлингвална аналогия

1	2	3
ИЛ 12 (бълг.) ИЛ 13 (бълг.) ИЛ 14 (румънка) ИЛ 17(перуанец) ИЛ 18 (русиня) ИЛ 19 (индиец) ИЛ 20 (поляк) ИЛ 21 (бълг.) ИЛ 22 (бразилка) ИЛ 24 (бълг.) ИЛ 25 (итал-ка) ИЛ 26 (америк.) ИЛ 27 (руснак)		Разкриване на значението чрез интралингвална аналогия Непрецизно формулирани стратегии като "отгатване" и "използване на логиката" Препрочитане Търсене на помощ от друг Подминаване
ИЛ 5 (бълг.) ИЛ 6 (бълг.) ИЛ 9 (бълг.) ИЛ 15 (бълг.)		Превод Търсене на помощ от друг Разкриване на значението с помощта на контекста Разкриване на значението с помощта на контекста и извеждане от словообразувателните елементи Претърсване на умствения речник
ИЛ 29 ИЛ 30 ИЛ 31		Контекст, връзка с други думи, подмин. Препрочитане, подминаване, речник <i>По всяка вероятност-стратегии на постижение и интерпр.въпреки трудностите</i>
ИЛ 32 ИЛ 33 ИЛ 34 ИЛ 35 ИЛ 36 ИЛ 37 ИЛ 38 ИЛ 39		Превод с речник, контекст Контекст, подминаване Превод с речник, контекст Превод с речник Превод с речник, контекст Аналогия, превод с речник Превод с речник, контекст Превод с речник, контекст
ИЛ 5 (бълг.) ИЛ 6 (бълг.)	Реализирана в текста многозначност на думата	Съпоставка на различните значения в двата контекста, опит за превод и установяване на дивергентност
ИЛ 9 (бълг.)		Установяване на проблема
ИЛ 12 (бълг.) ИЛ 17(перуанец) ИЛ 25 (итал-ка) ИЛ 15 (бълг.)	Непознати фразеологични словосъчетания	- - Определяне на словосъчетанието като идиоматично Определяне на словосъчетанието като фразеологично
ИЛ 1 (бълг.) ИЛ 24 (бълг.)		Превод на един от компонентите с речник Превод с речник
ИЛ 5 (бълг.) ИЛ 6 (бълг.) ИЛ 15 (бълг.)		Превод с речник Активиране на умствения речник с примери в контекст Активиране на умствения речник с интралингвална съпоставка

1	2	3
ИЛ 9 (бълг.) ИЛ 15 (бълг.)	Стилистична фигура – метонимия	Идентифициране на преносния смисъл Извеждане на значението като съвкупност от компонентите
ИЛ 17(перуанец) ИЛ 18 (рускиня) ИЛ 24 (бълг.) ИЛ 26 (амер.)	Граматични явления а) не винаги като източник на проблем	Морфосинтактичен анализ, придружен с подчертаване и задаване на въпрос Препочитане Кооперативна стратегия - търсене помош от друг
ИЛ 5 (бълг.) ИЛ 6 (бълг.) ИЛ 5 (бълг.) ИЛ 6 (бълг.)	б) несходство в рекцията на полисемен глагол в умствения речник с рекцията му, реализирана в текста Комплексни причини за грешна конструкция на значение: неизчакване на затварянето на глаголната рамка, прибързано инфериране при активиране на "сценарий", нереконструиране на две анафорични релации	Метакогнитивни стратегии Определяне на израза като идиоматичен Конструиране на допълнителна, адаптирана към контекста пропозиция с опора върху познатата рекция и чрез погрешна реконструкция на анафорична вместо на текстдеиктична релация Грешката остава незабелязана
ИЛ 16 (литовка)	Идентифициране на структурата като "странна"	Не е ясно дали разбирането е затруднено
ИЛ 11 (бълг.) ИЛ 17(перуанец) ИЛ 18 (рускиня) ИЛ 24 (бълг.) ИЛ 25 (итал.) ИЛ 26 (амер.)	Грешно сегментиране на местоименно словосъчетание, грешно обособяване на смислови единици	Проблемът е незабелязан
ИЛ 20 (поляк) ИЛ 23 (рускиня) ИЛ 17(перуанец) ИЛ 6 (бълг.) ИЛ 26 (амер.)	Отделни изречения Отделни изречения Отделни вериги от думи Смисъл на отделни изречения в контекста Смисъл на отделно изречение в контекста	Подчертаване и маркиране с ? Подчертаване и маркиране с ? Подчертаване "Разсъждения" Превод в три сполучливи варианта
ИЛ 28 (бълг.) ИЛ 29(бълг.) ИЛ 30(бълг.) ИЛ 31(бълг.) ИЛ 32(бълг.) ИЛ 33(бълг.) ИЛ 34(бълг.) ИЛ 35(бълг.) ИЛ 38 (бълг.)	Отделни словосъч. и изр. Дължина на изреченията Изречения Отделни изречения Отделни изречения Отделни изречения Отделни изречения Отделни изречения Отделни изречения	Използване на контекста Анализ на граматичните структури! Optim за анализ Анализ, стратегия на постижение Optim за анализ Optim за анализ Коопер. стратегия – търсене помош Използване на речник Optim за анализ

1	2	3
ИЛ 27 (руннак)	Нарушаване на кохерентност поради дефицит в умствения речник	Установяване на проблема, вероятно попълване на дефицит в умствения речник
ИЛ 18 (рускиня)		Установяване на проблема, задаване на въпрос за реконструкция на референциална идентичност, превод на отделно словосъчетание, вероятно с попълване на дефицит в умствения речник
ИЛ 15 (бълг.)	Проблем с референциална идентичност	Установяване на проблема, задаване на въпрос за референциална идентичност, липсват данни за по-нататъшни действия
ИЛ 24 (бълг.)	Проблем с реф. идент.	Грешката остава незабелязана
ИЛ 5 (бълг.) ИЛ 6 (бълг.)	Нарушаване на кохерентност в текста поради дефицит/и в умствения речник и затруднения с парентеза в текста	Препрочитане, метакогнитивни стратегии Опит за реконструкция и интегриране на пропозиции: а) чрез случайна проба; б) с опора в омонимични повърхнинни елементи Попълване на дефицита в умствения речник Обяснение на цялата ситуация в света на текста
ИЛ 15 (бълг.) ИЛ 9 (бълг.)	Причини: Концентрация на вниманието върху "непознатите думи" за сметка на връзките в текста и пунктуацията	Активиране на умствения речник Конструиране и интеграция на отчасти несъществуващи пропозиции чрез адаптиране към контекста и пренебрегване на лексикално и граматично значение
ИЛ 5 (бълг.) ИЛ 6 (бълг.)	Грешна хипотеза за кохерентност поради омонимия в елементи от повърхнинната структура	Установяване на омонимията, вероятно чрез анализ на граматични категории
ИЛ 5 (бълг.) ИЛ 6 (бълг.) ИЛ 9 (бълг.)	Времевата структура в текста. Проблемът се установява едва при преработване на темпорално наречие	Активиране на декларативно знание в дълговременната и епизодичната памет, опит за анализ на функция на темпорална форма Съпоставка на отделни темпорални глаголни форми в текста (с цел превод) Установяване на проблема
ИЛ 15 (бълг.) ИЛ 23 (рускиня)	Несходство на реконструирано значение със собствени елементи на знанието – схеми	Вербализация на недоумение Вербализация на недоумение, установяване и запълване на бяло поле
ИЛ 18 (рускиня) ИЛ 19 (индиец)	Реконструкция на общия смисъл на относително самостоятелен откъс от текста	Препрочитане и превод на отделни думи, изречения и словосъчетания
ИЛ 13 (бълг.) ИЛ 12 (бълг.) ИЛ 20 (поляк)	Реконструкция на общия смисъл или на връзки в текста в сцената при Кегелбана от Борхерт поради липса на културноспецифични понятия и схеми	Доближване до значението чрез реконструкция на семантични признания на основата на контекста - Проблемът остава некоментиран от повечето читатели

1	2	3
ИЛ 2 (бълг.) ИЛ 11 (бълг.) ИЛ 22 (бразилка)	Реконструкция на общия смисъл или интерпретация на целия текст (Хилдесхаймер)	- - -
ИЛ 24 (бълг.)		Хипотеза за причините, довели до затруднението, откриване и запълване на бяло поле
ИЛ 30 (бълг.) ИЛ 38 (бълг.)	Реконструкция на "мислите" на автора Разбиране на "чувствата" на автора	Прекъсване членето, почивка, препрочитане -
ИЛ 14 (румънка) ИЛ 24 (бълг.)	Неспособност да изпитат чувства или естетическо удоволствие при взаимодействие с текста	Откриване и запълване на бяло поле Откриване и запълване на бяло поле
ИЛ 26 (амер.) ИЛ 9 (бълг.) ИЛ 26 (амер.)	Остарелият стил на Кафка	- ?
ИЛ 14 (румънка) ИЛ 9 (бълг.) ИЛ 15 (бълг.) ИЛ 19 (индиец) ИЛ 20 (поляк) ИЛ 24 (бълг.) ИЛ 25 (итал.) ИЛ 28 (бълг.) ИЛ 32 (бълг.) ИЛ 33 (бълг.)	Недефинирани проблеми - "труден език, изрази", Недефинирани и нелокализирани затруднения с текста	- - - - - - - - - - - -
ИЛ 2 (бълг.) ИЛ 5 (бълг.) ИЛ 23 (рускиня) ИЛ 37 (бълг.)	Без отговор на въпроса за срещани затруднения	

Анализ на данните от Изследване 1:

5 читатели - 2 българи (единото изследвано лице изучава немски език в немскоезична среда) и 3 чужденци, декларират **липса на затруднения и неприлагане на стратегии на разбиране при четенето.**

2 българи (ИЛ 13, ИЛ 15), от групата на емоционалните читатели, споменават за **проблеми, които се дължат на въздействието на заобикалащата ги среда.** ИЛ 15 свързва един от проблемите и с **вътрешната си нагласа.** Те се опитват да решат тези проблеми с препрочитане или многократно започване на четенето.

2 читатели - 1 българка и 1 чужденец, съобщават за **проблеми с перцепцията.** Първият проблем се дължи на дребния шрифт и води до нови проблеми - "загубване на редовете", интегриране на несъвместими с текста пропозиции и конструкция на немотивирано от текстовите данни значение - "асоции". Читателката решава проблема си с препрочитане. Вторият проблем се дължи на оформянето на текста,

което противоречи на навиците на читателя, придобити в процеса на изучаване на чуждия език. Читателят го решава с маркиране на всеки пети ред с поредна цифра.

Изказванията на 22 читатели (13 българи и 9 чужденци) потвърждават твърдението за дефицити в чуждоезиковия умствен речник, дори в напреднал етап на езикоусвояване (вж. глава втора, стр. 61). 19 от тези читатели назовават конкретни "непознати думи". Според анализа, направен за целта на изследването, процентният дял на думите от трите текста извън "лексикалния минимум" за ниво B1 не надвишава стойността, допустима за глобалното разбиране. В първите два текста той дори не надвишава или леко надвишава стойностите, допустими за детайлното разбиране на текстовете (вж.стр. 89, 90, 91). Във всеки от трите текста съответно по 3 %, 0, 004% и 3 % от непознатите думи са ключови или важни за разбирането. 3%, 1 % и 0,8 % са "прозрачни". 5 думи са потенциални "фалшиви приятели" на обучаемите поради недостатъчен езиков контраст или възможна свръхгенерализация на значението, а 2 са оказионално употребени. При определяне на важността на "непознатите думи" за разбирането играят роля и други свойства на текстовете, разгледани на стр. 88-93, но също така и личностни фактори, като максимализъм, търпимост към неяснота и др. Ето защо не е неочаквано, че едва 10 читатели (6 българи и 4 чужденци) от споменатите 22-ма, с различно ниво на владеене на немски език (от B1 до C1), свързват "непознатите думи" с действителни затруднения при разбирането.

В протоколите и въпросниците към трите текста от Изследване 1 са регистрирани общо 71 на брой непознати думи (вж. Приложение 20). Някои от тях са записани в словосъчетание, други - изолирани от фразеологичното словосъчетание. Записани са и думи, без да са възстановени в основната форма. Никой от читателите не е посочил брой непознати думи, съответстващ на "праговия процент" за разбиране на текстовете. Посочените ключови или важни за разбирането думи са общо 35 % от посочените непознати думи, съответно 45%, 28,5 % и 43 % към всеки от трите текста. Думите с различна степен на "прозрачност", сред които са и част от споменатите ключови, са общо 28% от посочените непознати думи, съответно 40%, 28,5 % и 9% за всеки от трите текста.

На непознатите думи читателите реагират със следните стратегии за постижение:

- **Превод с двуезичен и обяснение с едноезичен речник** - 14 читатели (9 българи и 5 чужденци) реагират на 50 "непознати думи" в 105 опита. 70 от опитите са успешни, за ефективността на 24 липсват данни, а 11 от тях са неуспешни. 20 %

от всички опити са не особено мотивирани, поради възможността за лексикален достъп с алтернативни стратегии при опора в налично знание и информацията от контекста (вж. Обща таксономия на стратегиите);

- Хипотетичен превод без речник - 2 читатели (1 българка и 1 чужденец), опитите са успешни;
- Разкриване на значението с помощта на контекста - 7 читатели (4 българи и 3 чужденци), 4 опита (на 3 българи и 1 чужденец) са само декларирани, 2 опита (на 1 българка и 1 чужденец) са успешни, 1 е неуспешен, но е последван от алтернативна успешна стратегия;
- Използване на знание за словообразувателен модел и за значението на словообразувателен елемент, често във взаимодействие с езикова догадка на основата на контекста и с интралингвална аналогия - 4 читатели (2 българи и 2 чужденци) - липсват данни за ефективността на стратегията;
- Търсене на помощ от друг - 1 читателка, липсват данни за ефективността;
- Препочитане - 2 читатели. 1 комбинира с опора в контекста, 1 не посочва други познавателни действия. Липсват данни за ефективността на стратегията;
- Подчертаване - 12 читатели (6 българи и 6 чужденци). 9 читатели комбинират подчертаването с други стратегии, най-често с превод и със стратегии за интерпретация. Има случаи, в които подчертаването на непознати думи е стратегия за комуникация с изследователя. Трима от подчертавалите (чужденци) не дават дават данни за комбинация с други познавателни действия.

На проблемите поради дефицити в умствения речник читателите реагират и със следната стратегия на отбягване:

- Подминаване – по директни данни от 3 български читатели, по индиректни данни и от 4 чуждестранни. “Подминаванията” не са оправдани, в случаите, в които думите са ключови или част от лексико-тематичното поле “война” в текста на Борхерт.

За стратегия на усвояване на откритите в текста непознати лексикални единици информират 4 читатели (1 българка и 3 чужденци).

6 читатели (2 българи и 4 чужденци) посочват превеждането на думи и използването на речник не като **необходима**, т.е. свързана с проблеми, а като **желана** стратегия при четенето.

6 читатели идентифицират като непознати думи **интернационализми** - *die Kegelbahn* - 1 българка и 2 чужденци, *der Kran* - 1 чужденка, *der Kognak* - 1 българка

и 2 чужденци. Това е оправдано в случаите, когато думите имат съответствия с различен форматив в родните езици на читателите (срв. итал. *Kegelbahn - pista dei brilli*, пол. *Kegelbahn - kregielnia*, португ. *Kran - guindaste*). Думите *Kegelbahn* и *Kognak*, обаче, могат да бъдат идентифицирани със същото значение и в подобен материален (звуков) образ - след адекватно фонемно прекодиране - в родноезиковите умствени речници на 3 от тях - 2-те българки и рускията. Освен това семантичният контекст на *Kognak* съдържа достатъчно признания за преодоляване на несигурността при евентуална хипотеза за значението - героите изпиват няколко чаши. 3 -те читателки реагират на интернационализмите или с превод с помощта на речник, или с "подминаване", вместо с разкриване на значението с помощта на междуезикова аналогия. Вероятната причина за това е неуспешният графемен анализ на думата, поради отсъствие на нейния графичен образец в чуждоезиковия умствен речник на читателките. Ето защо те съсредоточават своето внимание върху този "чужд", непознат за тях елемент, вместо да преработят думата заедно с нейното контекстово обкръжение, съдържащо познати и подпомагащи разбирането елементи.

От друга страна е регистриран проблем поради недостатъчен междуезиков контраст (Карлс/Гутшмит, 1981: 21) - интерференция при приписване на значение на формата *Kittel*, може би след транскодиране към рус. "китель", който води до проблем с реконструиране на референциална идентичност в текста (вж. стр. 126).

1 читател съобщава за проблем с дума, разпозната в умствения речник, на която не може да припише значение в контекста (проблем, описан напр. от Бъорнер/Фогел, 1994). Той прилага стратегията претърсване на умствения речник. Тя се оказва неуспешна. Ето защо читателят се опитва чрез стратегията "задаване на въпрос" да активира семантични признания от контекста и вероятно - визуална представа, за да се доближи до значение, съвместимо с контекста. Този случай показва, че поне в чуждоезиковия умствен речник не всички думи са налични и съответно се активират при четене едновременно с всичките си значения (вж. глава втора, стр. 44).

7 читатели - 3 българи и 4 чужденци - обръщат внимание на **словосъчетания, много от които - фразеологични**. 2-ма - ИЛ 12 и ИЛ 17 ги определят като източник на затруднения, без да информират за стратегии за тяхното преодоляване. Възможно е, обаче, да става дума за неточни вербализации. Останалите изследвани лица реагират на фразеологизмите със следните стратегии: лексикален анализ - хипотеза

за идиоматична употреба (ИЛ 25, протокол В*), превод с помощта на речник, въпреки възможността да изведе значението на едното словосъчетание от компонентите и с помощта на контекста (ИЛ 24, протокол В), превод на единия компонент (ИЛ 1, протокол В) и стратегия за езикоусвояване (ИЛ 26, ИЛ 27).

4 читатели - 1 българка и 3 чужденци, реагират върху граматичните явления. Според ИЛ 24 случаите, в които "структурите" ѝ създават затруднения при разбирането, са редки, тогава тя търси помощ от друг. ИЛ 18 информира за препрочитане заради "граматиката", без да локализира или дефинира проблема и без данни за ефективността на стратегията. ИЛ 17 прилага стратегията **морфосинтактичен анализ**. За съжаление, от данните не става ясно, дали стратегията е "профилактична" или служи за преодоляване на конкретни затруднения при четенето. ИЛ 26 реагира с превод и задаване на въпрос на проблеми, дължащи се на свръхгенерализиране и на междуезиков трансфер. Според данните, тези проблеми не са попречили на разбирането. Те са свързани по-скоро с езиковата "свръхчувствителност" на читателя, поради която той установява несъответствие на хипотезите си за употребата на изучавания език с действителната реализация на езиковите средства в текста.

Проблеми с конкретни синтактични конструкции не са посочени, с изключение на 1 чуждестранна читателка - ИЛ 18. Тя подчертава цяло изречение и го препрочита "заради граматиката". Синтактичната структура и функция на израза: "*und sei ich auch des Vaters, des alten Landwirts Sohn*" ("при все че съм син на баща си, на стария селски стопанин") на равнище B1-C1 едва ли е добре овладяна (*Konj. Präsens* в концесивно изречение без въвеждащ съюз), така че е възможно изречението да е създало затруднения и на други читатели. Фактът, че не са посочени затруднения поради сложни синтактични структури, може да има следните обяснения: Вероятно граматичните конструкции все пак не са били решаващи за разбирането. Възможно е също, те да не са били забелязани от читателите по следните две причини: а) редундантност на пропозиционалното съдържание на изречението с предходния контекст "*Es ist meines Vaters alter Hof*" (това е старият двор на баща ми) б) концентрация на читателите върху думите.

Като следствие от съследствието от съследствието от пренебрегване на граматични сигнали за свързаност в текста, могат да се тълкуват и **следите за несполучливо обособяване на симолови единици поради грешно сегментиране**

* Обяснения на обозначаването на протоколите на стр. 95 от настоящата работа

на синтактични конструкции. Такива дават 7 читатели (5 чужденци и 2 българи), от които 3 с висока езикова компетентност. Шестима от тях посочват като непозната дума "*Anrühchiges*" (съмнително), без да са възстановили прилагателното в основната форма, от която е образувана конверсията (вж. Приложение 20). Данните показват още, че изследваните лица не са сегментирали правилно местоименното словосъчетание "*etwas Anrühchiges*" (*нещо подозрително*) като подлог в изречението, въпреки че те следва да имат необходимата за това граматична компетентност. Вероятно читателите са съсредоточили вниманието си върху "непознатите думи", попаднали една до друга поради крайния словоред, и не са обърнали внимание върху сигналите за граматични връзки и обособяване в текста. Следа за подобна грешка дава ИЛ 18 в още един случай, когато сегментира многозначното "*lauter*" (1. чист, без примеси, честен, 2. само) заедно с "*kleine*" (малки) вместо "*lauter kleine Kreuze*" (*само малки кръстове*).

5 читатели - 1 българка и 4 чужденци, информират пряко или косвено (чрез отбелязване) за **проблеми или стратегии при преработването на отделни изречения или вериги от думи:** Три читатели, ИЛ 20, ИЛ 23 и ИЛ 17 не уточняват в какво се състоят проблемите им. ИЛ 26 превежда изречението "*Wenn es gar nicht anders geht*" ("...щом иначе не може") на роден език в три варианта, еднакво съвместими с контекста. ИЛ 6 посочва проблем с "неексплицитния смисъл" на изреченията в текста "Завръщане у дома". Читателката вербализира и стратегия за неговото решаване - с много общата формулировка "разсъждавам". За преодоляването на такива проблеми Елерс препоръчва конкретни когнитивни действия: "елаборативни инференции с елементи на сравнение и свързване със собствени преживявания, картични представи, инфериране, фокусиране върху емоции и др." (Елерс, 1997а: 78-79). Според нашето съващане за разбиране на текста, подобни стратегии не следва да се прилагат върху изолирани изречения.

Един единствен читател, ИЛ 20, маркира с въпросителни част от текста, свързана с **потенциални проблеми при реконструиране на pragматичната му структура.** Тези проблеми са възможни поради липсата на формално и ситуативно въвеждане на приската реч и необходимостта от следните стратегии за нейното реконструиране: анализ на пунктуацията, стилистичен анализ (установяване на елипсата като средство, типично за стила на устното, ежедневно общуване), текстпрагматичен (дектичен) анализ, анализ на сигнализираните от автора социални и комуникативни роли на участниците в диалозите. Проблемите биха могли да се усложнят поради

непознаване на думите *Kacheln*, *Kostenanschlag*. Нито един от читателите, освен ИЛ 20, не информира за подобни проблеми при четенето на тези откъси. Няма данни и за споменатите стратегии за тяхното решаване.

4 читатели - 2 българи и 2 чужденци, информират за проблеми при реконструкцията на **кохерентност** на надизреченско ниво. ИЛ 27, протокол А) посочва потенциален проблем: "лъжлива свързаност" на две изречения (може би тълкуване на "*Altes, umbrauchbares Gerät*" – "стари, непотребни сечива" като анафора на "*Pfütze*"- "локва) поради непознаване на думата "*Pfütze*". Читателят решава този проблем с помощта на речник.

ИЛ 18 (протокол Б) среща проблем с първоначалната си хипотеза за **референциална идентичност** между "Човекът с бялата престиилка" и "генерала". Той се дължи на грешно приписване на значение на думата "*Kittel*" (престиилка) поради междуезиков трансфер, дължащ се на "недостатъчни контрасти" между чуждия и родния език (вж. Карлс/Гутшмит, 1981: 21), срв. рус. "китель - лятна куртка". В този случай думите стават "лъжливи приятели" на използвания чужд език. Проблемът вероятно е установен поради несходство на конструираното значение с активирана от читателката схема (защо генералът носи тъкмо бяла куртка?) и със значението на текстовия откъс - сцената в лабораторията на ученият-откривател. Отправна точка за неговото решаване е стратегическо задаване на въпрос за референциална идентичност. Отговорите на въпросника дават основание да се смята, че проблемът е решен с помощта на речник и със стратегията "превод".

Затрудненията при възстановяването на **референциална идентичност** могат да послужат като възможност за активно взаимодействие с текста - "запълване на бяло поле". Пример за това дава Протокол Б на ИЛ 15: "Защо в текста винаги става дума за двама души, но винаги различни (от предходните)?". За съжаление, според данните, читателката не използва тази херменевтична възможност докрай.

ИЛ 24 (протокол Б) дава следи за **грешна елаборативна инференция** - "ученият е обикновен, беден човек, за разлика от фабриканта". Възможните причини за тази грешка са три: невъзстановено отношение на кореферентност между "човека с бялата престиилка" и "откривателя", неподходящо активирана схема "учен-откривател" или силното влияние на навик за тълкуване, пренесен от четенето на роден език - търсене на смислови антитези. Проблемът остава незабелязан от изследваното лице, тъй като то приспособява грешната елаборативна инференция към приемливо реконструирания цялостен смисъл на текста.

2 читателки - българка и руския, вербализират недоумение поради несъдство на реконструирано значение (пропозиции) със схеми, активирани при четенето. ИЛ 15 отбелязва проблема с въпрос: "Да се вари кафе за вечеря?", но очевидно сметнала го за незначителен, изоставя разсъжденията си. ИЛ 23 търси причините за неразбирането си далеч от чуждия език: "Това нямаше да го разбера и на руски ... защото в тази част на текста авторът мисли (говори) философски". Читателката продължава разсъжденията си, като формулира недоумение и активира адекватна, може би повлияна от родната култура схема "родна къща". Тези мисловни действия могат да се тълкуват като стратегическо откриване и запълване на бяло поле, отправна точка за интерпретация на художествения текст.

5 читатели, 4 чужденци и 1 българка, се затрудняват със смисъла на целия текст на Борхерт или с относително самостоятелен откъс - сцената при кегелбана от същия текст. Те не локализират или не назовават конкретни източници на затруднения. На много общо формулирания проблем читателите са реагирали с недостатъчни за неговото решаване стратегии – препочитане, опит за превод, отбягване. Вероятно една от неоткритите причини за затруднения са вече споменатите преплитане на пряка с авторска реч, както и елиптичните изречения. Тя би могла да се открие с прагматичен и граматичен анализ, както и с опит за визуална представа. Другият потенциален източник са собствените имена resp. понятия, характерни за историята и културата на Германия: Клаузевиц, Лангенмарк, Хъолдерлин, песента на Е. М. Арнд "Не иска роби оня бог..." (вж. стр. 90-91). Въпреки че едва ли всички изследвани лица разполагат с достатъчна културна компетентност, за да използват тези понятия при разбирането, едва 2 българи и 3 чужденци ги споменават. Единствено ИЛ 13 (българка) дава следи за доближаване до тяхното значение, като активира семантични опори в контекста чрез задаване на въпроси. Тази стратегия е адекватна. Тя следва да се допълни със стратегия за попълване на социокултурната компетентност чрез подходящи източници на информация.

4 читатели - 3 българи и 1 чужденец, се затрудняват с реконструкцията на общия смисъл на текста на Хилдесхаймер. Трима от тях използват много общи или недовършени формулировки, за да изразят своето неудовлетворение или отрицателна самооценка. Това показва не особено добра способност да се формулира конкретният проблем. Цитираните изследвани лица не информират за опити, т. е. стратегии за решаване на тези проблеми. За разлика от тях, ИЛ 24

назовава проблема и реагира на него с хипотеза за причините. След това читателката формулира и приемливо предположение за смисъла на текста. Тези действия могат да се характеризират като откриване и запълване на бяло поле. Впечатлението за сравнителен успех при четенето се затвърждава от връзката, която читателката прави между текста и заглавието - в "конкретен" и "ироничен" смисъл.

3 читатели - 1 българка и 2 чужденци вербализират неспособността си да изпитат **чувства или естетическо удоволствие при четенето**. 1 българка и 1 чужденец свързват това със затруднения при разбирането. Двама читатели реагират на тези свои проблеми със запълване на бяло поле, третият не съобщава за никакви реакции.

2 читатели - 1 българка и 1 чужденец, се затрудняват с текста на Кафка поради "**стила**", който определят като "остарял", без да обосноват мнението си. ИЛ 9 (българка) не дава следи за стратегии за решаване на проблема. Граматичният и лексикалният анализ, които прави ИЛ 26, могат да се тълкуват като стратегия за решаване на проблема. По-вероятно е, обаче, тъкмо този анализ да е предизвикал проблема. Навсякъде езиковата свръхчувствителност, особеностите на междинния език и предварителните представи за стила на автора, са накарали читателя да възприеме употребата на някои от езиковите средства в текста като необичайна и да определи стила като остатъл. В този случай следва да припомним изказването на Елерс за "стилистичната компетентност" на чуждоезичния читател - той трябва да познава нормата, за да усети стилистичния ефект от отклоненията (1997a:72-74).

Общо 8 читатели, 4 българи - ИЛ 2, ИЛ 9, ИЛ 11, ИЛ 15 и 4 чужденци - ИЛ 14, ИЛ 19, ИЛ 20, ИЛ 26 - посочват **затруднения при четенето, без да ги дефинират по-общо или по-прецизно**. ИЛ 14 определя като "трудни" "езика" и "изразите" на Кафка. Тя прави и опит да посочи затруднения, свързани с изразните средства на Борхерт, но се отказва от намерението си, като задрасква започнатата вербализация. 2 българи и 1 чужденец нито дефинират, нито локализират трудностите си. И 8-те читатели не посочват опити да решат проблемите си.

3 читатели - 2 българи, 1 чужденец - ИЛ 2, ИЛ 5, ИЛ 23, оставят въпроса за затрудненията при разбирането без отговор.

Общо 12 от описаните читатели показват неспособност или нежелание за по-прецизно формулиране на отделни проблеми при разбирането.

Общо 9 от тях не информират за опити или стратегии за тяхното решаване.

2 читатели реагират на непрецизно формулираните си проблеми с многократно започване на четенето или с препрочитане, без допълнителни когнитивни операции.

Поради сходството в методите за събиране на данни и поради общия текст, ще анализираме данните от Изследване 3 непосредствено след Изследване 1:

Анализ на данните от Изследване 3:

В изследване 3 се опитахме да получим по-точна информация за проблемите при четенето, като допълним свободните вербализации с по-детайлно структуриран въпросник.

Неопределените или противоречиви отговори на въпросите от въпросника показват, че 41,6 % не желаят или не са способни да назоват конкретни затруднения при четене (такива читатели има и в Изследване 1).

- 15 % посочват затруднения поради непознатите думи;
- едва по 0,6 % посочват експлицитно затруднения поради дължината на изреченията, с конкретни изрази или с общий смисъл на текста.

Както в Изследване 1 и Изследване 2 (вж. Таблица 8), стратегиите при четене на изследваните лица са насочени предимно върху непознатите думи. Читателите решават проблемите си предимно с опора в контекста (29%) и с речник (29%), с търсене на връзки с други познати думи в текста и с аналогия (12%).

Новост в сравнение с Изследване 1, е особеното внимание на читателите към отделни изречения от текста на Кафка, между които са цитираното на стр. 89 (*Meines Vaters Haus ist es... Това е бащината ми къща...*) и изречението, което според нас фиксира т. нар. "прагова ситуация" (по Биндер, 1979:369) (*Je länger man vor der Tür zögert, desto fremder wird man. Колкото по-дълго се колебаеш пред вратата, толкова по-чужд ставаш.*). Тези изречения са "ключови" по отношение на общий смисъл на текста. Първото от тях е и потенциален източник на затруднения, поради особености в кохезията и в авторовия стил (вж. стр. 89). Изследваните лица не посочват, защо и как анализират тези изречения.

Анализ на данните от Изследване 2:

Методът на Изследване 2 деформира до известна степен процеса на четене поради превръщането на превода от използвана, но незадължителна стратегия на разбиране - в цел на четенето. Това налага тотално четене, а също и допълнителни когнитивни операции - писмена репродукция на речта и транслация от чужд на роден език. Тъкмо тези аспекти на деавтоматизирането на процеса на четене, комбинирани със задачата за непрекъснато обсъждане, дават по-добра възможност

да се проследят проблемите при четене на всички нива на преработване - от визуалния анализ до реконструирането на пропозиционалното съдържание – както и ефективността на стратегиите за тяхното преодоляване. Не случайно преводът се използва при анализ на грешките при четенето (Лутъехармс, 1988).

2 от 4 те изследвани читатели допускат така наречените *miscues* - замяна на дума или словоформа от текста с погрешно активирани при перцепцията образци, което се обяснява от Гудман с процеса "предвиждане" на информация от текста (Гудман, 1988: 13) - с други думи с активиране на "схеми" - преди окончателното преработване на графичните данни. В случая тези *miscues* са лексикални - *директорът* вместо *диктаторът* или (текст-)граматични - свръхгенерализиране на местоименни или членни форми за падеж и род и на глаголни форми. Граматичните могат да се обяснят с неустойчивото съхранение на граматичните форми и техните значения в езиковата памет на читателите. Най-често установените *miscues* не затрудняват комуникацията и читателите ги коригират сравнително бързо. Такива грешки биха затруднили и нарушили комуникацията, ако са свързани с преработване на важни сигнали за кохезия в текста.

4 те читатели имат **проблеми с лексикалния достъп на 9 думи**, от които 5 идентифицирани като непознати: *wulstig, heraustreten, unvermittelt, hinterblieben(e), fortschaffen*, (месест, изпъквам, внезапно, останал/и след смъртта/опечален/и, отстранявам/изнасям); освен тях *der Schädel, der Vertraute, grinzen, Notwehr* (човек, доверен човек, хиля се, самоотбрана)... На тях читателите реагират със следните стратегии за разбиране:

- 5 опита за превод с помощта на **речник**, от които 3 - в краен случай, след неуспех на други стратегии. При всички опити за превод с речник се проверява реализацията на значението в контекста. Всички опити са успешни.
- 6 опита за кооперативна стратегия - търсене на помощ от друг, от които само 1 напълно успешен, поради еднаквите пропуски в езиковата компетентност на читателите. Успехът на тази стратегия зависи от компетентността на източника/партньора, към когото читателят се обръща за помощ.
- 1 деклариран и 3 реални опита за разкриване на значението с помощта на **контекста**, с опора в семантичната валентност и синтактичната функция на изразите *wulstiger Mund* (дебели, месести устни), "пристъпи - как?" и може би с активиране на схема и визуална представа – *когато(се хили) ... си показва*

зъбите. 1 опит е успешен, 1 неуспешен, един води до доближаване до значението на думата (хипотеза "правя гримаса" към "grinsen – хиля се").

- 2 претърсвания на умствения речник - 1 успешно - *Schädel* и 1 неуспешно *grinsen*.
- 1 граматичен анализ - възстановяване на основната глаголна форма, от която е изведено субстантивираното причастие *Vertrauter*. Стратегията е успешна.
- Общо 3 опита (два с еднаква цел от двете двойки) за извеждане на значението на думата от значенията на **словообразувателните елементи**, като се използват и признания от контекста - синтактични функции и активиран сценарий. Два от тях са успешни. Единият опит е неуспешен, поради представяне на значението на причастието *unvermittelt* като съвкупност от преводите на двета словообразувателни елемента и поради грешния превод на български на компонента *vermittelt* - "посредствен", вместо "с посредничество". Контекстът подкрепя впечатлението на читателите, че преводът е успешен. Въпреки това те проверяват хипотезата си за *vermittelt* в речник и правилно я коригират.

3 читатели регистрират дивергентност в родния и чуждия език при опита за превод на една и съща дума в различни контексти. 2 от тях решават успешно проблема, като откриват двусмислието на употребата ѝ при съпоставка на различните значения в двета контекста.

4-те читатели се сблъскват с проблем при идиоматичното словосъчетание *um ein Haar* (за малко, на косъм), 2 имат проблем със словосъчетанието *kurz entschlossen*. Те реагират на него със следните стратегии:

1 опит за извеждане значението от контекста чрез интегриране с други пропозиции на случаен принцип или на базата на еднакъв повърхнинен елемент - "*nachdem er seine Haare verloren hat*" (след като му опада косата);

1 превод с речник - стратегията става успешна едва след комбинация с

1 описателна и обяснителна парофраза;

3 опита за кооперативна стратегия – търсене на помощ от друг - 1 успешен, но едва след използване на речник, 2 неуспешни;

1 претърсване на умствения речник с примери в контекста, успешно, но неуспешно реализирано в контекста;

1 претърсване на умствения речник с интралингвална съпоставка - неуспешно.

2 читатели регистрират проблем с разбирането на стилистична фигура - метонимията "*kreuzt er die Stiefel*". Те реагират на него със следните стратегии:

1 хипотеза за употреба в преносен смисъл. Стратегията е неуспешна поради непредприемане на по-нататъшни стъпки за разкриване на преносния смисъл.

1 опит за извеждане на значението като съвкупност от компонентите чрез адаптиране на едно от речниковите значения на *kreuzen* към вероятно активиран от текста "сценарий" "вечер..." (т.е. след края на работното си време) той оставя ботушите" (положени на кръст един върху друг).

2 читатели установяват проблем поради несходство в управлението, с което е съхранен в умствения им речник полисемният глагол "*bekommen*" с управлението, реализирано в текста – дателен, вместо винителен падеж (вж. стр. 93). Подобен потенциален проблем в текста на Борхерт - омонимията на причастието "*gedacht*", реализирано със значение и управление, различни от познатите на читателите, остава незабелязан в Изследване 1. На този проблем читателите в Изследване 2 реагират със следните стратегии:

- Метакогнитивни стратегии;
- Граматичен анализ и хипотеза за идиоматична употреба на израза. Стратегията е неуспешна поради непроверяване на думата в речник, въпреки непривичната употреба на иначе познатия израз. Вероятно читателите не са използвали речник, навика си да правят това само в случай на "непознати думи".
- Адаптиране на значението към познатата употреба с винителен падеж, може би и поради близост с употребата на глагола в български език с дълбочинните падежи "агент и обект", вместо с "агент и датив" (по Филмор, цит. по Кархер, 1994:205). Адаптиране на контекста към адаптираното значение, като се реконструират незаложени в текста релации, падежни роли и дори пропозиция (вж. стр. 166). Тези стратегии водят до грешка в разбирането.

2 читатели реконструират грешно значение - след като съблича дрехите си, героят според тях "съблича диктатора" вместо да "облича (със своите дрехи) мъртвия диктатор". Причините за грешката са комплексни: неизчакване на затварянето на глаголната рамка: *zieht* реконструират *aus* вместо *an*. Затова допринасят изпреварващата преработването на вербалните данни инференция - "героят иска да смени дрехите си с тези на мъртвия диктатор, затова трябва първо да го съблече" и "незабелязването" на две анафорични релации "*zieht sie dem toten Diktator an*" (облича ги на мъртвия диктатор) и на граматичното значение в

едната, изразено с дателен падеж. Поради адаптиране към общия смисъл, грешката остава незабелязана. Тя е осъществена при доминиране на top-down над bottom-up процес на преработване на текста, свързани с риск при хипотезите, характерни, според Вестхоф (1987), за добрите читатели. В такъв случай е необходимо, обаче, хипотезите за значението да се изprobват с помощта на вербалните данни, с особено внимание към сигналите за кохезия, специфични за чуждия език.

4-те читатели се сблъскват с трудно възстановима **кохерентност** в текста поради дефицит/и в умствения речник (споменатите непознатата употреба на *bekommen* и словосъчетанието *um ein Haar*) и усложнената с парентеза структура на текста. Те реагират със следните стратегии:

- Препрочитане, метакогнитивни стратегии;
- Опит за реконструкция и интегриране на пропозиции чрез случайна проба и след това с опора в омонимични повърхнинни елементи – неуспешни;
- Попълване на един от дефицитите в умствения речник;
- Реконструкция и свързване на част от пропозициите с обяснителна парадигма – успешна;
- 2 опита за свързване на пропозиции чрез пренебрегване на речеви данни (на езикови процедури, според терминологията на Елих, 1994) в текста и приспособяване на други към собствената хипотеза за свързаност в текста. Стратегията води до грешки в разбирането.

Възможно е тъкмо концентрацията върху непознатите думи да води до пренебрегване на информация за свързаност в текста, в случая дори на пунктуация, на сигнали за кохерентност, а в pragматичен смисъл - на деиктични, форични и оперативни процедури.

2 читатели конструират незаложени връзки в текста поради омонимия в елементи от повърхнинната структура. Грешката е отстранена, най-вероятно с анализ на граматичните категории на омонимите.

3 читатели установяват проблем с **времевата структура в текста**, но едва когато констатират различия в употребата на някои темпорални глаголни форми и наречия в двата езика. Формата за сегашно време на глагола "имам" в българския език, за разлика от немския, е трудно съвместима с наречието "скоро" – срв.: "bald hat er" – "*скоро той има". Това кара изследваните лица да се замислят за цялата времева структура в текста и да установят, че са превеждали в минало време, вероятно поради началото на текста - перфект и поради доминиране на "формална схема" в

текстовата им компетентност (разказва се в минало време - но в претеритум). Така те са смесили функциите на две минали времена в немския език. Проблемът е транслационен, а не на разбирането и е доказателство за това, че разбирането на текста не винаги минава през превод и през осъзнаване на граматичните структури. Читателите реагират с опит за анализ и съпоставка на отделни темпорални форми в текста (какво може да означава сегашното време) и активиране на декларативно знание в дълговременната ("учихме го по морфология") и в епизодичната ("учихме го преди три дни") памет. Според нас препоръчителното решение е анализ не на отделни форми, а на цялата текстдеиктична структура.

ИЗВОДИ:

1. Съществува известно разминаване между проблеми и стратегии. В някои случаи се прилагат стратегии, които не са насочени към проблеми при разбирането. В други случаи конкретни проблеми не се забелязват, не се осъзнават или не се формулират и на тях не винаги се реагира с подходящи стратегии за разбиране.

2. Повечето от читателите свързват затрудненията си при четене на художествения текст с езикови проблеми. Едва двама читатели посочват, че определени проблеми в конкретните ситуации на четене не се дължат на чуждия език.

3. Най-много читатели реагират на дефицити в умствения си речник, но не всички ги свързват с конкретни затруднения при разбирането (В Изследване 1 такива затруднения посочват 37 % от читателите, в Изследване 3 - 15%). Повечето читатели обръщат внимание предимно на "непознатите думи", дори и те да не са решаващи за разбирането, като понякога се отклоняват от други важни стратегии (вж. стр. 125). Този факт има следните възможни обяснения: Първото е склонността към прилагане на учебната стратегия "използване на чуждоезичните текстове с цел разширяване на лексикалното богатство". Тя може да е интуитивно развита от учащия или придобита под влияние на обективните учебни условия. На второ място това може да бъде индивидуалният когнитивен стил (нетърпимост към неяснота, перфекционизъм) (Мислер, 1999: 156 ff, 211). Изказвания на участници в Изследване 1 и 3, българи и чужденци, предимно добри читатели, потвърждават валидността и на двете обяснения.

4. По-рядко читателите съобщават за затруднения при реконструирането на връзки в повърхнинната, в прагматичната или пропозиционалната структура на текста. Съществуването на такива проблеми се подсказва от неточните изказвания на читателите за "трудния език и изрази" (ИЛ 14) "трудни места от текста" (ИЛ 9) или "затруднения с общия смисъл", подчертаването на цели откъси и маркирането им с въпросителен знак (ИЛ 20, ИЛ 23) и данните за грешно сегментиране при 31 % от читателите в Изследване 1. Често такива проблеми остават незабелязани, за тяхното решаване не се прилагат подходящи стратегии. Нашите предположения се подкрепят с Изследване 2, където се установяват проблеми на синтактично и синтактично-семантично равнище, дължащи се до известна степен на свръхгенерализиране на чуждоезикови или на трансфер на родноезикови структури при концентрация върху думите или при обратния процес - top-down преработване. Читателите не вникват правилно в тези проблеми и се опитват да ги решат с неподходящи стратегии, водещи до грешки в разбирането. Тези наблюдения се допълват от резултатите в Изследване 3. В него 62 % от изследваните лица имплицитно посочват затруднения с изречения и предимно най-общо формулирани стратегии за тяхното решаване.

5. Подминати или незабелязани остават проблемите поради несъответствие на необходимите културноисторически знания на читателите с изискванията, които поставя пред тях ситуацията на общуване с текста "Разкази за христоматия" на Борхерт (стр. 127). С тези проблеми вероятно са свързани изказванията на 5 читатели за затруднение с общия смисъл на определен откъс от текста. Нерешаването на тези проблеми не би попречило на цялостното разбиране, но би редуцирало до голяма степен смисъла на текста.

6. Сравнително голям е броят на читателите, които посочват конкретни проблеми при разбирането, без да могат или да желаят да ги локализират и формулират прецизно.

7. Сравнително малък брой читатели споделят проблеми със стила на авторите.

8. Стратегическата компетентност на читателите следва да се разшири по отношение на умението да се формулират и локализират проблемите при разбирането на текста и да се прилагат стратегии за тяхното решаване, като вниманието на читателите се пренасочи от "непознатите думи" към правилното сегментиране на смислови цялости и използване на сигналите за свързаност при синтактичното и синтактично-семантичното преработване на текста.

3.2.4. ОБЩА ТАКСОНОМИЯ НА СТРАТЕГИИТЕ

Таблица 9 показва броя на участниците в Изследване 1 и 2, които използват стратегиите, препоръчани в литературата за четене на немски като чужд език и смятани за приложими и при четене на художествен текст в проза (вж. Елерс, 1997а и глава втора, стр. 72-75). Табличата показва и стратегиите, които не са посочени в литературата като препоръчителни и евентуално са изобретени от самите изследвани лица. Според количеството и качеството на прилагане на препоръчваните стратегии (ефективност, мотивираност, т.е. възможност за прилагане на алтернативна стратегия с оптимално използване на налично знание и информация, връзка между декларативно и процедурно знание) и на непрепоръчваните стратегии, се надяваме да преценим стратегическата компетентност на изследваните лица. Получените данни са използвани и при изработването на въпросника за Изследване 3.

Таблица 9: Стратегии, препоръчани в литературата за немски като чужд език, между тях някои стратегии на добрия читател според Хозенфелд (1984:233f.)

№	Наименование на стратегиите:	Брой читатели, които са ги приложили: българи (б) + чужденци (ч):	
		В Изследване 1:	В Изсл.2:
1	2	3	4
	Метакогнитивни стратегии	15=96+6ч	-
1	Определяне на целта на четене /за избор на подходящ стил на четене, за активиране на знание /“схеми”/ на различни равнища на преработване/	10 =86+2ч	2
2	Търсене, откриване и осъзнаване на проблема на разбиране, избор на решение, евентуални корективни действия	9= 56+4ч	3
3	Използване на информацията, носена от правописа (например изписването с главна буква)	-	-
4	Използване на илюстрациите	-	-
5	Стратегии за разкриване на думи с помощта на контекста, на интер-и интрапраграфни аналогии, на знанието за словообразувателни правила (вкл. разпознаване на сродни думи - Хозенфелд) и граматични признания; разкриване актуалното значение на лексикална многозначност с помощта на контекста.	7= 46+ 3ч 2ч 4= 26+ 2ч 1ч 4=26+2ч 2ч	3 4 2 2
6	Комбинации на стратегии за разкриване на думи с работа с речник	5 = 26+3ч	4
7	Използване на речник в краен случай (по Хозенфелд)	2=16+1ч	-
8	Правилно търсене на думите в речника (по Хозенфелд)	2= 16+1ч	-

1	2	3	4
9	Преодоляване на опитите да се разбере всичко (Подминаване на проблем, отбягване) нездадържане на вниманието при всеки детайл, преодоляване на четенето "дума по дума", сегментиране на изречения и фрази вместо на отделни думи	10=66+4ч напротив!	няма условия
10	Опора в познатото – съзнателно активиране на знание на всички равнища на разбирането на текста; напр. опора в интернационализми, търсене на текстови сигнали за познато в текста /например сигнали за тема-рема-членение/	1ч напротив! 16	-
11	Използване знанието за света (по Хозенфилд)	-	-
12	Образуване на хипотези: за темата на текста въз основа на заглавието, на композицията, на първото изречение, на началото на текста, на текстовата разновидност, на знанията за автора. Четене на текста на части, придруженено с постепенно и последователно антиципиране /в посоки напред и назад в текста/; проверка и корекция на хипотези.	4=16+3ч 1ч 2=16+1ч 1ч	-
13	Вариране и смяна на скоростта на четене, прекъсване, Препочитане	15=106+5ч	2
14	Подчертаване, невербално отбелязване на важни елементи в текста Невербално отбелязване № 14 + неверб. отбелязване № 31	9=56+4ч 15=86+7ч	-
15	Съхраняване в паметта на намерено решение на даден проблем	-	-
16	Стратегии за реконструкция на кохерентен текст: следене на изотопия/на рекурентност, на референциална идентичност, на "структурни думи" /под тях се разбират: деиктивни/форични средства, съчинителни и подчинителни съюзи, наречия и предлози/ търсене на логически връзки между единиците на значение в текста	2= 16+ 1ч 3= 16+2ч 1ч	-
17	Стратегии за преработване на повърхнинната структура на текста: разкриване на сложни синтактични конструкции, ориентиране относно: последователността, позицията и отношенията между думите, идентифициране и съотнасяне на части на изречението и на словосъчетанието, особено в подчинени изречения, рамкови конструкции и в разширени атрибути (чрез запаметяване, изчакване, потискане на спонтанни изводи и антиципации), морфосинтактичен анализ (и с компенсаторна цел).	1ч 2ч	-
18	Стратегии за реконструкция на темата на текста: идентифициране и свързване на елементи на номинативни вериги и лексико-тематични полета (ключови думи), идентифициране на носещото темата изречение опора в заглавието анализ на композицията и композиционните елементи	-	-
19	Съсредоточаване върху основни моменти	2 = 16+1ч	-
20	Опростяваща или обяснителна паррафраза	16	-
21	Редуктивни стратегии за извлечане на общото съдържание на текста чрез т. нар. "макрооперации"	-	-
22	Структурна диаграма или графичен организатор (semantic map)	3 = 26+1ч	-
23	Съзнателно инфериране с опора в експлицитни сигнали за извлечане на имплицитна информация и формулиране на свързващи изрази	16	-

1	2	3	4
24	Невербални рецептивни стратегии /например изграждане на образна представа/ /Балщедт и др. 1981, Елерс/	16	-
25	"Културни стратегии": идентифициране и вникване в откъси от текста, осветляващи аспекти, специфични за културата-цел, сравняване с родната култура /Елерс, 1998/, стратегии за набавяне на информация, свързана с културата-цел	16 $2=16+1\text{ч}$	-
26	Стратегическо "задаване на въпрос" /Елерс, 1998, Гочева/ - като спомагателна операция за една от горните стратегии, за разграничаване на известното от неизвестното	$6=26+4\text{ч}$	-
	Стратегии извън списъка на препоръчваните:	-	-
27	Превод или обяснение на значението на думи и фразеологични словосъчетания с помощта на речник	$16=106+6\text{ч}$	4
28	Работа с речник без координация с контекста	$3=26+1\text{ч}$	-
29	Хипотетичен превод без речник	$2=16+1\text{ч}$	-
30	Разкриване на значението на думата с непрецизно дефинирана стратегия - "отгатване" или "с помощта на логиката" или без да знае как	$3=1\text{ч}+26$	-
31	Подчертаване, отбелязване с невербални знаци на непознати елементи в текста Невербално отбелязване 31 + неверб. отбел. 14	$12=56+7\text{ч}$ $15=86+7\text{ч}$	-
32	Допълване или сегментиране на езикови единици	$2 = 16+1\text{ч}$	-
33	Съзнателен опит за интегриране на пропозиции една с друга и с макроструктурата на текста - адаптивно и/или на случаен принцип	-	4
34	Разкриване значението на думите чрез междуезикова съпоставка на устойчиви словосъчетания	1ч	-
35	Претърсване на умствения речник Претърсване на семантичната памет	1ч $2=16+1\text{ч}$	3
36	Кооперативна стратегия - търсене на помощ от друг	16	4
37	Стратегии на усвояване	$4=16+3\text{ч}$	-
38	Номериране на редовете с цел по-добро визуално възприятие	1ч	-
39	Реконструиране перспективата на изображение	-	-

Елерс (1998: 86 ff) разработва и списък от стратегии, съобразен със спецификата на повествователната художествена проза. Той се основава върху различни от представените тук литературно-теоретични и отчасти понятийни основи (напр. "събитие, перспектива") (вж. Елерс, 1997а, 1998). Ето защо, той се приема като опора, но не и като модел за описание на стратегии, насочени към художествените особености на текстовете в настоящата работа.

Задачите за свободна вербализация в Изследване 1 и 3. очаквано подтикнаха читателите към споделяне на разнообразни познавателни и емоционални реакции, които отразяват тяхната представа за общуване с художествения текст. Тези вербализации са описани в Таблица 9 а. Интересен е въпросът, кои от тях представляват опити за интерпретация, т. е. отговарят на определените в глава втора активни дейности за решаване на проблеми при разбирането и съответно на откриване и запълване на "бяло поле".

Таблица 9 а:

№	Видове вербализации:	Брой читатели българи (б) + чужденци (ч):	
		Изследване 1:	Изсл. 3:
1	Парафразиране	9=66+3ч	56
2	Инфириране	7=46+3ч	56
3	Елаборативни инференции	22=126+10ч	106
4	Откриване и запълване на празноти (бели полета), в това число: вербализиране на читателско неодумение задаване на въпрос (и евентуален хипотетичен отговор) фиксиране на "граница" в текста	8= 36+5ч 5=26+3ч 7=36+4ч 2=16+1ч	36 - 16 36
5	Тълкуване на думи и изрази в символното поле (Х означава У)	5=26+3ч	36
6	Разширяване на тълкуването в символното поле с помощта на тълковен речник на чуждия език	1ч	-
7	Анализ на въздействието на средствата в текста: Проследяване развитието или рекурентността на мотив или стилистична фигура Реконструкция на перспективираната нагледност и пространствено-времево-персоналната конфигурация в текста	15= 96+6ч 2= 16+1ч 2= 16+1ч 3=16+2ч	36 36 16
8	Активиране на роднокултурни схеми	3= 26+1ч	26
9	Активиране на готови вербални образци (клишета), запазени в родноезиковата или в чуждоезиковата лингвистична структура	46 ?ч	36
10	Прилагане на "схеми" на тълкуване	16	16
11	Проекция на пред-разсъдъци за изучаваната култура или за способността на ИЛ да общува с нея	3ч	36
12	Активиране на знания за изучаваната култура, включително за текстовете от нея	4ч	16
13	Активиране на знания за света и на убеждения	9=46+5ч	26
14	Съпоставка с личен опит или опит за идентификация	8=36+26++3ч	66
15	Активиране на знания за автора, идентифициране на автора с говорещия "аз"	2ч 3ч	36 26
16	Опит за реконструкция на авторовата идея	26	26
17	Реконструкция на доминиращата илокуция ("целта" на текста)	3=26+1ч	-
18	Съпоставка с други художествени произведения	3ч	36
19	Влизане в диалог с текста чрез подражаване на тона	4=26+2ч	-
20	Активиране на знания за изучавания език	2=16+1ч	-
21	Съпоставка с родния език чрез опит за превод	16	-

Анализ на стратегиите в Изследване 1:

СТРАТЕГИИ ЗА ЛЕКСИКАЛЕН ДОСТЪП ПРИ ДЕФИЦИТИ В УМСТВЕНИЯ РЕЧНИК:

ПРЕВОДЪТ на непознати думи с двуезичен или обяснението им с едноезичен речник (Стратегия № 27) се прилагат целенасочено от най-голям брой читатели (16=9 българи и 6 чужденци) и - според данните - на второ място по брой опити. Установени са 105 опита (63 от българи и 42 от чужденци), насочени към общо 50 непознати думи (вж. Таблица 8, стр. 116, и Приложение 12, Таблица 1). Те не винаги отговарят напълно на определението за чуждоезикови стратегии, тъй като не винаги са свързани с решаването на осъзната като проблем дефицити в комуникативната компетентност (вж. и стр. 121).

Установени са 14 опита за използване на речник с цел разкриване значението на 9 "прозрачни" думи - *Kegelbahn* - 1 читател, *Kognak* - 2, *der Erfinder* - 1, *kurzfristig* - 1, *wagen* - 3, *wahren* - 3, *eingegangen* - 1, *Trauerfall* - 1, *Schießpulver* - 1. *Kegelbahn* и *Kognak* са интернационализми и могат да бъдат идентифицирани от руските и българските читатели като познати чрез междуезикова аналогия. *Der Erfinder*, *kurzfristig* и *Trauerfall* (*откривател, бърз/в кратък срок, смъртен случай*) могат да бъдат изведени с опора в познати словообразувателни елементи и модели, които следва да са усвоени на равнище B2 (посочилите тези думи имат такова ниво). За *Trauerfall*, *wage* и *eingegangen* съществуват достатъчно сигнали от контекста, активиращи схеми (*Trauerfall*) и/или онагледяващи ситуативната (*wagen*, *eingegangen*) или граматична употреба на думата (*wage* управлява друго действие, изразено в конструкцията *Infinitiv + zu* и е свързано с отрицание – не се осмелявам / смея... да). За разкриването на значението на *wahren* други читатели, напр. ИЛ 26, дават успешна алтернативна стратегия, която ще бъде описана отделно.

От 105 опита да се реализира стратегията, 70 са успешни, за ефективността на 24 липсват данни, а 11 от тях са неуспешни: *abhold*, *ergreifend*, *(etwas) Anrüchiges* (2 пъти), *Landwirt*, *Stint* (2 пъти), *Vetter*, *erhorchen*, *ineinanderverfahren*, *wagen*. Те са направени от общо 7 читатели, 5 българи и 2 чужденци, 3 от които - ИЛ 6 и ИЛ 25 и ИЛ 26, имат висока езикова и читателска компетентност (вж. Приложение 11). Неуспехът на 9 опита се дължи на това, че след работа с речник, читателите не са проверили съвместимостта на откритото значение на думата с контекста. При 4

опита неуспехът е следствие и от неактивираните граматични признания на думите. Не са забелязани реализираната в контекста синтактична валентност на *abhold* (чужд *на*) и функцията на *ergreifend* (причастие от *обхващам*, в контекста *трогателно*^{*}) като определение и като обстоятелствено пояснение. 2 читатели -ИЛ 26 и ИЛ 11 сегментират погрешно съществителното *Anrächtiges*, като ИЛ 26 дори е забравил, че то е съществително и му е приписал синтактична функция на сказуемно определение (*anrächtig innwohnte* - по-скоро безсмислен израз) вместо на подлог - ...*etwas Anrächtiges innwohnte* (имаше нещо съмнително в...). В последния случай неуспешната стратегия "обяснение с речник" дори е комбинирана със стратегия на езикусвояване, която вероятно също е неуспешна.

2 от опитите да се разбере значението на *erhorchen*, *ineinanderverfahren*, са неуспешни. Вероятно ИЛ 21 не е успяла да намери цитираните "непознати думи" в речника. Въпреки възможностите, читателката не е приложила алтернативни стратегии, както например ИЛ 13 и ИЛ 26 – опора в словообразувателни компоненти, в словообразувателен модел, в сигнали от контекста.

Използването на речник като крайна мярка (стратегия № 7 - на добрия читател, според Хозенфелд, 1984) следва да се тълкува двузначно - а) след неуспеха на друга, алтернативна стратегия и б) при осъзнаване на необходимостта на думата за цялостното разбиране на текста.

Едва 2 читателки (1 българка и 1 чужденка) вербализират тази стратегия. ИЛ 18 (протокол В) я прилага в случай а) - при неуспешен опит да използва точно назовани признания от контекста, за да разбере лексикалното значение на "*unausstehlich*": "горепосоченото обяснение (т. е. предхождащата описателна парофраза) не ми беше достатъчно". ИЛ 10 я прилага в случай б) - за разкриване на "лексика, която" ѝ "пречи".

3 читатели използват речник, за да проверят ефективността на други стратегии – опора в познати словообразувателни компоненти и визуална представа (ИЛ 13 – *Fesselballon* - балон за наблюдение), опора в сигнали от контекста, междуезикова или интралингвална аналогия (ИЛ 26 – *wahren- пазя*, ИЛ 25 - *horchen – hören* – *подслушвам- слушам*).

От общо 16 читатели (19 българи и 6 чужденци), използвали речник, 8 (5 българи и 3 чужденци) декларират, че тази стратегия не им е била крайно необходима за разбирането на текста.

* Първият превод е на ИЛ 6, вторият - по Мария Стайнова (Борхерт, 1965)

От цитираните 16 читатели, 9 демонстрират използването на речник с конкретни примери. От тези 9 - 5 не показват слабости в уменията да ползват речник, 2 демонстрират такива слабости, а 2 демонстрират както недобро, така и добро умение за използване на речник. Слабости са приписването на значение на думата само с помощта на речник, без да се провери неговата съвместимост с контекста (Стратегия № 28), самоцелното преписване на думите с неправилно възстановени основни форми, пренебрегването на граматичните признания на думата. Обратно, пример за добро умение за работа с речник дава изборът на съвместимо с контекста значение на думата измежду няколко значения, посочени в речника.

3 читатели - 1 българка и 2 чужденци, информират за хипотетичен превод без речник (Стратегия № 29): на думи, изречения, словосъчетания и дори абзаци от текста на роден език. Тази стратегия е свързана с потребността от прекодиране на родния език като спомагателен или финален, резултативен етап в разбирането, понякога с цел осмисляне на връзките в дълбинната и в повърхнинната структура на текста (вж. и Данчев, 1978). При нея, за разлика от превода с помощта на речник, не се използва допълнителен източник на знание, а се активира наличното знание по изучавания език и се използва граматичната, лексикална и контекстуална информация в текста. В един от случаите, установени в изследването, потребността от прекодиране на родния език е свързана с междуезикова съпоставка и естетическо изживяване - ИЛ 13 (българка) е любопитна, дали откъсите "ще звучат на български толкова хубаво, колкото и на немски".

Двете стратегии - хипотетичен превод и ползване на речник, се прилагат и в комбинация.

Коментар: Тези данни правят границата между целите и потребностите за реализиране на стратегията - попълване на дефицити в умствения речник или прибягване до родноезиков или друг чуждоезиков код като спомагателна операция при разбирането - неясна. Непознатите думи често се записват отделно, от речника се преписват данни за валентност, която не е реализирана в конкретния текст и няколко значения, без да се посочи актуалното в контекста. Това засилва впечатлението, че използването на речник при четене на художествени текстове често е - утвърдена в обучението по чужд език – стратегия за езикоусвояване (т. нар. "изваждане на непознати думи", вербализирано от ИЛ 11 - българка, протокол А, ИЛ 27 - руснак, протокол Г). Разликата между стратегиите за комуникация и учебните стратегии не винаги се признава теоретично (вж. Мислер, 1999). При четенето,

смесването на двете стратегии и съответно цели може да доведе до отвлечане вниманието от текста, от актуалните реализации на думите и от връзките между тях, както и до често прекъсване, за да се търсят думите в речник. По този начин е възможно да бъде нарушен потокът на четенето (вж. Ески/Грейб, 1988: 235, Йорданова/Грозданова, 1988, 1989). Това е и причината, в литературата да се предлагат алтернативни стратегии за комуникация, които, според данните от настоящото изследване, се прилагат от читателите сравнително рядко.

3. 10 читатели прилагат 7 стратегии, алтернативни на превода или обяснението на непозната дума с помощта на речник, от които само 2 се препоръчват в литературата за обучение по четене на немски като чужд език. Най-разнообразно стратегическо поведение показват ИЛ 26 и ИЛ 13 – те прилагат съответно 5 и 3 от тези 7 стратегии:

- 7 читатели (4 българи и 3 чужденци) информират за стратегията, която е най-често препоръчвана в литературата - разкриване на значението на непознатата дума с помощта на контекста (**Стратегия №5**). 4 от тях (3 българи и 1 чужденец) само декларират стратегията, без да уточняват, върху кои релевантни сигнали от контекста и върху кои признания на думите се опират. 2 от деклариращите показват, че на практика не я прилагат, дори когато текстът позволява, а вместо нея предпочитат двуезичния речник. 2 читатели активират семантични признания на думите и сигнали от контекста, като задават въпроси, “Кой (каква личност) е Клаузевиц? Какво е Лангемарк? Каква песен е “Не иска роби оня бог...” (ИЛ 13, протокол Б) “Как се препречва пътя?” (ИЛ 26, протокол А). Стратегията на ИЛ 13, която може да се тълкува и като реплика в диалог с изследователя, не е доведена докрай, за нейната ефективност липсват данни. Стратегията на ИЛ 26 е ефективна. Като цяло, двамата читатели използват успешно контекста при езиковите си догадки. 1 читателка, ИЛ 18, прави опит да извлече значението на непознатата дума с помощта на описателна парофраза в предходящия контекст. В конкретната ситуация стратегията е неуспешна, но читателката веднага я заменя с друга, успешна - превод с речник.

Коментар: Стратегията “разкриване значението на думата с помощта на контекста” се проявява по-скоро като част от декларативното знание на читателите. Примерите показват, че нейното реално прилагане е по-скоро интуитивно. На всички читатели би трябвало да се препоръча обучение за прецизиране на декларативното

знание и практически упражнения за по-адекватното и ефективно използване на стратегията.

Другата препоръчвана стратегия за разкриване значението на думата - **опора в познати словообразувателен модел или елемент (Стратегия № 5)**, се прилага от 4 читатели (2 българи и 2 чужденци) в б опита, най-често в комбинация с опора в контекста (ИЛ 26, протокол А - *ineinanderverfahren*), с вътрешноезикова аналогия (ИЛ 25, и вероятно ИЛ 9 - *horchen* - *hören*, ИЛ 26 - *Eisschrank* - *Kühlschrank*) или с интралингвална съпоставка (ИЛ 26 - *heimlich* – *unheimlich*). ИЛ 25 и ИЛ 10 (*Kolbenweite*) прилагат стратегията, като използват и речник. Ето защо трудно можем да съдим за успеха на самостоятелното прилагане на стратегията в тези случаи. В различна степен ИЛ 26 се доближава до актуалното значение на думите, като най-малко - при *heimlich* - *unheimlich*. Противопоставянето на тези две думи изиграва роля по-скоро на стратегия за интерпретация. ИЛ 9 и ИЛ 10 (българи) не информират за ефективността на стратегията. ИЛ 10 прибягва до нея предимно при думи, от които единият компонент е непознат, а не я използва при условия, обещаващи успех - *Trauerfall*. В немалко случаи, въпреки потенциалния успех, стратегията е заменена с речник - *ineinanderverfahren* (ИЛ 21), *kurzfristig*, *Schießbude*, *Trauerfall*, *Erfinder*, *Schießpulver* (*преплетени един в друг, бърз (извършен за кратък срок)*, *стрелбище*, *смъртен случай, откривател, барут*). В два случая използването на речник води до неуспех тъкмо поради факта, че читателите не се опират в познати словообразувателни модели и елементи (ИЛ 21 - *ineinanderverfahren* – думата не е намерена в речника, ИЛ 24, - *Landwirt* - "хазяин" вместо "селски" стопанин, земеделец).

Коментар: Тези данни говорят за необходимост от упражнения за разширяване на процедурното и декларативното знание за стратегията и по-точно за възможностите и ограниченията, свързани с успешното ѝ прилагане.

Регистрирани са и други, интересни стратегии за разкриване значението на думите, които липсват в литературата:

- 1 читател, чужденец (ИЛ 26), след като определя значимостта на думата "*wahren*" (*пазя - тайна*) за разбирането, изгражда успешна хипотеза за значението ѝ, като активира знание за устойчиво фразеологично словосъчетание на родния език чрез междуезикова аналогия (№ 34)^{*}: "*to keep a secret*", предполагам".

* Препоръчаната от Халщайнсдорфер стратегия (Халщайнсдорфер, 2000:95) е подобна, но не идентична, тъй като първоначалната цел на ИЛ 26 е разкриване значението на дума, а не на цяло словосъчетание.

Тази стратегия е потенциално успешна и при българските читатели, но вместо нея всички от тях предпочитат да използват речник.

- 1 читателка (ИЛ 13) активира **визуална представа**, запълваща липсата на знание за словообразувателен елемент от думата. Стратегията е интересна, но в конкретния случай не съвсем успешна. Такива стратегии следва да се поощряват, тъй като активират налично знание. В началото е препоръчително да се комбинират с използване на речник.
- 1 читател, чужденец (ИЛ 26), търси значението на думата *verstellt* в умствения си речник (**Стратегия № 35**). В случая, самостоятелно приложена, стратегията не е съвсем успешна. Затова читателят я комбинира с анализ на контекста и вероятно - с работа с речник. Данни за сравнително честото прилагане на тази стратегия дава Изследване 2.
- 1 читател, чужденец (ИЛ 26), **активира епизодичната си памет** (**Стратегия № 35**) по повод думата "*Geländer*": "На остров Ла Гомера видях парапет/перила". В случая, обаче, вероятно става дума за стратегия не за разбиране, а за усвояване на думата. В други ситуации, обаче, епизодичната памет може да се използва и като стратегия за припомняне на значението на думи и граматични структури, формално разпознати в даден текст.
- 3 читателки - 2 българки и 1 чужденка - разкриват значенията на думите с **неточно вербализирани от тях стратегии** (**Стратегия № 30**) - "отгатване" - ИЛ 12, "използване на логиката" - ИЛ 13, "непознатите думи бяха обяснени" - ИЛ 14.

НЕВЕРБАЛНО ОТБЕЛЯЗВАНЕ

Стратегията, която е на второ място по разпространение сред читателите (15 - 8 българи и 7 чужденци) - е **невербалното отбелязване на откъси от текста**. В настоящото изследване ще я разглеждаме като препоръчвана - когато се отбелязват важни или свързващи елементи от текста (както е при Рампильон, 1989 и Елерс, 1997a: 224) (**Стратегия № 14**) и като изобретена от учащите - когато чрез невербално отбелязване те насочват вниманието си към непознати или затрудняващи елементи от текста (**Стратегия № 31**). Регистрирани са 248 невербални следи – различни видове подчертаване, ограждане, използване на цветове, стрелки, комбинирани често от един и същи читател с различни значения и цели. Те могат да се тълкуват като част от стратегия за разбиране, като стратегия за комуникация с

изследователя, като сигнал за проблем при разбирането или за важно място от текста. При 134 - т. е. около една втора от всички тези случаи, невербалните следи на 12 читатели могат да се свържат със стратегии за разбиране на различни равнища на преработване на чуждия език, предимно на равнище лексикален достъп.

- Най-често читателите отбелязват думи - 128 следи, регистрирани при 11 читатели - 5 българи и 6 чужденци. В повече от половината случаи - 69 - са подчертани думи, посочени като непознати чрез свободни вербализации и следи - превод или обяснение с речник и отбелязване с въпросителен знак. 5 читатели - ИЛ 6 (протокол Г), ИЛ 20, ИЛ 25 (протокол Г), ИЛ 26 (протокол Г), ИЛ 27 (протокол Г) твърдят, че тези думи не са били решаващи за разбирането. В 57 случая читателите реагират на подчертаните думи, използвайки речник, в 10 вероятно ги подминават, в 2 случая липсват данни за други стратегии.
- 3 читатели - 2 българи и 1 чужденец в 11 случая подчертават **словообразувателен елемент**. При това, ако думата съдържа познат и непознат елемент, те подчертават непознатия. В 3 от случаите читателите превеждат цялата дума. 1 читател търси синоним на непознатия елемент, а в друг случай прави вътрешноезикова съпоставка на значенията на думи с 1 общ и с по 1 различен словообразувателен елемент – като стратегия за разбиране или за интерпретация (ИЛ 26).
- 3 читатели подчертават **фразеологични устойчиви и полуустойчиви словосъчетания**, свързвайки ги със стратегия за разбиране (превод - ИЛ 24, протокол В) или за усвояване (ИЛ 26, ИЛ 27).
- 2 читатели, чужденци, подчертават 5 повърхнинни сигнала за **граматична свързаност - окончания, сказуемни рамки, глаголи, употребени с определени предлози**. ИЛ 26 свързва подчертаването с превод и вътрешноезикова съпоставка, а ИЛ 27 – със стратегия за интерпретация и със стратегии за усвояване на “хубави думи и изрази”.
- 12 читатели - 5 българи и 7 чужденци, са отбелязали 108 пъти с подчертаване или други знаци **изречения или по-дълги синтагми**. Само в 17 от случаите може да се твърди със сигурност, че това са проблемни места от текста. В 4 случая читателите превеждат такива места, в 1 ги препрочитат, в 4 – просто ги отбелязват с въпросителен знак, без да информират, дали и как са решили проблема си. В останалите 8 случая липсват данни за каквото и да е действия за преодоляване на затрудненията при разбирането.

- Подчертаването на 6 читатели е свързано с реализация на **кохерентност** в текста:
 - 1 читател, чужденец (ИЛ 26, протокол А), подчертава сигнал в непосредственото обкръжение на разпозната от него дума, с помощта на който реализира актуалното ѝ значение в текста.
 - 3 читатели (1 българка и 2 чужденци) онагледяват връзките между раздалечени в текста понятия и пропозиции чрез подчертаване, ограждане и стрелки. В два от случаите маркирането чрез невербални следи онагледява смисловото структуриране на текстовия материал и може да се тълкува като структурна диаграма на текста (вж. едноименната стратегия).
 - ИЛ12, българка, **подчертава изрази, свързани в тематична прогресия**. По този начин читателката сравнително успешно реконструира веригата от събития в текста на Хилдесхаймер.
 - 2 читатели, чужденци ограждат смислови цялости в текста, които обособяват на базата на обобщаващи умозаключения (елаборативни инференции).
- **Липсват** данни за препоръчваните в литературата компенсаторни стратегии – **подчертаване на съюзи, форични средства и “ключови думи”**.
- Подчертаването на 9 читатели (5 българи и 3 чужденци) следва да се схваща като **реакция върху средствата за въздействие** в структурата на художественото произведение:
 - 4 читатели, 2 българи и 2 чужденци, подчертават думи (19 опита), които тълкуват в "символното поле", т. е. им приписват преносни значения в контекста (по терминологията на Бюлер, 1934:150, приета от Круше, 1995: 106).
 - 4 читатели, 2 българи и 2 чужденци, подчертават изречения (26 опита), които тълкуват чрез елаборативни инференции и парафрази.
 - 2 читателки, 1 българка и 1 чужденка, подчертават елементи от **изотопна верига**, които са свързани и с **алитерация**. Липсват данни това, какво читателките правят по-нататък с подчертаните елементи.
 - 6 читатели - 3 българи и 3 чужденци фиксират чрез подчертаване елементи от текста, които могат да бъдат определени като **бели полета**: в 3 случая това е въпросът "*Ist dir heimlich, fühlst du dich zu Hause*". "Родно ли ти е, чувстваш ли се у дома?" В 4 случая е посочено мястото, което маркира "събитие" по терминологията на Лотман (1998: 220-228), "сюжет" според анализа на Круше (1987:18), "прагова ситуация" според Биндер (1979: 369) в текста: "*Je*

länger man vor der Tür zögert, desto fremder wird man" (Колкото по-дълго се колебаеш пред вратата, толкова по-чужд ставаш) и 3 пъти - "*Geheimnis wahren*" (пази тайна). Веднъж е посочен откъсът "*Sie sprachen von Menschen*". (*Говореха за хора*). В повечето от случаите читателите реагират с инференция и с елаборативна инференция. Само в 2 от случаите мястото от текста се посочва като "бяло поле". ИЛ 18 и ИЛ 6 свързват подчертаните места с въпроси, които могат да послужат като отправна точка за интерпретация.

- 4 читатели - 2 българи, 2 чужденци, онагледяват чрез подчертаване средства за въздействие като **анафори, епифори, елементи от градация, алитетации, синтактичен и образен паралелизъм, антitezи, "метафори"**.

На особеното внимание, което читателите отделят на такива средства, се спираме на стр. 171.

- 3 читатели, 2 българи и 1 чужденец, водят "**полемичен диалог**" с подчертаните изрази.
- Може да се приеме, че значителна част от подчертаванията са **стратегия за комуникация с изследователя**, въпреки че едва 2 читатели дават ясни данни за това.
- Подчертаването на 5 читатели дава 5 следи за **грешно сегментиране на словосъчетания и съответно за разкъсьване на смислови цялости** - "*Anrüchiges innewohnte*", "*Anrüchiges innewohnte, aber arglos wie ich war*", "*Anrüchiges*", "*Lauter kleine*", "*Vorsicht am Platze*". Това може да се дължи на линеарно четене (дума по дума), на съсредоточаване върху непознатото вместо опора върху познатото. Възможно е тъкмо подчертаването да подсила този грешен начин на сегментиране. В два от случаите то е свързано и с неефективна стратегия - неадекватен превод.

Коментар: Подчертаването е предпочитано спомагателно действие при четене или решаване на задачи при четене на художествени текстове на немски като чужд език. Подчертават се предимно отделни думи. При проблеми с разбирането, подчертаването се придрожава най-често от превод или обяснение с помощта на речник, в отделни случаи – от препрочитане. Когато проблемите не са на равнище дума, те обикновено не са точно дефинирани и липсват данни за конкретни когнитивни операции за решаването им.

Комбинация между вербални и невербални познавателни действия е стратегията "**структурна диаграма на текста**" (№ 22). Тя се препоръчва в литературата за

обучение по четене на роден и на чужд език (Керъл и др., 1989: 651, Елерс, 1997а, Вестхоф, 1997, Крум, 2001). Нейни варианти се прилагат и от две участнички в настоящото изследване - 1 българка и 1 чужденка. ИЛ 24 я използва, за да онагледи логическите връзки между реконструираните събития в текста, свързвайки елементи от разгърнатите схеми "война - следвоенно време". ИЛ 25 поставя на централно място между двете колони от текста елемента разказващия и участващ в действието "аз". Тя го свързва графично с раздалечени в текста откъси, на базата на които може да се направи негова характеристика. Считаме, че читателите прилагат стратегията по-скоро интуитивно, отколкото по заучен модел, но това прилагане е успешно.

МЕТАКОГНИТИВНИ СТРАТЕГИИ

Също 15 читатели (9 българи и 6 чужденци) информират за така наречените и препоръчвани в литературата и за четене на художествен текст на немски език като чужд "**метакогнитивни стратегии**" (№ 1,2). При това читателите, с изключение на ИЛ 10, показват различна степен на планиране, контрол и осъзнаване на процеса на четене и ги реализират обикновено частично - т. е. само в една или две фази. Българите ги прилагат в етапа на планирането, чужденците - при оценка на резултата и избора на нова стратегия.

- 6 българи и 1 чужденец само декларират стратегиите. 1 българка и 4 чужденци дават пример за тяхното прилагане.
- 6 читатели - 5 българи и 1 чужденка, посочват **брой прочити според целта на четенето**. В тези случаи четенето протича най-общо по следната, "классическа" схема: Първи прочит - Четене за ориентиране и съответно разбиране на общия смисъл (глобално четене). Втори прочит - четене за **търсене** или **вадене** на непознатите думи. Трети прочит - четене за по-задълбочен анализ (вж. стр. 100). В половината случаи първи и втори или втори и трети прочит се сливат, като в един прочит се съчетават две или повече – според нас несъвместими - цели - например ориентиране по отношение на общия смисъл и вадене на непознати думи (ИЛ 11, ИЛ 14) или съредоточаване върху "детайли и основни моменти" (ИЛ 12). Това води до избор на неподходящ стил спрямо целта на четене (съобразно Лъшман, 1975а и 1975б). Цитираните читатели са доволни от общия резултат от четенето. За различни цели на четенето, постигнати в отделни

прочити, информира и ИЛ 26 (протокол А), но поради косвения характер на информацията не можем да твърдим, че той прилага метакогнитивни стратегии.

- Едва 2 читатели вербализират признания на **стил на четене** - ИЛ 9 "повърхностно/задълбочено" и ИЛ 5 - "по-подробно и концентрирано", като единствено ИЛ 9 експлицира връзката между стил и цел на четене.
- Според въпросниците за ретроспекция, 21 читатели (10 българи и 11 чужденци) потвърждават, че използват **стила "глобално" четене**, но само 2 от тях дават данни за стратегическото му прилагане: ИЛ 6 го свързва със стратегията обясняване на непознати думи от контекста. В метаизказване ИЛ 19 характеризира стила си на четене, като употребява (според нас неправилно) термина "тотално" (вж. глава втора: стр. 50). Такова изказване, обаче, свидетелства за компетентност за четене, изграждана в процеса на обучение.
- 4 - 2 българи и 2 чужденци, от групата на добрите и рефлексивните читатели, вербализират предпочтение към **стила "тотално" четене**, с концентрация върху всички детайли. Те съзнателно избират дори "бавното" четене.
- Една от най-добрите читателки, ИЛ 25, съобщава косвено за прилагане на стила "концентрично четене" (Вестхоф, 1987: 163): "чета отново и отново, за да търся връзки". Неточният откъм формулировка и ретроспективен характер на вербализацията налага извода за автоматизирано прилагане на този комбиниран стил на четене, характерен за добрия читател.
- 4 изследвани лица (3 българи и 1 чужденец) определят в метаизказванията **важността на дадена дума за разбирането на общия смисъл на текста** (на откъса от текста).
- 1 "рефлексивна" читателка - ИЛ 18 - показва последователни опити за **формулиране и диференциране на проблемите си**. Успехът ѝ според нас е частичен, поради липса на достатъчно метакогнитивно знание.
- 5 читатели - 4 чужденци и 1 българка - **оценяват резултата от четенето и при установяване на проблеми**, търсят стратегии за тяхното решаване. ИЛ 25 търси връзки в текста, за да разбере по-добре, ИЛ 26 преценява: "без да се разбере *wahren* не може", ИЛ 18 - "горното обяснение не бе достатъчно за мен", ИЛ 27 открива "лъжлива свързаност" и вероятно – грешна хипотеза за значение на базата на контекста, ИЛ 10 обръща внимание на "лексика, която" "пречи".

Коментар: 1. Метакогнитивното декларативно знание на описаните читатели се нуждае от прецизиране (вж. стр. 201). Наистина, на родния език, стиловете на

четене се прилагат интуитивно, често успоредно или комбинирано, в зависимост от моментните потребности на читателя (Вестхоф, 1997: 102-106, Елерс, 1997а:246). Според нас, изучаващите чужд език трябва да развиват уменията си да прилагат гъвкаво и диференцирано отделните стилове на четене **дори** при общуване с художествени текстове по следните причини:

- както се установи в изследването, читателите целенасочено, но не винаги адекватно подчиняват отделни прочити и стилове на четене на преодоляване на затруднения поради езикови проблеми;
- има случаи, в които потокът на четене на чуждия език се "деформира" в сравнение с четенето на родния език (тук не става дума за естетическата функция на забавеното четене, вж. глава втора: стр. 51);
- в учебния процес четенето на чужд език е подчинено на определени задачи, които изискват определен стил на четене (Вестхоф, 1997:102).

2. Предимно добри читатели оценяват резултата от разбирането си и вземат мерки за преодоляване на проблеми и частични неуспехи. Това насочва към препоръката, в процеса на обучение да се развиват такива умения у всички читатели.

СТРАТЕГИИТЕ КАТО СЪЗНАТЕЛНО АКТИВИРАНИ ПОДПРОЦЕСИ НА ЧЕТЕНЕТО

На трето място по разпространение сред изследваните лица е препрочитането (**Стратегия № 13**) - на откъси от текста или на целия текст. Данни за препрочитане дават общо 19 читатели. 4 от тях - 1 българка и 3 чужденци, го свързват с естетическо преживяване, а българката и единият чужденец и със стратегия на езикусвояване.

За 15 читатели - 10 българи и 5 чужденци, препрочитането е част от метакогнитивното им поведение, насочено към определени езикови средства в текста или към проблеми при разбирането. **10 от тях (8 българи)**, не дават данни, с какви конкретни когнитивни действия комбинират препрочитането, за да постигнат своите цели. Такива данни дават само 2 българи и 2 чужденци. 2 българи информират за задоволителен, а 1 - за незадоволителен (според тях) резултат от прилагането на тази стратегия.

- 3 българи препрочитат или многократно започват да препрочитат, за да решат проблеми, възникнали поради отслабване на вниманието – пропускане,

изгубване или неадекватно свързване на пропозиции. Липсват данни, с какви когнитивни действия те модифицират втория и евентуално следващите прочити, за да решат успешно проблема си.

- 2 българи и 1 чужденка препрочитат с внимание, насочено към "**основните моменти**" в текста. 1 от българите прилага и когнитивната операция парофразиране – "друга формулировка".
- 2 българи и 2 чужденци решават с препрочитане проблема с "**непознатите думи**". При това ИЛ 10 се опитва да изведе значението им от контекста. ИЛ 12 декларира успех при препрочитането, но не посочва кои конкретни познавателни действия са й помогнали. ИЛ 18 комбинира препрочитането с превод (с или без речник). ИЛ 14 не информира за стратегиите, с които решава проблема.
- 2 читатели - чужденци – препрочитат, за да осмислят по-добре **граматичните конструкции**. ИЛ 17 прави морфосинтактичен анализ. ИЛ 18 не уточнява, с какви конкретни когнитивни действия е модифицирала препрочитането си "заради граматиката".
- 1 българка препрочита, за да реши проблем при разбирането, формулиран много общо като "загубване на смисъла". Тя не уточнява, дали причината за него е отслабване на вниманието, нарушаване на свързаността между пропозициите или забравяне на реконструираното значение. Читателката очевидно се е справила с проблема, въпреки че не уточнява с какви когнитивни действия е модифицирала втория си прочит, за да бъде той успешен.
- 3 читатели препрочитат или многократно започват да препрочитат за преодоляване на **декларирани, но недефинирани проблеми** при разбирането или интерпретирането на откъси от текст или на целия текст. Те не посочват, с какви когнитивни действия са модифицирали четенето си, за да решат тези проблеми.
- 3 читатели, чужденци, препрочитат с цел **задълбочаване на разбирането**, 1 от тях - с цел търсене на връзки в текста, без да посочват други когнитивни действия.

Коментар: Препрочитането е възможност, която писмено фиксираният текст дава с преодоляването на "мимолетността" на речта (вж. Елих, 1994) - за връщане към вече разбрани или не толкова добре разбрани сигнали от текста, за "ново и различно" разбиране (Гадамер, 1997), обогатяващо смисъла на текста.

Препрочитането при общуване с художествени текстове на чужд език има богат херменевтичен потенциал (Круше, 1995: 147).

При решаване на проблеми при разбирането, повторният и всеки следващ прочит трябва да се различават от първия, като се комбинират с когнитивни действия, насочени към успешното преодоляване на проблема - вариране на стила и скоростта на четене, насочване и разпределение на вниманието, подходящи стратегии за разбиране и за интерпретиране. Повечето читатели не дават данни за подобни когнитивни действия. Такова "пасивно" препрочитане, особено в отговор на недобре дефинирани проблеми, говори за не особено висока стратегическа компетентност.

Едно от изследваните лица, чужденец (ИЛ 26, протоколи А, Г), вербализира препоръчваната в литературата **смяна на скоростта на четенето** - забавяне - (вж. глава втора: стр. 51) при установени от него затруднения при разбирането. Читателят демонстрира и разнообразни стратегии за разбиране и интерпретация по време на забавеното четене и дава пример за херменевтичната полза от тази стратегия.

Образуването на хипотези и антиципирането (№ 12) са естествени подпроцеси на четенето - според концептните и интерактивните модели. В литературата за обучението по четене, включително на художествени текстове на немски като чужд език, те се препоръчват като стратегии при четене (Вестхоф, 1997: 95, Елерс, 1998: 88) или като дидактически полезни задачи (Елерс, 1992б, Круше, 1987). В настоящото изследване те са установени предимно при ретроспекция и едва при 5 читатели - 1 българка и 4 чужденци. При друг един читател образуването на хипотези е добре мотивирана потенциална стратегия (ИЛ 27, протокол 4). 4 от шестимата могат да бъдат определени като "добри читатели" (вж. стр. 111-112). Двама от тях са "рефлексивни" читатели (ИЛ 17 и ИЛ 20), които вероятно компенсират с тази стратегия известни езикови проблеми, тъй като вниманието им е ангажирано с преработване на по-високи равнища. В свободните вербализации ИЛ 4 и ИЛ 13 регистрират любопитство, т. е. осъзнато, но не и целенасочено, стратегически приложено антиципиране. Изказването на ИЛ 13 за друго нейно предположение - "много бегло", говори, за по-скоро автоматизиран, но все пак възстановим при ретроспекция подпроцес. 3 читатели информират за сравнително приемливи хипотези, образувани и потвърдени в хода на четенето. ИЛ 25 дори посочва сигнала от текста, който е послужил за проверка на хипотезата. От останалите читатели 7 (4 българи и 3 чужденци) не дават отговор, 9 дават невалидни отговори - 2 за значението на отделни думи, 2 - за комуникацията чрез

художествените произведения, 5 - за резултата от разбирането. 4 читатели отричат образуването на хипотези, един с подсилващото "никога". Повечето изследвани лица не са разбрали или не могат да отговорят на въпроса за "образуването на хипотези в хода на четенето" или дават отрицателни отговори. Това означава, че предвиждането на информация в текста протича силно автоматизирано или се подтиска от други мисловни процеси.

Коментар: Следователно образуването на хипотези като стратегия при четене не се прилага или не е пренесена от изследваните лица, въпреки че задачи за активирането ѝ има в учебниците по немски език от 80-те години насам.

Продължаването на четенето въпреки отделни проблеми в разбирането (Стратегия № 9) (според нас – подминаване на проблеми при разбирането. Това е стратегия на отбягване на отделни затрудняващи елементи в текста, но от друга страна – стратегия на постижение с оглед глобалната комуникативна цел). Тя се препоръчва предимно от привържениците на концептните модели, но и от други автори в следните случаи: а) когато концентрацията върху непознатите елементи в текста подтиска подпроцеси, характерни за доброто четене (Лутийхармс, 1988: 188, Херингер, 1987:10) и/или нарушава ритъма на четене и свързването на пропозиции (Ески/Грейб, 1988: 233ff) и б) с цел преработването на синтактични единици, съответстващи на по-крупни смислови блокове - напр. на словосъчетания (Херингер, 1987: 11).

- 5 читатели отричат стратегията поради липса на условията за нейното прилагане - проблеми при разбирането.
- Общо 16 читатели дават данни за потенциална готовност да "заобиколят" отделни проблематични за тях думи и откъси от текста (т.е. за потенциална търпимост към неяснота). За действително подминаване на проблеми дават данни 10 от тях. 5 от 10-те изследвани лица прилагат, наред с подминаването, и обратната стратегия – те се концентрират върху езикови проблеми при четене. 4 от 10-те изследвани лица, българи, показват знания за условията, при които подминаването е ефективна стратегия. Всички те са доволни от общия резултат от четенето. 4 читатели, 3 от които са доволни от резултата от четенето, подминават проблеми, вследствие на което ненужно се редуцира пропозиционалното съдържание на текста. В такива случаи би трябвало да се използват други стратегии – например опора в знания за познати словообразувателни елементи (ИЛ 19), активиране на схема или визуална

представа (ИЛ 11), проверка на значението на думата в речника (ИЛ 22), справка в енциклопедия или в Интернет и обогатяване на знанията за историята и културата на страната, в която се говори изучаваният език (ИЛ 12 и 20).

- Повечето читатели подминават **отделни думи**, 2 от тях подминават **по-дълги синтагми**.
- 10 читатели, от тях 6 с данни за тотално четене, посочват, че **съзнателно не са приложили стратегията**, въпреки че комуникативната ситуация е позволявала:
 - 5 от тях декларират, че значенията на думите или откъсите от текста, обяснени с помощта на речник, не са били решаващи за цялостното разбиране.
 - 5 от тях, между които 4 с едни от най-високите показатели за добро читателско умение - декларират специален интерес към непознатите елементи от текста. Това е "желание" (ИЛ 18), "любопитство" (ИЛ 6) да се знае всичко "точно" (ИЛ 25, ИЛ 26, ИЛ 13) и така да се обогатяват знанията за изучавания език (ИЛ 27).
- Вече бяха разгледани **9-те следи за грешно сегментиране на словосъчетания и изречения** - 6 пъти при "*etwas Anrüchiges*" и по веднъж - "*lauter kleine*" вм. "*lauter kleine Kreuze*", "*von der Ferne horche, erhorche ich nichts*", "*Vorsicht am Platze*" вм. "*schien mir ... am Platze*". Тези грешки се дължат вероятно именно на концентрацията върху непознатите думи.

Коментар: Данните за подминаване на проблемни места от текста сочат сравнително добро процедурно, а у една пета от читателите и добро декларативно знание за тази стратегия. Въпреки това, читателите я прилагат понякога в неподходящи случаи, а я пренебрегват, когато е необходимо. (Например, поради концентрация върху непознати елементи, читателят накъсва смисловите цялости и процесът на четене се нарушава). Прави впечатление предпочтанието на читателите, особено на добрия, към тотално четене и преработване във възходяща посока - с опора във вербалните данни. Такова поведение съответства на определението за "добър читател" според Лутийехармс (1988: 190) и противоречи на схващането за доброто читателско умение според концептните модели (вж. Вестхоф, 1987: 47ff) (вж. глава втора, стр. 51). При четене на художествени текстове на чужд език е уместно последователно прилагане на вид четене с подминаване на проблемите (глобално, курсорно) и на тотално четене.

- **Използване на знанието за света**, (стратегия на добрия читател според Хозенфелд № 11) е регистрирано косвено при 9 читатели - 4 българи и 5 чужденци. Читателите използват такова знание не толкова за да преодолеят

затруднения при разбирането, колкото за да влязат в активен диалог с текста. 2 от читателите, българи, показват частично неприемлив резултат от разбирането, поради активиране на неподходящи схеми или елементи от схеми. Едната от тях вероятно е била подведена от "схема на тълкуване" – търсене на семантични опозиции в текста. 1 читателка реагира на усещането за несъответствие на активираната схема с елемент от текста (генерал - бял "кител"- рус. "куртка"), като задава въпрос и с това реактивира схемата – генералът (в текста) едва ли ще носи бяла куртка. Така тя установява и проблем при реконструиране на референциалната идентичност на елементите от текстовия откъс, който вероятно решава след отстраняване на недоразумението поради недостатъчен езиков контраст – генералът не е човекът с белия "Kittel", т.е. с бялата престилка (ИЛ 18, протокол Б).

Коментар: Цитираният единичен случай с ИЛ 18 показва как активирането на елементи от знанието на читателя - схеми, функционира като стратегия за изпроверване и възстановяване на свързаност между елементите на значение в текста.

- 1 читателка, ИЛ 12 (българка), дава следа за спомагателно инфериране (№ 23). То е препоръчвана стратегия за разбиране – дори на роден език - с цел експлициране на скрити връзки между елементите в текста. Останалите, регистрирани в изследването, инференции и елаборативни инференции дават косвени данни за редуктивни "макрооперации", което говори за тяхното автоматизирано, но не и - дори ако се наложи - стратегическо прилагане.
- 1 читателка дава следа за препоръчваното в литературата активиране на **визуални представи** (Стратегия № 24). Следата може да се тълкува като стратегия за разбиране или за комуникация с изследователя. В случая стратегията е не съвсем успешна. Съзнателното генериране на визуални представи трябва да се активира по-интензивно в процеса на обучение чрез четене на художествени текстове на немски като чужд език (вж. 3.3.2.).
- **Липсват конкретни данни за компенсаторно използване на позната информация от текста или на знание на всички равнища на преработване** (Стратегия № 10) (напр. на опорни точки за междуезикова и вътрешноезикова аналогия, за използване на сигнали за структурна свързаност в текста). Едва 1 читателка, ИЛ 12 (българка), дава следа за опора върху познатото, възстановявайки тематичната **прогресия** в текста.

СТРАТЕГИИ, НАСОЧЕНИ КЪМ ПРЕРАБОТВАНЕ НА СИГНАЛИ ЗА СВЪРЗАНОСТ В ТЕКСТА

- Едва 2 читатели, чужденци, информират за препоръчваното в литературата стратегическо преработване на повърхнинната структура на текста (Стратегия № 17). В единия случай стратегията представлява препочитане с цел решаване на неточно формулиран проблем - "заради граматиката" (ИЛ 18, протокол А). ИЛ 17, от своя страна, демонстрира с примери стратегията морфосинтактичен анализ, като подчертава окончания и задава въпроси (ИЛ 17, протокол А). Вербализацията показва стратегическа компетентност, усвоявана в обучението по чужд език. Липсват сведения, обаче, за точното предназначение и за ефективността на стратегията в конкретната ситуация.
- 1 читателка, българка, прави опити за "друга формулировка" (№ 20). Не става ясно дали те са част от стратегия за разбиране или за комуникация с изследователя. Същата читателка дава следа, която може да се тълкува като стратегия за разбиране чрез деиктична, лексикална и синтактична (по Левандовски, 1994: 777) и редуцираща парофраза: "те пазят тайна от него" (ИЛ 12). Вероятно тази парофраза е послужила за обяснение и опростяване на сложен за читателката израз. При четене на художествен текст такива стратегии могат да изпълняват както комуникативни, така и познавателни задачи (вж. 3.3.2.).
- На сигналите за свързаност в повърхнинната структура на текста обръщат внимание още 4 читатели. Те въсъщност се интересуват от тяхната стилистична художествена функция "*hinter einem Glas Bier*" (седях) *зад чаша бира* (ИЛ 25, ИЛ 26, ИЛ 27, протоколи В), или ги използват при интерпретацията, като ги тълкуват в символното поле: "*wäre ich dann nicht wie einer, der sein Geheimnis wahren will*" (*не бих ли бил като някой, който иска да запази своята тайна*) (ИЛ 27, протокол А: "той не иска да има тайни, но е принуден", ИЛ 25, протокол А: "само изглежда, че има тайни"), "*Sie sahen aus wie kleine Männer*" (*Приличаха на човечета, букв. Изглеждаха като малки мъже*) (ИЛ 24, пр. Б, без коментар). Свободните вербализации и отговорът на въпрос на ИЛ 26 (протоколи А, Г) сочат косвено известни грешки в определянето на употребата на някои граматични средства като стилистични отклонения (вж. стр. 128). Причините за това са непознаване на езиковата норма и свръхгенерализация.
- По-малко от очакваните (5 читатели, 2 българи и 3 чужденци) са данните за препоръчваното в литературата съзнателно реконструиране на връзки на

надизреченско ниво (на кохерентност в текста) (Стратегия № 16). Такива данни са следи - подчертаване на елементи от изотопни вериги (№ 18), на раздалечени пропозиции, успешна структурна диаграма (№ 22) на текста - срв. горе, или неточни вербализации - "препрочитам, за да търся връзки в текста" (ИЛ 25, протокол В). Рядко читателите установяват и се опитват да възстановят нарушенна кореферентност между елементите в текста ("Зашо в текста става дума за двама души, но винаги различни (от тези в предходните откъси)?" (ИЛ 15); "Кой носи белия кител? (нем. "престилка", рус. "куртка") Генералът?" (ИЛ 18) "Лъжлива свързаност, ако не се знае думата "Pfütze" (ИЛ 27). "Празнотата", възникнала в повърхнинната структура на текста, обикновено се запълва с помощта на речник.

- Липсват данни за стратегическо активиране на синтактични образци от родния или чуждия език. Не е установено активиране на родноезикови синтактични модели, които водят до неадекватни очаквания за синтактични функции и преходи в текста (Бърман, 1984, Фридеричи, 1988).
- Липсват данни за препоръчваните стратегии за потискане на неадекватни, повлияни от родния език, очаквания за синтактични преходи, за стратегическо преработване на сложни синтактични конструкции (Стратегия № 17) (Лурия, 1984, за немски като чужд език - Херингер, 1987) и за съзнателно търсене на логически връзки между елементите на значение в текста (Стратегия № 16). Изключение прави може би една от най-добрите читателки, ИЛ 25, която, обаче, не уточнява, точно какви "връзки търси" в текста. Липсват данни за целенасочено преработване на "структурни думи", като деиктични и някои форични средства (Стратегия № 16), на съчинителни и подчинителни съюзи, наречия и предлози (вж. Елерс, 1992 б: 78-80). Тези езикови средства осъществяват кохезия в текста, а разликите между изходния и изучавания език обуславят възможни проблеми (вж. Лутийехармс, 1988: 199 ff). Липсват и данни за компенсаторното използване на познати сигнали за синтактична свързаност и кохезия (№ 17). Такива възможности дава редундантността, която се получава от взаимодействието на сигнали за кохезия с пропозиционалното обкръжение на "непознатите" лексикални единици: "*Je länger man vor der Tür zögert, desto fremder wird man.*" (*Колкото по-дълго се колебаеш пред вратата, толкова по-чужд ставаш.*), "*Und ich wage nicht, an der Küchentür zu klopfen*" (*И не посмявам да почукам на вратата на кухнята*), "*Als er*

sah, dass eine Blume eingegangen war, wurde er traurig und weinte" (Когато видя, че едно цвете е посърнало^{}, той се натъжси и заплака).* В подобни случаи читателите предпочитат да прибягват до допълнителен източник на знание (речник), вместо да се опират на информацията в контекста, включително на сигналите за граматична и синтактична свързаност (вж. Бимел, 1990:11).

Коментар: Препоръчваните в литературата стратегии за целенасочено преработване на сигналите за кохезия или за търсене на връзки в дълбочинната структура на текста, са регистрирани сравнително рядко, въпреки че те са познати от учебните комплекти още от средата на 80-те години. Възможните обяснения за това са следните:

- читателите ги прилагат автоматизирано и те не са достъпни за самонаблюдение, освен в случаите на затруднения и сложни синтактични конструкции (вж. стр. 45);
- проблемите, възникнали при преработването на средствата за свързване и указване, не са забелязани от читателите, поради концентрация върху лексикалните значения в текста. Затова и не са приложени съответните стратегии;
- при забелязване на такива проблеми читателите не разполагат с необходимата стратегическа компетентност, за да ги решат, каквито вероятно са случаите с ИЛ 18, ИЛ 23 и др.
- Препоръчваните стратегии за реконструиране на темата на текста (№ 18) са сравнително редки. Идентифицирането на **елементи от изотопни вериги** от 2 читатели (българка и чужденец, описани при стратегията невербално маркиране) в случая не може да се тълкува като подобна стратегия. Невербалното отбелязване на думи също не може да се свърже с образуване на "смислови полета" на основата на "семантична изотопия" (Круше, 1987: 15-16). Изключение прави ИЛ 25, която дори разделя елементите на изотопната верига на две групи, обединени и противопоставени на базата на един общ елемент в "семантично напрежение" (ИЛ 25, протокол А). Липсват данни и за стратегия за откриване на темата на текста в някое смислово наситено изречение. Наистина, 6 читатели (3 чужденци и 3 българи) подчертават "важни" изречения, но те по-скоро маркират "бели полета", чието запълване би могло да се превърне в интерпретация на текста. Всъщност, не във всяко художествено произведение би могло да се

* Превод Мария Стайнова (вж. Борхерт, 1965). Според нас по-скоро "загинало, увяхнало"

откриве "носещо темата изречение", както препоръчва Елерс (1997а: 226) и както гласи теоретичната постановка на страница 24 от настоящата работа.

- Едва 2 читателки (1 българка и 1 чужденка) сътнасят **текста със заглавието (№ 18)**. Тези действия, в случая не са подчинени на реконструиране на темата на текста (както се препоръчва, например от Елерс, 1992б: 60, Елерс, 1998:87), а са стратегия за интерпретация. Читателките приписват допълнително значение (ирония) на заглавието или на част от него, под влияние на вече реконструириания от тях смисъл на текста (ИЛ 24, протокол В, ИЛ 25, протокол А).

Коментар: Препоръчваните стратегии за реконструиране на темата и за търсене на смислови полета и опозиции са установени при отделни, предимно добри читатели, каквато е ИЛ 25. Настоящото изследване, за съжаление, не установява, до каква степен опората в лексико-тематичните полета и съответно в "ключовите думи" може да допринесе за преодоляване на лексикални затруднения (вж. Круше, 1987) или за обогатяване на смисъла на текста.

Едва при 2 от читателите (1 чужденец и 1 българка) са регистрирани препоръчваните от Елерс "културни стратегии" (№ 25). Първата от тях не показва пътя към разбирането, а резултата от него или от активиран стереотип. Тя е вербализирана в най-обща съпоставителна оценка за две групи литературни текстове, обособени от читателя според езиците, на които са създадени - родния - испански и изучавания език - немски (ИЛ 17, протокол А). Втората стратегия е желана, а не реално приложена. Тя представлява междуезикова съпоставка чрез превод от изучавания на родния език със стремеж към запазване на художественото въздействие ("любопитна съм, как ще преведа тези изречения на български, за да звучи също толкова добре" - ИЛ 13, протокол А).

От 5 те читатели (2 българи и 3 чужденци), реагирали на цитатите и собствените имена, свързани с историята на Германия, само 1 се опитва да се доближи до значението им, като използва признаците от контекста и активира семантичната си памет (ИЛ 13, протокол Б, вж. и стр. 143). Препоръчваните от Кнап-Потхоф/Лидке (1997) стратегии за попълване и обогатяване на необходими фонови знания, не са регистрирани, въпреки нашите очаквания. Някои от читателите дори оценяват ролята на непознатите понятия като не толкова важна за разбирането (ИЛ 12, протокол Г; ИЛ 20), може би поради това, че те са свързани с изучаваната култура, но не и с изучавания език.

Коментар: Данните от изследването насочват към извода, че у повечето читатели с комуникативна компетентност на немски език в обхвата B1 - C1 - трябва да бъде развит усетът към елементите в текста, които носят културноспецифична информация, за да се реагира на тях с подходящи стратегии за междукултурно общуване (вж. Кнап-Потхоф/Лидке, 1997 и т. 3.3.2. на настоящата работа).

5 читатели дават следи за препоръчваното в литературата "задаване на въпрос" "към самия себе си" (№26) (Балицедт и др., 1981: 255, Елерс, 1992б: 65, 1997а: 229, 232, Гочева, 1998). Формулирането на въпрос служи като спомагателна стратегия към вече описаните стратегии. С изключение на ИЛ 17 и ИЛ 26 (протоколи А), всички останали читатели не информират за мисловни действия, провокирани от зададените въпроси. Липсват данни за препоръчваното в литературата задаване на въпроси за разграничаване на познатото от непознатото. Всички тези данни говорят за необходимост от обучение в тази стратегия.

2 читателки, 1 българка и 1 чужденка, съсредоточават вниманието си при препрочитане върху "основни моменти" или "основна информация" (№ 19) (не върху "важни моменти", както е в препоръката на Елерс, 1992б: 60). Те не обясняват какви критерии им служат за разграничаване на "основното" от второстепенното. Липсват данни за това, дали всъщност читателките прилагат редуктивни стратегии ("макрооперации", вж. Елерс, 1998: 87), дали проследяват "червената нишка" (ако има такава), или разделят на текста на съмислови цялости въз основа на структурни сигнали. Следите, които дава ИЛ 12, българка, насочват към редуктивни стратегии с опора в тематичната прогресия (вж. стр. 147 на настоящата работа).

ДРУГИ СТРАТЕГИИ, "ИЗОБРЕТЕНИ ОТ УЧАЩИТЕ"

Освен стратегиите "превод и обяснение с речник", "подчертаване на непознати елементи", "хипотетичен превод", "разкриване значението на думи чрез междуезикова аналогия на базата на словосъчетание", "разкриване значението на дума чрез опит за визуална представа", "претърсване на умствения речник и семантичната памет", читателите прилагат и следните, неоткрити от нас като препоръчителни в литературата стратегии:

- 1 единствена читателка, българка, признава с метаизказване често наблюдаваната при речева продукция (вж. Ферх/Каспер, 1990: 50), а в практиката - и при четене

- кооперативна стратегия - търсене на помощ от друг (№ 36): "Ако имам такива проблеми, питам X. или M. за какво става дума" (ИЛ 24, протокол А).
- 4 читатели, 1 българка и 3 чужденци, дават вербални следи за прилагането на стратегии на езикоусвояване (№ 37) при четене на художествени текстове на немски като чужд език. Стратегиите почти винаги се свеждат до лексикалното богатство на езика: "хубави изрази, ще си ги запомня" (ИЛ 27), "въпреки че научих много хубави изрази" (ИЛ 26), "хубаво словно богатство" (ИЛ 14). Понякога стратегиите са свързани с обогатяване на знанията в един от функционалните стилове: "може да се научи много за разговорния език" (ИЛ 14, протокол В, въпреки че тази характеристика на функционалния стил в случая не е съвсем правилна). Посочените изследвани лица откриват в художествените текстове в обучението по чужд език познавателно и афективно въздействие: "Приятно е да се учи немски" (ИЛ 13). Общо 3 читатели - 1 българка и 2 чужденци – изказват мнение за приложимостта на текстовете, използвани в Изследване 1, в обучението по немски като чужд език, например за текста на Борхерт: "Прекалено тъжен за обучението по немски език" (ИЛ 17), "Неподходящ за обучението по немски език" (ИЛ 20) и др.

Следователно общо 6 читатели - една пета от изследваните лица, сред които и добри читатели, свързват четенето на художествени текстове на немски език в оригинал, с езикоусвояване и удоволствие.

Анализ на стратегиите в Изследване 2:

Количественото описание на стратегиите в Изследване 2, повечето от които се прилагат и от четирите участници в него (всички българи), се извършва на основата на брой опити:

Четирите изследвани лица използват общо 9 пъти предоставения им немско-български речник (Стратегия № 27), в 8 случая успешно. За разлика от Изследване 1 (където ИЛ 6 демонстрира и слабости в работата с речника), в почти всички случаи - 8 от 9 - читателите проверяват съвместимостта на значението, открито в речника, с контекста. Те използват речника предимно в краен случай и за да проверят ефективността на други, алтернативни стратегии.

Поради особеностите на комуникативната ситуация - възможност, дори задължение да общуват помежду си лице в лице, читателите прибягват 9 пъти и до

друг допълнителен източник на знание - помощ от партньора (**Стратегия № 36**). 7 от тях са неуспешни. В 1 случай вербализацията на подобна стратегия експлицира желание за поделяне и сплотяване на когнитивните усилия: "Как ще го измислим?".

Коментар: Данните потвърждават стратегия, често наблюдавана в практиката и по-рядко описвана подробно в литературата, посветена на четенето. Стратегията "търсене на помощ от друг" в Изследване 1 е призната само от една читателка. (Бихме искали да разграничим тази стратегия от стратегията, препоръчана накратко в дидактизацията на Дженкинс и др. (Дженкинс и др. 2000: 57), вж. и стр. 75 на настоящата работа). Според нас кооперативната стратегия за разбиране при четене е непрепоръчителна от следните съображения: Тя е само относително ефективна според източника на помощ (както потвърждава настоящото изследване), въпреки че в учебния час създава чувство за сигурност у учащите, когато се допитват до преподавателя. Въпреки че е "най-удобна", тя може да прекъсне процеса на работа в неподходящ от методическа гледна точка момент. Тя измества други, потенциално ефективни стратегии за оптимално използване на наличните знания и подтиква към пасивност и навик за получаване информация "наготово". Това не означава, че според нас преподавателят следва да унищожи у учащите се желанието за задаване на въпроси. Според комуникативната ситуация в учебния час, той може да превърне стратегията "търсене на помощ от друг" в "херменевтичен шанс" (вж. 3.3.2.).

По-рядко читателите използват стратегии за преодоляване на трудности поради дефицит в умствения речник, като мобилизират наличното си знание на други равнища на преработване:

3 читатели използват общо 3 пъти препоръчваната от авторите стратегия за разкриване на значението на думите от контекста (**Стратегия № 5**). В 1 от случаите стратегията е вербализирана с метаизказване: "Дай от контекста". В този случай тя е успешна. Само 1 от опитите ясно показва, на кои признания от контекста се опират изследваните лица – това е въпросът към *unvermittelt* (*внезапно, ненадейно*) "Пристъпи. Как?". С него читателите анализират семантичното обкръжение и синтактичната функция на думата (вж. и ИЛ 26). Стратегията е неуспешна, тъй като е комбинирана с неподходяща словообразувателна стратегия (описана в следващия абзац). В третия случай читателката се доближава до значението на думата *grinsen* ("хиля се"): "прави гримаса да не е?" Вероятно тя изгражда хипотезата за значението, като се опира на семантичния контекст ("показва си зъбите"), активира "схема", а може би и визуална представа.

4 те изследвани лица правят 3 опита (1 общ за ИЛ 9 и ИЛ 15) за разкриване на значението на съставни или производни думи с опора в познати **словообразувателни елементи и модели** (№ 5). Неуспехът на 1 от опитите се дължи на 2 стратегии: ИЛ 5 и ИЛ 6 извеждат значението на думите като сума от преводите на словообразувателните елементи на роден език. Този превод не е адекватен - срв. *up = не* и *vermittelt* = "посредствен", вероятно от "посреднича" (вм. "с посредничество"). Така читателите достигат до значението "непосредствен", видоизменяйки значението и на българската дума "посредствен". За сравнение цитираме сполучливото обяснение на думата, което ИЛ 15 прави, като я описва чрез ситуация: "Ами... че не е предупредил". Въпреки че ИЛ 5 и ИЛ 6 забелязват, че използваните от тях сигнали от контекста са недостатъчни, те не се опитват да активират друго знание, също на основата на контекста - например да реконструират ситуацията, дори с помощта на визуална представа. С несполучливата "словообразувателна стратегия" си взаимодейства отрицателно и използваният от читателите контекст на родния език, създаден от тях чрез превода "пристыпи", предпочетен от тях пред "прекрачи", заради стила. Неуспехът на стратегията те установяват чрез съпоставка с умствения речник ("*unmittelbar* е непосредствено"). Те решават проблема си с помощта на двуезичен речник, след което се връщат на превода "прекрачи". Втората словообразувателна стратегия е комбинирана с оптимално използване на сигналите от контекста, но читателите отново извеждат значението на думата ("*hinterbliebene*") като suma от значенията на словообразувателните елементи и достигат до буквалното, макар и приемливо, значение: "останало след него", вместо "опечалено".

Несолучлив опит представлява **извеждането на значение на метонимична фигура** (*kreuzt er die Stiefel* - букв. "кръстосва ботушите") като **съвкупност** от преводите (от части с помощта на речник) на отделните компоненти на роден език. Изследваните лица дори променят значението на втория компонент, за да го адаптират към ситуацията, реконструирана в текста: "вечерта той оставя ботушите и свири на инструмент" (ИЛ 15) вместо "кръстосва обутите си с ботуши крака и свири на инструмент" (ИЛ 5 и ИЛ 6). Подобни затруднения да се реконструира приемливо значение поради "семантична несъвместимост" на елементите (думите) обикновено са осъзнати и са свързани с неудовлетворение при разбирането. Тогава следва да се предположи преносна или образна употреба на израза, да се потърси неговия смисъл в конкретния контекст (вж. Хьорман, 1976: 186f). Според нас преодоляването на

такива затруднения при четене на художествени произведения е вид запълване на "бели полета", възможно да се осъществи и с помощта на образна представа.

В сравнение с Изследване 1, Изследване 2 в по-голяма степен осветлява стратегиите за преработване на повърхнинната структура и за реконструиране на връзки в текста (№ 16, 17). Така например в Изследване 1 не са регистрирани очакваните от нас затруднения при лексикалния достъп след идентифициране на граматична форма (миналото причастие *gedacht*), обща за две думи - *denken* и *gedenken*. Втората дума вероятно липсва или се активира по-рядко в чуждоезиковия умствен речник на читателите, но е актуалната в текста. Разликата между двете думи може да не е била доведена по следните причини: автоматизираното преработване на синтактичната структура, усещането, че "думата е позната", незабелязването на отсъствието на предлога *an*, управляем от глагола *denken*. Подобно разминаване - на активираното от умствения речник знание за управлението на глагола *bekommen* - винителен падеж, с управлението, реализирано в текста - дателен падеж, е установено в Изследване 2. Вероятната причина за него е деавтоматизацията на четенето, постигната чрез поставяне на задачата. Едно от изследваните лица предполага "идиоматична" употреба на "*bekommen*", но за съжаление, вместо да направи уместната в този случай справка в речник за други употреби, дистрибуции и значения, тя се съгласява с партньорката си да приспособи контекста към познатото ѝ вече значение на думата (Стратегия № 33). Непроверяването в речника може да се дължи и на усещането, че думата е позната, т. е. че читателите (ИЛ 5 и ИЛ 6) няма какво ново да научат. Тук отново отрицателна роля играе, заедно със свръхгенерализирането, и разминаването на границите между стратегии за разбиране и стратегии за езикоусвояване. Както в случаи, описани в Изследване 1, и тук съсредоточаването върху "лексикалното значение" на отделните думи измества вниманието от тяхното взаимодействие с останалите елементи в текста.

В друг случай, тъкмо осъзнаването на разликите в граматичните категории (№ 17) (определеност - неопределеност) елиминира погрешна хипотеза за референциална идентичност на два элемента от повърхнинната структура на текста: "И след като загуби **косата** си ..." "Това също да не е в той смисъл: "*Mit den Jahren um ein Haar*"^{*} - "Това не е ли **косъм**... Я да погледна аз в речника" (ИЛ 5 и ИЛ 6).

* с годините съвсем (букв. "на **косъм**") (заприличва на него)

Анализът на граматичните форми в съчетание с анализ на словообразуването (№ 9, № 3) допринася за успешно разкриване на значението на употребеното като съществително причастие: "*Vetraute(n)*" (ИЛ 5 и ИЛ6).

Интерес представляват 6-те неуспешни опита на 4-те изследвани лица да решат проблеми при разбирането чрез **съотнасяне на елементи от повърхнинната структура на текста и чрез неправилни хипотези за свързване на пропозиции (Стратегия № 33)**. В половината случаи неуспехът на опитите е неосъзнат, също в половината случаи се пренебрегват уместни и препоръчвани в литературата стратегии: 2 пъти читателите по-скоро "налучват", опирайки се на случайността или на предположението за свързаност на **непознат с непознат елемент**: "Това нещо е свързано със първата част, защото стои много откъснато ... дотука ... даже дотука може би" (ИЛ 5,6), "*bekommt dem Manne vom Lande* ... да не е *mit den Jahren um ein Haar*" (ИЛ 6). В третия случай читателите изграждат **хипотеза за свързаност** поради **еднаквост на два повърхнинни елемента**, която бързо е отхвърлена (*Haare/um ein Haar*, коса - косъм, вж. горе). Такива стратегии често са наблюдавани в моята практика. Четвъртата стратегия е насочена към **интегрирането в контекста на погрешно реконструираните значение и синтактична/семантична валентност на *bekommen*** ("получава" + допълнение във винителен падеж вместо "отразява му се добре" + подлог и допълнение в дателен падеж) (вж. горе). За тази цел читателите пренебрегват текстдеиктичната функция на "das" ("това") и му приписват анафорична функция спрямо незаложена в текста, но **допълнително конструирана** от тях пропозиция ("Тази ... длъжност ли е, какво е ...получава човекът от село", вм. "Това се отразява добре на човека от село"). Така грешната стратегия не решава първоначално възникналия проблем, а води до неговото задълбочаване. В случая тя не нарушава драстично комуникацията, но би довела до неуспех - грешка - при опит за професионален превод на текста. Петата стратегия представлява **преработване на два елемента от повърхнинната структура, един от които е част от идиоматично словосъчетание, в обща единица на значение, вероятно според признака "локална близост"**. При това изследваните лица пренебрегват и изменят **значенията на повърхнинните елементи за свързаност** (предлог, окончание за множествено число): "mit den Jahren um ein Haar" - "само за една година" (ИЛ 15) вместо "с годините съвсем..." (ИЛ 5 и ИЛ 6). В шестия случай читателката извежда значението на метонимичен израз като съкупност от елементите му, като го приспособява към **предходния контекст** ("Вечерта (след работа - мое пояснение)

кръстосва, оставя ботушите" вместо "кръстосва обутите си в ботуши крака" "и свири на инструмент"). Описаните стратегии представляват адаптиране на неспособливо реконструирани единици на значение към контекста и/или приспособяване на контекста към неспособливо реконструираните единици на значение. Ето защо техният неуспех не е забелязан от читателите.

За разлика от Изследване 1, Изследване 2 регистрира и опити за реконструкция на темпоралнодеиктичната (времевата) структура на текста (№ 17). В началото и 4-те изследвани лица я преработват несъзнателно. Това личи от линеарния превод на формите за сегашно време в текста в характерните за повествователните текстове минало свършено и минало несвършено време. Същият случай, само един, е регистриран и в Изследване 1, при друг текст и друга читателка. Едва появата на проблем и то при превода – наречието "*bald*"- "скоро", което ги насочва към несъвместимия с контекста превод "ще има", фокусира вниманието на тримата читатели (ИЛ 5, ИЛ 6, ИЛ 9) върху текстовата партитура "Да, ама ... а времето? - Кое време? - Ние за какво писахме сега?" (ИЛ 9 и ИЛ 15). Читателите реагират на това със следните стратегии за разбиране и превод: Анализират последователно отделните глаголни форми, вследствие на което се объркват, активират декларативно знание в дълговременната и в епизодичната памет и анализират с негова помощ функциите на формите за сегашно време (ИЛ 5 и ИЛ 6). ИЛ 15, от своя страна, механично сменя времевата партитура – от определено място започва да превежда текста в сегашно време.

Коментар: Изследване 2 и аналогичният единичен случай в Изследване 1 (ИЛ 12, българка, протокол 1, превод на глаголна форма в сегашно време в повествователното минало несвършено време) показват, че при четене изследваните лица не обръщат специално внимание на времевата структура в текста. Тя, обаче, е част от общата структура на нагледност (от времево-пространствено-персоналната конфигурация) в художествения текст, чиято реконструкция е предпоставка за разбирането му. Проблемите, възникнали в изследване 2, според нас, са свързани тъкмо с нарушаването на тази времево-пространствено-персонална конфигурация (съответно с отношенията на близост-отдалеченост). Те биха могли да се преодолеят или предотвратят с анализ на деиктичната структура на текста и на преходите в нея (вж. Круше, 2001).

Изследване 2 провокира и общо 4 вербализации при 3 читатели - на активиране на умствения речник (Стратегия № 35) и на работната памет. 2 от опитите са

успешни. В първия ИЛ 5 проверява резултата от почти мигновения лексикален достъп, като се допитва до ИЛ 6: "Череп, нали?". Във втория случай ИЛ 6 активира умствения си речник, за да отхвърли грешна хипотеза на партньорката си: "(Не *"unvermittelt"*, а) *"unmittelbar"* е "непосредствено". Третият случай представлява неуспешно претърсване на работната памет, което читателката обяснява с умората си: "Какво беше това, пак забравих, въобще не съм в час" (ИЛ 6). Всъщност ИЛ 6 и партньорката ѝ въобще не са преработили элемента от текста и следователно нямат съхранено решение в работната си памет. В четвъртия случай изследваните лица претърсват неуспешно умствения си речник "*grinsen* е... такова" (ИЛ 15). Затова те прилагат алтернативни стратегии, от които резултатна се оказва справката в двуезичния речник. В други случаи активирането на умствения речник или дори на епизодичната памет (от ИЛ 15, която има като цяло най-добри продуктивни умения на немски език) няма за цел да реши проблеми при разбирането, а да обясни значението чрез съпоставка.

Само 2 от 4-те изследвани лица дават данни за сравнително често регистрираните в Изследване 1. **метакогнитивни стратегии** (№ 1, 2). ИЛ 5 и ИЛ 6 маркират и съхраняват в работната си памет проблеми, и след това се връщат на тях: "Дай да го оставим и ще се върнем после./Дай да се върнем тук на това гадното/Не бе, ще го направим накрая, че ме притеснява и това *bekommt dem*". ИЛ 5 подкрепя на практика и стратегията, споделена от нея в Изследване 1: съзнателен избор на стила "глобално четене": "Дай да го прочетем докрай, бе". ИЛ 9 показва единствено 3 плахи опита за формулиране на проблеми, без да се заеме с тяхното решение, вероятно поради особеностите на ситуацията - работа с партньор (*Schuhputzer ...*, *ausgesucht*, Да, ама... а времето?). ИЛ 15 демонстрира автоматизирано линеарно четене, а при проблеми - склонност към бързи и "лесни", но не винаги ефективни решения.

Установен е и един случай, в който **междудезиковата съпоставка** води до установяване на дивергентност на езиковите средства на родния и чуждия език: "*Tatsächlich ist er dem Diktator am nächsten*" (В действителност той е най-близо до/най-приближен на диктатора). Читателите анализират значението на думата в предходния и в следходния контекст и установяват различни значения в различните контексти.

Анализ на стратегиите в Изследване 3:

Анализът на данните, получени от други изследвани лица чрез свободни вербализации и детайлно структуриран въпросник, потвърждава до голяма степен резултатите от Изследване 1. Анализът на Изследване 3 в съпоставка с Изследване 1 е изнесен в Приложение 23.

ОПИТИ ЗА ИНТЕРПРЕТАЦИЯ

Интерпретацията като прилагане на литературоведски методи за анализ и тълкуване на художествен текст не е предмет на настоящата работа. Не е цел на работата оценката на литературната компетентност на читателите. Ето защо вербализациите, могат да бъдат определени като опити за интерпретация (вж. стр. 138-139, Таблица 9 а), са представени предимно констативно. Те са анализирани само, ако си взаимодействват с проблеми при разбирането или свидетелстват за прилагане на знания за изучаваните език и култура или на понятия или навици на тълкуване, пренесени от родната култура.

Изследване 1:

2 от изследваните 27 читатели вербализират своя принципен или конкретен подход към художествените текстове на чужд език: ИЛ 27, руснак, един от "найдобрите" читатели: "Обикновено не правя такова нещо (водене на записи), най-многото да си вадя непознати думи". ИЛ 6, българка: "Бях заета с това, да анализирам отделните фрази и абзаци - текста в неговия ход". ИЛ 6 не конкретизира как точно извършва този анализ. Надяваме се, че тя не тълкува фразите и абзасите изолирано, а в техния непосредствен контекст и във връзка с цялостния текст (херменевтичен кръг).

Почти всички читатели предлагат вербализации във връзка със съдържанието:

На първо място по разпространение са елаборативните инференции (обобщаващи и обогатяващи смисъла умозаключения)(ЕИ) (№ 3). Те са регистрирани при 22 от общо 27 изследвани читатели - 12 българи и 10 чужденци (вж. и Приложения 7 и 8). Тези количествени данни бележат една характерна тенденция в подхода към свободно формулираната задача за работа с художествения текст – изследваните лица търсят обогатено (с допълнителни пропозиции) значение и се стремят към обобщаващи изводи за съдържанието му. Вербализациите на

елаборативните инференции и инференциите информират по-скоро за резултата от четенето (вж. Балщедт и др., 1981: 57, 251). Регистрираните в изследването ЕИ като цяло не противоречат на пропозиционалното съдържание на текстовете. Изключение правят две от тях - генерираната от ИЛ 14 (румънка, протокол към "Завръщане у дома") представа, че **майката** е зад вратата на кухнята, е мотивирана не толкова със сигнали от текста, колкото вероятно с доминиране на разгърнатата собствена схема "родна къща", може би под влияние на носталгията по дома. Основание за това предположение дава споделеният от читателката факт, че в резултат на четенето тя се обажда на майка си по телефона. Изводът, направен от ИЛ 24, българка (към "Разкази за христоматия"), че откривателят е беден и обикновен човек от народа, не е мотивиран с информация от текста и противоречи на "нормалната" схема "откривател". Вероятно "грешката" се дължи на доминиране на схема на тълкуване (желание да се откриват антитези и контрасти, в случая - "богат - беден") или недостатъчно преработване на повърхнинната структура на текста. При някои от читателите се наблюдава съвпадение на елаборативни инференции, независимо от тяхната национална и културна принадлежност - към "Разкази за христоматия": ИЛ 4 (бразилка), ИЛ 14 (румънка), ИЛ 25 (италианка), към "Една по-голяма придобивка": ИЛ 4 (бразилка), ИЛ 14 (румънка), ИЛ 12 (българка). ЕИ, вербализирани от отделните изследвани лица, издават различни степени на дълбочина и обобщение при четенето. Тези различия се определят от фактори като интерес, внимание, индивидуална склонност на читателите да обогатяват съдържанието на текста. Предпоставка за дълбочината и обобщеността на ЕИ е и степента на разбиране на текста (Балщедт и др. 1981: 70). Зависимостта между ЕИ като резултат от разбирането и характеристиките на чуждоезичния читател могат да бъдат, според нас, предмет на отделно изследване с полуутворени и отворени въпроси. Само при една читателка (ИЛ 12) елаборативната инференция, вербализирана на български език: "двоуми се", вероятно играе подпомагаща разбирането роля, т.е. ролята на стратегия за разбиране при четене.

7 читатели, 4 българи и 3 чужденци, вербализират инференции (№2). Ако те са били предназначени да демонстрират интерпретация на текста, според нас не изпълняват тази цел, тъй като по своята същност са неотменна част от процеса на четене. Липсват преки данни за препоръчваното експлициране на инференции с цел преодоляване на затруднения, поради дефицити в езиковата компетентност или

"недостатъчна експлицитност" на информацията (въпреки че условия за това съществуват при четенето на ИЛ 6 (българка, протокол Г)).

Коментар: Инференциите и елаборативните инференции могат да бъдат предмет на обучение с цел оптимизиране на четенето на роден и на чужд език, дори на художествени текстове. Тогава те се превръщат в стратегии при четене. (Балщедт и др., 1981, Елерс, 1997а: 68).

9 читатели, 6 българи и 3 чужденци, вербализират **парафрази** (№ 1). Като сведения за резултата от разбирането, парофразите сочат преработване на повърхнинната структура на текста с повторение на значението на преработените елементи, т. е. те са белег за известна пасивност. Според нас, когато доминира в читателското поведение, (както е при ИЛ 11 при първия текст - 7 парофрази, комбинирани с множество цитати), парофразирането е недостатъчно за интерпретиране на художествения текст. С това си обясняваме и неудовлетворението на същата читателка от опита си да интерпретира третия текст. От друга страна, както препоръчва и Лурия (1984), парофразирането може да бъде полезно познавателно и словесно действие по пътя към разбирането на текста. Тогава то се превръща в стратегия за разбиране, и дори за езикоусвояване. Пример за това дава ИЛ 12 с опростяваща деиктична и синтактична парофраза: "Те пазят тайна от него".

Повечето читатели (15, 9 българи и 6 чужденци) реагират на **средствата за въздействие на художествените текстове** (№ 7). Често това става интуитивно, понякога личат опити да се откриват и тълкуват стилистични фигури. Въпреки че изследването на литературната компетентност не е цел на настоящото изследване, не можем да не отбележим впечатляващите знания и умения на ИЛ 25. Тя анализира текстовете на всички езикови равнища - от правопис и пунктуация до композиция и стил, анализира компетентно стилистични фигури, прави съпоставки с други литературни видове, открива многозначност и предлага различни варианти на тълкуване. Интересни "открития" демонстрират и други читатели. ИЛ 24 (и отчасти ИЛ 12) откриват в "Разкази за христоматия" - и маркират - често невербално - стилистични фигури на натрупване и противопоставяне - епифори, анафори, антитези, контрасти, градация. ИЛ 15, ИЛ 24 и ИЛ 26 проследяват развитието на определени мотиви в текстовете. ИЛ 26 открива образен паралелизъм в две сцени от текста на Борхерт на основата на преносно значение - алгорията при кегелбана, която характеризира като "преувеличена метафора". ИЛ 14, ИЛ 15, ИЛ 24, ИЛ 25 и

ИЛ 27, откриват ирония и сатира в текстовете. ИЛ 14 и ИЛ 8 не съвсем сполучливо използват понятията "сонет" и "сатира". От друга страна ИЛ 25 (закономерно), както и ИЛ 1, ИЛ 2 и ИЛ 23 (по-скоро интуитивно) реконструират признаците на т. нар. Kahlschalg-Literatur, характерни за периода на възникването на текста "Разкази за христоматия" от Борхерт. ИЛ 11 прави само опит за "анализ" на художественото произведение, който се състои в приписване на словесни действия и мисли на автора: "Авторът казва...".

Коментар: Сведенията за анализ на средствата за въздействие в настоящото изследване показват склонността на повечето читатели да прилагат такъв подход и при четене на художествени текстове на немски език като чужд. При това, с изключение на ИЛ 25, те вероятно пренасят съответните си умения или навици от четенето на роден или друг чужд език. Подчиненото на определени закони или методи анализиране на "художествени средства" е извън рамките на настоящото изследване, тъй като разбирането на художествения текст според нашето определение е предпоставка за провеждането, но не и цел на подобен анализ.

Въпреки това, считаме интересно и плодотворно за обучението по четене на художествени текстове на чужд език следното **наблюдение**: Протоколите на ИЛ 12, ИЛ 24 и ИЛ 25 показват, че при четене на художествен текст на чужд език, ономатопоетичните средства или стилистичните фигури (особено за повторение и противопоставяне) влизат във взаимодействие с чуждоезикови структури, които поради дефицити в езиковата компетентност на читателя не се преработват напълно. В този случай интерпретацията на стилистичните средства може да отклони вниманието от дефицита или да компенсира този дефицит, както е при ИЛ 12 и особено при ИЛ 25 (и при двете ИЛ протоколи Б към текста на Борхерт). От друга страна, обаче, тълкуването на стилистични фигури в условия на ограничена езикова компетентност, може да подведе читателя към реконструкция на значения, различни от пропозиционалното съдържание на текста (както е случаят с ИЛ 24). Влиянието на стилистичните фигури върху четенето на художествен текст в условия на езикови дефицити би могло да се установи чрез по-задълбочени изследвания.

3 читателки, 2 българки и 1 чужденка, правят **прагматичен анализ** (№ 16). Те се опитват да идентифицират доминиращата илокуция, "целта" на текста или определени словесни действия (ИЛ 11). 2 читатели, българи, търсят "идеята" или позицията на автора (ИЛ 1, протокол Б, ИЛ 13., протокол Б). 2 читатели, чужденци,

идентифицират автора с говорещия "аз": "Кафка се дистанцира от семейството си" (ИЛ 26, протокол А), "Авторът се смее над самия себе си" (ИЛ 23, протокол В).

5 читатели, 2 българи и 3 чужденци, конструират "символното или пропозиционалното съдържание" на думи и изрази в "символното поле", т. е. в техния контекст (№ 5) (по терминологията на Бюлер, 1934:150, Круше, 1995: 106). Считаме техните опити за сполучливи, въпреки твърдението на Бюлер, потвърдено с наблюдения от Круше, че конструирането на такова значение се влияе от културата и от начина на мислене на всеки народ. ИЛ 26 (потокол Б) разширява своето тълкуване на прилагателното "*ergreifend*", след като го обяснява с помощта на едноезичен речник (№ 6). Чрез анализ на хиперонима от обяснителната парафраза, на негови синоними и антоними, читателят създава допълнителни, но свързани с текста символни полета на тълкуване и едновременно с това разширява езиковото си богатство. Така той свързва успешно стратегии за разбиране, за интерпретация и за езикусвояване. ИЛ 27 (протокол А) тълкува елементи от изотопна верига, ИЛ 25 (протокол А) разполага такива елементи в две групи - А и В, които обединява и противопоставя в "семантично напрежение".

Едва 3 читатели реконструират характерните за художествения текст пространствени деления и семантични противопоставяния (№ 7) (вж. Круше, 1995: 107, Лотман, 1998: 220 ff). 2 от тях постигат това чрез тълкуване в символното поле: "Вратата е границата между двата свята" (ИЛ 6, протокол А). С това интерпретацията на читателката се доближава силно до тази на Круше, осъществена на базата на деиктичен анализ (Круше, 2001: 130ff). В същия текст ИЛ 25 реконструира "семантично напрежение между А и В", където А и В са групи от думи от текста, разтълкувани в символното поле. ИЛ 14 регистрира застъпване на настояще и минало във времевата конфигурация в същия текст, но вероятно отново чрез тълкуване в символното поле.

Според Круше "читателят, независимо дали иска или не, разгръща в себе си перспективиката на текстовото пространство, когато чете". В изследването това твърдение се илюстрира единствено донякъде от вербализациите на най-добрата читателка ИЛ 25: "Всичко от перспективата на героя - това, което вижда или не вижда, прави или не прави ... " и на ИЛ 6 "живата картина". Българска читателка, невключена в настоящото изследване, с много по-ниска езикова компетентност от тази на ИЛ 25, показва сходни на нея вербализации, подкрепени със схематично онагледяване на перспективиката в текста.

Нито един от читателите не дава следи за опора в деиктичните средства, въпреки тяхната решаваща роля при разбирането. Резултати от разбирането, до които може да се стигне чрез деиктичен анализ (Круше, 1995, 2001), са постигнати от отделни читатели чрез тълкуване в "символното поле" (ИЛ 6, ИЛ 14, ИЛ 23, ИЛ 25.). Съзнателният деиктичен анализ е препоръчителен при затруднено общуване с художествения текст (вж. стр. 31 на настоящата работа).

Като словесни действия, в свободните вербализации доминират констатирането или формулирането на извод. По-рядко се задават въпроси (често реторични), изразява се недоумение, възмущение и др.

8 читатели, 3 българи и 5 чужденци, дават вербални следи за **активно взаимодействие с художествения текст чрез откриване и/или запълване на празноти, бели полета, в смисъла на рецептивната естетика (№4)** (Изер, 1976, вж. глава втора: стр. 27-28) и на "отворени места" (Круше, 1995: 210)^{*}. ИЛ 6, ИЛ 14, ИЛ 23 реагират на "отвореното място" от текста "Завръщане у дома" (вж. Круше, 1987): "Вратата е граница между два свята. Ако я прекрачи веднъж, няма връщане назад" (ИЛ 6). ИЛ 14 и ИЛ 23 предлагат по два възможни отговора на въпрос, формулиран към същото място от текста. 5 от тези читатели, 2 българи и 3 чужденци, маркират бели полета, изразявайки неразбиране или недоумение. ИЛ 24 твърди, че няма "никакви мисли, чувства и впечатления" при четенето на "Една поголяма придобивка" и веднага запълва това бяло поле с донякъде сполучлива хипотеза за общия смисъл на текста. 5 читатели, 1 българка, ИЛ 15 и 4 чужденци, установяват несходство на реконструираното значение в текста с лични убеждения, знания и представи за света ("схеми"). На цитираното горе "отворено място" в "Завръщане у дома" ИЛ 23 противопоставя собствената си, може би повлияна от родната култура, схема "родна къща" и запълва бялото поле с разсъждения. Възмущението и критиката на ИЛ 14 и ИЛ 27 по отношение на средствата за въздействие в "Разкази за христоматия" всъщност представляват активен продуктивен диалог с текста. В края на записките си към текста, например, ИЛ 27, фиксира "негативност" (по терминологията на Изер, 1976, вж. глава втора, стр. 28, "минусов прийом" в текста (по терминологията на Лотман, 1998, вж. глава втора, 28): "Не е показана причината за поведението ...". Всъщност по този начин читателят

^{*} При операционализирането на понятието "Откриване и запълване на бели полета" вложихме в него следното съдържание: а) откриване на липсващи връзки между сегменти в текста и съзнателен опит за съотнасянето на тези сегменти, б) откриване на противоречия с очаквания, норми, убеждения и знания и реакция върху тези противоречия, в) откриване и допълване на недоизказаности в текста

реагира на този вид бели полета, като активира свои убеждения (вероятно съвпадащи с неговите пред-разсъдъци), придобити при четене на друг чуждоезичен текст: "По-скоро склонността към насилие е била пренесена във войната... (Шпигел, 21/1996, стр. 55)". ИЛ 26 изразява недоумение поради несходство на хипотезите си за употребата на изучавания език с реализацията на езиковите средства в текстовете (вж. стр. 128). Всъщност тази реакция само в един от случаите се дължи на художествено съчетаване на думи: "Как може една буква да е нежна".

11 читатели, 4 българи и 7 чужденци, задават въпроси. (№ 4) 10 от тях, 3 българи и 7 чужденци, ги включват в описаните дейности за откриване на бели полета. 3 от тях - ИЛ 6, ИЛ 14, ИЛ 23 (2 чужд., 1 бълг.) - са най-активни в опитите да интерпретират текста, като отговарят на въпроси, които сами са си поставили. ИЛ 14 и ИЛ 23 предлагат по 2 и повече отговора на въпросите си към "сюжета" (по Круше, вж. горе), "праговото място" в "Завръщане у дома". Описаните активни дейности по интерпретацията ИЛ 14 извършва въпреки заявените от нея трудности с "езика и изразите". Това показва възможната компенсаторна и стимулираща разбирането функция на "откриването на белите полета" и тяхното запълване. Най-много на брой и най-интересни въпроси към същия текст задава ИЛ 6 (българката), но за съжаление, читателката дава не съвсем ясни и убедителни следи за това, че отговаря на всички тях. Вероятно като реакция на въпроса си към "Завръщане у дома": "Коя тайна? Само една ли трябва да пази?", ИЛ 26 прочита текста втори път и "запълва бялото поле" със знания за автора, като идентифицира автора с говорещия "Аз": "Типична тема. Кафка се дистанцира от семейството си." 2 читатели, ИЛ 11 и ИЛ 27, използват за отговори цитати от текста, но не ги експлоатират активно при "запълването на белите полета". ИЛ 18 фиксира цитат-въпрос от "Завръщане у дома" и дори го свързва със стратегия за разбиране: "Отговорът на този въпрос е най-важен за мен". Читателката, обаче, не предприема никакви по-нататъшни стъпки и в резултат остава неудовлетворена от въздействието, което е оказал текстът върху нея. Въпросите на ИЛ 6, ИЛ 11, ИЛ 15, ИЛ 18, ИЛ 25, ИЛ 26, могат да се тълкуват и като реторични. Често читателите не използват оптимално формулираните от самите себе си въпроси като отправна точка за интерпретация.

4 читатели, 2 българи и 2 чужденци, водят активен диалог с текста чрез реплики, които имитират "тона" на творбата. В своите вербализации те се опитват да повтарят средства за въздействие, открити от тях в текста (ИЛ 27, протокол В, ИЛ 12, протокол Б, ИЛ 26, протокол Б). "Хапливо" замислената забележка на ИЛ 8

(българка) към откъс на "Една по-голяма придобивка", въсьност е реакция върху иронията в произведението.

Коментар: Близо една трета от читателите влизат в активен диалог с текста. Едва една пета от тях признават недоумение и неразбиране. Такива признания, обаче, са твърде продуктивни в обучението по немски език и литература чрез четене на художествени текстове. Недоумението и неразбирането могат да се използват като повод за междукултурен диалог (Круше, 1995), а въпросите – като самостоятелно открит път към разбирането (Гадамер, 1997). Те могат да се използват като херменевтична възможност от читатели, които не са доволни от резултата от разбирането, чувстват се безсилни при интерпретирането и преработват текста предимно пасивно и възпроизвеждащо (напр. ИЛ 11, ИЛ 22) или изпитват неудовлетворение от това, че текстът не е провокирал никакви чувства и реакции у тях (ИЛ 18, ИЛ 24).

Преобладаващата част от читателите - 19 дават следи за **активиране на собствени знания и убеждения** при изграждане на инференции, елаборативни инференции или запълване на "бели полета".

9 читатели, 4 българи и 5 чужденци, дават следи за такива конкретни знания, "схеми" и убеждения. С изключение на ИЛ 24 (протокол Б), тези знания са адекватни на съдържанието на текста и допринасят за активен и пълноценен диалог с произведението.

8 читатели, (3 българи, 2 българи, живяли или живеещи в Германия и 3 чужденци) вербализират **активиране на личен опит** в диалог с текста и/или опит за идентификация. 3 от тях, 2 българи и 1 чужденец, свързват това с удоволствие от четенето на "Завръщане у дома", въпреки заявените дефицити в умствения речник. Вероятно идентификацията и емоционалното четене са изместили вниманието на читателите от възможните трудности поради тези дефицити. 2 читатели, чужденки, противопоставят личния си опит на реконструирания смисъл в текстовете и по този начин активно общуват с тях. 2 читатели, българи (едната от групата на "чужденците", учещи в Германия) вербализират опити за идентификация с говорещия "аз". Тези опити за интерпретация може би са част от целенасочено изграждана компетентност за четене на художествени текстове.

От 13 български читатели, 4 използват, според нас, готови **вербални образци**. Тези структури ("клишета") изглежда са съхранени в паметта им в предишни ситуации на общуване с текстове, най-вероятно от родната култура. По време на

изследването те са активирани "в подходящ момент", като дори са повлияли на разбирането, измествайки конструктивни процеси на преработване на данните от текста. Основание за това твърдение ни дават: твърде общото, "универсално" звучене на вербализациите, субективното ни впечатление, че вече сме срещали подобни изрази в друг контекст и от други автори, както и впечатлението, че част от немскоезичните вербализации в протоколите са преведени от български език. Те могат да се тълкуват като стратегии за интерпретация, предназначени да решат или завоалират проблем при разбирането: "Може би става дума за отношението между хората" (ИЛ 24, протокол В - към Хилдесхаймер), понякога са доста сполучливи "Ролята на автора винаги е да покаже вътрешната борба" (ИЛ 8, протокол А - към Кафка), понякога не са обосновани със сигнали от текста и показват проекция на роднокултурни схеми на тълкуване: "лирикосантименталния тон на изображението", "Текстът докосва най-нежните струни на душата" (ИЛ 13, протокол А - към Кафка).

Само при 3 читатели, 2 българки и 1 чужденка, може да предположим активиране на роднокултурни схеми. ИЛ 23 вероятно противопоставя роднокултурната си схема "родна къща" на реконструираното значение в "Завръщане у дома", за да формулира недоумение, бяло поле: "Авторът мисли философски. Не разбирам, защо се колебае пред вратата. Родната къща е винаги и твоя къща". Към същия текст ИЛ 13 (българка) вербализира съпоставка с "Да се завърнеш..." на Димчо Дебелянов. Налага се впечатлението, че активираните значения от стихотворението (а вероятно и вербални образци при тълкуването му) асимилират значения, които биха възникнали при един независим от роднокултурните предварителни знания диалог с конкретните сигнали от "Завръщане у дома": "лирико-сантименталния тон на творбата" "съпоставка на настроението с настроението в "Да се завърнеш в бащината къща..." на Димчо Дебелянов". В подкрепа на това наше впечатление ще цитираме българска читателка от Изследване 3: "... крехката психика и разкриват душевността на изтерзаният човек копнеел и бленувал дълго за **бащиното огнище**" "Пушекът, който той усеща, кафето след вечеря (вместо "за вечеря", забелязано единствено от българката ИЛ 15, бел. моя), котката, стария двор, дървените стълби - това са неизменни части от общата картина на **бащиното огнище**, което той, а и всеки човек носи дълбоко в себе си" (ИЛ 33, подобна вербализация и ИЛ 32).

1 българска читателка прилага навици на тълкуване, вероятно усвоени при предишно общуване с роднокултурни текстове или текстове от други култури. Те се

изразяват в тълкуване на стилистични фигури на натрупване и на противопоставяне и особено в търсене на образни и смислови контрасти. В един случай това, съчетано с неподходящо активирана "схема", влияе отрицателно върху разбирането (ИЛ 24, протокол В).

6 читатели, чужденци, 3 от тях неевропейци, и нито един българин, дават следи за активирани знания за изучаваната култура. "Кафка се дистанцира от семейството си. Типична тема" (ИЛ 26), "Кафка е бил странен човек. Не е моят случай" (ИЛ 4), "Текстът е тъжен. Типично Кафка" (ИЛ 17). Тези изказвания показват проекция на пред-разсъдъци или свръхгенерализиране на представите за изучаваната култура по аналогия на междинноезиковия процес "svrъхгенерализиране". Възможно е тези процеси да са повлияли редуктивно или отрицателно върху разбирането и мнението на ИЛ 4 и ИЛ 17 за текстовете. 2 читатели, ИЛ 26 и ИЛ 27, експлицират знания за изучаваната култура, с които допълват или противопоставят конструирани значения в активен диалог с текста: "чистотата над всичко", рисунка на пречупен кръст като илюстрация към алегорията "рисуване на кръстове върху хартията" (ИЛ 26, протокол Б, ИЛ 27, протоколи Б и В). Нито един читател не дава данни за разбиране на "Една по-голяма придобивка" на Хилдесхаймер в културния или в социо-культурния контекст, посочен на стр. 91.

4 читатели активират знания за други текстове от изучаваната култура - като следствие или като част от процеса на разбирането: ИЛ 14 съпоставя атмосферата на "Завръщане у дома" с атмосферата на "Процесът". ИЛ 23 и ИЛ 26 съпоставят текстовете, включени в настоящото изследване. Цитатите от сп. "Шпигел" и от Гражданския кодекс, сполучливо използвани от ИЛ 27 (протоколи Б и В), говорят за неговия опит при общуването с текстове в средата на изучавания език.

Само 3 читатели, чужденци - ИЛ 23 (протокол Б), ИЛ 25 (протокол А) и ИЛ 26 (протокол А) и нито един българин, активират знания за други произведения на художествената литература и на изкуството, с което илюстрират въздействието на художествените средства на прочетените текстове.

2 читатели, 1 българка и 1 чужденец, правят съзнателна междукултурна съпоставка. ИЛ 17 (протокол А) обобщава представите си за немскоезичните и испаноезичните литератури и в опит за съпоставка характеризира прочетените текстове като "типично немски". ИЛ 13 (българка) съпоставя "Завръщане у дома" с произведение със сходна тематика и възникнало в приблизително същата епоха - "Да се завърнеш..." на Димчо Дебелянов (вж. стр. 177).

2 читатели активират знания за изучавания език при интерпретацията на художественото произведение. Когато тези знания са повлияни от свръхгенерализиране и отрицателен междуезиков пренос на правила, те водят читателя до не съвсем правилни изводи (вж. стр. 128 и Приложение 24). Същият читател, ИЛ 26, демонстрира и как използването и разширяването на знанията за изучавания език, допринасят за обогатяване на смисъла на прочетения текст (вж. стр. 173). ИЛ 24 активира знание за поговорка на немски език, което според нас довежда до необичайно запълване на "бяло поле" в текста "Завръщане у дома".

Изследване 3, проведено само с български читатели, регистрира познавателни действия за интерпретация, сходни с тези в Изследване 1 (вж. Таблица 9а и Приложения 18 и 23, т.2).

Обобщение на резултатите:

Читателското поведение на изследваните лица при четене на художествени прозаически текстове на немски език като чужд се характеризира предимно със следните стратегии:

- подчертаване
- превод или обяснение с помощта на речник
- препрочитане (вж. Приложения 12, 13).

То има общи черти с установеното в друго, по-мащабно изследване, читателско поведение при четене на нехудожествени текстове на роден език, което протича най-общо по схемата "четене - препрочитане - водене на записи - подчертаване" и е определено като "характеризиращо се с дефицити" (цит. по Балщедт и др., 1981:250).

Преобладаващата част от изследваните лица прилагат стратегии - част от комуникативната компетентност - цел на чуждоезиковото обучение и стратегии, свързани с проблеми и процеси на техния междинен език (вж. Приложение 14).

Сред описаните стратегии преобладават препоръчваните в методическата литература и в учебните помагала (вж. Приложение 15, фиг. 1,2,3, Приложение 16, Приложение 17, фиг. 1,2,3). В Изследване 1 те са 59,1 %*, а непосочените като препоръчителни - 40,9 %. В Изследване 2 те са съответно 63,2% и 36,8% (причина за тази количествена разлика е препрочитането – 28%, което с другите методи не

* Всички проценти са спрямо общия брой стратегии, регистрирани съответно в Изследване 1, 2 и 3

може да се регистрира толкова точно). В Изследване 3 те са 79,5% и 20,5% (тук вероятно е повлиял ефектът на “социалната желателност” – стремежът за повече утвърдителни отговори за препоръчителни стратегии).

В Изследване 1, от регистрираните препоръчвани стратегии преобладават, в сравнение с останалите (Приложение 12 и 13):

- подчертаването на важни (според читателя) елементи от текста – 21,7%
- отбягването (подминаването на проблем) – 11,9%
- препочитането – 7,3%
- метакогнитивните стратегии – 4,7%

Сравнително слабо застъпени са:

- съзнателното търсене на кохезивни връзки в текста – 2,3%
- най-препоръчваната стратегия – разкриване значението на думата с опора в контекста – 2 %
- опора в словообразувателен белег или модел – 1,3%
- т. нар. “културни стратегии” (Стратегия № 25) – 1,3%

В Изследване 2, от регистрираните препоръчвани стратегии преобладават:

- препочитането – 28% (методът позволява обективно регистриране)
- метакогнитивните стратегии – 7%

Сравнително слабо застъпена е:

- опората в словообразувателен белег или модел – 3,95 %.

Участниците в Изследване 2 употребяват сравнително по-често, отколкото в Изследване 1, стратегиите “разкриване на значението с опора в контекста” и “съзнателно преработване на кохезивни връзки” – съответно по 6,6%.

В Изследване 3, от регистрираните препоръчвани стратегии преобладават:

- препочитането - 25,9% (методът позволява по-прецизно регистриране в сравнение с Изследване 1)
- метакогнитивни стратегии – 10,8%
- прекъсване на четенето – 8,10 %

По-слабо застъпени в сравнение с останалите стратегии са:

- най-препоръчваната стратегия – разбиране с опора в контекста - 5,4%
- съзнателното търсене на кохезивни връзки - 5,8%
- опората в словообразувателен белег или модел – 0,4%

В качествено отношение прилагането на изброените стратегии не винаги съответства на препоръчваното в литературата стратегическо поведение. Основание за това твърдение дават следните изводи:

Метакогнитивните стратегии се прилагат от изследваните лица с различна степен на планиране и контрол. Преобладават читателите, които познават добре стиловете на четене. Въпреки това, в Изследване 1 и 3 се наблюдава съвместяване на разнородни цели и стилове на четене – например ориентиране в общото съдържание, придружено с “изваждане” на непознати думи и с totally четене.

При препрочитането често не се съобщава за съществуващи когнитивни действия, които да доведат до решаване на конкретния проблем при разбирането. Изследване 2 показва, че при избор на неподходяща съществуваща стратегия, препрочитането води до затвърждаване на погрешната версия на разбиране и съответно на превод.

Подминаването на проблем не винаги е мотивирано. Понякога изследваните лица посочват като незначителни за разбирането думи, които са ключови или влизат в лексикотематичното поле, изграждащо структурата на текста - *Ohrfeige (шамар), Gewehr (пушка)* – в “Разкази за христоматия” на Борхерт.

Стратегията “разкриване значението на думите с опора в контекста” е по-често декларирана и по-рядко демонстрирана на практика стратегия. Нейното прилагане е по-скоро интуитивно, а не резултат от съзнателно търсене на опорни сигнали от контекста.

Опората в познат словообразувателен елемент и модел е успешна, когато се мобилизират всички налични знания на читателите и информацията от контекста. Тя не се прилага винаги, когато има възможност. Тя е неуспешна, когато значението на думата се извежда като сума от дословния превод на компонентите – *unvermittelt* – “непосредствено” вместо “внезапно”.

Стратегическото преработване на сигналите за кохезия в Изследване 1 и 3 е само спомената стратегия, а в Изследване 2 е неуспешна.

От интерес за методиката на обучението по четене на чужд език би трябвало да представлява стратегията “невербално отбелязване”, прилагана от читателите като “препоръчвана” и като “естествена” (вж. стр. 145) с различни цели и в комбинация с различни стратегии: подчертаване на елементи от тематична прогресия, маркиране на “ключови, гранични” места в текста или “бели полета”, на елементи от изотопни вериги и стилистични фигури, отбелязване на проблемни откъси в текста с различни знаци, според характера на проблема и според стратегията за неговото решаване.

С изключение на случаите, в които читателите използват употребяван в литературата и в практиката на чуждоезиковото обучение метаезик, не можем да определим със сигурност, доколко “препоръчваните” стратегии са усвоявани целенасочено в часовете по чужд език и доколко читателите са стигнали “интуитивно” до тях.

В Изследване 1, от регистрираните непрепоръчвани стратегии преобладават:

- преводът и обяснението с помощта на речник – 19, 8 %, от които около 10% неуспешни
- подчертаването на непознати елементи в текста (най- често думи) - 19 %

По-слабо застъпени, в сравнение с останалите стратегии са:

- хипотетичният превод – 1,1%
- претърсането на чуждоезиковия умствен речник или на епизодичната и семантична памет – 0,7%

В Изследване 2, от регистрираните непрепоръчвани стратегии преобладават:

- търсенето на помощ от партньора – 11,4%
- преводът и обяснението с помощта на речник – 10,5%

В Изследване 3, от регистрираните непрепоръчвани стратегии преобладават:

- преводът и обяснението с помощта на речник – 15,8%

Отделни читатели прилагат интересни и предимно успешни “естествени”, “изобретени” от самите тях, стратегии за разбиране. Това са, например, активиране на визуална представа, на семантична и епизодична памет, хипотези за значението на устойчиви словосъчетания на базата на междуезикова аналогия (стратегии № 34,

35), съзнателна междуезикова съпоставка при многозначност в контекста, хипотетичен превод. Тези стратегии могат да бъдат описани и препоръчани в литературата за обучение по четене на немски като чужд език.

Предимно в Изследване 2 са установени стратегии за решаване на проблеми поради свръхгенерализиране и отрицателен родноезиков пренос на синтактични стратегии. Те са неуспешни, тъй като са свързани с пренебрегване на сигналите за кохезия и с адаптивен характер на преработването.

Значителна част от всички стратегии - "измислени" и препоръчвани в литературата - представляват реакция на читателя върху дефицити в неговата чуждоезикова компетентност (В Изследване 1 – 66%, в Изследване 2 – 100%, в Изследване 3 – 43,3%, вж. Приложения 16, 17). Сред тях важно място заемат стратегиите, свързани с прекодиране на роден език – 20,9% в Изследване 1 и 16,2% в Изследване 3 (в Изследване 2 преводът е задължителен).

Като реакция върху дефицитите в чуждоезиковата компетентност, в Изследване 1 преобладават стратегиите, при които се използва допълнителен източник на знание (20 % от всички стратегии). Стратегиите, при които читателите експлоатират оптимално своето налично знание за изучавания език и чуждоезиковите сигнали за редундантност на всички равнища в текста, са 12, 4 % от всички стратегии. Разбира се, прилагането на едните или другите стратегии зависи от конкретните комуникативни условия. Данните сочат, че когато могат да решат проблемите си с помощта на наличните си познавателни ресурси, читателите използват 16,2 % от тази възможност, в 75,7% са използвали допълнителен източник на информация, в останалите 8,1% от случаите са подминали проблема. Така например, не са използвани възможности за опора в словообразувателен белег в комбинация с контекста: *Erfinder, Schießbude, Trauerfall*, в интернационализми: *Kegelbahn, Kognak*. С едно изключение (ИЛ 26), всички останали читатели не се възползват от възможността за междуезикова аналогия при разбиране на словосъчетание: "*Geheimnis wahren*" – "*пазя тайна*". Липсват данни за компенсаторно използване на синтактична и кохезивна редундантност (Стратегия № 17, Таблица 2) с цел разбиране на "непознатите" лексикални единици (вж. стр. 158).

В Изследване 2 преобладават стратегиите, при които читателите използват своето налично знание - 28%, пред допълнителен източник на знание – 21%. Опитите за компенсаторното използване на това знание и на сигнали за смислова и

кохезивна редундантност в текста в по-голямата си част са неуспешни. Предимно неуспешно е и допитването до "допълнителния източник на знание" - помощ от друг. Успехът на тази стратегия зависи от комуникативната компетентност на партньора. В Изследване 3 преобладават стратегиите, при които читателите използват своето налично знание, но значителна част от тези опити са само декларириани.

Обобщение на резултатите от Изследване 1 и 3 по отношение на опитите за интерпретация

От вербализациите, които могат да се свържат с интерпретиране на текстовете в изследване 1, преобладават:

- елaborативните инференции - 27 % от общо всички вербализации, свързани със съдържанието и въздействието на текста
- анализът на средствата за въздействие - 20 % от споменатите вербализации.

Първите могат да бъдат характеризирани като белег за приемливо реконструиране на смисъла на текстовете, но и като стремеж за "затворено" разбиране на текста (с изключение на 3 читатели, даващи данни за различни варианти на тълкуване).

Вербализациите от втория тип излизат от рамките на настоящото изследване. Изразената хипотеза за възможна роля на такъв анализ за компенсиране на езикови дефицити следва да се провери в специално, посветено на този проблем, изследване.

Като стратегии за интерпретация, които съответстват на схващането за активно херменевтично общуване с художествения текст (вж. стр. 31), могат да бъдат характеризирани вербализациите, определени от нас като откриване и запълване на бяло поле, включително и формулирането на недоумение при разбирането и задаването на въпроси (едва 8,8 % от регистрираните вербализации). Сравнително рядко читателите реагират на своите въпроси или недоумение, а там където го правят, дори не винаги осъзнават, че водят активен и продуктивен диалог с текста (срв. недоволството на ИЛ 14, протокол Б, ИЛ 27, протокол Б, ИЛ 24, протокол В).

Количествените данни от Изследване 3 в съпоставка с Изследване 1 и интерпретативният анализ на вербализациите потвърждават описаните тенденции (вж. Приложение 18, Таблица 1, Фиг. 2 и 3 и Приложение 23, т. 2). Задълбочава се

впечатлението, че българските читатели реконструират смисъл в текста предимно със словесните и мисловни действия "констатиране" и "формулиране на извод".

ИЗВОДИ:

В изследването са установени стратегии за разбиране при четене на художествени текстове. В по-голямата си част те представляват реакция на дефицити в чуждоезиковата компетентност. Те са типично чуждоезикови и отчасти – универсални; препоръчани в методическата литература или "изобретени" от самите читатели. Чуждоезиковите са насочени предимно върху "думите". По-редки са конкретните примери за компенсаторни стратегии, при които читателите оптимално експлоатират наличното си знание. Стратегическата компетентност на изследваните лица следва да се разширява в следните посоки:

1. Прецизиране на декларативното и процедурно знание за метакогнитивните стратегии, подчертаването и препрочитането
2. Развиване на умението за реално и оптимално използване на собственото знание и сигналите за редундантност в текста за сметка на използване на допълнителен източник на знание
3. Развиване на стратегии, пренасочващи вниманието на читателите от отделните думи върху сигналите за свързаност в текста
4. Развиване на "културни стратегии"
5. Установените в изследването стратегии за интерпретация, особено на откриване и запълване на бели полета, следва да се препоръчат на всички читатели, които съобщават за проблеми при разбирането. Те са подходящи особено за читатели, склонни към паррафрази и елаборативни инференции, които посочват неудовлетворение при разбирането или които са склонни да "доместицират" смисъла на текста под влияние на представи и навици за тълкуване, усвоени при четене на роден език (ИЛ 11, ИЛ 22, ИЛ 32, ИЛ 33).

3.2.5. КУЛТУРНОСПЕЦИФИЧНИ ЛИ СА СТРАТЕГИИТЕ?

Представителите на "междукултурната херменевтика" изхождат от концепцията за "потенциалната другост" на възприемането на художествения текст от културна и времева дистанция (Круше, 1985а: 376 ff). Въпреки опитите за емпирична проверка, тази теза все още не се счита за категорично доказана (Елерс, 2001: 1339). В глава 2 на настоящото изследване все пак се позовахме на примери, които донякъде я потвърждават (Хойерман, 1983, Круше, 1985а, Елерс, 1997).

Що се отнася до "стратегиите, използвани от обучаваните", още Селинкър изтъква предположението, че "те са свързани до известна степен със съответните културни традиции" (Селинкър, 1980: 12). Това се потвърждава при експерименталното обучение в стратегии. Така например, арабски учещи оказвали съпротива срещу такова обучение, предпочитайки традиционното за тях учене наизуст (Тъонсхоф, 1992: 296).

В Изследване 1 са обособени две групи читатели - чужденци, учещи немски език в немскоезична страна и българи, изучаващи немски език в средата на родния език. Евентуалните различия в стратегическото поведение на двете групи, бихме обяснили с влиянието на средата на изучаване на чуждия език, като се интересуваме предимно от "българската" родноезикова среда. За проверка на някои тенденции, установени в Изследване 1, служат резултатите от Изследване 3, проведено само с българи.

Цялостно читателско поведение:

Българите преобладават сред читателите, даващи нулеви или осъждни данни за процеса и стратегиите на четене – т. е. сред "лаконичните читатели" и "читателите, ориентирани към съдържанието", група а). Характерни за тях са отричането на затруднения, удовлетворението от резултата от разбирането, изказване по-скоро за автора и процеса на писане, отколкото за собствения процес на четене (ИЛ 1, ИЛ 2, ИЛ 7, ИЛ 8). Те показват слаба рефлексивност, но – при насочвана ретроспекция – известна стратегическа компетентност. Преобладават българите и сред читателите, ориентирани към съдържанието, група б). Останалите видове читателско поведение се демонстрират от еднакъв или почти еднакъв брой българи и чужденци. Има едно изключение – отсъстват българи в групата на рефлексивните читатели. Това не означава, че българите не проявяват никаква рефлексивност – показват я общо 10 българи, разпределени в различни групи, т. е. повече на брой от общо 8-те чужденци.

Читателката с най-силна рефлексивност е българка – ИЛ 13. С оглед цялостното читателско поведение на всяко едно от изследваните лица, обаче, можем да твърдим, че като цяло българите са по-слабо рефлексивни от чужденците (вж. Приложение 19). Една от вероятните причини за това е влиянието на – разпространени до скоро не само в България – образователни традиции, според които обучението се състои предимно в преподаване на учебното съдържание, а не в развитие на умения за самостоятелно учене и самооценка (вж. Волф, 1997: 141). С преместването на фокуса върху обучавания, тези умения стават цел на обучението и в българската образователна среда (вж. Грозданова, 2003).

Проблеми (вж. Таблица 8, стр. 116 ff):

Несъществена е разликата в броя на българите и чужденците, които: декларират липса на проблеми и стратегии, не отговарят на въпроса за проблемите и стратегиите, не са способни или не желаят да посочат проблемите си.

Българите и чужденците дават сходни сведения за проблеми при лексикалния достъп и при реконструиране на общия смисъл на текста. Еднакъв е броят на българите и на чужденците, посочили почти всяка една от "непознатите думи" (вж. Приложение 20). Почти еднакъв брой българи и чужденци реагират на непознати словосъчетания. Повече българи - 3, отколкото чужденци - 1, се затрудняват с разбирането или с интерпретирането на текста на Хилдесхаймер. Затруднения с текста на Борхерт сочат предимно чужденци – 4. Българката е само 1. Това противоречи на нашите очаквания, че тук и българи, и чужденци ще срещнат проблеми от стилистичен, текстпрагматичен и културноспецифичен характер. Вероятна причина за това е фактът, че за 4 от българите текстът не е нов, макар и отново да съдържа "думи, непознати" за тях.

Разлики са установени в броя читатели, обърнали внимание на "средните" равнища на преработване на текста - на синтактичното (3 чужденци и 1 българка) и на синтактично-семантичното (4 чужденци и 1 българка). Методът на Изследване 1, за съжаление, но и напълно обяснимо и очаквано, не доведе до установяване на проблеми, произтичащи от активиране на елементи от родноезикови "лингвистични структури" при преработване на повърхнинната структура на текста. Изключение правят проблемът поради "отсъствие на повърхнинни контрасти" с единица от родноезиковия умствен речник (ИЛ 18, рускиня, протокол Б - *Kittel* - китель) и влияние на англоезична синтактична структура при ИЛ 26 (американец, протокол А): *Mein/es Vaters Haus* - "*mein Vaters Haus? oder?*". (вж. Приложение 4). Изследване 2

потвърждава, че подобни проблеми при българските читатели съществуват. Евентуални закономерности за тяхната зависимост от съхранените в паметта родноезикови структури биха могли да се установят в рамките на машабен международен проект, проведен с метода на Изследване 2 и комбиниран с CLOZE – тест, с който да се установят очаквания за синтактични преходи.

Стратегии:

Еднакъв е броят или несъществена е разликата в броя (+/- 1, вж. **Таблица 9**, стр. 136) на българите и чужденците, прилагачи следните стратегии при четене на художествени текстове на немски като чужд език: подчертаване на непознати изрази (непрепоръчана стратегия) и на препоръчваните в литературата стратегии: разкриване на значението на непознатите думи с помощта на контекста и/или на знание за словообразувателен елемент или модел, правилно използване на речник, продължаване на четенето въпреки установен проблем (5б и 5ч), използване на знанието за света (4б и 5ч), културни стратегии (1б и 1ч), задаване на въпрос.

Също еднакъв брой българи и чужденци прилагат стратегии за реконструиране на кохерентност в текста – задаване на въпрос за установяване на референциална идентичност, следене на семантична изотопия, структурна диаграма на текста. Българите демонстрират по-прецизно декларативно знание за случаите, в които се подминават определени проблеми. Разкриването на значението на непознатите думи с помощта на контекста е част по-скоро от тяхната декларативна компетентност, отколкото средство за разбиране, използвано на практика (ИЛ 1, ИЛ 6 и ИЛ 10, изключение прави само ИЛ 13). Те използват знанията си за словообразувателните елементи и модели по-плахо, без да дават данни за резултата от стратегията, и не я прилагат винаги, когато е целесъобразно – ИЛ 10, ИЛ 21. Стратегията "задаване на въпрос" при българите се ограничава в повечето случаи с маркиране на въпроса, без търсене на отговор (срв. българите ИЛ 13, ИЛ 15 с ИЛ 18 и ИЛ 26).

Повече българи, отколкото чужденци, информират за описваните и препоръчваните в литературата **метакогнитивни** стратегии. Българите, с изключение на ИЛ 10 и на ИЛ 13, ги прилагат, обаче, по-скоро във фазата на планирането (може би и на изпълнението), като не винаги координират целта и стила на четене (съпоставено с Льошман, 1975 а и б). Чужденците дават конкретни данни по-скоро за оценка на резултата от процеса и стратегиите на четене и за корективни действия. Най-пълно отговаря на описанietо на Елерс за метакогнитивен читател

(Елерс, 1997: 84) българка - ИЛ 10. Тя показва, обаче, по-скоро декларативно знание, отколкото практическо приложение на тези знания.

В сравнение с чужденците, повече **българи** информират за **препрочитането** като стратегия за разбиране. Представителите и на двете групи (10 българи и 5 чужденци) дават недостатъчни сведения за конкретни когнитивни операции, с които довеждат до успех повторното четене.

Повече българи, отколкото чужденци прилагат стратегията обяснение с помощта на **речник**, предимно с двуезичен и по-рядко с едноезичен.

От читателите, които използват речник неуспешно, т. е. без да решат проблема си или без да съгласуват данните от речника с данните от контекстуалното обкръжение на думата, преобладават българите - 6, чужденецът е само един.

Като разлика, но и като една обща тенденция в стратегическото поведение и при българи и чужденци, приемаме **отсъствието на българи** на фона на едва двамата чужденци, преработващи стратегически сигнализите за указване и свързване на елементи от **повърхнинната структура** на текста. Изследване 2 показва, как българските читатели пренебрегват или преработват погрешно такива сигнали, свързват елементи от текста адаптивно или на случаен принцип. Допускаме, че такива стратегии с отрицателен ефект се прилагат не само от българи. Изследването показва, че те могат да бъдат обвързани със структури и когнитивно поведение, повлияни от родния език (например прибързано затваряне на рамкова конструкция, пренебрегване на падежна форма), но и от свръхгенерализиране. Закономерности в това отношение следва да се установят с разширено съпоставително проучване с метода на Изследване 2.

Интересен, но недостатъчен за формулиране на закономерност е фактът, че само една българка се опира върху сигнали за позната информация - тематична прогресия - в текста. Този въпрос може да бъде проследен в следващи публикации.

Повече чужденци, отколкото българи, дават данни за образуване на **хипотези** - стратегически или като "уловен" при ретроспекция подпроцес от четенето. Възможното обяснение за това е по-слабата рефлексивност на българските читатели.

Несъществена е разликата в броя на българите и чужденците, прилагаци препоръчваните и непрепоръчваните стратегии (вж. Приложение 14).

В общото стратегическо поведение на **всички българи и на всички чужденци** преобладават **препоръчваните стратегии** (57,3 % при българите, 60,8% при

чужденците) пред непрепоръчваните (42,7 % при българите, 39,2% при чужденците - вж. Приложение 15, фиг. 2, 3).

Данни за оптимално използване на наличното знание за чуждия език и за света, с което читателите се опитват да компенсират дефицити в комуникативната си компетентност, се дават от приблизително еднакъв брой българи (7) и чужденци (6). Процентният дял на тези стратегии спрямо всички останали е по-малък от дяла на стратегиите, изискащи използване на допълнителен източник на знание (Приложение 15, Фиг. 7,8). Според качествения анализ и двете групи читатели разполагат с не особено висока компетентност за използване на налично знание при решаване на проблеми при четене.

Малко по-голям е броят на българите (8) в сравнение с броя на чужденците (5), които използват допълнителен източник на знание. Най-често този източник е речникът, в един случай от Изследване 1 - помощ от друг (в Изследване 2 такива случаи са значително повече). Изразена в проценти, тази разлика е по-съществена - стратегиите, изискащи използване на допълнителен източник на знание, представляват - 22,3 % от общото стратегическо поведение на българите и 17,1 % от общото стратегическо поведение на чужденците (Приложение 15, Фиг. 7, 8).

По-съществена е разликата между българите (9) и чужденците (4), прилягащи до прекодиране на роден език или използване на знанието за роден език. В редки случаи преводът е хипотетичен, с опора в налично знание и информация - при ИЛ 13 (българка) и ИЛ 26 (американец). По-често се превежда с речник. Като част от общото стратегическо поведение на отделните групи читатели, тази разлика е съществена - 22,4 % при българите и 12,2 % при чужденците (Приложение 15, Фиг. 9).

Описаните количествени различия при българи и чужденци, използващи допълнителен източник на знание и посредничеството на родния език могат да се обяснят с влиянието на средата на обучение върху когнитивното поведение на читателите. В немскоезичната среда учащите вероятно контактуват по-рядко на родния си език и разполагат с по-ограничени (въпреки че не нулеви, вж. ИЛ 18 и ИЛ 25) източници на знания на родния си език (речници, преподавател, съученици). Върху формиране на умението за четене влияе принципът на "засилването" – потвърждаване, затвърждаване и използване на наученото извън учебните часове (Елерс, 1998: 235). Комуникативните условия, които позволяват прекодиране на роден език, са ограничени. В родноезиковата среда също не липсват

възможности за активно и самостоятелно използване на изучавания език. Примерите сочат, обаче, че българските читатели прибягват до допълнителен източник на знание (речник, а вероятно и помощ от друг), не само в случай на крайна необходимост. Това показва известна пасивна читателска нагласа и съответно не особено висока степен на търпимост към неяснота и на готовност за самостоятелно решаване на проблеми. В българската методика на обучението по немски език още през 1971 г. се обръща сериозно внимание на уменията за безпреводно четене и за максимално използване на наличните знания (Илиева, 1971). Възможно е в учебните часове (обективно повлияни от характера на двустранния тип обучение) и при самоподготовка, практиката да се различава от теорията. Ето защо е толкова важно, актуалните днес концепции за индивидуалния характер на четенето и за формирането на умения за самостоятелно използване и усвояване на знания, да се прилагат чрез конкретни педагогически и дидактически мерки във всеки учебен час.

По отношение на вербализации, свързани със спецификата на художествения текст, като елаборативни инференции, инференции, тълкуване в символното поле, съпоставка с родната култура, разликите между българи и чужденци не са съществени (+/-1, 2). Подобна е разликата в броя на активните читатели, откриващи и запълващи бели полета - 3 българи и 5 чужденци.

Сред читателите, които активират недоумение или критика, преобладават чужденците. Единствената българка е израстнала в немскоезична среда.

Сред читателите, които задават въпроси и по този начин засилват интензивността на общуване с текста, преобладават чужденците - 7, срещу 3 българи. Повече на брой чужденци, отколкото българи, използват своите въпроси като отправна точка за интерпретация на художественото произведение и реагират на тях по-активно, като привличат знание на различни равнища на разбиране. Българите, с изключение на ИЛ 6, реагират по-пасивно. Те или отговарят с цитати от текста, без да ги интерпретират, или не реагират на въпросите си, което ги прави или безсмислени, или реторични.

Българите преобладават сред тези, които вербализират паррафази, т. е. реконструират по-пасивно значението на текста. Те преобладават, обаче, и сред тези, които правят опити за анализ на стилистичните средства в художествения текст.

Сред читателите, активиращи личен опит в диалог с текста, преобладават българите. Въпреки очакванията, нито един българин не информира – пряко или косвено – за използване на знания за изучаваната култура. За разлика от българите, 6

чужденци активират такива знания, но и пред-разсъдъци. Този факт си обясняваме не с липсата на такива знания у българите, а с доминирането на елементи на роднокултурната среда върху тяхното съзнание. От друга страна, още веднъж отбелязваме отсъствието на необходимите за текста “Разкази за христоматия” културни стратегии в еднаква степен и у българските, и у чуждестранните читатели.

Без да сме в състояние да установим пренос на роднокултурни стратегии върху четенето на чуждестранните читатели, установихме такъв у почти една трета български читатели, между които и добри. Той се изразява в активиране на вербални образци, съхранени при предишни ситуации на общуване, вероятно с текстове от родната култура. Те могат да са “приложими” при интерпретацията на чуждоезичните текстове, но, както показват примерите на стр. 177, могат и да асимилират потенциални значения от чуждокултурния текст.

Данните от Изследване 3 потвърждават следните, описани дотук, тенденции:

Най-много участници в Изследване 3 могат да бъдат определени като “читатели, ориентирани към съдържанието”. Степента на рефлексивност на участниците в Изследване 3 е дори по-ниска от тази на българите, участвали в Изследване 1 (Приложение 19, Таблица 2). Както българите от Изследване 1, така и участниците в Изследване 3 прилагат по-често, в сравнение с чужденците, стратегиите, при които се използва двуезичен речник. Те правят това дори тогава, когато могат да използват успешно наличното си знание. Те дават и повече данни за прекодиране на роден език и за метакогнитивни стратегии (Приложение 12, Таблица 2 и Приложение 17, фиг.3). Метакогнитивните стратегии отново са свързани предимно с целта и стила на четене, които не винаги се съгласуват оптимално (напр. ИЛ 30, 38, 39). Въпреки възможностите, които дава текстът, единични са данните за опора в познати словообразувателни елементи и модели и за образуване на хипотези.

От друга страна, участниците в Изследване 3 потвърждават – в по-голяма степен от българите, участвали в Изследване 1 – опора в наличното си знание и в контекста при решаване на проблеми (вж. Приложения 17, 23). Те информират и за повищено внимание към синтактичното равнище на преработване на текста. Примерите за това все пак са малко, в сравнение с примерите за използване на речник.

В опитите за интерпретация на текста “Завършане у дома” двете “български” групи показват значителни сходства (вж. Приложение 18, фиг. 2, 3). Отново преобладават елаборативните инференции. Не липсват и инференции и парафрази. Отново по-малко в сравнение с чужденците – са изследваните лица и

вербализациите, които изразяват недоумение и активно използване на херменевтичните възможности, които предлага задаването на въпрос. От друга страна, както в Изследване 1, така и в Изследване 3, читателите се опират на собствен опит и знание за света при реконструиране на смисъл в текста. Някои българи вербализират и значения, повлияни от роднокултурни схеми на тълкуване.

За разлика от Изследване 1, в Изследване 3 български читатели вербализират и използват знания и пред-разсъдъци за изучаваната култура, за автора на текста, използван в изследването (Кафка) и за други литературни произведения от него.

ИЗВОДИ:

1. Българските читатели са по-слабо рефлексивни в сравнение с чуждестранните читатели. Те имат нужда от развиване на умението за самонаబлюдение и контрол на процеса на четене.

2. Проблемите на българските и чуждестранните читатели са почти еднакви, с изключение на проблемите при преработване на сигнали за свързаност в текста, на които българите обръщат по-малко внимание. Зависимостта на тези проблеми от изходния език следва тепърва да се установява.

3. Стратегическото поведение на българите и чужденците се характеризира с прилики и разлики. Влияние на роднокултурната среда на обучение у българските читатели можем да предположим в:

- склонността им да комбинират използването на допълнителен източник на информация с прекодиране на родния език - речник или помощ от друг;
- при интерпретация - 28 % от българите проектират върху чуждоезичния текст вербални образци и понятия, придобити в родната културна и езикова среда.

Други "български" особености са:

- Предпочитанието към метакогнитивните стратегии, предимно планиране и по-рядко самоконтрол и самокорекция, прилагани по сходна, но не винаги съответстваща на методическите препоръки схема;
- При опит за интерпретация - склонността, по-скоро да констатират и да обобщават, отколкото да изразяват неразбиране или да формулират въпроси, които могат да послужат като отправна точка за активен диалог с текста.

Връзката на тези особености със закономерности на "българското" стратегическо поведение и с българските образователни традиции и среда следва да се потърси в специално изследване. Наблюденията и изводите в настоящата работа биха могли да се вземат предвид в обучението в стратегии при четене на чужд език.

3.3. ОБЩИ ИЗВОДИ И ПРЕПОРЪКИ ЗА ПРАКТИКАТА НА ОБУЧЕНИЕТО

3.3.1. ОБЩИ ИЗВОДИ

1. Преобладаващата част от изследваните лица с комуникативна компетентност на немски език като чужд в обхвата B1 – C1 прилагат стратегии при четене на литературни текстове на чужд език, които са описани като стратегии за разбиране не само на художествени текстове. Това са предимно: превод или обяснение на непознати думи с помощта на двуезичен или едноезичен речник, метакогнитивни стратегии, препрочитане, подчертаване, търсене на помощ от друг. Установени са стратегии, описани в литературата като препоръчителни, както и стратегии на учащите се, „изнамерени“ от самите тях. Най-голям брой и най-разнообразни стратегии читателите, независимо от нивото на владеене на чуждия език, насочват към преодоляване на дефицити в умствения си речник и съответно към разкриване на значението на непознатите думи в текста.

2. В зависимост от изпълнението на задачата за свободна вербализация и от цялостното читателско поведение, се обособиха няколко групи читатели, които в различна степен информират за процеса и стратегиите на четене. Не може да се твърди за строго установена зависимост между видовете стратегии за разбиране и определен тип читателско поведение, с едно изключение: повечето от читателите, ориентирани към съдържанието, информират предимно за метакогнитивни стратегии, за превод или обяснение на непозната дума с помощта на речник. Не е установена строга зависимост между типовете читателско поведение и стратегическата компетентност.

3. Повечето изследвани читатели дават данни за пропуски в декларативното и процедурното си знание за стратегии за разбиране при четене. За това свидетелстват предимно:

- непрецизно формулирани проблеми при разбирането;
- липсата на координация между проблеми при разбирането и когнитивни операции за тяхното решаване;
- прилагане на стратегии, при които се използва допълнителен източник на знание, дори когато има възможност разбирането да се осъществи само с помощта на наличното знание;

- прилагане на някои неикономични и немотивирани стратегии.

Необходимостта от разширяване на стратегическата компетентност следва да се определи според индивидуалните характеристики на читателите:

Съществува група от т. нар. "добри читатели", които при необходимост показват добра стратегическа компетентност.

Съществува група от т. нар. "добри читатели", които не дават данни за добра стратегическа компетентност. Те, обаче, показват висока езикова компетентност и умения за четене - водят активен диалог с текста, правят опити за интерпретация с приемливи и интересни резултати. Към целенасоченото разширяване на тяхната стратегическа компетентност следва да се подхodi предпазливо, предвид възможността за деавтоматизация на подпроцеси, допринасящи за успешно четене. За такива читатели е подходящ предимно информативен тренинг.

Съществува група от средно добри читатели, повечето от които са слабо рефлексивни, но показват приемливи резултати при разбирането. Препоръчително е към тях да се подхodi диференцирано. Стратегическата им компетентност трябва да се разширява чрез обучение, ако, например, преподавателят установи неосъзнавани от тях проблеми или стратегии, водещи до грешки в разбирането.

Съществува група от читатели с ограничени езикови и социокултурни знания, които показват известна стратегическа компетентност. Такива читатели показват необходимост от "стратегиен тренинг" и добри когнитивни предпоставки за неговия успех.

Съществува група от читатели, които не показват рефлексивност и добра стратегическа компетентност. Поради тяхната неудовлетвореност от резултата от разбирането и нерационалното им стратегическо поведение, за такива читатели е препоръчително обучение в стратегии при четене.

Б) С оглед разширяване на стратегическата компетентност на читателите би трябвало да се вземат предвид следните факти за общото им стратегическо поведение:

1. Преобладават стратегиите за преодоляване на дефицити в лексикалната компетентност на читателите. При тях се използва предимно допълнителен източник на знание. При това става дума за размиване на границата между учебни стратегии и стратегии за комуникация. Това размиване е естествено с оглед разширяване на езиковата компетентност и умението за четене при общуване с литературни текстове и следва да се наಸърчава. То може да бъде опасно, когато се превърне в самоцел и

измести основната цел на четенето - разбирането на текста. В такива случаи самите стратегии, които не винаги са породени от проблеми при разбирането, водят до такива проблеми - например до реконструиране на значение, несъвместимо с контекста или до грешно сегментиране. Това може да се предотврати чрез стратегии, насочващи към оптимално използване на наличните източници на информация: сигналите от текста, знанието на читателя. Подходящи са и стратегии за изместване на вниманието на читателя от непознатото. Такива стратегии се препоръчват от много автори и в редица учебни комплекти (вж. глава втора, стр. 72-75), но все още рядко се прилагат от читателите.

2. Демонстрираните от читателите метакогнитивни и компенсаторни стратегии за разбиране имат нужда от усъвършенстване.

3. Използването на граматичната информация и съответно на кохезивните сигнали за свързване и указване не може да се приеме като винаги налична предпоставка за разбирането на немскоезичен художествен текст в проза. Анализите в Изследвания 1 и 2 показват, че читатели с компетентност на немски език на ниво между B2 и C1 и дори C1 имат проблеми тъкмо на тези равнища на преработване. Такива проблеми са най-малко осъзнати, вероятно поради съследоточаване върху "непознатите думи" и поради пренесени от родния език навици за автоматизирано преработване на граматичните и съответно синтактичните структури. В Изследване 2 бе установено, че за решаване на такива проблеми се прилагат и погрешни стратегии - например приспособяване на контекста към неправилна хипотеза за значението на дума или израз от текста.

4. По наше мнение, работата по развиване на умението за четене на немски език като чужд, дори и на художествени текстове, следва да се насочи към преработване на текста именно на синтактично-семантичното равнище. Особено внимание да се отдели на сигналите за свързаност в текста. На подобни цели и задачи да се посветят специални изследвания и подходящи учебни пособия.

5. При преработване на структурата на текста, вниманието на българските читатели следва да се насочи върху средствата за свързване и указване на елементи в текста, включително върху деиктичната структура, поради нейните текстообразуващи и художествени функции (Круше, 1995, 2001).

6. Влияние на родната културна среда върху българския читател може да се предположи при активирането на готови "вербални образци" и – макар и по-рядко – на "схеми" на тълкуване или значения, познати от общуване с произведения от

родната култура. Както българските, така и чуждестранните читатели следва да бъдат насочвани към съзнателна съпоставка на "своето" и "чуждото" в междукултурното общуване с чуждоезичния текст.

7. На читатели със склонност към търсене на единственото "правилно" интерпретиране на художествения текст, към по-пасивно общуване с творбата, каквото има сред българските изследвани лица, следва да се препоръчат стратегии за откриване на недоизказаност и многозначност, за "откриване и запълване на бели полета".

3.3.2. ПРЕПОРЪКИ ЗА ПРАКТИКАТА НА ОБУЧЕНИЕТО

Досегашните известни в България помагала по четене на художествени текстове на немски език като чужд се съобразяваха предимно с характеристиките на единия от компонентите от общуването между текст и читател - текста и личността на автора, която според рецептивната естетика и според някои представители на херменевтицата (Гадамер, цит. по Круше, 1995: 94) не е най-важният фактор, определящ разбирането. Необходимо е следващи такива помагала да насочват към по-силно експлоатиране и на другите два компонента - процеса на четене и читателя. Надяваме се, че настоящото изследване дава принос в опознаването на тези недостъпни за директно наблюдение, но много важни компоненти на общуването с художествения текст и ще даде стимул за мерки, които ще помогнат на главното действащо лице в този акт - читателя - да опознае себе си и да развива и използва оптимално своите умения.

Изследването показва: При четене на кратка художествена проза на немски език като чужд, обучаваните, дори в напреднала степен на езикусвояване, реагират на затруднения в разбирането и/или на дефицити в езиковите и социокултурните си знания. Повечето от тях – и чуждестранните, и българските читатели – използват за тази цел придобити или интуитивни стратегически умения, които подлежат на прецизиране и разширяване чрез обучение. Този факт ни дава основание да предположим, че това се отнася за всички чуждоезични читатели, развиващи и прилагати своята комуникативна компетентност по немски език като чужд в обхвата B1 - C1 според Общата европейска езикова рамка (Трим и др., 2001). Не всички читатели в еднаква степен имат нужда от обучение в стратегии при четене (вж. стр. 195).

Следователно разширяването на стратегическата компетентност при четене трябва да се съгласува от една страна, с особеностите на колективното обучение, а от друга - с индивидуалните качества и потребности на читателите (вж. и Елерс, 1997а: 120, 242ff). В съответствие с един от принципите на обучението по четене, изтъкнати от Шопов (1998:73) препоръчваме следното:

В началото на учебната година или на обучението по немски език чрез интензивно използване на художествени текстове **всеки преподавател да диагностицира** читателското поведение и стратегическата компетентност на своите обучаеми. Като инструменти за събиране на данни се използват писмени свободни вербализации (протоколи), "мислене на глас", интервюта, наблюдения, въпросници с по-висока или по-ниска степен на структурираност, включително т. нар. "проверовъчни списъци" (вж. Елерс, 1997б: 254/255, Оксфорд, 1999: 195ff, Глабониат и др., 2002: CD-ROM, за пример вж. Бранди/Щраус, 1985: 17-19). Препоръчваме събирането на данни да бъде обвързано с конкретни ситуации на четене на определен текст, а не "по принцип". Като пример за събиране на данни могат да послужат използваните в настоящото изследване писмени свободни вербализации, които всеки преподавател много успешно може да комбинира с наблюдение през първите няколко учебни часа, а при по-малки групи - и с устно интервю. Като средство за оценяване на свободните вербализации, интервютата и наблюденията може да послужи не само "проверовъчният списък" (чек-листа) на Хозенфелд, адаптиран от Оксфорд (Оксфорд, 1999: 196), който публикуваме преведен в Приложение 21 на настоящата работа. Ако преподавателят желае да оцени стратегическото поведение на фона на цялостното читателско поведение на своите обучаеми при четене на разгледаните тук жанрове на кратката художествена проза, той може да използва приложените в настоящото изследване таблици за анализ на съдържанието или списъците от стратегии за разбиране и интерпретация при четене, които използвахме за общата таксономия на стратегиите (вж. таблиците на стр. 136-139). Според нуждите на обучението и по преценка на преподавателя те могат да бъдат опростени и модифицирани. Предвид сравнително слабата рефлексивност на изследваните от нас български читатели, препоръчваме да се използват таблиците за анализ на цялостното читателско поведение. Ако чрез тях преподавателят установи, че учащите са слабо рефлексивни, те следва да бъдат обучавани в самонаблюдение, което развива същевременно и умения за прилагане на метакогнитивни и когнитивни стратегии. Подходящи задачи за **саморефлексия**

биха могли да се разработят в евентуално бъдещо учебно пособие за българските читатели. Те могат да третират аспекти от използванието в настоящото изследване таблици и списъци за оценка и за анализ на читателското и стратегическото поведение. Тези списъци могат да служат и като база за самооценка и самоанализ. Уменията за самонаблюдение да се развиват още от гимназиалната степен на средното училище.

Според нас умението, при необходимост да се прилагат ефективни стратегии при четене на художествени текстове, трябва да се развива чрез обучение, интегрирано в учебния процес и с полуексплицитен характер. Стратегиите при четене на художествен текст следва да се развиват по-скоро чрез задачи, насочващи читателя към активно използване на собственото знание и с отделни, но необременяващи учебния и съответно творческия процес, фази на рефлексия върху тези задачи. Обучението може да се осъществи с помощта на някои учебни помагала, описани в глава първа. Препоръчително е да се направи и подобно пособие, което се основава на данни за действителното стратегическо поведение на учащите, по-специално на българските читатели. Надяваме се, че следните изводи и препоръки, изгответи въз основа на настоящото изследване, могат да послужат при съставянето на такова пособие, както и да насочат преподавателя към преосмисляне на вече познати задачи и упражнения:

1. Първата препоръка засяга случаите, когато при използване на речник по време на четене, се смесват стратегия за усвояване на непозната лексика със стратегии за разбиране и това води до споменатото нарушение на потока на четенето (Еский/Грейб, 1988: 235). За предотвратяване на такива случаи са подходящи алтернативни компенсаторни стратегии и стратегии за активиране на низходяща (top-down) преработка на текста: разкриване на значението с помощта на контекста, с помощта на знание за словообразувателен белег и модел, съзнателно антиципиране, активиране на "схеми" и др. С помощта на алтернативните стратегии се постигат следните цели:

- читателите развиват умението да използват оптимално и активно наличното си знание;
- вниманието на читателите се пренасочва от отделните думи към преработване на по-крупни смислови цялости;
- предотвратява се или се ограничава накъсването на потока на четенето.

Тази препоръка в никакъв случай не трябва да стои в противоречие със схващането, че детайлното разбиране е крайно необходимо за интерпретацията на един художествен текст, особено ако той е в кратка проза (Елерс 1997:120). Тя трябва да засяга само един от етапите в процеса на разбиране.

2. Втората препоръка е свързана с наблюдението, че стратегията "разкриване значението на думата с помощта на контекста" се проявява по-скоро като част от декларативното знание на читателите или се прилага по-скоро интуитивно. Практическите упражнения за разкриване на думите от контекста следва да се насочат именно към тексто- и психолингвистично обоснованото идентифициране и съотнасяне на познати признания на думите и сигнали от контекста. Съответните задачи трябва да насочват към конкретни текстови сигнали и да направляват по-диференциирани и осъзнати стъпки в тяхното използване при разбирането.

Упражненията за опора в контекста не трябва да бъдат подчинени единствено на лексикалния достъп. Те могат да развиват умения за откриване на "взаимодействия" между текстови елементи, на многозначност, на актуалната и на художествено своеобразната реализация на думата в текста.

3. Способността за опора в познат словообразувателен белег и/или модел трябва да се развива чрез системни упражнения – не с изолирани думи, а **на базата на текст или на относително завършени откъси от текст**. Тези упражнения следва да разкриват не само **възможностите**, които стратегията дава за решаване на проблеми при разбирането, но и **ограниченията**, свързани с успеха на нейното прилагане.

4. Активирането на епизодичната памет е потенциално добра стратегия за разкриване значението на думите, която може да се развива целенасочено в процеса на обучение. Тя може да подпомогне търсенето в умствения речник, когато учещият активира преживяна ситуация, в която е изучавана или употребена разпознатата, но все още неразбрана дума - например учебник, страница от учебник или тетрадка, урок или пример от урок, познат текстов или ситуативен контекст.

5. Подчертаването е предпочитана стратегия и от читателите в настоящото изследване. То може да се използва продуктивно и в обучението по четене на художествени текстове. Задачите за подчертаване следва да отклонят вниманието на читателите от отделните думи или непознати елементи и да го насочат към свързаността в текста или към познатите елементи, които могат да служат като опора при разбирането. Невербалното отбелязване може да се използва за онагледяване на връзките между раздалечено разположени пропозиции или

елементи от активирана схема (както постъпват ИЛ 24, ИЛ 25, и ИЛ 27), между раздалечено разположени или нееднозначно указващи или свързващи текстови елементи - съюзи и особено анафорични средства (Елерс, 1992б: 80). С невербално отбелязване могат да се маркират не само сигнали за свързаност на повърхнинната структура на текста, лексикални повторения, "ключови думи" (Елерс, 1997: 224), но и ключови места в текста като граница между полупространства, обрати, бели полета (както правят някои наши изследвани лица), тематична прогресия (както постъпва ИЛ 12). С различни цветове и знаци могат да се разграничават проблеми по степен на важност, по равнище на преработване, според избрана стратегия за решаване (както постъпва ИЛ 18). Обучението може да се състои в директна инструкция, пример и прилагане в работа с конкретни текстове.

6. Сравнително успешните опити на отделни читатели за графично представяне на взаимодействия между структурни елементи в художествения текст, дават повод да се предложат задачи, насочващи към подобни стратегии за разбиране. Възможно е опитът в тази област (напр. Керъл и др., 1989) да бъде преработен и за целите на обучението чрез четене на художествени текстове.

7. Необходимостта от развиване на метакогнитивните стратегии при четене на художествен текст е посочена от Елерс (1997, 1998). Данните от настоящото изследване показват, че при такова обучение трябва да се вземат следните мерки:

- прецизиране на декларативното знание на читателите за етапите на метакогнитивния контрол;
- прецизиране на знанието на читателите за стиловете на четене според техните признания, включително скорост и функции. (Според нас, при евентуални упражнения за прилагане на това знание, могат да намерят място както глобалното, ориентиращото, търсещото, селективното четене, така и бавното четене с прекъсване заради неговия херменевтичен потенциал);
- развиване на умението да се установяват, локализират и формулират проблеми при разбирането и да се избират подходящи стратегии за тяхното решаване. За целта предлагаме да се провежда информативно-демонстративен тренинг. При него, на базата на един или няколко текста, учащите да бъдат запознавани с възможни проблеми при четене на всички равнища на преработване – например граматична и лексикална омонимия, "фалшиви приятели", възможности за отрицателен пренос на родноезикови синтактични стратегии, незабелязване на важни повърхнинни сигнали, "бели полета". Този

тренинг може да се провежда в учебните часове, но може да бъде включен и в пособия за самостоятелна подготовка.

8. Изследването показва, че възможността за препрочитане, която дава писмено фиксираният текст, не винаги се използва пълноценно като стратегия за разбиране и за интерпретиране.

Читателите трябва да развият умението, в случай на проблеми, да свързват препрочитането с определени цели и стратегии за разбиране и интерпретация. В този смисъл следва да се разглеждат и експлоатират в час разработените в учебните комплекти и в помагалата за обучение по четене на чужд език задачи, при които всеки прочит се подчинява на една, определена цел или задача, за чието реализиране се прилага определена стратегия (вж. Вестхоф, 1987:163).

Възможно е, обаче, различните прочити да се използват и като възможност за интерпретиране от различен ъгъл, в отговор на различен херменевтичен въпрос.

9. "Образуването на хипотези" респ. "антиципирането" е една добре разработена област в обучението по немски език като чужд, в това число и при четене на художествен текст. Според нас, обаче, следва да се помисли по следните проблеми:

- преподавателите трябва да са наясно, какви мисловни процеси, познавателни дейности и умения отприщват такива задачи и да ги прилагат с особено внимание според потребностите на учащите:

- чрез мобилизиране на предварително знание и предизвикване на любопитство се стимулират подпроцесите на "низходяща" преработка при някои читатели, които се съсредоточават предимно върху ниските равнища на преработване или върху непознатите елементи;

- образуването на хипотези на базата на предходния контекст връща читателя към прочетеното. Това му помага да осъзнае проблемите си, развива у него способност да мобилизира и използва всички източници на налично знание - знание за света, предходен контекст, структурата на художествения (особено на повествователния) текст.

Тези дейности могат да се препоръчат на читатели като ИЛ 11, ИЛ 21, ИЛ 35, ИЛ 39.

- сравняването на предвидданията на базата на личния опит със значенията, реконструирани в текста, може да се използва и като стратегия за междукултурна съпоставка.

- При създаване на нови учебни материали следва да се помисли дали и как е възможен преносът на развиващото в учебния час умение за образуване на хипотези. При формулирането на задачите досега се спазват условията за степен на вероятност за потвърждаване на хипотезата, както и липсата на изискване към учащите за "правилна" хипотеза. Възможни са, обаче, и задачи, които изискват "вярната" хипотеза на основата на конкретни сигнали от текста, напр. точния отговор на господин Еге от "Мерки срещу насилието" на Брейхт. Така обучаваните биха развили умение да мобилизират и използват оптимално знанието си и информацията от текста, дори с цел интерпретация.

10. Във връзка със "спорната" целесъобразност на стратегията "подминаване на проблемите" при четене на художествени текстове на чужд език могат да се направят следните препоръки: В първия прочит задачите да развиват стратегии за глобално разбиране или търсещо четене. Така читателите, които реагират отрицателно при неразбиране на отделни изрази, придобиват самочувствието, че разбират основното съдържание (Мюлер-Кюперс, 1997) или могат самостоятелно да се справят със задачата към текста. При втория прочит задачите да развиват стратегии за оптимално използване на собственото знание и на сигналите от контекста. На тази основа да се пристъпи към разкриване на непознатото. След това, по преценка на преподавателя и според желанията на учащите, да се премине към тотално четене с различна дълбочина.

Да се развият упражнения за четене с цел сегментиране на смислови цялости в сътрудничество със специалисти по фонетика и фонология, като се използват съществуващите или нови учебни комплекти с придружаващи текстовете аудиокасети.

11. Като средство за ре-активиране на умението да се използва налично знание при четене, в обучението се прилагат задачи за активиране и групиране на единици на знание - "схеми" и техните елементи, които след това се съпоставят с данните в текста. Тази дейност подлежи на обучение и трансфериране като стратегия за разбиране (Яр, 1995: 217). Според нас, с елементите от "схемата", свързана с темата на текста, следва да се активират и съответните единици от чуждоезиковия умствен речник на читателя, които след това да се съпоставят с лексикотематичните полета в текста (на подобен принцип е споменатото вече обучение на Керъл и др., 1989:651). По този начин езиковите съответствия на понятийните единици се извикват направо от чуждоезиковия умствен речник, без посредничеството или с минимално

посредничество на родния език. Създава се нагласа на очакване и готовност за езикова или междукултурна съпоставка.

12. Изследванията показват, че на повърхнинните сигнали за връзки в текста се обръща внимание предимно като на средства за художествено въздействие и по-рядко като на опора при разбирането. Тяхното пренебрегване понякога води до затруднения или грешки в разбирането. Не винаги се използва техният компенсаторен потенциал. Според нас, при работа с художествен текст на немски език като чужд, специално внимание заслужават различните средства за кохезия (вж. стр. 20-21). Необходимо е да се анализират и разграничават едни от други деиктичните, текстдеиктичните и форичните средства, техните граматични форми и функции, особено в случаи на омонимия. Такива действия могат да се подпомагат от невербално отбелязване. При анализ на текстовата деиктична структура трябва да се обръща внимание в еднаква степен на персоналните, обектните, пространствените, модалните и на темпоралните деиксиси. Проблеми, като установените в Изследване 2, при които се нарушава времево-пространствено-персоналната конфигурация в текста (поради нереконструирани отношения на темпорална близост-отдалеченост), биха могли да се преодолеят или предотвратят чрез анализ на деиктичната структура на текста и на преходите в нея (вж. Круше, 2001).

13. Проблемите поради грешно преработване или непреработване на повърхнинната структура на текста говорят и за необходимост от създаване на **рецептивна граматика за читателя с български като роден език**. Тя следва да се основава на съпоставителни лингвистични изследвания и на резултати от по-общирни експериментални проучвания, проведени, например, с метода на Изследване 2 от настоящата работа.

14. Задачите и упражненията за преработване на сложни синтактични структури или на мрежа от кохезивни или лексикални връзки в текста да се обвържат с целенасочено използване на мисловни операции, като: предвиждане, съхраняване в паметта, подтискане на грешни очаквания, изчакване, припомняне, визуална представа, както и със съзнателно направляване на очните движения.

15. Парафразирането не е сред препоръчаните мисловни действия с цел интерпретация на текста, но се препоръчва като стратегия, подпомагаща разбирането (Лурия, 1984). Според нас то може да се използва и като средство за рефлексия върху изразните средства в художественото произведение. От гледна

точка на лингвистичната прагматика, следва да се помисли, дали, например деиктичните парофрази могат да доведат до по-добро осъзнаване на оригото и на перспективираната нагледност в художественото произведение.

16. Предвид изтъкваното от лингвистиката на текста значение на структурните думи (стр. 21-22) и недостатъчните данни за тяхното използване при разбирането, получени в настоящата работа, смятаме за необходимо едно експериментално изследване за ролята на елементите от изотопните вериги и "ключовите думи" като компенсаторна стратегия при четене. Предмет на проучване би могъл да бъде и въпросът, доколко идентифицирането на ключови думи е средство за разбирането и доколко следствие от него.

17. Следващата препоръка е за случаите, в които (както бе установено в настоящото изследване) стратегията "търсене на помощ от друг" се прилага от читателите като "удобна" стратегия, но извества други потенциално успешни стратегии с оптимално използване на собственото знание и прекъсва процеса на работа. Тогава преподавателят може:

- на нейно място да предложи алтернативна стратегия;
- да използва тази стратегия, за да обучи читателите да търсят помощ от самите себе си, като задават въпроси и сами търсят техните отговори;
- да я използва като повод за "херменевтичен читателски разговор" в групата.

18. Инферирането се приема за средство за реконструиране на кохерентност в текста и за дейност, при която се използва оптимално наличното знание. С негова помощ се преодоляват затруднения в преработването на повърхнинната структура на текста, тъй като то, например, улеснява намирането на "антecedента" на анафорични изрази (Елерс, 1997а: 59-60). Според нас, като стратегия за възстановяване на локална кохерентност, инферирането може да се "тренира" чрез специални задачи за парофразиране и за експлициране на скрити връзки между пропозициите. Те могат се осъществяват на основата на логически разсъждения, на активирана схема, на визуална представа. Елаборативните инференции също могат да бъдат изграждани с помощта на визуални представи, както и на "въпроси към самия себе си" (Балщедт и др., 1981: 251) – стратегии, от които, според нас, българските читатели имат нужда.

19. Подчиненият на определени литературоведски методи анализ на средствата за въздействие в художествения текст излиза извън рамките на настоящото изследване. Необходимо е да се помисли, обаче, за стратегии за преодоляване на

проблеми при разбирането на преносни изрази, съответно тропи (в смисъла на Флайшер/Михел, 1979:153) и идиоматични словосъчетания. Възможните стъпки при такива стратегии биха били:

- идентифициране на семантична, а може би и синтактична несъвместимост на компонентите от словосъчетанието или на элемента от текста с неговото обкръжение (както ИЛ 25, протокол В и ИЛ 26, протокол Б в Изследване 1; ИЛ 9 в Изследване 2);
- осъзнаване на тази несъвместимост като преносна употреба, която носи някакъв смисъл; търсене на този смисъл в конкретния контекст (вж. Хьорман 1976: 186f);
- когнитивни операции като: търсене на "буквално значение", търсене на аналогия с роден език, опит за разкриване на процеси на метафоризация, опит за визуална представа, използване на контекста (по Халщайнсдорфер 1999:96).

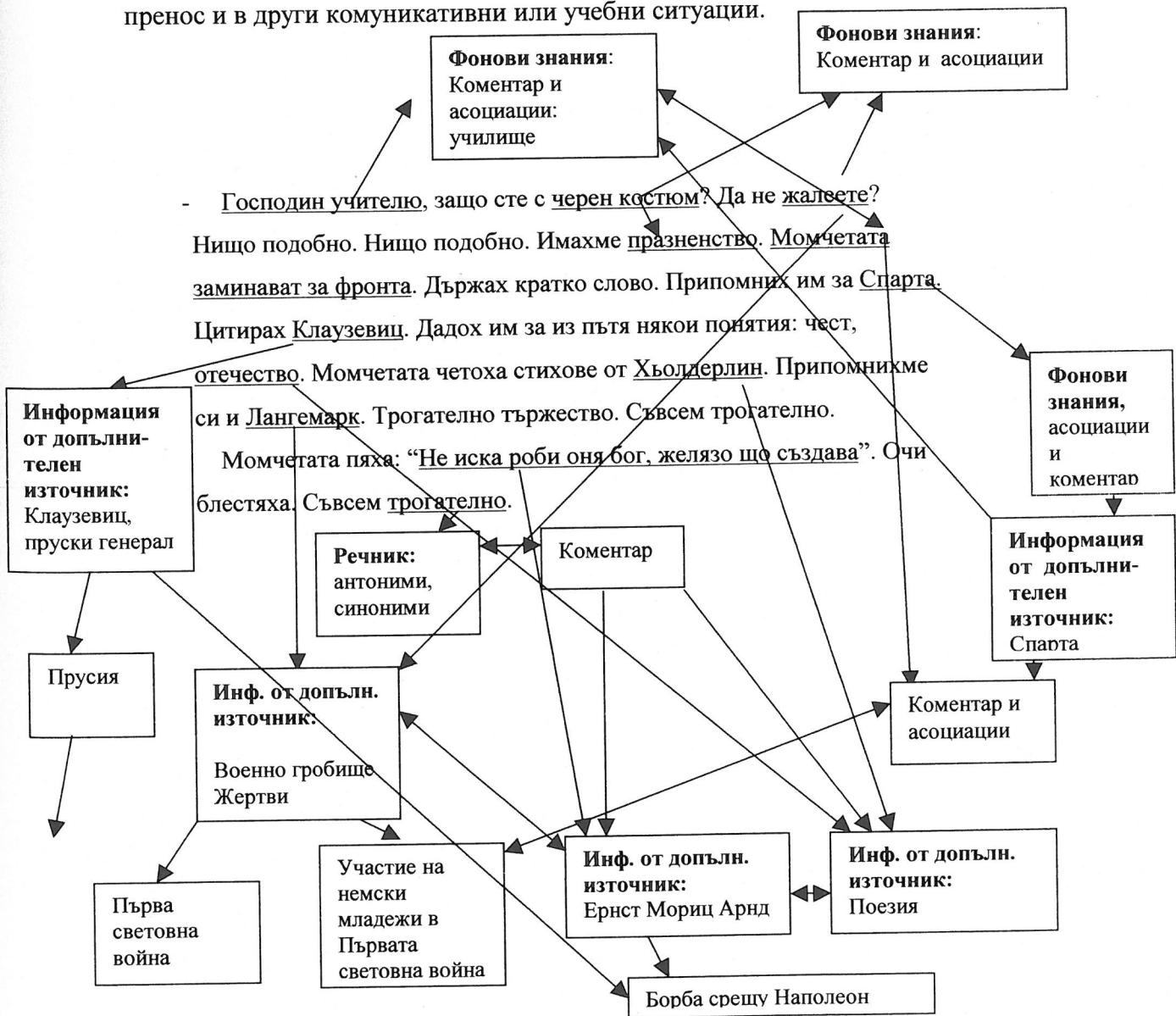
20. Наблюдения в настоящото изследване насочват към следната препоръка:

При работа с художествени текстове на чужд език, особено на равнища до С1, тълкуването на ономатопоетични средства и стилистични фигури следва да бъде съобразено с особеностите на четенето на чужд език, а не както до сега - да се пренася или развива, както при четене на роден език. То може да се използва дори като стратегия за разбиране, ако се развие достатъчно добра стратегическа компетентност на читателите в тази посока. Закономерности при преработването на стилистични фигури в немскоезични художествени произведения могат да се открият само чрез специално задълбочено изследване. Неговите резултати биха могли да се вземат предвид при развиването на умения за четене на немски език.

21. Изследване 1 показва известно подценяване от страна на читателите на необходимостта от културно-исторически познания за разбирането на текстове от културна и времева дистанция. Същевременно бе установено, че част от българските читатели проектират върху чуждоезичните художествени творби значения и вербални образци, изградени при общуването с текст на роден език. Това стеснява възможностите за пълноценно общуване с изучаваната култура. Предвид тези факти смятаме за необходими следните мерки:

- читателите да бъдат запознавани с ролята на знанията за изучаваната култура при разбирането на художествените текстове;

- за да не разчитат винаги на преподавателя като “всезнаеща инстанция”, читателите да бъдат запознати със съответните източници и стратегии за самостоятелно откриване и използване на страноведска, културоведска и литературоведска информация (за четене на руски език Гочева, 1998);
- да се развиват стратегии, с помощта на подходяща справочна литература, да се разкриват културни и исторически конотации в значението на лексикални единици от текста;
- възможно е да се експериментира със стратегията: “културноисторическа понятийна мрежа” или “социокултурна понятийна мрежа”, където връзките се осъществяват на три нива: фонови знания на учащите – елементи от текста – информация от допълнителен източник. Резултатът може да се представи като постер или в електронен вид и да послужи като отправна точка за интерпретация. Очаква се, че след повторение, стратегията подлежи на пренос и в други комуникативни или учебни ситуации.



(Примерът на стр. 207 е само идея за "културноисторическа понятийна мрежа", базирана върху откъс от "Разкази за христоматия" на Борхерт).

- ако текстовият материал позволява – да се развиват стратегии за доближаване до смисъла на подобни откъси с опора в наличното знание и в контекста (акто прави ИЛ 13);
- уменията за междукултурно общуване да се развиват на базата на "дистанцирана саморефлексия" върху собствения, повлиян от родната култура, начин на разбиране;
- при текстове, при които е възможно началното разбиране да се осъществи и без въвеждаща информация, междукултурният диалог да започва именно от конкретните речеви данни, с преработване на всички равнища, а не – с "прескачане" от равнищата на лексикален достъп към анализа на стилистичните фигури и обобщаващите изводи.

22. Начало на междукултурния диалог се може да се постави чрез предлаганите от Круше аналитични дейности по проследяване на текстовата деиктична структура и възстановяване на "перспективиката", отделно от тълкуването в "символното поле". Ето защо предлагаме тези дейности да се превърнат в стратегия за разбиране при четене. За тази цел следва да се изградят подходящи задачи, които да стимулират едновременно и визуалните представи. Такива са разработени на други теоретични основи - за немски като чужд език от Елерс (1997a: 232), а за руски от Гочева (1998). Според нас методически плодотворно би било подобни задачи да бъдат обосновани именно с текстпрагматичната теория на Круше (1995, 2001). Така те биха осигурили точно и надеждно преработване на езиковия материал в текста и биха създали предпоставка за експлоатиране на другия източник на значение на текста - пропозиционалното съдържание. Такива задачи вече са разработвани и изprobvani успешно в нашата практика. Предстои тяхната по-мащабна експериментална проверка.

23. Формулирането на читателско недоумение и задаването на въпроси могат да бъдат особено полезни за читатели, които не са доволни от резултата от разбирането (ИЛ 22), чувстват се безсилни при интерпретирането (ИЛ 11, ИЛ 18, ИЛ 24) и преработват текста предимно пасивно и репродуктивно (ИЛ 11). Стратегията задаване на въпрос не е непозната в обучението по чужд език чрез работа с

художествен текст (вж. Елерс, 1997а: 229 ff). Новите предложения, според нас, са следните:

- въпроси да се задават именно към "отворените места", към границите в текстовите пространства, които са фиксирали чрез промени в деиктичната структура (по терминологията на Круше, 1995);
- читателите да бъдат наಸърчавани и обучавани да използват собствените си въпроси като отправна точка за разбиране (дори на езиково равнище) и за интерпретация, като им се поставят задачи да дават повече от един отговор на тези въпроси.

Един цялостен тренировъчен модел за четене на художествен текст би трябвало да е интегриран в обучението и да има полуексплицитен характер, за да не се наблюга върху стратегиите за сметка на другите познавателни дейности и компоненти на учебното съдържание. Сепаратен тренинг в стратегии би бил подходящ, когато на учащите се постави задача за самоподготовка върху по-обемен текстов материал, например, като основа за провеждане на някои устни изпити. Експлицитен тренинг би могъл да намери място в пособия за самостоятелно четене.

Добре е задачите да са формулирани атрактивно, с по-малко текст и с повече средства за онагледяване. Те могат да бъдат последвани от рефлексия върху стратегиите при четене (вж. стр. 199). Препоръчително е обучението да съдържа следните компоненти:

1. Диагностика на читателското и стратегическото поведение
2. Обучение в стратегии за лексикален достъп
3. Обучение в стратегии за синтактично-семантично преработване (на базата на съпоставителна рецептивна граматика)
4. Упражнения за правилно сегментиране на смислови цялости
5. Стратегии за съзнателно търсене на кохерентност в текста и особено на кореферентност – с опора във форични средства и в предварително активирани "схеми", "понятийни мрежи"
6. Стратегии за разбиране на изрази с преносна употреба – напр. метафори в тесен смисъл, метонимии, аллегории и др.
7. Стратегии за използване на паметта и за насочване на вниманието

8. Ориентиране в пространственно-времево-персоналната конфигурация в текста с опора в темпорално-, локално- персонално- и обектнодеиктичната структура
9. Изграждане на визуална представа
10. Реактивиране на подпроцеси на низходяща преработка и на компенсаторно използване на наличното знание
11. Откриване и запълване на “бели полета”, задаване на въпроси и търсене на отговори
12. Стратегии за междукултурна съпоставка, за дистанцирано самонаблюдение при общуване с изучаваната култура
13. Съпоставка на собствено знание, текст и допълнителна информация с помощта на т. нар. “културноисторическа / социокултурна” понятийна мрежа
14. Метакогнитивни стратегии, в това число стратегии за откриване и коригиране на грешни хипотези, за локализиране и решаване на проблеми
15. Развиване на умения за самонаблюдения – на базата на въпросници, на дескриптори и чрез писане и говорене за себе си като читател на конкретен текст
16. Херменевтичен читателски разговор

Елементите 2,3,4,6, 7 и 10 могат да се прилагат в зависимост от конкретните потребности на учащите се. Останалите компоненти, според нас, са подходящи за всички целеви групи.

Начините на въвеждане на литературоведска информация от страна на преподавателя и аналитично-интерпретативният подход към литературната творба остават извън рамките на настоящото изследване.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ:

Настоящата работа е посветена на стратегиите, които изучаващите немски език използват при четене и разбиране на художествени прозаически текстове в оригинал. Ориентацията на “литературната дидактика за немски език като чужд” към личността на учащия и към процесите на общуване с текста, обосновава избора на темата и перспективата на изследването.

Представено е подробно тълкувателно описание на индивидуалното поведение при четене на художествени текстове на българи, изучаващи немски език в родноезикова среда в съпоставка с обучаеми в средата на изучавания език.

Направен е опит за оценяване на цялостното читателско поведение на базата на свободни вербализации. Предложеният метод оценява не само резултата от разбирането. В съответствие с индивидуалния и комплексен характер на умението четене, той е съобразен и с други критерии, описващи добрия читател – самооценка, рефлексивност и активност, които вземат под внимание и четенето като процес.

Изследването потвърди хипотезата, че при четене на художествен текст от кратка проза, повечето от чуждоезичните читатели, независимо от нивото на владеене на немски език, прилагат стратегии от препоръчвания стратегиен репертоар, както и стратегии, които са свързани с проблеми и процеси, характеризиращи междинния език на учащите.

Съставена е таксономия на стратегиите, които учащите прилагат реално при четене на художествен чуждоезичен текст. Тя включва:

- стратегии, препоръчвани в методическата литература и в учебните помагала;
- стратегии, неспоменавани в методическата литература като препоръчителни и стратегии, не описвани до момента в систематични класификации.

Те са представени като:

- стратегии като реакция върху проблеми на различни равнища на преработване на текста;
- невербално маркиране;
- метакогнитивни стратегии;
- стратегии като съзнателно активирани подпроцеси на четенето.

Сред стратегиите, неописвани до момента систематично в теоретичната и методическа литература за обучение по немски език като чужд, са установени:

- Потенциално успешни стратегии, които показват оптимално използване на наличното знание и езикови ресурси. Те могат да намерят място в учебни пособия.
- Неуспешни стратегии, които се дължат предимно на пренебрегването на повърхнинната и деиктичната структура на текста. Посочени са пътища за тяхното предотвратяване.

При съпоставката между читатели, изучаващи немски език в немскоезична среда и българи, учищи в родноезикова среда, са установени сходства по отношение на проблемите и стратегиите за разбиране. От друга страна са установени и следните, по-важни особености на българските читатели:

- те прибягват по-често до родноезиков код при разбирането;
- част от тях активират понятия, готови вербални образци и значения, конструирани при общуване в средата на родната култура;
- те са по-слабо рефлексивни;
- те проявяват предпочтение към метакогнитивните стратегии;
- в процеса на разбиране те по-рядко задават въпроси и формулират недоумение.

Първите две особености/стратегии са обяснени с влияние на родноезиковата среда, в която се изгражда компетентността за изучаваните език и култура.

Изследването успя отчасти да установи прям отрицателен трансфер на родноезиков словоред или на пренесена от родния език представа за кохезия в текста. Първите стъпки в установяването на закономерности в тази насока вече са направени чрез изprobването на подходящ метод за събиране на данни - свободна вербализация в разговор по двойки при превод на текст. Системни изследвания в тази насока предстоят.

Като цяло е потвърдено предположението, че стратегическата компетентност на повечето от изследваните лица, особено на средно добритите читатели и на читателите с проблеми, следва да се разширява чрез обучение.

Подробните описание и изводите в изследването могат да послужат като база за разработване на задачи и упражнения за разширяване на стратегическата компетентност при четене на художествен текст на немски език. В настоящата работа се предлагат препоръки, които включват:

- Насоки за осмисляне на функциите на отделните стратегии и за процедурализиране на уменията за тяхното прилагане чрез задачи, които да се вземат предвид от автори на учебници, от преподаватели и учashi;
- Насоки за наблюдение и диагностика на читателското поведение в реалния учебен процес, базирани на опита, създаден в хода на изследването;
- Препоръки за обучение в самонаблюдение и самоконтрол при четене;
- Предложения за разработки на задачи и помагала, фокусиращи върху определени равнища на преработване или върху определени елементи от текстовата структура;
- Предложения за разработване на стратегии за междукултурно общуване;
- Отворен модел за полуексплицитно и интегрирано обучение, насочено към процеси и стратегии за разбиране при четене на художествен текст.

Използваните методи и възникналите в хода на изследването въпроси очертаха пътища за по-нататъшни проучвания.

Настоящото изследване представлява опит, в духа на Волфганг Изер, да се хвърли светлина върху третия еднакво важен, наред с текста и процеса, компонент на общуването с художествения текст - читателя. За първи път в методиката на чуждоезиковото обучение се изследва българският читател на художествени текстове на немски език в съпоставка с читатели от различни националности, изучаващи този език в немскоезична среда. Разкриването на част от недостъпните за директно наблюдение проблеми и стратегии за разбиране на художествения текст на различни равнища, допринася за опознаването на учащия като обект и субект на обучението. То дава и основа за разработване на помагала и методи, които ще помогнат на обучаваните сами да опознаят своите способности и качества на читатели, да развиват умения за саморефлексия, за самостоятелно общуване и учене, необходими за успешния им диалог с изучаваната култура в един глобализиращ се свят.

ЛИТЕРАТУРА:

Теоретична и методическа литература:

1. Абрахам 2000: U. Abraham. Übergänge. Wie Heranwachsende zu kompetenten LeserInnen werden. B: *ide*, 2/2000
2. Австрийска езикова диплома 1996: Österreichisches Sprachdiplom Deutsch. Mittelstufe. Prüfungsinformationen zum Prüfungssatz Juni 1996
3. Агрикола 1976: E. Agricola. Vom Text zum Thema. B: Probleme der Textgrammatik. B: F. Daneš und D. Viehweger (Hg.). Berlin: Akademie Verlag
4. Андерсън/Питърсън, 1988: R. C. Anderson, P. D. Pearson. A Schema-Theoretic View of Basic Process in Reading Comprehension. B: P. Carrell, J. Devine, D. Eskey (eds.). Interactive Approaches to Second Language Reading. Cambridge. Cambridge University Press.
5. Андринга 1994: E. Andringa. Wandel der Interpretation. Kafkas "Vor dem Gesetz" im Spiegel der Literaturwissenschaft. Opladen: Westdeutscher Verlag
6. Анц 1989: T. Anz. Franz Kafka. München: Verlag C. H. Beck
7. Балщедт и др. 1981: M. Ballstaedt u. a. Texte verstehen, Texte gestalten. München: Urban und Schwarzenberg
8. Банерс и др. 1995: Erläuterungen zu Wolfgang Borchert. Draußen vor der Tür und ausgewählte Kurzgeschichten. K. Bahners, G. Eversberg, R. Poppe (Hg.). Neubearbeitung von R. Poppe. Hollfeld: C. Bange Verlag
9. Бахмайер 1993: G. Bachmayer. Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Didaktische Modelle des Erwerbs der deutschen Sprache bei Erwachsenen. Frankfurt am Main u.a.: Lang
10. Бахмън 1990: L. F. Bachman. Fundamental Considerations in Language Testing. Oxford. Oxford University Press
11. Бернштайн 1990: W.Z. Bernstein. Leseverständnis als Unterrichtsziel. Sprachliches und methodisches Grundwissen für den Lehrer im Fach Deutsch als Fremdsprache. Heidelberg. Julius Groos Verlag
12. Биалисток 1990: E. Byallystock. Communication Strategies. A Psychological Analyses of Second-Language Use. Oxford

13. Бийвър 1970: T. G. Bever. The Cognitive Basis for Linguistic Structures. B: Ed. J. R. Hayes (ed.) *Cognition and the Development of Language*. New York, London, Sidney, Toronto: John Wiley & Sons, Inc.
14. Бижков/Краевски 2002: Г. Бижков, В., Краевски. Методология и методи на педагогическите изследвания. София: Университетско издателство "Св. Климент Охридски"
15. Бимел 1990: Wegweiser im Dschungel deutscher Texte. Lesestrategien und Textkonnektoren. B: Fremdsprache Deutsch 4/1990
16. Биндер 1979: H. Binder. Kafka-Handbuch in zwei Bänden. Bd. 2: Das Werk und seine Wirkung. Stuttgart
17. Бламбергер 1990: G. Blamberger. Der Rest ist Schweigen. Hildesheimers Literatur des Absurden. B: Text + Kritik. Zeitschrift für Literatur. H. L. Arnold (Hg.). München: Verlag edition text + kritik GmbH, 89/90
18. Богданов 1992: Б. Богданов. Литература, художествен текст и произведение. В: Б. Богданов и др. Общуване с текста. Състав. А. Ангелов, А. Късев. София: Университетско издателство "Св. Климент Охридски"
19. Богранд/Дреслер 1995: Р. дъо Богранд, В. Дреслер, С. Стоянова-Йовчева. Увод в текстовата лингвистика. София: Университетско издателство "Св. Климент Охридски"
20. Бояджиева-Миленова 1988: М. Бояджиева-Миленова. Коммуникативни стратегии и изучаване на чужд език. В: Проблеми на овладяването на чужд език. София: Народна просвета
21. Браницки/Кристиан 1991: H. Branitzky, R. Christian (Hg.). Wege zum selbständigen Lesen. Zehn Methoden der Texterschließung. Frankfurt am Main
22. Брантмайър 2002: C. Brantmeier. Second Language Reading Strategy Research at the Secondary and the University levels. Variations, disparities, and generalizability. B: The Reading Matrix Online Journal, <http://www.readingmatrix.com/articles/brantmeier/article.pdf>
23. Бредела 1990: L. Bredella. Das Verstehen literarischer Texte im Fremdsprechenunterricht. B: Die Neueren Sprachen, 89:6, 1990
24. Бредела 1995: L. Bredella. Lietraturwissenschaft. B: Bausch/Christ/Krumm (Hg.). Handbuch Fremdsprachenunterricht. Dritte, überarbeitete und erweiterte Auflage. Tübingen und Basel: Francke

25. Бринкер 1988: K. Brinker. Linguistische Textanalyse. Eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden. Berlin: Erich Schmidt Verlag & Co, 1985, 2. durchgesehene und ergänzte Auflage, 1988
26. Буве 2002: E. Bouvet. Reading in a foreign language: Strategic variation between readers of differing proficiency. B: Flinders University Group Online Review, Vol. 1. <http://ehlt.flinders.edu.au/deptlang/fulgor>
27. Бутарони/Кнап 1988: S. Knapp, A. Buttaroni. Fremdsprachenwachstum. Fernkurse der Wiener Volkshochschulen. Wien
28. Бусе 1994: D. Busse. Interpretation, Verstehen und Gebrauch von Texten: Semantische und pragmatische Aspekte der Textrezeption. B: A. Boehm (Hg.). Texte verstehen. Konzepte, Methoden, Werkzeuge. Konstanz: UVK
29. Бърнер/Фогел 1994: W. Börner, K. Vogel. Mentales Lexikon und Lernersprache. B: Kognitive Linguistik und Fremdsprachenerwerb: das mentale Lexikon. B: W. Börner, K. Vogel (Hg). Tübingen: Narr
30. Бюлер 1934: K. Bühler. Sprachtheorie. Jena: Fischer. Ungekürzter Neudruck: Stuttgart: Fischer, 1978, 1982
31. Вайнрих 1976: H. Weinrich. Sprache in Texten. Stuttgart: Klett
32. Вайнрих 1984: H. Weinrich. Die vernachlässigte "Fertigkeit" - Literarische Lektüre im Fremdsprachenunterricht. B: Literarische Texte in der Unterrichtspraxis. Seminarbericht I. München: Goethe-Institut
33. Вайнрих 1991: H. Weinrich. Sprache und Gedächtnis. B: Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache. Bd. 17. Gedächtnis. Müchchen: iudicium
34. Вендт 1993: M. Wendt. Strategien des Fremdsprachlichen Handelns. Lerntheoretische Studien zur begrifflichen Systematik. Bd. 1: Die drei Dimensionen der Lernersprache. Tübingen: Gunther Narr Verlag.
35. Вестхоф 1987: G.J. Westhoff. Didaktik des Leseverstehens. Strategien des voraussagenden Lesens mit Übungsprogramm. München: Hueber
36. Вестхоф 1997: Gerard Westhoff. Fertigkeit Lesen. Fernstudienprojekt zur Fort- und Weiterbildung im Bereich Germanistik und Deutsch als Fremdsprache. Berlin, Wien u.a.: Langenscheidt
37. Виготски 1983: Л. С. Виготски. Мислене и реч. Избрани психологически изследвания. София: Наука и изкуство
38. Вирлахер 1990: Mit fremden Augen oder: Fremdheit als Ferment. Überlegungen zur Begründung einer interkulturellen Hermeneutik deutscher

- Literatur (1983). B: D. Krusche, A. Wierlacher (Hg.). Hermeneutik der Fremde. München: Iudicium
39. Волф 1989: D. Wolff. Zur Bedeutung des prozeduralen Wissens bei Verstehens- und Lernprozessen im schulischen Fremdsprachenunterricht. B: Die Neueren Sprachen 89: 6 (1990)
40. Волф 1993: D. Wolff. Der Konstruktivismus: Ein neues Paradigma in der Fremdsprachendidaktik? B: Die Neueren Sprachen 93 (1994)
41. Волф 1997: D. Wolff. Kognitionspsychologische Grundlagen neuer Ansätze der Fremdsprachendidaktik. B: A. Wolff, G. Tütken, H. Liedtke (Hg). Materialien Deutsch als Fremdsprache. Regensburg: Fachverband Deutsch als Fremdsprache
42. Гадамер 1997: Х. Г. Гадамер. Истина и метод. Основни черти на една философска херменевтика. Плевен: ЕА
43. Герганов 1987: Е. Герганов. Памет и смисъл. София: Наука и изкуство
44. Глабониат и др. 2002: M. Glaboniat, M. Müller, H. Schmitz, P. Rusch, L. Wertenschlag. Profile deutsch. Berlin: Langenscheidt
45. Гочева 1998: Э. Гочева. Язык через литературу. В: Чуждоезиково обучение, 5/1998
46. Грейб 1988: W. Grabe. Reassessing the term "interactive". B: P. Carrell, J. Devine, D. Eskey (eds.). Interactive Approaches to Second Language Reading. Cambridge. Cambridge University Press.
47. Гrim/Енгелкамп 1981: H. Grimm, J. Engelkamp. Sprachpsychologie. Handbuch und Lexikon der Psycholinguistik. Berlin: Erich Schmidt Verlag
48. Грозданова, Йорданова 1988: Л. Грозданова, Й. Йорданова. Тактики за четене на професионална англоезична литература. В: Чуждоезиково обучение, 1988
49. Грозданова 2003: Л. Грозданова. Комплексен метод за интензификация на обучението по чужд език: от приемане към усвояване на информация. Автореферат на дисертация за получаване на научната степен "д. п. н.". София
50. Грозева 2005: M. Grozeva. Personaldeixis in der Textsorte „Vorlesung“. Eine kontrastive Untersuchung. (под печат)
51. Гrotjahn 1995: R. Grotjahn. Zweitsprachliches Leseverstehen: Grundlagen und Probleme der Evaluation. B: Die Neueren Sprachen 94: 5 (1995)
52. Гrotjahn 1997: R. Grotjahn. Strategiewissen und Strategiegebrauch. Das Informationsverarbeitungsparadigma als Metatheorie der L-2-Strategieforschung.

- B: U. Rampillon, G. Zimmermann (Hg.). Strategien und Techniken beim Erwerb fremder Sprachen. Ismaning. Hueber.
53. Гротъян, 1998: R. Grotjahn. Subjektive Theorien in der Fremdsprachenforschung: Methodologische Grundlagen und Perspektiven. B: G. Henrici, E. Zöfgen (Hg.). Fremdsprachen Lehren und Lernen. Jahrgang 1998. Tübingen: Narr
54. Гръбен 1980: N. Groeben. Rezeptionsforschung als empirische Literaturwissenschaft: Paradigma - durch Methodendiskussion an Untersuchungsbeispielen. Tübingen: Narr. 2. überarb. Auflage
55. Гръбен 1982: N. Groeben. Leserpsychologie: Textverständnis. Textverständlichkeit. Aschendorff Münster
56. Гудман 1988: K. Goodman. The reading process. B: P. Carrell, J. Devine, D. Eskey (eds.). Interactive Approaches to Second Language Reading. Cambridge. Cambridge University Press
57. Гъотце и др. 2001: L. Götze, G. Helbig, G. Henrici, H.-J. Krumm. Deutsch als Fremdsprache als spezifisches Lehr und Forschungsgebiet I: Konzeptionen. B: G. Helbig, L. Götze, G. Henrici, H.-J. Krumm (Hg.). Deutsch als Fremdsprache. Ein Internationales Handbuch. Berlin, New York: Walter de Gruyter
58. Гюлих/Райбле 1977: E. Gülich, W. Raible. Linguistische Textmodelle. München: Wilhelm Fink Verlag
59. ван Дайк 1980: T. A. van Dijk. Textwissenschaft. Eine interdisziplinäre Einführung. München. DTV
60. Данеш 1976: F. Daneš. Zur semantischen und thematischen Struktur des Kommunikats. B: F. Daneš, D. Viehweger (Hg.). Probleme der Textgrammatik. Berlin: Akademie Verlag
61. Данчев 1978: Отново по въпроса за превода в чуждоезиковото обучение. В: Руски и западни езици, 1978: 5, 6
62. Данчев 1988: А. Данчев. Към описание на "Българския английски междинен език". В: Проблеми на овладяването на чужд език. София: Народна просвета
63. Джъст/Карпентър 1980: M. A. Just, P. Carpenter. A Theory of Reading: From Eye Fixations to Comprehension. B: Psychological Review, Vol. 87, Nr. 4
64. Джъст/Карпентър 1992: M. A. Just, P. Carpenter. A Capacity Theory of Comprehension. B: Psychological Review, 99 (1)
65. Дилтай 1998: В. Дилтай. Философия на светогледите. София: ЛИК

66. Динкова 2001: M. Dinkova. Die Fertigkeit verstehendes Lesen als übergeordnetes Lehr- und Lernziel im kommunikativen Deutschunterricht der Fachsprache Technik im universitären Bereich. В: Чуждоезиково обучение, 3-4, 2001
67. Добрев 1992: Д. Добрев. Проблеми на общата текстова типология. В: Б. Богданов и др. Общуване с текста. Състав. А. Ангелов, А. Кьосев. София: Университетско издателство "Св. Климент Охридски"
68. Добрева/Савова 1994: Е. Добрева, И. Савова. Проблеми на изграждането на текста. Шумен: Глаукс
69. Добрева/Савова 2000: Е. Добрева, И. Савова. Текстолингвистика. Шумен: Университетско издателство "Епископ Константин Преславски"
70. Додерер 1991: I. Doderer. Fremde Texte lesen. Wege zum Verstehen anderer Kulturen durch Leseförderung im Fremdsprachenunterricht. München: Iudicium
71. Дойе 1995: P. Doye. Lehr- und Lernziele. В: K.-R. Bausch, H. Christ, H.-J. Krumm (Hg.). Handbuch Fremdsprachenunterricht. Dritte überarbeitete und erweiterte Auflage. Tübingen und Basel: Francke
72. Европейски езиков портфейл. Езиков паспорт. Изд. на Съвета на Европа и на СУ "Св. Климент Охридски"
73. ван Ек 1993: J. A. van Ek. Objectives For foreign Language Learning. Council of Europe. Strasbourg
74. ван Ек/Трим 1993: van Ek/Trim 1993: J. A. van Ek, J. L. M. Trim. Treshold level 1990. Council of Europa Press.
75. Елерс 1992 а: Lesen als Verstehen. Zum Verstehen fremdsprachlicher literarischer Texte und zu ihrer Didaktik. Berlin u.a.: Langenscheidt
76. Елерс 1992 б: Literarische Texte lesen lernen. München: Klett
77. Елерс 1994: S. Ehlers. Gegenrede. В: Fremdsprache Deutsch, 2/1994; 11
78. Елерс 1997а: S. Ehlers. Lesetheorie und fremdsprachliche Lespraxis aus der Perspektive des Deutschen als Fremdsprache. Wien, Univ.
79. Елерс 1997б: Ehlers, S. Lesen als Prozeß. В: A. Wolff, G. Tütken, H. Liedtke (Hg.). Materialien Deutsch als Fremdsprache. Regensburg: Fachverband Deutsch als Fremdsprache
80. Елерс 1998: S. Ehlers. Lesetheorie und fremdsprachliche Lespraxis aus der Perspektive des Deutschen als Fremdsprache. Tübingen. Gunter Narr Verlag
81. Елерс 2001: S. Ehlers. Literatur als Gegenstand des fremdsprachlichen Deutschunterrichts. В: G. Helbig, L. Götze, G. Henrici, H.-J. Krumm (Hg).

- Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch. 1. Halbband. Berlin, New York: Walter de Gruyter
82. Елих 1983 а: K. Ehlich. Text und sprachliches Handeln. Die Entstehung von Texten aus dem Bedürfnis nach Überlieferung. B: Schrift und Gedächtnis. Archäologie der literarischen Kommunikation. Chf. Hardmeier (Hg.). München: Wilhelm Fink Verlag
83. Елих 1983 б: K. Ehlich. Deixis und Anapher. B: Gisa Rauh (ed.). Essays on Deixis. Tübingen: Narr
84. Елих 1984: K. Ehlich. Zum Textbegriff. B: Text-Textsorten-Semantik. Linguistische Textmodelle und maschinelle Verfahren. A. Rothkegel und B. Sandig (Hg.). Papiere zur Textlinguistik, Bd. 52. Hamburg: Helmut Buske Verlag
85. Елих 1994: K. Ehlich. Funktion und Struktur schriftlicher Kommunikation. B: H. Günther, O. Ludwig (Hg.). Schrift und Schriftlichkeit. Ein interdisziplinäres Handbuch internationaler Forschung. Berlin, New York: Walter de Gruyter
86. Енгелкамп 1984: J. Engelkamp. Verstehen als Informationsverarbeitung B J. Engelkamp (Hg.). Pszchologische Aspekte des Verstehens. Lehr- und Forshungstexte Psychologie, Bd. 10. Berlin: Springer
87. Ербен 1993: K. Erben. Mentale Repräsentationen von Texten. Konstruktion und Integration bei der Ausbildung eines propositionalen Gedächtniskodes unter Berücksichtigung visueller Vorstellungen. Wien, Univ., Diss.
88. Еsselborn 1990: K. Esselborn. Literaturdidaktik im Bereich Deutsch als Fremdsprache in der Bundesrepublik Deutschland. B: R. Ehnert, H. Schröder (Hg.) Das Fach Deutsch als Fremdsprache in den deutschsprachigen Ländern. Frankfurt a. M. u. a.: Lang
89. Ески/Грейб 1988: D. E. Eskey, W. Grabe. Interactive models for second language reading. B: P. Carrell, J. Devine, D. Eskey (eds.). Interactive Approaches to Second Language Reading. Cambridge et al. Cambridge University Press.
90. Залевска 2002: А. А. Залевская. Некоторые проблемы теории понимания текста. В: Вопросы языкоznания, 3/2002
91. Зайлер: K. Seyler. Satire/Schwank/Groteske/Glosse. B: Park Körner, Verlag für digitale Unterrichtsvorbereitung. <http://www.park-koerner.de/Deutsch5-10/Satire-und-anderes.2303/preview/>

92. Зимняя 1973: И. А. Зимняя. Психологическая характеристика слушания и говорения как видов речевой деятельности. В: Иностранные языки в школе, 4/1973
93. Изер 1976: W. Iser. Der Akt des Lesens. München: Wilhelm Fink
94. Изер 2004: В. Изер. Рецептивна теория. Поглед назад. В: В градината с розите. Лекции и слова 1 (1996-2003). София: Нов български университет
95. Илиева 1971: А. Илиева. За четенето в обучението по чужд език (немски език). София: Народна просвета
96. Илиева 1976: А. Илиева. Психолингвистические основы чтения и создание системы упражнений для развития умений и навыков чтения. В: Методика преподавания иностранных языков за рубежом. Сост. Е. В. Синявская, М.М. Васильева, Е.В. Мусницкая. Вып. 11. Москва: Прогресс
97. Илиева 1986: Текстовая лингвистика и обучението по чужд език. В: Чуждо-езиково обучение 1/ 1986
98. Илиева 1987: Методика на чуждоезиковото обучение: Немски език. София: Наука и изкуство
99. Йовчева 1987: Интертекстуалността в текстове от художествената литература като средство за осъществяване на междукультурни връзки в чуждоезиковото обучение при напреднали. В: Чуждо-езиково обучение 1987/6
100. Йорданова/Грозданова 1989: Й. Йорданова, Л. Грозданова. Видове хипотези при четенето на професионална англоезична литература. В: Чуждоезиково обучение, 4, 1989
101. Йосифова 1993: Д. Йосифова. Асимилационни и антиципационни процеси при възприемането на текстове на немски език. В: Чуждоезиково обучение, 3, 1993
102. Кадар Фулоп 2000: Д. Кадар Фулоп. Равнище на грамотност на 15-годишните в света. В: Критическо мислене, 3, 2000
103. Карлс/Гутшмит 1981: U. Karls, K. Gutschmidt. Die Konfrontative Linguistik, ihre Stellung in der Linguistik und die Bereiche der Anwendung ihrer Ergebnisse. В: Einführung in die konfrontative Linguistik. Von einem Autorenkollektiv unter der Leitung von R. Sternemann. Leipzig: VEB Verlag Ernzyklopädie
104. Кархер 1994: Günther L. Karcher. Das Lesen in der Erst- und Fremdsprache. Heidelberg: Julius Groos Verlag

105. Кац 1980: В. Кац. ЛегетическиеAufgaben und Möglichkeiten des fremdsprachlichen Deutschunterrichts. В: А. Wierlacher (Hg.). Fremdsprache Deutsch. Grundlagen und Verfahren der Germanistik als Fremdsprachenphilologie. München: Wilhelm Fink Verlag
106. Кац 1985: В. Кац. Jugendliteratur im kommunikativen Deutschunterricht. Berlin
107. Кац 1994: В. Кац. Literatur im Anfängerunterricht. В: Fremdsprache Deutsch, 2/1994, 11: Literatur im Anfängerunterricht
108. Керъл 1988: P. Carrell. Interactive Text Processing: Implications for ESL/Second Language Reading Classrooms. В: P. Carrell, J. Devine, D. Eskey (eds.). Interactive Approaches to Second Language Reading. Cambridge et al.. Cambridge University Press.
109. Керъл и др. 1989: P. Carrell, B. G. Pharis, J. C. Liberto. Metacognitive Strategy Training for ESL-Reading. В: TESOL Quarterly, 23 (4)
110. Кинч/ван Дайк 1978: W. Kintsch, T. A. van Dijk. Toward a Model of Text Comprehension and Production. В: Psychological Review, 1978, Vol. 85, Nr. 5
111. Клауэр и др. 1999: K. C. Klauer, A. D. Friederici, H. P. Huber, O. Huber (Hg.). Zeitschrift für Experimentelle Psychologie. Themenheft Textverstehen: Neue Beiträge zur Theorie mentaler Modelle. 3, 1999
112. Клацки 1978: Р. Клацки. Память человека. Структуры и процессы. Москва: Мир
113. Кличникова 1977: З. И. Клычникова. Некоторые психологические особенности обучения взрослых чтений на иностранном языке. В: Чтение, перевод, устная речь. Методика и лингвистика. Ленинград: Наука
114. Кнап-Потхоф/Кнап 1982: A. Knapp-Potthof, K. Knapp. Fremdsprachenlernen und-lehren. Eine Einführung in die Didaktik der Fremdsprachen vom Standpunkt der Zweitsprachenerwerbsforschung. Stuttgart u.a.: Kohlhammer
115. Кнап-Потхоф/Лидке 1997: A. Knapp-Potthof, M. Liedke (Hg.). Aspekte interkultureller Kommunikationsfähigkeit. München. Iudicium
116. Коэн 1987: A. Cohen. Studying Learner Strategies: How We Get the Information. В: A. Wenden, J. Rubin (eds.). Learner Strategies in Language Learning. Cambridge: Prentice Hall International

117. Кордър 1990: P. Corder. Strategies of communication. B: Strategies in Interlanguage Communication. C. Faerch/ G. Kasper (eds.). London and New York: Longman
118. Косериу 1975: E. Cosseriu. Leistung und Grenzen der transformationellen Grammatik. Herausgegeben und bearbeitet von Günter Narr. Tübingen: TBL Verlag
119. Крафт 1968: W. Kraft. Franz Kafka. Durchdringung und Geheimnis. Suhrkamp Velag: Frankfurt am Main
120. Креленшайн 1979: Н. С. Креленштейн. Вероятностное прогнозирование речи и обучение чтению на иностранном языке. В: Лингвометодические основы преподавания иностранных языков. Москва: Наука
121. Кристман 1989: U. Christmann. Textverständen. Münster: Aschendorffsche Verlagsbuchhandlung GmbH
122. Кристман/Грьобен 1999: U. Christmann, N. Groeben. Psychologie des Lesens. B: B. Franzmann (Hg.). Handbuch Lesen. München: Saur
123. Крум 1990: H.-J. Krumm. Vom Lesen fremder Texte. Textarbeit zwischen Lesen und Schreiben. B: Fremdsprache Deutsch, 2
124. Крум 1995: H.-J. Krumm. Interkulturelles Lernen und interkulturelle Kommunikation. B: K.-R. Bausch, H. Christ, H.-J. Krumm (Hg.). Handbuch Fremdsprachenunterricht. Dritte überarbeitete und erweiterte Auflage. Tübingen und Basel: Francke
125. Крум 2000: H.-J. Krumm. Hat Literatur einen Platz in der gegenwärtigen Diskussion über das Lernen und Lehren von Fremdsprachen? B: ÖdaF-Mitteilungen, 2
126. Крум 2001. Textarbeit. B: G. Helbig, L. Götze, G. Henrici, H.-J. Krumm (Hg.). Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch. 1. Halbband. Berlin, New York: Walter de Gruyter
127. Круше 1978: D. Krusche. Kommunikation im Erzähltext. München: W. Fink
128. Круше 1985 a: D. Krusche. Lese-Unterschiede. Zum interkulturellen Leser-Gespräch. B: Das Fremde und das Eigene. Prolegomena zu einer interkulturellen Germanistik. Hg. v. A. Wierlacher. München: iudicium
129. Круше 1985 6: D. Krusche. Vermittlungsrelevante Eigenschaften literarischer Texte. B: Das Fremde und das Eigene. Prolegomena zu einer interkulturellen Germanistik. Hg. v. A. Wierlacher. München: iudicium

130. Круше, Вирлахер, изд. 1990: D. Krusche, A. Wierlacher (Hg.). Hermeneutik der Fremde. München: Iudicium
131. Круше 1995: D. Krusche. Leseerfahrung und Lesergespräch. München: Iudicium
132. Круше 2001: D. Krusche. Zeigen im Text. Würzburg: Verlag Königshausen & Neumann GmbH
133. Къосев 1992: А. Къосев. Четенето във всекидневния свят: смяна на кадъра. В: Б. Богданов и др. Общуване с текста. Състав. А. Ангелов, А. Къосев. София: Университетско издателство "Св. Климент Охридски"
134. Канал/Суейн 1980: M. Canale, M. Swain. Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. В: Applied Linguistics 1,1: 47
135. Леонтиев 1967: А. А. Леонтьев. Психолингвистика. Ленинград: Наука
136. Леонтиев 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
137. Лотман 1998: Ю. Лотман. Структура художественного текста. В: Ю. Лотман. Об искусстве. Санкт Петербург, 1998
138. Лурия 1984: А. Лурия. Език и съзнание. София: Наука и изкуство
139. Лутъехармс 1988: Lesen in der Fremdsprache. Versuch einer psycholinguistischen Deutung am Beispiel Deutsch als Fremdsprache. Bochum: AKS-Verlag
140. Лутъехармс 1992: M. Lutjeharms. Lesen im Fremdsprachenunterricht. В: U. O. H. Jung (Hg.). Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer. Frankfurt: Peter Lang Verlag
141. Лутъехармс 1997: M. Lutjeharms. Gedächtnis und Lesen in der Fremdsprache, В: A. Wolff, G. Tütken, H. Liedtke (Hg.): Materialien Deutsch als Fremdsprache. Regensburg: Fachverband Deutsch als Fremdsprache
142. Лъзер 1979: Ф. Лъзер. Как да четем рационално. Частично програмирано ръководство за самостоятелна подготовка. Под ред. на проф. Ст. Станчев и Ст. Петрова. София: Техника
143. Лъшман 1975 а: M. Löschmann. Übungsmöglichkeiten und Übungen zur Entwicklung des stillen Lesens (1). В: Deutsch als Fremdsprache 1/1975
144. Лъшман 1975 б: M. Löschmann. Übungsmöglichkeiten und Übungen zur Entwicklung des stillen Lesens (2). В: Deutsch als Fremdsprache 2/ 1975

145. Майринг 1994: Ph. Mayring. Qualitative Inhaltsanalyse. В: A. Boehm (Hg.).
Texte verstehen. Konzepte, Methoden, Werkzeuge. Konstanz: UVK
Universitätsverlag
146. Мекленбург 1990: H. Mecklenburg. Über kulturelle und poetische Alterität.
Kultur- und literaturtheoretische Probleme einer interkulturellen Germanistik
(1987). В: D. Krusche, A. Wierlacher (Hg.)
147. Мирчев 1974: Проблеми на следвоенното литературно развитие в
Германия. В: Литературна мисъл, 1, 1974
148. Мирчев 1976. Б. Мирчев. Духовната криза на "поколението на
завърналите се" в творчеството на Волфганг Борхерт. Дисертация за
присъждане на научната степен "Кандидат на филологическите науки".
Автореферат. София: Факултет Западни филологии, Катедра по немска
филология
149. Мислер 1999: B. Missler. Fremdsprachenlernerfahrungen und
Lernerstrategien. Eine empirische Untersuchung. Tübingen: Stauffenberg.
150. Миттермайер 1995: M. Mittermayer. Thomas Bernhard. Stuttgart, Weimar:
Metzler
151. Михел 1992: G. Michel. Textbedeutungen und ihre formulative
Repräsentation. В: K. E. Sommerfeldt, Hg. Vom Satz zum Text. Frankfurt am
Main u.a.: Lang
152. Москальска 1981: О. И. Москальская. Грамматика текста. Москва: Высшая
школа
153. Мумерт 1984a: I. Mummert. Kommunikativer Literaturunterricht in der
Fremdsprache. В: Zielsprache Deutsch, 3/1984
154. Мумерт 1984b: I. Mummert. Literatur macht Spaß - auch in der Fremdsprache
- Überlegungen zu einem kommunikativen Umgang mit fremdsprachiger Literatur.
В: Literarische Texte in der Unterrichtspraxis. Seminarbericht I. München: Goethe-
Institut
155. Мумерт 1989: I. Mummert. Nachwuchspoeten. Jugendliche schreiben
literarische Texte im Fremdsprachenunterricht Deutsch. München: Klett
156. Мюлер 1987: B.-D. Müller. Leseverständhen und Verstehensgrammatik. В:
Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache, 13
157. Наков, Цветкова 2000: Ю. Наков, Й. Цветкова. Хуманизиране
отношенията учител-ученик и програмата "Развитие на критическото мислене

- чрез четене и писане". В: Стратегии за обучаване, развиващи критическото мислене чрез четене и писане. Семинар по програмата РКЧП (второ поколение). София
158. Нойнер/Хунфелд 1993: G. Neuner, H. Hunfeld. Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts. München: Langenscheidt
159. Оксфорд 1999: R. Oxford. Language Learning Strategies what every teacher should know. 10. Ed. Boston: Heinle&Heinle
160. Олдърсън 1984: Ch. Alderson. Reading in a Foreign Language: a Reading Problem or a Language Problem B: Ch. Alderson, A.H.Urquhart (eds.). Reading in a Foreign Language. London and New York. Longman
161. Олдърсън/Уркуарт 1984: Ch. Alderson, A.H.Urquhart (eds.). Reading in a Foreign Language. London and New York. Longman
162. Павлова, 1995: Г. Павлова. Разпределението на информацията в темно-ремната област и влиянието ѝ върху разбираемостта на специализирани типове текстове. В: Чуждоезиково обучение, 4, 1995
163. Парк 1991: Myong-Shun Park. Förderung des Textverständens durch kognitive Lernstrategien unter Einbeziehung der Metakognition. Universität Tübingen. Dissertation.
164. Парпурова, 1990: Зл. Парпурова. Работа върху граматичната кохерентност на текста при обучението по немски език в интензивни групи. В: Чуждоезиково обучение, 5, 1990
165. Патев 1985: П. Патев. Типология на чуждоезиковото обучение. В: Чуждоезиково обучение, 2
166. Патев, Стефанова и др. 1995: П. Стефанова, Д. Стоянова, Й. Симеонова, Т. Шопов и др. Входно-изходно равнище на учебния предмет "чужд език". Под ръков. на П. Патев. В: Чуждоезиково обучение, 3-4
167. Пенчева 2000: С. Пенчева. Когнитивна невропсихология. София: Веда-Словена-ЖГ
168. Петров 1995: М. Петров. Смисъл и семантика на литературния дискурс. Шумен: Алтос
169. Петърофи 1986: J. Petöfi. Weshalb Textologie. Aspekte der Analyse von Textkonstitution und Textbedeutung. В: Aspekte der Konnexität und Kohärenz von Texten. Hg. von W. Heydrich und J. Petöfi. Hamburg: Buske. Papiere zur Textlinguistik, Bd. 51

170. Пиаже 1948: J. Piaget. Psychologie der Intelligenz. Zürich: Rascher Verlag
171. Пиаже 1972: J. Piaget. Die geistige Entwicklung des Kindes. B: Theorien und Methoden der modernen Erziehung. Wien-München-Zürich: Verlag Fritz Molden
172. ПИЗА 2000: www.mpib-berlin.mpg.de/pisa/ergebnisse.pdf
173. Пифо 1990: Н.-Е. Piepho. Leseimpuls und Textaufgabe. Textarbeit und Deutschunterricht. B: Fremdsprache Deutsch, 2
174. Портман-Целикас 2001: P. R. Portmann-Tselikas. Schreibschwierigkeiten, Textkompetenz, Spracherwerb. Beobachtungen zum Lernen in der zweiten Sprache. B: Fremdsprache Deutsch, 1/2001
175. Разбойникова и др. без год.изд.: M. Razboinikova, Z. Parpulova, K. Minkova. Vorschläge für den Literaturunterricht an Universitäten und Hochschulen zur Arbeit mit Texten von Heinrich Heine. Durchgesehen von Jutta Gehrig. Sofia: Goethe Institut
176. Рампильон 1989: U. Rampillon. Lerntechniken im Fremdsprachenunterricht. München: Hueber
177. Рампильон/Цимерман 1997: U. Rampillon, G. Zimmermann (Hg.). Strategien und Techniken beim Erwerb fremder Sprachen. Ismaning: Hueber
178. Ребайн 1977: J. Rehbein. Komplexes Handeln. Elemente zur Handlungstheorie der Sprache. Stuttgart: Metzler
179. Ризел 1959: E. Riesel. Stilistik der deutschen Sprache. Moskau: Verlag für fremdsprachige Literatur
180. Рихкайт/Щронер 1985: G. Rickheit, H. Strohner. Psycholinguistik der Textverarbeitung. B: Studium Linguistik 17/18 (1985)
181. Рикхайт/Щронер 1990: G. Rickheit, H. Strohner. Inferenzen: Basis des Sprachverständnisses. B: Die Neueren Sprachen, 89:6 (1990)
182. Рубин 1987: J. Rubin. Learner Strategies: Theoretical Assumptions, Research History and Typology. B: A. Wenden, J. Rubin, ed. Learner Strategies in Language Learning. Cambridge: Prentice Hall International
183. Ръор 1993: G. Röhr. Erschließen aus dem Kontext. Berlin u. a.: Langenscheidt
184. Савова 2004: Е. Савова. Стратегии при четене на чужд език. В: Сборник приложна лингвистика и методика на чуждоезиковото обучение – IV част. София: Нов български университет

185. Самюелс/Камил 1988: S. J. Samuels, M. L. Kamil. Models of the reading process. В: P. Carrell, J. Devine, D. Eskey (eds.). Interactive Approaches to Second Language Reading. Cambridge et al. Cambridge University Press
186. Селинкър 1981: Л. Селинкър. Междинен език. В: Руски и западни езици, 1981/5
187. Славова, 1991: Ст. Славова. Упражнения за развитие на умения за прогностично четене. в: Чуждоезиково обучение, 6, 1991
188. Слобин 1974: D. I. Slobin. Einführung in die Psycholinguistik. Kronberg/Ts.: Scriptor
189. Стефенсън/Джог-Дев 1984: Steffenson, M, Joag-Dev, C. Cultural Knowledge and Reading B: Ch. Alderson, A.H.Urquhart (ed.). Reading in a foreign language. London and New York. Longman
190. Стийл и др. 2003: Стийл, Дж. Л., Мередит, К.С., Темпъл, Ч. Развитие на критическото мислене чрез четене и писане. Книга първа: Модел за критическо мислене в рамките на учебната програма. София: Българска асоциация по четене
191. Тароун 1974: E. Tarone. Speech perception. B: Language Learning, Vol. 24, No. 2
192. Тароун 1990: E. Tarone. Some thoughts on the notion of communication strategies. B: Strategies in interlanguage Communication. C. Faerch, G. Kasper (eds.) London and New York. Longman
193. Тароун и др. 1990: E. Tarone, A. D. Cohen, G. Dumas. A Closer Look at Some Interlanguage Terminology: a Framework for Communikation Strategies. B: C. Faerch, G. Kasper (eds.) Strategies in Interlanguage Communication. London and New York. Longman
194. Трим и др. 2001: J. Trim, B. North, D. Coste in Zusammenarbeit mit J. Sheils. Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, Lehren, Beurteilen. Strassbourg: Europarat
195. Турк 1982: H. Turk. Wahrheit oder Methode? H.-G. Gadamers "Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik" B: H. Birus, H. Anz (Hg.). Hermeneutische Positionen. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht
196. Турмайер 1991: M. Thurmair. Warten auf das Verb. B: Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache, 17

197. Турмайер 2001: M. Thurmair. Linguistische Analyseverfahren von Texten. B: G. Helbig, L. Götze, G. Henrici, H.-J. Krumm (Hg.). Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch. 1. Halbband. Berlin, New York: Walter de Gruyter
198. Тъонсхоф 1992: W. Tönshoff. Kognitivierende Verfahren im Fremdsprachenunterricht. Formen und Funktion. Hamburg: Kovac.
199. Уендън 1987: Conceptual Background an Utility. B: A.Wenden, J.Rubin (eds.). Learner Strategies in Language Learning. Cambridge: Prentice Hall International
200. Усов 1986: И. И. Усов. Психологический анализ взаимовлияния речевого развития на родном и иностранном языках. В: Психология билингвизма. Сборник научных трудов - вып. 260. Ред. кол. И. А. Зимняя, М. Г. Кампорова, И. Я. Петухова, В. В. Юртайкин, И. Р. Батащева. Москва
201. Уольс 1993: C. Wallace. Reading. Oxford et al.: Oxford University Press
202. Ферх/Каспер 1990: C. Faerch/ G. Kasper. Plans ans strategies in foreign language communication. B: Strategies in Interlanguage Communication. C. Faerch/G. Kasper (eds.) London and New York: Longman
203. Флайшер/Михел 1979: W. Fleischer, G. Michel. Stilistik der deutschen Gegenwartssprache. Leipzig: VEB Bibliographisches Institut
204. Фридеричи 1988: A. D. Friederici. Kognitive Strukturen des Sprachverständens. B: D. Albert, K. Paulin, K.-H. Storf, W. Stroebe (Hg.). Lehr-und Forschungstexte Psychologie 23. Berlin u.a.: Springer Verlag
205. Халидей/Хасан 1976: M. A. K. Halliday, R. Hasan. Cohesion in English. London and New York: Longman
206. Халидей 1985: M. A. K. Halliday. An Introduction to Functional Grammar. London: Edward Arnold
207. Халльайнсдотир 1999: E. Hallsteinsdóttir. Indizien der Phraseologizität. Erkennen und Verstehen von fremdsprachlichen Phraseologismen am Beispiel Deutsch als Fremdsprache. B: Fremdsprache Deutsch, 2/1999
208. Хайнцлер 1992: M. Heintzeler. Raumausdrücke im Konzeptlexikon: die Darstellung der Komposition lokaler Verben und Präpositionen in einem konzeptuellen Lexikon. Konstanz: Hartung-Gorre (Diss.)
209. Харвег 1986: R. Harweg. Wiederholungen lexikalischer Elemente und Textkonstitution. B: Aspekte der Konnexität und Kohärenz von Texten. Hg. von W. Heydrich und J. Petöfi. Hamburg: Buske. Papiere zur Textlinguistik, Bd. 51

210. Хастенрат 1994: J. Hastenrath. Rezeptive Kompetenz. Aspekte der passiven Sprachbeherrschung am Beispiel des Altnordischen. München: ARS Una (Diss.)
211. Хайнеман/Фивегер 1991: W. Heinemann, D. Viehweger. Textlinguistik: eine Einführung. Tübingen: Niemeyer
212. Хелбиг 1980: G. Helbig. Zur Stellung und zu Problemen der Textlinguistik. B: Deutsch als Fremdsprache, 5/1980
213. Хелбиг и др. 2001: Helbig, G., Götze, L., Henrici, G., Krumm, H.-J. (Hg.). Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch. Berlin u.a.: Walter de Gruyter
214. Хенинг 1995: C. Henning. Neurolinguistisches Programmieren und Lernstrategien unter besonderer Berücksichtigung von Lernstrategien beim verstehenden Lesen – ein Vergleich und eine empirische Analyse. Hallstadt: Rosch-Buch
215. Херингер 1987: H. Heringer. Wege zum verstehenden Lesen. Lesegrammatik für Deutsch als Fremdsprache. München: Hueber
216. Херман 1984: K. Herrmann. Übungsformen. B: Literarische Texte in der Untereichtspraxis. Seminarbericht III. München: Goethe-Institut
217. Хилшер 1996: M. Hielscher. Emotion und Textverständen. Eine Untersuchung zum Stimmungskongruenzeffekt. Opladen: Westdeutscher Verlag
218. Хозенфельд 1984: C. D. Hosenfeld. Case Studies of Ninth Grade Readers. B: Ch. Alderson, A.H. Urquart (eds.): Reading in a Foreign Language. London and New York: Longman
219. Хойерман 1983: H. Heuermann. Fremdsprachige v[ersus] muttersprachige Rezeption: eine empirische Analyse text- und leserspezifischer Unterschiede. Tübingen: Gunter Narr
220. Хойсерман 1984: Pro und contra Literatur im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. B: Literarische Texte in der Unterrichtspraxis. Seminarbericht. München: Goethe Institut
221. Хойсерман/Пифо 1996: U. Häußermann, H.-E. Piepho. Aufgaben-Handbuch Deutsch als Fremdsprache. Abriß einer Aufgaben- und Übungstypologie. München: Iudicium
222. Хунфельд 1985: H. Hunfeld. Das deutliche Gegenüber. Zur Hermeneutik des Fremdsprachenunterrichts. B: W. Krull, F. Wefelmeyer (Hg.). Textarbeit - Literarische Texte. München: Iudicium-Verlag

223. Хунфелд 1990: H. Hunfeld. Literatur als Sprachlehre. Berlin u.a.: Langenscheidt
224. Хуфайзен 1991: Hufiesen 1991: B. Hufiesen. Englisch als erste und Deutsch als zweite Fremdsprache. Empirische Untersuchung zur fremdsprachlichen Interaktion. Frankfurt am Main u.a.: Peter Lang
225. Хьорман 1976: H. Hörmann. Meinen und Verstehen. Grundzüge einer psychologischen Semantik. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag
226. Хьорниг и др. 1999: R. Hörnig, K. Eyferth, B. Claus. Egozentrische Inferenz von Objektpositionen beim Lesen und Hören. B: K. C. Klauer, A. D. Friederici, H. P. Huber, O. Huber, Hg.
227. Цакова и др. 2002: Й. Цакова, А. Георгиева, И. Петрова, П. Николова, П. Георгиева, А. Георгиев, В. Маринова, Е. Петкова. Ученето през целия живот. Дефиниции, дименсии, стратегии. София: МОН. Национален институт по образование
228. Цимерман 1997: G. Zimmermann. Anmerkungen zum Strategiekonzept. B: U. Rampillon, G. Zimmermann (Hg.). Strategien und Techniken beim Erwerb fremder Sprachen. Ismaning. Hueber.
229. Шанк/Ейбълсън 1977: R. Shank, R. P. Abelson. Scripts, Plans, Goals and Understanding. An Inquiry into Human Knowledge Structures. Hillsdale: Erlbaum
230. Шварц 1992: M. Schwarz. Einführung in die kognitive Linguistik. Tübingen: Francke
231. Шипан 1987: Th. Schippan. Lexikologie der deutschen Gegenwartssprache. Leipzig: Bibliographisches Institut
232. Шлайермачер 1977: F. Schleiermacher. Hermeneutik und Kritik. Hrsg. von Manfred Frank. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag
233. Шмидт-Денглер 1989: W. Schmidt-Dengler. Der Übertreibungskünstler. Studien zu Thomas Bernhard. Wien: Sonderzahl
234. Шопов, 1998: Т. Шопов. Вторият език (Аспекти на теорията и практиката на обучението по английски език). София: Университетско издателство “Св. Климент Охридски”
235. Шопов, 2002: Т. Шопов. Чуждоезиковата методика. София: Университетско издателство “Св. Климент Охридски”
236. Шанцел 1995: F. K. Stanzel. Theorie des Erzählens. Göttingen: vandenhoeck und Ruprecht (6. unveränderte Auflage)

237. Щифенхъофер 1986: H. Stiefenhöfer. Lesen als Handlung. Didaktisch-methodische Überlegungen und unterrichtspraktische Versuche zur fremdsprachlichen Lesefähigkeit. Weinheim/Basel
238. Шронер 1990: H. Strohner. Textverstehen. Kognitive und kommunikative Grundlagen der Sprachverarbeitung. Opladen: Westdeutscher Verlag
239. Яр 1995: S. Jahr. Strategien zum Textverstehen im Fremdsprachenunterricht. B: B. Spillner (Hg.). Sprache: Verstehen und Verständlichkeit. Kongreßbeiträge zur 25. Jahrestagung der GAL. Frankfurt am Main: Peter Lang
240. Яус 1994: H. R. Jauß. Wege des Verstehens. München: Fink, 1994

Учебники и учебни помагала:

1. Айман/Енценсбергер и др. 1993: V. Eismann, H.M. Enzensberger, K. v. Eunen, B. Helmling, B. Kast, I. Mummert, M. Thurmair. Die Suche. Das andere Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache. Band 1. Berlin u.a.: Langenscheidt
2. Айман/Шнайдер и др. 1996: V. Eismann, P. Schneider, U. Altschüler, R. Rothenhäusler, M. Thurmair. Die Suche. Band 2. Berlin u.a.: Langenscheidt
3. Бранди/Щраус 1985: M.-L. Brandi, D. Strauss. Training des Leseverständnisses mit Hilfe von Sachtexten. München: Goethe Institut
4. Браун и др. 2000: A. Braun, S. Dinsel, K. Ende. Unterwegs zur Vorbereitung auf die Zentrale Mittelstufenprüfung Deutsch als Fremdsprache. Langenscheidt: Berlin u.a.
5. Вебер 1990: H. Weber. Vorschläge. Literarische Texte für den Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Bonn: Inter Nationes
6. Голнер 1999: H. Gollner. Österreichische Literatur der 2. Republik. B: Materialien zur österreichischen Landeskunde für den Unterricht DaF. Bd. 12: Literatur. Wien: Jugend & Volk
7. Грабе и др. 2002: D. Grabe, N. Kolarova, Z. Parpulova. *ein-Sichten*. Zugänge zur deutschsprachigen Literatur 18.-19. Jh. für die 11. Klasse der profilierten Gymnasien. Plovdiv: Lettera
8. Дженкинс и др. 2000: Erich Hackl. Abschied von Sidonie. Didaktische Bearbeitung für den Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Von E.-M. Jenkins (Projektleitung) u.a. Wien: eviva. Wiener Verlagswerkstatt für interkulturelles Lernen und DaF, 1998/2000

9. Камински 1984: Eine Beispielsammlung. B: Literarische Texte in der Unterrichtspraxis. München: Goethe Institut
10. Копенштайннер 2001: J. Koppensteiner. Literatur im DaF-Unterricht. Wien: öbvethpt VerlagsGmbH&Co Kg
11. Круше/Крехел 1984: D. Krusche, R. Krechel. Anspiel. Konkrete Poesie im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Bonn: Inter Nationes. 5. Auflage 1995
12. Круше 1987: D. Krusche. Aufschluss. Kurze deutsche Prosa im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Bonn: Inter Nationes, 1987
13. Круше 1990: D. Krusche. Mit der Zeit. Gedichte in ihren Epochen. Ausgewählt für den Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Bonn: Inter Nationes
14. Круше 1991: D. Krusche, R. Krechel. Anspiel. Konkrete Poesie im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Bonn: Inter Nationes
15. Мюлер-Кюперс/Цъолнер 1999: E. Müller-Küppers, I. Zöllner. Leseverständhen. Fachtexte mit Übungen und methodischen Hinweisen. Ismaning: Hueber
16. Нойнер 1987: G. Neuner, Th. Scherling, R. Schmidt, H. Wilms. Deutsch aktiv Neu. Langenscheidt: Berlin u.a.
17. Перлман-Балме/Швалб 1997: M. Perlmann-Balme, S. Schwalb. *em* Hauptkurs Deutsch als Fremdsprache für die mittelstufe. Ismaning: Max Hueber Verlag
18. Перлман-Балме и др. 1999: M. Perlmann-Balme, S. Schwalb, D. Weers. *em*. Abschlusskurs Deutsch als Fremdsprache für die Mittelstufe. Ismaning: Max Hueber Verlag
19. Стефанова/Стойчева 1995: P. Stefanova, D. Stojtscheva. Start in Deutsch. Sofia: Prosveta
20. Фордервюлбеке/Фордервюлбеке 1997: A. Vorderwülbecke, K. Vorderwülbecke. Stufen. Kolleg Deutsch als Fremdsprache. Bd. 4. Information und Diskussion. Stuttgart: Ernst Klett International
21. Фриц и др. 1993: Th. Fritz, M. Hirtenlehner, A. Paula. Lesen ist mehr. Ein Lese- und Arbeitsbuch aus Österreich. Ein Buch für Deutschlernende. Wien: Braumüller
22. Хазенкамп 1995: G. Hasenkamp. Leselandschaft. Unterrichtswerk für die Mittelstufe. Ismaning: Verlag für Deutsch

23. Хенч-Бончева и др. 1997: E. Hentsch-Bontscheva, W. Kantscheva-Welsch, K. Kosturowa, Chr. Schäfer-Meesmann, R. Welsch. Texte Deutsch 1. София: Тилиа
24. Хойсерман и др. 1987: U. Häussermann u.a. Literaturkurs Deutsch. Frankfurt a.M.: Diesterweg, Aarau: Sauerländer (2. Aufl. 1994)

Художествени произведения, използвани в изследването:

- Th. Bernhard. Der Diktator. B: Th. Bernhard. Ereignisse. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, 1991
- Th. Bernhard. Der Diktator. B: D. Krusche. Aufschluss. Kurze deutsche Prosa im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Bonn: Inter Nationes, 1987
- W. Borchert. Lesebuchgeschichten. B: W. Borchert. Das Gesamtwerk. Hamburg: Rowohlt, 1982
- W. Hildesheimer. Eine größere Anschaffung. B: Literarische Texte in der Unterrichtspraxis. Eine Beispielsammlung von Diethelm Kaminski. München: Goethe Institut 1984
- W. Hildesheimer. Eine größere Anschaffung B: Lieblose Legenden. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, 1990
- F. Kafka. Heimkehr. B: D. Krusche. Aufschluss. Kurze deutsche Prosa im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Bonn: Inter Nationes, 1987
- Борхерт 1965: Б. Борхерт. Нали нощем плъховете спят. София: Народна младеж
- Кафка 1993а: Ф. Кафка. Завръщане у дома. София: Народна култура
- Кафка 1993б: Ф. Кафка. Царят и пощальонът. София: Архетип

СПИСЪК НА ПРИЛОЖЕНИЯТА

Приложение 1: Задача за свободно вербализиране на самонаблюдение при четене	237
Приложение 2: Въпросник за ретроспекция, използван в Изследване 1	238
Приложение 3: Въпросник за ретроспекция, използван в Изследване 3	239
Приложение 4: Пример за писмена свободна вербализация - ИЛ 26, протокол А	242
Приложение 5: Пример за отговори на въпросник за ретроспекция - ИЛ 26	243
Приложение 6: Примерна таблица за анализ на индивидуалното читателско поведение на базата на свободните вербализации и на отговорите на въпросника	244
Приложение 7: Илюстрация на цялостното читателско поведение на изследваните лица според вида и количеството свободни вербализации	247
Приложение 8: Илюстрация на цялостното читателско поведение на изследваните лица според вида и количеството свободни вербализации и отговори на въпросника	249
Приложение 9: Видове читатели според цялостното читателско поведение, съпоставка между Изследване 1 и Изследване 3	250
Приложение 10: Кarti за оценяване на умението за четене на изследваните лица	251
Приложение 11: Резултати от оценяването на умението за четене на отделните изследвани лица	252
Приложение 12: Честота и дял на прилагането на стратегии при четене в брой опити и в проценти	253
Приложение 13: Графика на разпределението в проценти на стратегиите, установени в Изследване 1	255
Приложение 14: Съотношение между "измислените" и "препоръчваните" стратегии, регистрирани в Изследване 1, изразено в брой читатели	256
Приложение 15: Съотношения между различни видове стратегии, регистрирани в Изследване 1	257
Приложение 16: Съотношения между препоръчваните в литературата и "изобретените" от учащите стратегии при четене, регистрирани в Изследване 1 и в Изследване 2	261
Приложение 17: Стратегии за разбиране при четене – съпоставка между Изследване 1 и Изследване 3	262
Приложение 18: Опити за интерпретация – съпоставка между Изследване 1	265

и Изследване 3

Приложение 19: Рефлексивност на читателите – българи и чужденци в съпоставка	267
Приложение 20: Дефицити в умствения речник ("непознати думи" и словосъчетания), дефицити в социокултурната компетентност, регистрирани в Изследване 1 и 3	269
Приложение 21: Въпросник (проверовъчен списък) на интервюирация за установяване на стратегиите при четене (по Оскфорд/Хозенфелд)	271
Приложение 22: Художествени текстове, използвани в изследването	272
Приложение 23: Анализ на стратегиите при четене, установени в Изследване 3	277
Приложение 24: Описание на индивидуалното читателско поведение в Изследване 1 - в отделно книжно тяло	

**Приложение 1: Задача за свободно вербализиране на
самонаблиудение при четене
(превод от немски език)**

Задачата е използвана в Изследване 1 и 3.

1. Моля, прочетете следния текст. Как ще го четете и съответно колко пъти ще го прочетете, зависи единствено от Вас.

Моля по време на четене да записвате всички мисли, впечатления и реакции, както и всички въпроси и проблеми, които възникват у Вас във връзка с текста resp. с отделни изрази или откъси от текста.

2. Моля да се самонаблиудавате и при това да записвате, какво е Вашето поведение по време на четене, как се справяте с текста / с отделните откъси от текста и как решавате евентуално възникнали проблеми (при разбирането).
3. Не е задължително да пишете без грешки. Не е необходимо да пишете с пълни изречения*. Ако желаете, можете да водите записи върху копието с текста.

Желаем Ви приятно четене!

* На читателите, дори на чужденците, изучаващи немски език в Германия, бе дадено устно разрешение да пишат на родния си език, ако пожелаят.

**Приложение 2: Въпросник за ретроспекция,
използван в Изследване 1
(превод от немски език).**

Моля, отговорете на следните въпроси, но едва след като сте прочели текстовете:

1. Колко време Ви отне четенето и записването (поотделно за всеки текст)?
.....
.....
2. Прочетохте ли в началото целия текст, за да добиете общо впечатление от него?
.....
.....
3. Колко пъти прочетохте всеки текст?
.....
.....
4. Препрочетохте ли отделни откъси ("места") от текста? Кои? Колко пъти?
Защо?
.....
.....
.....
.....
5. Къде срещнахте най-големите затруднения?
.....
.....
.....
.....
6. Имаше ли в текстовете думи или места от текста, които непременно трябваше да преведете, за да разберете текста? Кои?
.....
.....
.....
.....
7. Кои бяха непознатите за Вас думи resp. неясните места от текста, без чието познаване също щахте да разберете цялостния текст?
.....
.....
.....
.....
8. Докато четяхте, развихте ли определени хипотези и проверихте ли дали те са верни? Можете ли да дадете примери?
.....
.....
.....
.....
9. Как оценявате текстовете? Моля, напишете накратко мнението си за всеки текст!
.....
.....
.....
10. Беше ли Ви познат някой от тези автори / текстове?

Приложение 3: Въпросник за ретроспекция, използван в Изследване 3

Моля, отговорете на следващите въпроси, едва след като сте прочели текста. Оградете отговорите, които според Вас съответстват най-добре на Вашите мнения и действия. (“_____”) означава “свободен отговор”.

1. Как преценявате резултата от разбирането на текста:

- а) нищо не разбрах;
- б) разбрах всичко;
- в) _____

2. Колко време Ви беше нужно за четене и водене на записи?

3. Прочетохте ли текста в началото за добиване на обща представа?

- а) да
- б) не

4. Колко пъти прочетохте всеки текст?

- а) веднъж
- б) два пъти
- в) три пъти
- г) повече пъти

5. Прекъсвахте ли четенето?

- а) да (посочете редовете от текста) _____
- б) не

6. Препрочитахте ли определени места от текста? Кои? Колко пъти?

(Можете да посочите повече от един отговор.)

- а) да, веднъж. Редове _____
- б) да, два пъти. Редове _____
- в) да, три пъти. Редове _____
- г) не.

7. Защо препрочитахте? (Можете да посочите повече от един отговор.)

- а) защото не разбрах думата/мястото от текста. Редове _____
- б) за да разбера още по-добре. Редове _____
- в) защото откъсът ми хареса. Редове _____

8. Как четохте? (Можете да посочите повече от един отговор.)

- а) опитах се да схвата най-важното, без подробностите;
- б) още при първия прочит се съсредоточих върху всички подробности;
- в) при препрочитане се съсредоточих върху всички подробности;
- г) при препрочитане се съсредоточих (селективно) върху определени откъси от текста;
- д) при препрочитане търсих нещо определено.

9. Къде срещнахте най-големи трудности:

- а) _____
- б) срещнах затруднения, но не мога да посоча къде;
- в) всичко беше трудно;
- г) не срещнах затруднения.

* На участниците в изследването беше дадено устно указание да дават само един от посочените възможни отговори към всеки въпрос, с изключение на случаите, в които имат специална инструкция във въпросника

10. Срещнахте ли думи/изрази, които непременно трябваше да преведете, за да разберете текста? Кои бяха те? (Можете да посочите повече от един отговор.)

- а) с речник _____
- б) без речник _____
- в) не.

11. Кои бяха непознатите думи/изрази, които подминахте, но въпреки това разбрахте текста?

12. Сега желаете ли да научите какво означават?

13. Опитахте ли да изградите хипотези за значенията на непознатите думи?

(Можете да посочите повече от един отговор.)

- а) да, с помощта на контекста. Дума/думи: _____
- б) да, с помощта на познати компоненти от думата/на моите знания за граматиката. Дума/думи _____
- в) да, но не зная как. Дума/думи _____
- г) не.

14. Ако сте дали утвърдителен отговор на въпрос № 13, проверихте ли тези хипотези?

- а) да, с помощта на речник;
- б) да, потърсих потвърждение в контекста;
- в) не, защото забравих;
- г) _____

15. Опитахте ли се да разгадае/да анализирате изречения?

- а) да. Пример _____
- б) не

16. Опитахте ли се, въпреки трудните откъси и изрази, да потърсите смисъл и връзки в текста?

- а) да
- б) не
- в) не срещнах трудности

17. Какво правите още, когато не разберете дума/откъс от текста или целия текст?

- а) оставям нещата така;
- б) винаги се опитвам да решавам проблема си така:

в) когато преценя, че е важно, решавам проблема си така:

18. Помогнаха ли Ви при четене познанията по друг чужд език?

- а) не
- б) да, например _____
- в) нямам достатъчно добри познания по друг чужд език

19. В хода на четенето развихте ли определени хипотези за съдържанието на текста? Проверихте ли ги? Можете ли да посочите примери?

- а) да, _____
- б) не

20. Разсъждавахте ли върху заглавието на текста:

(Можете да посочите повече от един отговор.)

- а) да, за да предположа за какво става дума в текста;
- б) да, _____
- в) не

21. По време на четенето зададохте ли някакви въпроси?

а) не

б) да. Въпроси: _____

22. Опитахте ли се да отговорите на тези въпроси?

- а) да
- б) не

23. Следихте ли перспективата (на повествование)?

- а) да
- б) не

24. Следихте ли употребата на лични местоимения/време/наклонение?

- а) да, обърнах внимание на _____
Примери: _____
- б) да, обърнах внимание на всичко
- в) не

25. Моля, подчертайте с вълнообразна линия ключовите думи в текста.

26. Опитахте ли да си представите образно някоя картина? Каква?

- а) да _____
- б) да, но не мога да се изразя
- в) не

27. Опитахте ли се да сравните текста с нещо познато? (Можете да посочите повече от един отговор.)

- а) да, със собствени преживявания;
- б) да, със собствени наблюдения;
- в) да, с друг познат текст/произведение на изкуството;
- г) не, за да сравниш, първо трябва да разбереш;
- д) не, невъзможно е да се сравни;
- е) не;
- ж) _____

28. Харесва ли Ви текстът? Моля, напишете накратко мнението си за текста!

29. Беше ли Ви познат текстът отпреди? Откъде?

30. Беше ли Ви познат Кафка? Откъде? Имате ли мнение за него?

neinanderverfahren - Ich glaube, daß dieses Langenscheidts Gr. Wörterbuch
wobei heißt kaputt gegangen. Wicht in Wörterbuch.

Deutsch als Fremd

neinander-greifen/passen

Приложение № 4:

Пример за писмена свободна вербализация – ИЛ 26, протокол А

verfahren - Tore

handeln

I.

FRANZ KAFKA

A → B. Lokal
worum mit haben
u. nicht mit sein HEIMKEHR

langsam v. feierlich hat mich verwirrt

von einem Ende zum anderen gehen

1 man den Weg?"

Bedeutung von
verstellt - wußte, aber
ignorant wie vergessen

hier: versperrt

mein Vaters Haus? oder

of the Father

Ich bin zurückgekehrt, ich habe den Flur durchschritten und blicke mich um. Es ist meines Vaters alter Hof. Die Pfütze in der Mitte. Altes, unbrauchbares Gerät, neinanderverfahren, verstellten den Weg zur Bodentreppe. Die Katze lauert auf dem Geländer. Ein zerrissenes Tuch, einmal im Spiel um eine Stange gewunden, hebt sich im Wind. Ich bin angekommen. Wer wird mich empfangen? Wer wartet hinter der Tür der Küche? Rauch kommt aus dem Schornstein, der Kaffee zum Abendessen wird gekocht. Ist dir heimlich, fühlst du dich zu Hause? Ich weiß es nicht, ich bin sehr unsicher. Meines Vaters Haus ist es, aber kalt steht Stück neben Stück, als wäre jedes mit seinen eigenen Angelegenheiten beschäftigt, die ich teils vergessen habe, teils niemals kannte. Was kann ich ihnen nützen, was bin ich ihnen und sei ich auch des Vaters, des alten Landwirts Sohn. Und ich wage nicht, an der Küchentür zu klopfen, nur von der Ferne horche ich, nur von der Ferne horche ich stehend, nicht so, daß ich als Hörcher überrascht werden könnte. Und weil ich von der Ferne horche, erhorche ich nichts, nur einen leichten Uhrenschlag höre ich oder glaube ihn vielleicht nur zu hören, herüber aus den Kindertagen. Was sonst in der Küche geschieht, ist das Geheimnis der dort Sitzenden, das sie vor mir wahren. Je länger man vor der Tür zögert, desto frernder wird man. Wie wäre es, wenn jetzt jemand die Tür öffnete und mich etwas fragte. Wäre ich dann nicht selbst wie einer, der sein Geheimnis wahren will.

ohne „wahren“ zu

Welches Geheimnis? Hat er verstehen, geht es nicht... „to keep
nur eins zu wahren? a secret“, vermutete ich.

Zweitens durchlesen:
Kafka distanziert sich von
seiner Familie. Typisches Thema.

hier: 1. so handeln, daß etw.
erhalten bleibt.

2. verteidigen, schützen

Приложение 5: Пример за отговори на въпросник за ретроспекция – ИЗИДОРА

Bitte beantworten Sie folgende Fragen, erst nachdem Sie die Texte gelesen haben:

1. Wieviel Zeit benötigten Sie zum Lesen und Notieren (je nach Text)?
20 Minuten

2. Haben Sie zunächst einmal den ganzen Text gelesen, um einen Gesamteindruck zu gewinnen?
Nein

3. Wie oft haben Sie jeden Text gelesen?
einmal / HEIMKETTER aber zweimal

4. Haben Sie bestimmte Textstellen wieder-gelesen? Welche? Wie oft? Warum?

HEIMKETTER fiel mir etwas schwieriger, als die anderen zwei Texte. Dafür habe ich HEIMKETTER langsam gelesen.

5. Wo hatten Sie die größten Schwierigkeiten?
Probleme mit dem Stil von Kafka. Veraltet? Kafka schreibt auch surrealistic, modern. Meistens nach. Der letzte Text war mit ein Bißchen langweilig, obwohl ich lernte viele neue Redewendungen dabei davon (daraus?). Es z.B. Kafkas Frage im Sack / gewillt sein / nächsten Tatsachen / anspruchsvoll innerwahrend /

6. Gab es Wörter bzw. Textstellen, die Sie unbedingt übersetzen mußten, um den Text zu verstehen? Welche?
„innerandevorfahren“ „indernicht.KAFKA“ „Geheimnis wahren“ „anspruchsvoll innerwahrend“ – ANSCHAFFUNG

Kacheln – Stinte – LESEBUCHGESCHICHTEN

7. Welche waren die unbekannten Wörter bzw. die unklaren Textstellen, ohne die Sie den Gesamttext auch hätten verstehen können?

Eigentlich alle (oben geschrieben) aber ich bin einer, der bitte genau wissen möchte alles

8. Haben Sie im Laufe des Lesens bestimmte Hypothesen entwickelt und überprüft? Können Sie Beispiele nennen?

Leser ist immer wieder einfacher, als ein Gespräch zu führen. Man muss wirklich „Deutsch denken“, was die Sprache zu beherrschen. Die Texte selber waren nicht so neu für mich.

9. Wie finden Sie die Texte? Bitte schreiben Sie kurz Ihre Meinung über jeden Text!

I. KAFKA – typisch für Kafka, der Außenseiter wäre ein guter Kreativität. Sehr „visual“ Text. II. Dieses Thema und die

Metapher in Text sind schon lange verwendet worden →

10. War Ihnen einer dieser Texte/Autoren bereits bekannt? (b.w.)

KAFKA

aber wir bringen ^{uns} ^{gegenseitig} ~~uns~~ fortan
aber ohne ~~Reiz~~.

Приложение № 6:

Примерна таблица за анализ на индивидуалното читателско поведение на базата на свободните вербализации и на отговорите на въпросника

Категории:	Описания:
1	2
Изследвано лице №..., националност:	Протокол А:
Характеризиращо название:	ИЛ 26, американец
Стратегическо поведение	Читател с разнообразно читателско поведение
Цялостно читателско поведение: Какво прави с текста, каква цел си поставя при четенето, върху какво предимно насочва вниманието си	Демонстрира разнообразни стратегии за разкриване на значението на думи, някои от които изprobва алтернативно при един и същи проблем и които вербализира отчасти
Вербализация на собствения учебен процес	Реагира върху съдържанието и езика (отчасти от критична дистанция, отчасти емоционално засегнат). Насочва вниманието си върху езика на текста - на равнище дума и граматика, аналитично и не на последно място за да разшири своята езикова компетентност.
Вербализация на собствения процес на четене	Идентифицира автора - Кафка - с говорещия "аз"
Невербализирани аспекти на процеса на четене	Мнение за резултата от четенето и/или за себе си като читател
Вербализирани проблеми при разбирането на равнища:	<ul style="list-style-type: none"> • При проблеми - забравил значението на думата „verstellt“ • Честота на четене - двукратно, не непременно като стратегия за разбиране
Невербализирани проблеми при разбирането	Идентификация на автора и говорещия "аз"
Мнение за резултата от четенето и/или за себе си като читател	-
Вербализирани проблеми при разбирането на равнища:	<ul style="list-style-type: none"> • дума
• Граматика, синтактични конструкции	<ul style="list-style-type: none"> • непознати думи: "ineinanderverfahren, wahren, heimlich, Geländer(?)"
• Надизреченски връзки, текст	<ul style="list-style-type: none"> • „Verstellt“: думата е разпозната, идентифицирана, но значението, което ѝ приписва, не го задоволява. Вербализира "обърканост". Може би при лексикалния достъп се е "натъкнал" само на едно значение, което се е опитал да реализира в непосредствения контекст, но с нездадоволителен резултат
• Съдържание	<ul style="list-style-type: none"> • Недоумение относно нормовата употреба на някои езикови средства "mein Vaters Haus? oder?", A B Lokal warum mit haben und nicht mit sein"
Невербализирани проблеми при разбирането	-
Вербализирани проблеми при интерпретирането	-

1	2
<p>Вербализирани стратегии за разбиране при четене</p>	<ul style="list-style-type: none"> • На равнище дума: „ineinanderfahren“: 1. Хипотеза за значението на основата на контекста "kaputt gegangen" <ul style="list-style-type: none"> 2. Проверка в речник - установяване липсата на думата. Следователно непотвърдение на хипотезата 3. Съпоставка с думи със същите суфикс и префикс. Опит за извеждане на значението от компонентите на други съставни думи - "ineinander - greifen/passen" и на несъставни "verfahren" „verstellt“: Първи опит: Търсене на значението в умствения речник Втори опит: задаване на въпрос с цел разкриването на значението на основата на контекста: „Wie verstellt man den Weg?“ "Как човек (verstellt) пътя? <ul style="list-style-type: none"> „wahren“: 1. Определя значимостта на думата за разбирането (чрез метаизказване): „ohne wahren zu verstehen, geht es nicht“ "без да се разбере wahren, не става" 2. Хипотеза за значението, чрез активиране и съпоставка с полуустойчиво, словосъчетание, общо за много езици: <i>to keep a secret</i> „vermute ich“ "предполагам аз" 3. Ползване на едноезичен речник: спира се на две значения, избира едно на основата на контекста „hier: so handeln, dass etwas erhalten bleibt“ "тук: да постъпиш така, че нещо да остане запазено".
<p>Невербализирани, но наблюдавани (чрез следа) стратегии при четене</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Значението на „verstellt“ може би разкрито с помощта на речник • „heimlich“ – опит за разкриване на значението чрез използване на словообразувателен белег, правила за словообразуване, познат корен, познат префикс и поставяне в отношение на антонимия - „unheimlich“ • Подчертаване: на окончания/на две думи: <i>heimlich</i>, <i>wahren</i>/ маркиране на глаголна рамкова конструкция, подчертаване на префикс - може би разкриване на думата "erhorche" по словообразувателен белег • („Auf La Gomera Eiland habe ich ein Geländer gesehen?“ "На остров Ла Гомера видях перила/парапет"): По-скоро като учебна стратегия: семантизиране и илюстриране на употребата на думата чрез пример и активиране на епизодичната памет. Щеше да бъде стратегия за разбиране, ако беше си припомнил чуто изречение на немски език, в което е употребена тази дума). • обяснение с едноезичен речник на думата "durchschritten" • превод на член и съществително в родителен падеж, кореферираща лексикално и граматично с объркала го конструкция: "des Vaters - of the Father"

1	2
<p>Вербализации във връзка със съдържанието, не непременно на основата на конкретни сигнали от текста:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Инференции • Елаборативни инференции • Полемика, диалог с автора/текста и/или със себе си/с изследователя за автора и текста • Разсъждения върху текста, надграждащи непосредственото разбиране, включително евентуално откриване на празноти/бели полета или тяхното запълване 	<p>- - -</p> <p>Въпрос, свързан с тълкуването на ключова дума в символното поле и в контекста: „Welches Geheimnis? Hat er nur eins zu wahren?“ "Коя тайна? Дали той има само една (тайна) за пазене?" - или реторичен, или като отправна точка към интерпретация, т. е. фиксиране на "празнота"</p>
<p>Анализ на текста на равница:</p> <ul style="list-style-type: none"> - съдържание/значение - прагматично - езиково: графични признания правопис благозвучие, ономатопея дума граматика, синтактични структури текст, композиция стил (вкл. отклонения от ез. норма) стилистични средства (ирония и др.) стилистични фигури (тропи)- 	(вж. други)
Сравнения	<p>Със знанията му за автора (евентуално биографията на Кафка). Пренасяне на това знание при тълкуването на текста чрез идентифициране на говорещия "аз" с автора: "Кафка се дистанцира от семейството си. Типична тема".</p> <p>Сравнение със собствената си (клиширана) представа за автора – „typisch“ - "типична тема"</p>
Израз на критично отношение към текста/автора	-
Сетивни възприятия/впечатления	-
Чувства, настроения, реконструирани в текста или като читателска реакция	-
Други	<p>Демонстрира (преувеличена) езикова съзнательност. Недоумение относно употребата на някои езикови средства в рамките на нормата, тъй като счита тази употреба или за грешка, или за преднамерено (стилистично) отклонение. Затова и "поправя".</p> <p>Възможни причини а): недостатъчно владене на езиковата норма, трансфер от английски: mein(es) Vaters Haus,</p> <p>Свръхгенерализиране: „bin“ statt „habe“ durchschriften.</p> <p>Причина б) евентуално надценяване на собствената езикова компетентност</p>
Въздействие, апликация на текста	-
Изказване за автора и за процеса на писане	<p>Чрез идентифициране на автора с говорещия "аз" реконструкция на авторово илоктивно действие: "Кафка се дистанцира от семейството си"</p>

Приложение № 7: Илюстрация на цялостното читателско поведение на изследваните лица според вида и количеството свободни вербализации в Изследване 1 (Таблица А). Легенда и коментар – на следващата страница

Коментар:

Таблицата дава представа за цялостното читателско поведение на изследваните лица, отразено според количеството вербализации, свързани с отделните категории, изнесени в ляво в таблицата. По този начин се онагледява и рефлексивността на изследваните лица. Категориите следват таблиците за анализ на съдържанието, по които е описано цялостното читателско поведение (вж. Приложение 5). Външност табличата представлява нагледен синтезиран вариант на тези таблици и на приложените подробни описание на читателското поведение на изследваните лица.

Ненаблюдаващите стратегии и проблеми се отчитат според следните или изводите, направени въз основа на вербализации.

Количественият израз на вербализациите и следните не съответства на техния точен брой - отчита се броят вербализации, но не и броят следи. Ако читателят, напр., дава следи за превод на 30 непознати думи, това не означава, че е използвал 30 стратегии. В такъв случай се отчита 1 единица. Ако читателят е дал следи за една стратегия и на друго място я е вербализирал, тогава се отчитат 2 единици, тъй като така се дава информация за степента на рефлексивност на читателя.

1 брой вербализации съответства на 1 пропозиция (по определението според Балщедт и др., 1981: 30 ff.).

Легенда за цветовете: Пътността на цветовете в таблицата отразява броя на вербализациите, както следва:

0 верб.	1-2	3-4	5-6	7-8	9-10	11-12	13-14	15-16	17-18	19-20	21-22	23-24	25-26		
27-28	29-30	31-32	33-34	35-36	37-38	39-40	41-42	43-44	45-46	над 47					

От таблицата може да се види:

- как, например, "лакониците" ИЛ 1-3 и тези с проблеми - 21-22, дават най-малко информация в сравнение с останалите читателите, ориентирани към съдържанието съсредоточават вербализациите към Пар (парафрази), И (инфренции), ЕИ (елaborативни инференции)
- че при рефлексивните читатели - 13 - 20 - вербализациите във връзка с процеса на четене са сравнително повече, отколкото при останалите - над тях се откроява № 13
- че добри читатели като 25, 26 и 27, показват разнообразно читателско поведение
- че читателка 25 - с един от най-високите показатели - прави най-богат - и в количествено отношение - анализ

Таблицата е дадена в два варианта - А - на основата на свободни вербализации
 Б - на основата на свободни вербализации и
 въпросници

Таблица Б показва, как повечето читатели - особено добрите - 25, 27 - засилват своята рефлексивност под влияние на въпросника

Приложение № 8: Илюстрация на цялостното читателско поведение на изследваните лица според вида и количеството свободни вербализации и отговори на въпросника в Изследване 1 (Таблица Б). Легенди и коментари – общи за Таблица А и Таблица Б, са дадени в Приложение 7:

**Приложение 9: Видове читатели според цялостното читателско поведение,
съпоставка между Изследване 1 и Изследване 3.**
(Всички изследвани лица са българи.)

Групи читатели според цялостното читателско поведение	Изследвани лица – брой и обозначение	
	Изследване 1	Изследване 3
Лаконични читатели	2 – ИЛ 1, ИЛ 2	0
Читатели, ориентирани към съдържанието	6 - ИЛ 5, 6, 9, 10, 11, 12	5- ИЛ 28, 32, 34, 36, 38
Емоционални читатели	2 - ИЛ 13, 15	0
Рефлексивни читатели	0	2 - ИЛ 29, 39
Читатели с проблеми (ориентирани предимно към непознатите думи)	1 - ИЛ 21	1 - ИЛ 35
Анализиращи читатели	1 - ИЛ 24	4 - ИЛ 31, 33, 37
Читатели с разнообразно поведение	1 - ИЛ 8	1 - ИЛ 30

Приложение 10: Карты за оценяване на умението за четене на изследваните лица. Оценяването е по точки, според критериите и метода, разгледани на стр. 53-54 и 108-111

Езикова компетентност А - според писмената продукция и нивото, което посещава (за което има диплома)	-2 т.	-1 т.	0 т.	1 т.	под В1	между В1-В2	между В2-С1	над С1
Езикова компетентност В - отношение към чуждоезиковите трудности в текста	споделя ез. затруднения	някои езикови дефицити, не винаги като проблем	липсва изказване за езикови затруднения	намира текста сравнително лесен	намира текста за сравнително лесен в ез. отношение	категорично декларира липса на ез. затруднения	самочувствие, но и "изучаващ" подход към езика на текста	
Резултат от разбирането А - инференции, елаборативни инференции	грешни	грешни и верни	липсващи	малко, от тях има твърде общи	сравнително точни, преразказ	сравнително точни, с елем. на изводи	обогатяващи значение	
Резултат от разбирането В - изказване за степента на лична удовлетвореност	недоволен	отчасти недоволен	без изказване	сравнително доволен	разбрал текста/текстовете	със самочувствие	самочувствие и самовизкачелност	
Рефлексивност - според брой вербализации	0 точки 0 верб.	1 т. 1-9 верб.	2 т. 9-16	3 т. 17-25	4 т. 26-34	5 т. 35-43	6 т. 43-51	
Активност, критичност, анализ	0 точки 0 верб.	1 т. 1-6 верб.	2 т. 7-14	3 т. 15-22	4 т. 23-30	5 т. 31-38	6 т. 39-46	

Пример - ИЛ 9, българка

Езикова компетентност А - според писмената продукция и нивото, което посещава (за което има диплома)	-2	-1	0	1	2	3	4 X
Езикова компетентност В - отношение към чуждоезиковите трудности в текста	-2	-1	0	1	2 X	3	4
Резултат от разбирането - инференции, елаборативни инференции	-2	-1	0	1	2	3 X	4
Резултат от разбирането - изказване за степента на лична удовлетвореност	-2	-1	0 X	1	2	3	4
Рефлексивност - според брой вербализации	0	1	2 X	3	4	5	6
Активност, критичност, анализ - според брой вербализации	0	1 X	2	3	4	5	6

Общ брой точки: 12

Приложение № 11: Резултати от оценяването на умението за четене на отделните изследвани лица, изразени в точки:

Участници в Изследване 1, 2: Участници в Изследване 3, българи*:**

ИЛ 25 (италианка)	- 24	ИЛ 30 - 20
ИЛ 26 (американец)	- 21	ИЛ 31 - 18
ИЛ 27 (руснак)	- 21	ИЛ 33 - 16
ИЛ 13 (българка)	-18	ИЛ 36 - 15
ИЛ 8 (бълг.)	-17	ИЛ 38 - 15
<u>ИЛ 6 (бълг.)</u>	-15	ИЛ 28 - 14
ИЛ 7 (бълг. *)	-15	ИЛ 37 - 14
ИЛ 16 (литовка)	-14	ИЛ 32 - 11
ИЛ 4 (бразилка)	-13	ИЛ 29 - 9
<u>ИЛ 15 (бълг.**)</u>	-13	ИЛ 35 - 9
<u>ИЛ 9 (бълг.)</u>	- 12	ИЛ 39 - 7
ИЛ 14 (румънка)	- 12	ИЛ 34 - 6
<u>ИЛ 5 (бълг.)</u>	- 10	
ИЛ 1 (бълг.)	- 9	
ИЛ 2 (бълг.)	- 9	
ИЛ 3 (литовка)	- 9	
ИЛ 10 (бълг.)	- 9	
ИЛ 12 (бълг.)	- 8	
ИЛ 17 (перуанец)	- 8	
ИЛ 18 (рускиня)	- 8	
ИЛ 23 (рускиня)	- 8	
ИЛ 24 (бълг.)	- 8	
ИЛ 20 (поляк)	- 7	
ИЛ 11 (бълг.)	- 6	
ИЛ 19 (индиец)	- 6	
ИЛ 22 (бразилка)	- 5	
ИЛ 21 (бълг.)	- 5	

* В момента на изследването тя изучава немски език в страната на езика и културата-цел - ФРГ

** Тя е израствала в страната на изучаваните език и култура - ФРГ, но в момента на изследването продължава да учи немски език в България

*** Поради разликата във въпросниците, скалата за оценяване на вербализациите в Изследване 3 е различна от използваната в Изследване 1, вж. стр. 110

Приложение № 12:

Честота и дял на прилагането на стратегии в брой опити и в проценти, установени чрез свободни вербализации и следи от българи и чужденци

Таблица 1: Стратегии за разбиране, установени в Изследване 1

Легенда:

№ - номер на стратегията, вж. Таблица 9, стр. 136

И: измислени; П: препоръчани; Е: чуждоезикови; У: универсални;

зн - опит за разбиране въпреки дефицити в комуникативната компетентност - чрез оптимално използване на налично знание;

ди - опит за преодоляване на дефицити в комуникативната компетентност чрез използване на допълнителен източник на знания

И/П	№	Кратко име на стратегията	българи	чужденци	общо	%	Е/У
П	14	Подчертаване важни места	64 зн	51 зн	115зн	21,7%	У
И	27	Превод или обяснение с речник	63 = 62 превод +1обясн. ди	42 = 26 превод + 16 об. ди	105 зн	19,5%	Е
И	31	Подчертаване проблемни места	52	49	101	19 %	У/Е
П	9	Продължаване членето въпреки проблем (подминаване на проблем)	26	37	63	11,9%	У
П	13	Препочитане, вариране скоростта	21	18	39	7,3%	У
П	1,2	Метакогнитивни	17	8	25	4,7%	У
П	3	Разбиране с помощта на контекста	6 зн	5 зн	11зн	2 %	Е
П	26	Спомагателно задаване на въпрос	4 (3зн)	5 (3зн)	9	1,7%	У
П	16	Съсредоточаване върху кохерентността в текста	3 зн	5 зн	8зн	1,5%	Е
П	3	Разбиране с помощта на словообразувателен модел	3 зн	4 зн	7зн	1,3%	Е
П	25	Културни стратегии	5	2	7	1,3%	К
И	29	Хипотетичен превод	2 зн	4 зн	6зн	1,1%	Е
П	6	Комбинация речник и др. стратегия	2 зн	4 зн	6	1,1%	Е
ЗП/ 1И	3, 34	Междуетзикова или интралингвальная аналогия	-	4 зн	4зн	0,8%	Е
П	17	Преработване повърхнинни сигнали за свързаност в текста (кохезия), вкл. идентиф. на идиоматична връзка	-	4 зн	4зн	0,8%	Е
И	35	Претърсване епиз., сем. памет, умствен речник	2 зн	2 зн	4зн	0,8%	Е
2П/1 И	30	Недефинирани	2 зн	1	3	0,6%	Е
И	32	Спомагателно сегментиране или допълване на езикови единици	2 зн	1 зн	3зн	0,6%	Е
П	22	Структурна диаграма на текста	1 зн	1 зн	2зн	0,4%	У
П	19	Съсредоточаване върху осн. моменти	1	1	2	0,4%	У
П	20	Спомагателна парафраза	1 зн	1 зн	2зн	0,4%	Е
П	10	Опора върху познатото: тема-рема	1 зн	-	1зн	0,2%	Е/У
П	23	Спомагателно инфериране	1 зн	-	1	0,2%	У
П	24	Визуална представа	1	-	1	0,2%	У
И	36	Търсене помош от друг	1 ди	-	1	0,2%	Е
И	38	Номериране редовете на текста с цел по-добро оптическо възприемане	-	1	1	0,2%	У
		Общо:	286	245	531	100%	

Приложение 12:

Честота и дял на прилагането на стратегии в брой опити и в проценти, установени чрез свободни вербализации и следи от българи и чужденци

Таблица 2: Стратегии за разбиране, прилагани при четене на текста "Завръщане у дома" от участниците в Изследване 3 (българи 3) в съпоставка с участниците в Изследване 1 (българи 1 и чужденци 1)

Легенда: № - номер на стратегията, вж. Таблица 9, стр. 136

И: измислени; П: препоръчвани; Е: чуждоезикови; У: универсални;

зн - опит за разбиране въпреки дефицити в комуникативната компетентност - чрез оптимално използване на налично знание;

ди - опит за преодоляване на дефицити в комуникативната компетентност чрез използване на допълнителен източник на знания

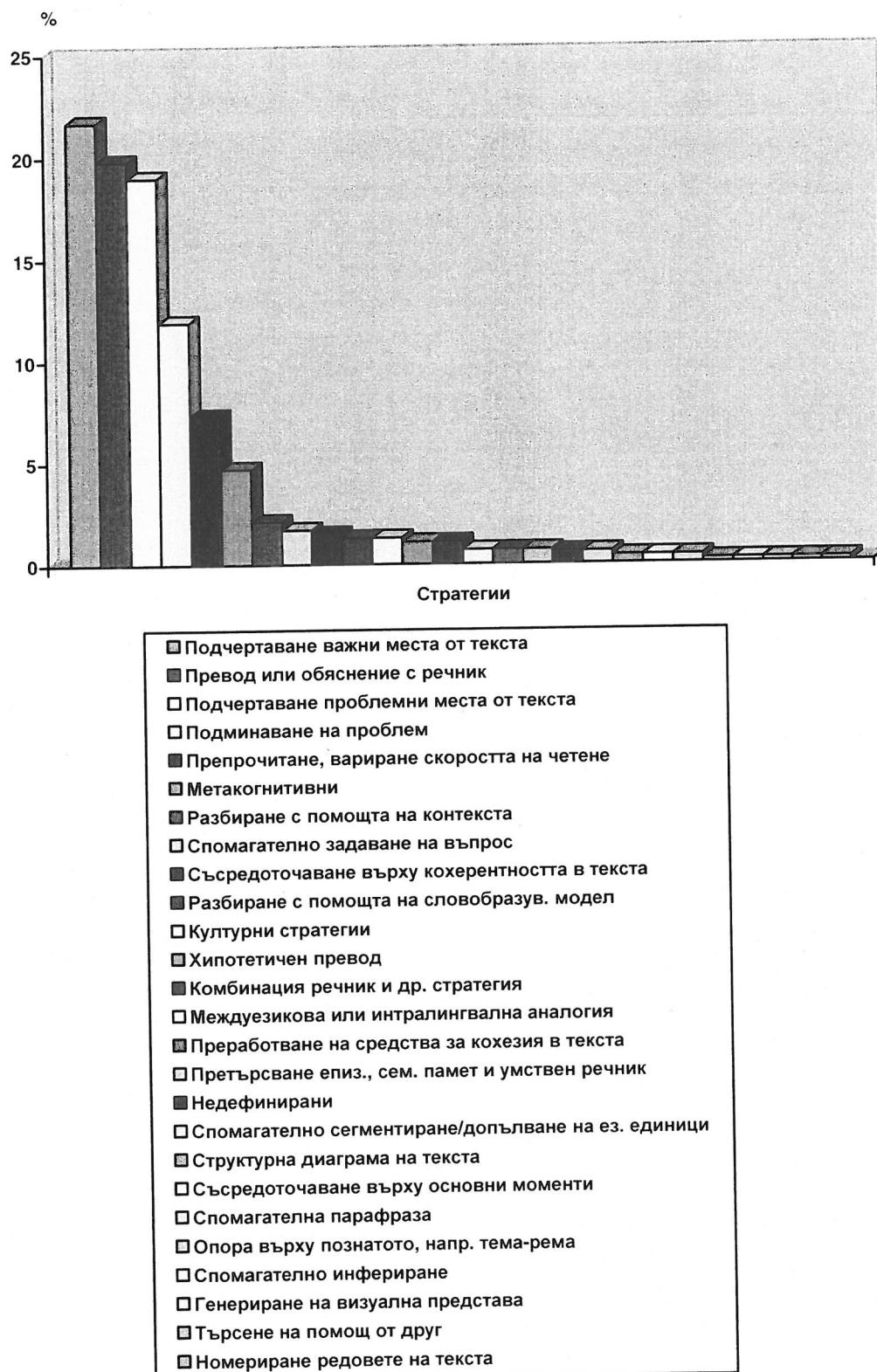
Българи 3 – българи, участвали в Изследване 3

Българи 1, Чужденци 1 – българи и представители на други националности, участвали в Изследване 1

И/П	№	Кратко име на стратегията	Българи 3	Българи 1	Чужденци 1	Е/У	зн/ди
П	14.	Подчертаване важни места	4,6%	21,8%	23,6%	У	зн
И	27.	Превод или обясн. с речник	15,8%	22,6%	7,3%	Е	ди
И	31.	Подчертаване проблемни места	3,9%	16,9%	23,6%	У/Е	
П	9.	Подминаване на проблеми	4,2%	8,1%	8,2%	У	
П	13.	Препрочитане	25,9%	9,7%	9,1%	У	
П	1,2.	Метакогнитивни	10,8%	13,7%	5,5%	У	
П	3.	Разб. с помощта на контекста	5,4%	1,6%	2,7%	Е	зн
П	26.	Спомагателно задаване на въпрос	-	0,8%	3,7%	У	зн
П	16.	Съсредоточ. върху кохерентността	4,6%	-	0,9%	Е	зн
П	3.	Опора в знания за словообразуване	0,4%	-	1,8%	Е	зн
И	29.	Хипотетичен превод	0,4%	-	1,8%	Е	зн
П	6.	Комбинация - речник и друга стратегия	1,2%	0,8%	3,7%	Е	зн
И/П	3,34	Междудезикова или интралингвальная аналогия	0,4%	-	1,8%	Е	зн
П	17.	Преработване сигнали за кохезия	5,8%	-	1,8%	Е	зн
И	35.	Претърсване на умствен речник, епиз. памет		-	1,8%	Е	зн
И/П	30.	Недефинирани	0,4%	0,8%	0,9%	Е	зн
П	19.	Съсредоточаване върху "основни моменти"	-	0,8%	0,9%	У	
П	20.	Спомагателна парафраза	-	0,8%	-	Е	зн
П	23.	Спомагателно инфериране	-	0,8%	-	У	зн
И	36.	Търсене помощ от друг	0,4%	0,8%	-	Е	ди
И	38.	Номериране редовете	-	-	0,9%	У	
П	12.	Разделяне текста на части	0,4%	-	-	У	
П	12.	Опора в заглавието	4,6%	-	-	У	зн
П	40.	Реконструиране перспективата на изображение	2,7%	-	-	У	зн
П	13.	Прекъсване на четенето	8,10%	-	-	У	
			100,0%	100,0%	100,0%		

Приложение 13: Графика на разпределението в проценти на стратегиите, установени в Изследване 1

Стратегии за разбиране при четене, регистрирани в Изследване 1 - разпределение
в проценти



**Приложение 14: Съотношение между "измислените" и "препоръчваните" в
литературата стратегии, регистрирани в Изследване 1 -
според брой читатели, българи и чужденци**

"Измислени" стратегии		Препоръчвани стратегии	
Приложени от общ брой читатели - 20		Приложени от общ брой читатели-22	
Българи - общ брой 10 + 1 *		Българи - общ брой 12 + 1	
Читатели	Стратегии №	Читатели	Стратегии №
ИЛ1	27	ИЛ1	1,2 9, 13
ИЛ5	31	ИЛ2	5, 13,14
ИЛ6	27, 28,31	ИЛ5	1 14
ИЛ7*	27	ИЛ6	1,2,5 13
ИЛ9	27	ИЛ8	13
ИЛ10	27, 28,31, 32	ИЛ9	1, 9, 14, 16
ИЛ11	27	ИЛ10	1,5,9, 13
ИЛ12	27, 30	ИЛ11	1, 13
ИЛ13	27, 29,30,35, 37	ИЛ12	1,2,5,9,10,13,14,19,20,23
		ИЛ13	1,2,5,6,9,12,13,24,25,26
ИЛ21	27, 31	ИЛ15*	13 26
ИЛ24	27, 31,36	ИЛ21	2
		ИЛ24	13,14,22
Чужденци - общ брой 9 + 1 *		Чужденци - общ брой 9	
Читатели	Стратегии №	Читатели	Стратегии №
ИЛ7*	27	ИЛ14	1, 13, 19,37
ИЛ14	30, 37	ИЛ17	9, 13, 17,25,26
ИЛ17	31	ИЛ18	2,5,9, 13,14,16,17,26,
ИЛ18	27,29 31	ИЛ19	1, 5,9
ИЛ20	31	ИЛ20	9, 12
ИЛ22	27	ИЛ22	9
ИЛ23	31		
ИЛ25	27, 31	ИЛ25	1,2,5,6,13,14,16,17,22,26
ИЛ26	27,28,29,31,32,34,35, 37	ИЛ26	1,2,5,6,10,13**,14, 26 2, 14,16,17
ИЛ27	27, 31,37,38	ИЛ27	

* ИЛ 7 представлява граничен случай - българка, която в момента на изследването изучава немски език в страната на езика-цел. Това донякъде се отнася и за ИЛ 15 - българка, която е израстнала в страната на езика-цел, но в момента на изследването се намира в България

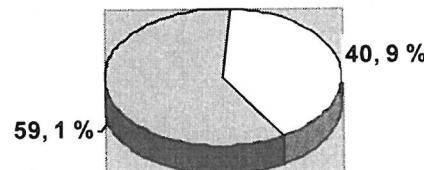
** № 13, приложена от ИЛ 25 представлява не препрочитане, както при останалите ИЛ, а определяне на скоростта на четене - вж. глава втора, стр. 73

Приложение 15: Съотношения между различни видове стратегии, регистрирани в Изследване 1

Таблица 1: Съотношение между регистрираните "препоръчвани" и "измислени" стратегии общо - при българи и чужденци:

О б щ о - при българи и чужденци		
	брой опити (вербализ. и следи)	%
Препоръчвани	314	59,1 %
Измислени	217	40,9 %

Съотношение между "препоръчваните" и "измислените" стратегии в проценти - общо при българи и чужденци



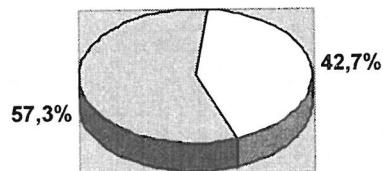
Фиг. 1

препоръчвани измислени

Таблица 2: Съотношение между регистрираните "препоръчвани" и "измислени" стратегии - поотделно при българи и при чужденци:

	Българи		Чужденци	
	брой опити	%	брой опити	%
Препоръчвани	164	57,3 %	149	60,8%
Измислени	122	42,7%	96	39,2%

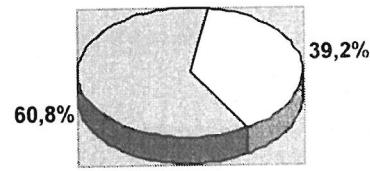
Съотношение - "препоръчвани" - "измислени" стратегии в проценти - при българи



препоръчвани измислени

Фиг. 2

Съотношение "препоръчвани" - "измислени" стратегии в проценти - при чужденци



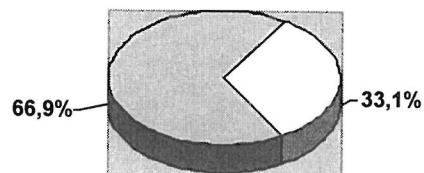
препоръчвани измислени

Фиг. 3

Таблица 3: Стратегии за разбиране като реакция върху дефицити в комуникативната (предимно езиковата) компетентност на читателите - брой опити и процент от всички стратегии

Българи		Чужденци	
брой опити	%	брой опити	%
185	64,7 %	170	69,4%
Общо		66,9%	
355		66,9%	

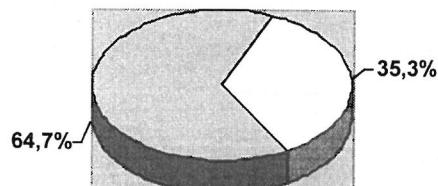
Диаграма към Таблица 3 - общо



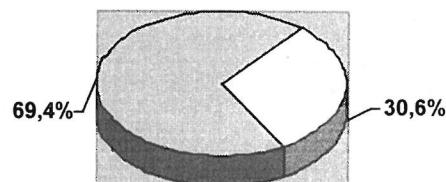
реакция върху дефицити в ком. компетентност **други**

Фиг. 4

Диаграма към Таблица 3 - българи



Диаграма към Таблица 3 - чужденци



реакция върху дефицити в ком. компетентност **други**

реакция върху дефицити в ком. компетентност **други**

Фиг. 5

Фиг. 6

Таблица 4: Стратегии за разбиране, с които читателите реагират върху дефицити в комуникативната (предимно езиковата) компетентност (к.к.) като оптимално използват знанието си - брой опити (вербализации и следи) и процентно отношение към всички останали стратегии

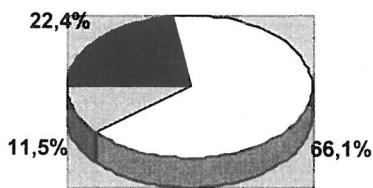
Българи		Чужденци	
брой опити	%	брой опити	%
33	11,5 %	32	13,5 %
Общо		12,4 %	
66			

Таблица 5: Стратегии за разбиране като реакция върху дефицити в комуникативната компетентност (к.к.), при които се прибягва до допълнителен източник на знание

Българи		Чужденци	
брой опити	%	брой опити	%
64	22,4 %	42	17,1 %
Общо		20%	
106			

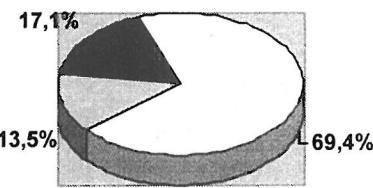
Диаграми към Таблици 4 и 5:

Реакция върху дефицити в к.к. чрез използване на собствено знание/на допълнителен източник - съотношение в % при българи



知识 补充信息 其他

Реакция върху дефицити в к.к. чрез използване на собствено знание/на допълнителен източник - съотношение в % при чужденци



知识 补充信息 其他

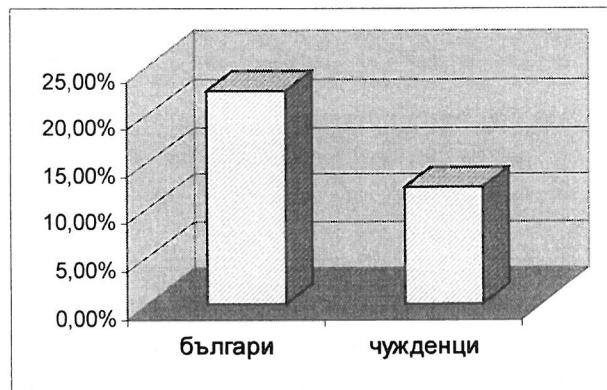
Фиг. 7

Фиг. 8

Таблица 6: Съотношение между брой регистрирани опити на стратегиите, при които се приягва до знания на роден език при българи и чужденци в проценти спрямо останалите стратегии, прилагани от всяка група поотделно.

Българи		Чужденци	
брой опити	%	брой опити	%
62	22,4 %	28	12,2 %

Диаграма към Таблица 6:

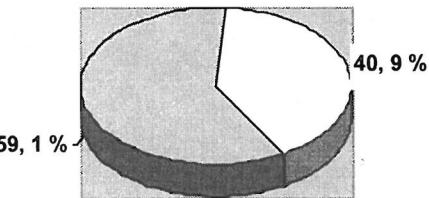


Фиг. 9

Приложение 16: Съотношения между препоръчваните в литературата и "изобретените", измислените от учащите се стратегии за разбиране при четене, регистрирани в Изследване 1 и Изследване 2:

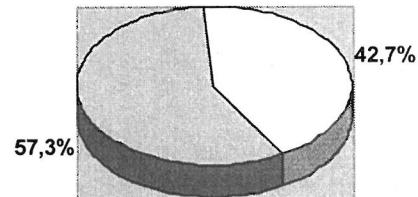
Препоръчвани стратегии	Измислени стратегии
О б щ о	
българи и чужденци - Изследване 1	
59,1 %	40,9 %
Ч у ж д е н ц и - Изследване 1	
60,8 %	39,2 %
Б ъ л г а р и - Изследване 1	
57,3%	42,7%
От българите ИЛ 5, ИЛ6, ИЛ 9, ИЛ 15 - Изследване 1	
61,2 %	38,8 %
ИЛ 5, ИЛ6, ИЛ 9, ИЛ 15 - Изследване 2	
63,2%	36,8%

Съотношение между "препоръчваните" и "измислените" стратегии в проценти - общо при българи и чужденци



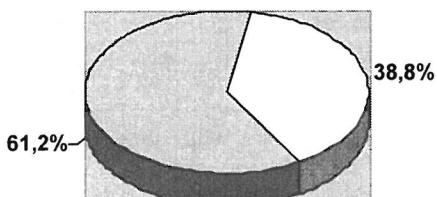
Фиг. 1
Фиг. 3

Съотношение - "препоръчвани" - "измислени" стратегии в проценти - при българи



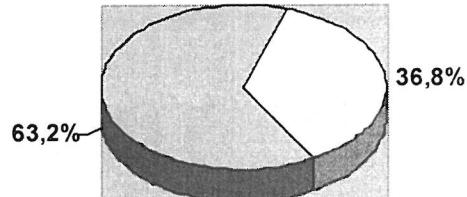
Фиг. 2
Фиг. 4

Съотношение "препоръчвани" - "измислени" стратегии- при участниците в двете изследвания - Изследване 1



Фиг. 1
Фиг. 3

Съотношение "препоръчвани"- "измислени" стратегии при участниците в двете изследвания - Изследване 2



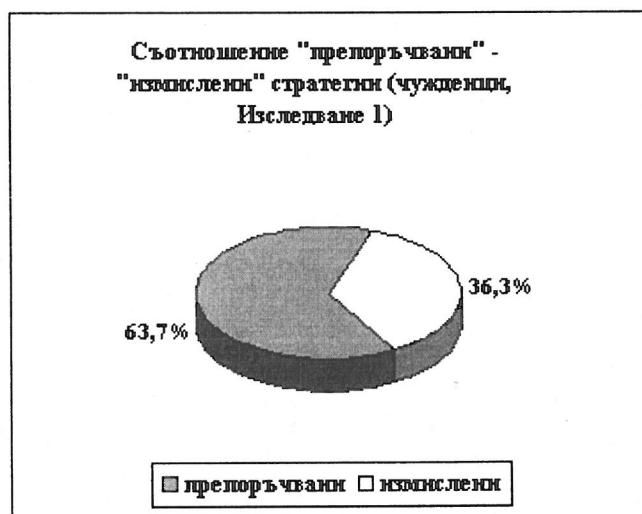
Фиг. 2
Фиг. 4

**Приложение 17: Стратегии за разбиране при четене на текста
“Завръщане у дома” – съпоставка между Изследване 1 и Изследване 3**

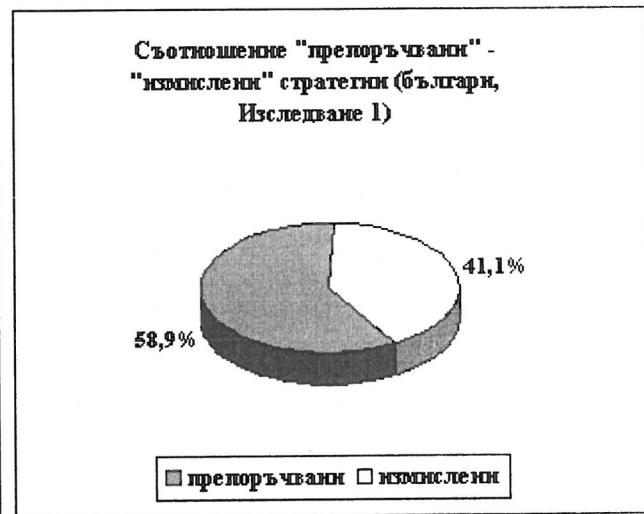
Таблица 1: Съотношение между препоръчваните в литературата и изобретените, измислените от учащите стратегии за разбиране при четене.

Препоръчвани стратегии	Измислени стратегии
Ч у ж д е н ц и - Изследване 1	
63,7 %	36,3 %
Б ъ л г а р и - Изследване 1	
58,9 %	41,1 %
Б ъ л г а р и - Изследване 3	
79,1 %	20,9 %

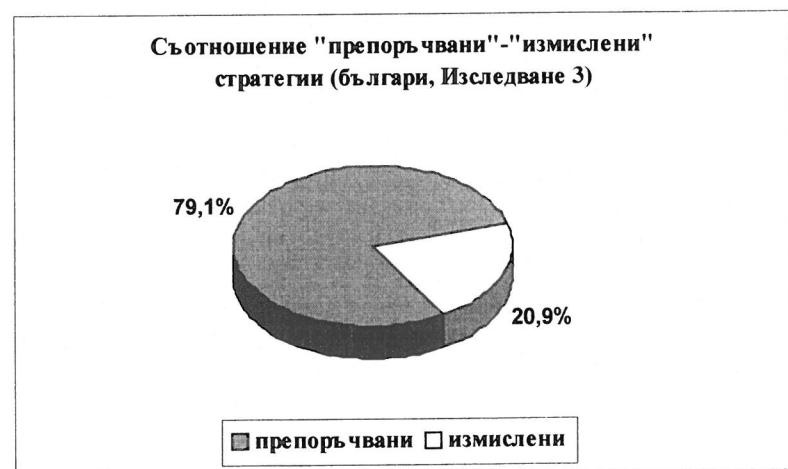
Диаграми към Таблица 1:



Фиг. 1



Фиг. 2

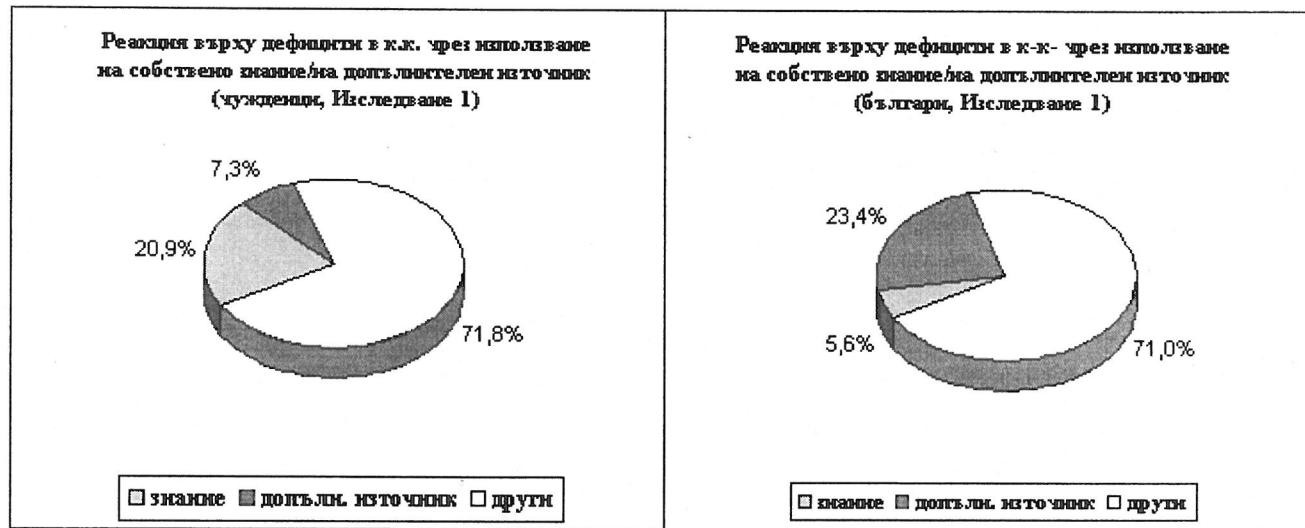


Фиг. 3

Таблица 2: Стратегии за разбиране, с които читателите реагират върху дефицити в комуникативната (предимно езиковата) си компетентност (к.к.), като оптимално използват знанието си и като използват допълнителен източник на знание – брой опити (вербализации и следи) и процентно отношение към всички останали стратегии

	Чужденци		Българи, Изследване 1		Българи, Изследване 3	
	брой опити	%	брой опити	%	брой опити	%
знание	23	20,9%	7	5,6%	48	18,6%
допълн. източник	8	7,3%	29	23,4%	42	16,2%

Диаграми към Таблица 2:



Фиг. 4

Фиг. 5

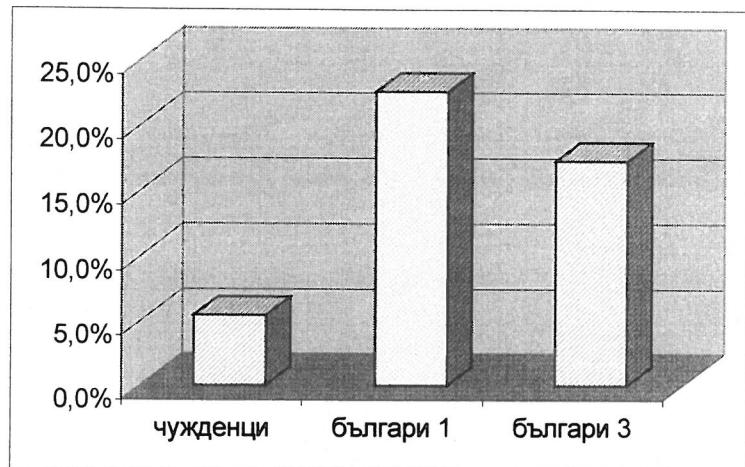


Фиг. 6

Таблица 3: Съотношение между брой регистрирани опити на стратегиите, при които се прибягва до знания на роден език при българи и чужденци, спрямо останалите стратегии, прилагани от всяка група поотделно.

Ч у ж д е н ц и		Б ъ л г а р и, Изследване 1		Б ъ л г а р и, Изследване 3	
брой опити	%	брой опити	%	брой опити	%
6	5,5 %	28	22,6 %	45	17,3%

Диаграма към Таблица 3:



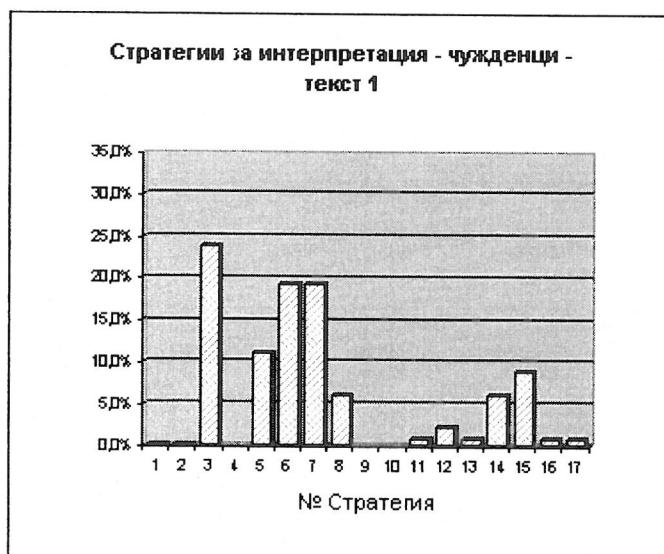
Фиг. 7

Приложение 18: Опити за интерпретация – съпоставка между Изследване 1 и Изследване 3

Таблица 1:

Опити за интерпретация, установени в Изследване 1 и 3		Българи 3	Българи 1	Чужденци 1
1	Парафразиране	3,5%	6,2%	0
2	Инфириране	2,2%	2,1%	0,0%
3	Елаборативни инференции	28,8%	33,3%	23,9%
4	Цитати	0,3%	2,1%	-
5	Откриване и запълване на празноти (бели полета), включително вербализиране на читателско недоумение, задаване на въпрос и евентуален хипотетичен отговор, фиксиране на граница в текста	6,3%	4,1%	11,2%
6	Анализ на въздействените средства в текста:	12,0%	10,4%	19,4%
7	Подчертаване	26,3%	25,0%	19,4%
8	Знания	1,6%	1,4%	6,0%
9	Активиране на роднокултурни схеми	0,3%	1,4%	-
10	Активиране на готови вербални образци (клишета), запазени в родноезиковата или в чуждоезиковата лингвистична структура	2,8%	0,7%	-
11	Опит за идентификация	-	1,4%	0,7%
12	Опит за реконструкция на авторовата идея, идентифициране на автора с говорещия "аз"	2,2%	4,9%	2,3%
13	Визуални представи	2,5%		0,7%
14	Сравнения	4,8%	3,5%	6,0%
15	Реконструиране на чувства и настроения в текста	5,1%	3,5%	9,0%
16	Хипотеза за значения, проверка на хипотезата	1,3%	-	0,7%
17	Препрочитане	-	-	0,7%
		100,0%	100,0%	100,0%

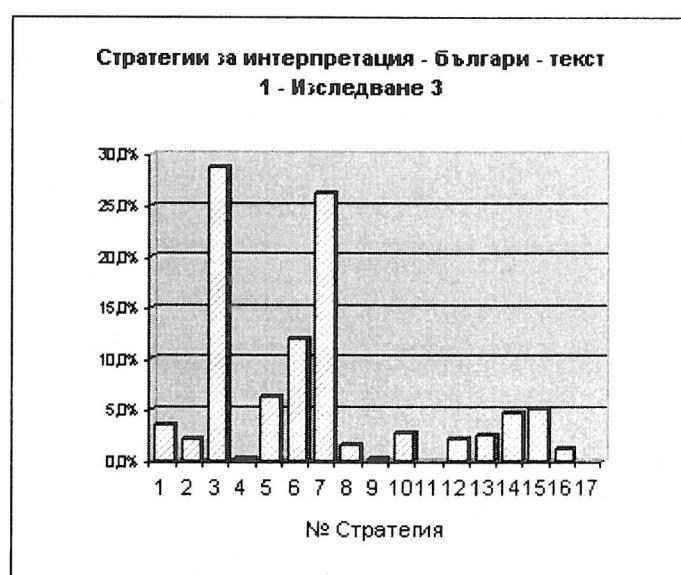
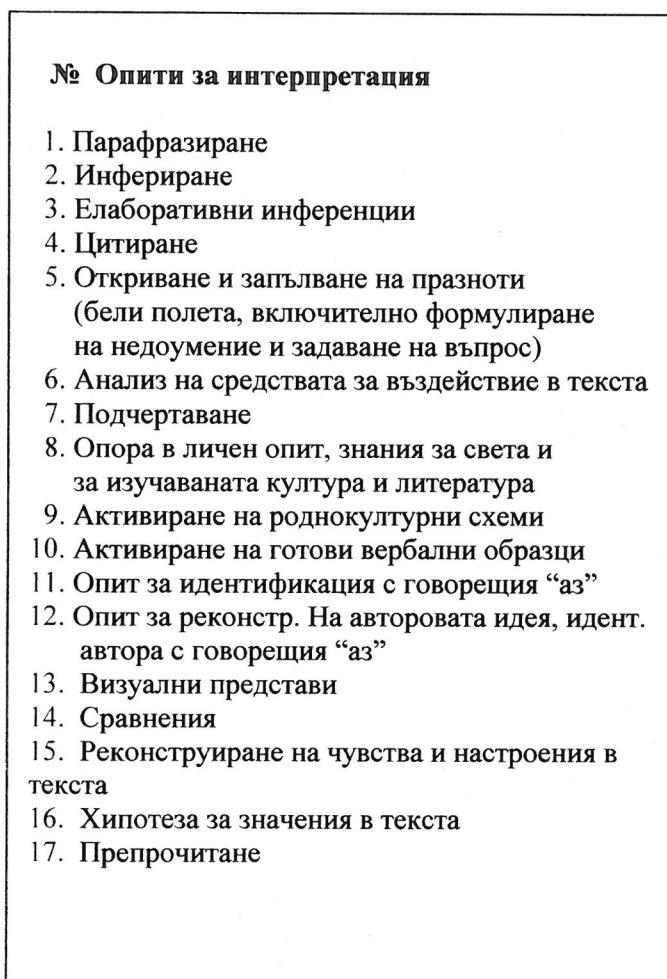
Приложение 18: Опити за интерпретация – съпоставка между Изследване 1 и Изследване 3 - графично представяне



Фиг. 1



Фиг. 2



Фиг. 3

Приложение 19: Рефлексивност на читателите – българи и чужденци в съпоставка

Таблица 1: Цифров израз на степента на рефлексивност при българи и чужденци като средно аритметично от броя вербализации на процеса на четене при едните и другите:

Българи:	Чужденци:
ИЛ 6 - 13 вербализации	ИЛ 4 - 13
ИЛ 5 - 7	ИЛ 14 - 23
ИЛ 9 - 13	ИЛ 16 - 9
ИЛ 10 - 17	ИЛ 23 - 9
ИЛ 11 - 14	ИЛ 25 - 25
ИЛ 1 - 12	ИЛ 27 - 21
ИЛ 2 - 8	ИЛ 26 - 29
ИЛ 13 - 56	ИЛ 17 - 21
ИЛ 15 - 26	ИЛ 18 - 20
ИЛ 24 - 15	ИЛ 19 - 12
ИЛ 8 - 18	ИЛ 20 - 19
ИЛ 12 - 24	ИЛ 21 - 10
ИЛ 21 - 3	ИЛ 3 - 10
ИЛ 7 - 17	
Средно за българите, с изключение на ИЛ 13 – вж стр. 187, където е посочено, че българите, с изключение на ИЛ 13, като цяло са по-слабо рефлексивни	Средно за чужденците
14, 17	17

Приложение 19

Таблица 2: Рефлексивност на читателите според броя вербализации върху процеса, проблемите и стратегиите при четене. Съпоставка между българи и чужденци на базата на свободни вербализации към текста “Завръщане у дома” в Изследване 1 и Изследване 3

Изследване 1		Изследване 3:
Чужденци	Българи	Българи
ИЛ 26 – 15 ИЛ 18 – 11 ИЛ 14 – 10 ИЛ 25 – 8 ИЛ 17 - 6 ИЛ 23 - 5 ИЛ 27 - 5 ИЛ 16 - 3 ИЛ 4- 2 ИЛ 3 – 0 ИЛ 19 – 0 ИЛ 20 – 0 ИЛ 22 – 0	ИЛ 13 – 14 ИЛ 12 – 8 ИЛ 9 – 6 ИЛ 11 – 4 ИЛ 8 - 3 ИЛ 10 - 3 ИЛ 21 – 3 ИЛ 24 – 3 ИЛ 1 – 0 ИЛ 2 - 0 ИЛ 5 – 0 ИЛ 6 – 0	ИЛ 30 - 7 ИЛ 29 – 4 ИЛ 35 - 2 ИЛ 36 - 2 ИЛ 38 - 2 ИЛ 37 - 1 ИЛ 28 - 0 ИЛ 31 - 0 ИЛ 32 – 0 ИЛ 33 - 0 ИЛ 34 - 0 ИЛ 39 - 0
ИЛ 7 – граничен сл. българка в страната на изучавания език	ИЛ 15 – граничен сл. – българка, израстила в страната на из. език	
Общо верб. на чужденци без ИЛ 7 - 65	Общо верб. на българи без ИЛ 15 – 44	Общо: 18
Средно аритметичен брой вербализ. 5	Средно аритметичен брой вербализ. 3,66	Средно аритметичен брой вербализ.: 1,5

Тъй като ИЛ 7 има 3 вербализации върху процеса на четене, а ИЛ 15 - 9, евентуалното им включване в съответните групи не би променило представеното съотношение.

Приложение 20: Дефицити в умствения речник ("непознати думи" и словосъчетания), дефицити в социокултурната компетентност - непознати собствени имена – регистрирани при четене в Изследване 1 и 3:
българи (б), чужденци (ч) в Изследване 1;
подчертаните данни са за българи в Изследване 3.

Франц Кафка - "Завръщане у дома"

1. Angelegenheiten (Sg. die Angelegenheit) - 16
2. angekommen (Inf. ankommen) - 16:
3. durchschritten (Inf. durchschreiten) - 3 = 26+ 1Ч
4. erhorche (Inf. erhorchen) - 4=36+1Ч
5. heimlich - 1Ч
6. das Geländer - 7=46+3Ч / 3 6
7. gewunden (Inf. winden) - 16
die Ferne –16
8. der Flur - 1 Ч / 16
- 8a. den Flur durchschritten (durchschreiten) - 16
9. horche (Inf. horchen) - 6=46+2Ч / 46
der Horcher – 36
10. ineinanderverfahren - 3=26+1Ч / 16
11. der Landwirt - 16
12. lauern - 7=46+3Ч / 26
13. die Pfütze - 11=66+5Ч / 36
14. der Schornstein - 1Ч / 16
15. die Stange - 16 / 26
16. (sich) umblicken - 26
17. verstellt (Inf. verstellen) - 3=16+2Ч
18. wage (Inf. wagen) - 16: ИЛ 6 / 26
19. wahren - 4=36+1Ч / 26
- 19a. Geheimnis wahren -
20. zögert (Inf. zögern) - 1Ч / 16

Волфганг Борхерт - "Разкази за христоматия"

Clausewitz - IЧ

21. darufgehen - 16
22. eingegangen (eingehen) - 1Ч
23. der Eisschrank - 1Ч
24. entsetzt - 1Ч
25. der Erfinder - 1Ч
26. ergreifend - 3=16+2Ч
- 26a. (ganz) ergreifend
27. das Gewehr – 1 Ч
28. gräßlich - 2=16+1Ч
Hölderlin -5=26+3Ч
29. die Kachel - 10=66+4Ч
30. die Kegelbahn - 3=16+2Ч
31. der Kittel - 5=26+3Ч
32. der Kostenanschlag - 3=26+1Ч
33. "Krachen" (=die Krähe? krächzen?), Krähe - 2Ч

Langemarck - 5=26+3Ч

- 34. lauter kleine (Kreuze) - 1Ч
- 35. der Maulwurf - 2=16+1Ч
- 36. das Moos - 16
- 37. die Mücken (Sg. die Mücke) - 16
- 38. Nanu - 2Ч
- 39. die Ohrfeige - 1 Ч
- 40. rauskuckte (Inf. hinausgucken) - 16
- 41. schief - 1Ч
- 42. die Schießbude - 1Ч
- 43. der Schießpulver - 16
- 44. die Stinte (Sg. der Stint) - 7=36+4Ч
- 45. der Studienrat - 1Ч
- 46. stürzen - 1Ч
- 47. Trauerfall - 16
- 48. (na)'türlich - 1Ч

Волфганг Хилдесхаймер - "Една по-голяма придобивка"

- 49. abhanden (kommen) - 16
- 50. aufstecken - 16
- 51. abhold - 4=36+1Ч
- 51a. jeglicher Gefühlsäußerung abhold (sein) -16
- 52. arglos - 3=16+2Ч
- 52a. ("Anrüchiges innewohnte, aber arglos wie ich war") - 1Ч
- 53. (etwas) Anrüchiges - 6=26+4Ч
- 54. die Anschaffung - 3=26+1Ч
- 55. erlogen (erlügen) - 1Ч
- 56. erwecken - 16
- 57. der Fesselballon - 7=46+3Ч
- 58. gewillt sei (Inf. gewillt sein) - 1Ч
- 59. die Herbstdüfte (Pl.) - 16
- 60. innnewohnte (Inf. innewohnen) - 1Ч
- 61. Die Katze im Sack (kaufen) - 2Ч
- 62. der Kognak 2=16+1Ч
- 63. die Kolbenweite - 16+1Ч
- 64. der Kran - 1Ч
- 65. kurzfristigen (kurzfristig) - 2=16+1Ч
- 66. überbrücken - 1Ч
- 67. unausstehlich - 4=16+3Ч
- 67a.unausstehlich (er Mensch) - 16
- 68. unlauter - 2Ч
- 69. der Vetter - 36
- 70. welkendes Kartoffelkraut - 26
- 71. zaghaft - 7=36+4Ч

Приложение 21: Въпросник (проверовъчен списък) на интервюиращия за установяване на стратегии при четене (по Оксфорд/Хозенфелд)

Име на ученика (студента) _____

Цялостно поведение при четене (оградете едно)

Рядко превежда;
прави езикови догадки,
базирани на контекста

Превежда;
прави езикови догадки,
небазирани на контекста

Превежда;
прави езикови догадки,
базирани на контекста

Превежда;
рядко прави езикови догадки

Оградете стратегиите, които интервюираният е споменал: Бележки:

1. Следва нишката на основната мисъл в текста
2. Подминава непознатите думи (прави езикови догадки, базирани на контекста)
3. Използва контекста в предходните и следващите изречения и абзаци
4. Разпознава граматическите категории на думите
5. Оценява езиковите си догадки
6. Чете заглавието и с негова помощ прави хипотеза за съдържанието
7. Продължава четенето, дори и да не разбира (частично)
8. Разпознава сродни думи
9. Използва знанията си за света
10. Анализира непознати думи
11. Чете с нагласа, че ще разбере смисъла на текста
12. При четене се старае по-скоро да разбере цялостния смисъл, отколкото значението на отделни думи
13. Прави пробни опити да разбере значението
14. Използва илюстрациите
15. Използва бележките (обясненията на думите) към текста
16. Използва речник само в краен случай
17. Правилно проверява значението на непознати думи в речника
18. Подминава думи, които не са съществени за разбирането
19. Продължава четенето, като използва запаметени решения на проблеми и хипотези
20. Използва различни видове информация от контекста

Приложение 22 а: Текст от немскоезичната художествена литература, използван в Изследване 1 и 3:

I.

FRANZ KAFKA

HEIMKEHR

Ich bin zurückgekehrt, ich habe den Flur durchschritten und blicke mich um. Es ist meines Vaters alter Hof. Die Pfütze in der Mitte. Altes, unbrauchbares Gerät, ineinanderverfahren, verstellt den Weg zur Bodentreppe. Die Katze lauert auf dem Geländer. Ein zerrissenes Tuch, einmal im Spiel um eine Stange gewunden, hebt sich im Wind. Ich bin angekommen. Wer wird mich empfangen? Wer wartet hinter der Tür der Küche? Rauch kommt aus dem Schornstein, der Kaffee zum Abendessen wird gekocht. Ist dir heimlich, fühlst du dich zu Hause? Ich weiß es nicht, ich bin sehr unsicher. Meines Vaters Haus ist es, aber kalt steht Stück neben Stück, als wäre jedes mit seinen eigenen Angelegenheiten beschäftigt, die ich teils vergessen habe, teils niemals kannte. Was kann ich ihnen nützen, was bin ich ihnen und sei ich auch des Vaters, des alten Landwirts Sohn. Und ich wage nicht, an der Küchentür zu klopfen, nur von der Ferne horche ich, nur von der Ferne horche ich stehend, nicht so, daß ich als Horcher überrascht werden könnte. Und weil ich von der Ferne horche, erhorche ich nichts, nur einen leichten Uhrenschlag höre ich oder glaube ihn vielleicht nur zu hören, herüber aus den Kindertagen. Was sonst in der Küche geschieht, ist das Geheimnis der dort Sitzenden, das sie vor mir wahren. Je länger man vor der Tür zögert, desto fremder wird man. Wie wäre es, wenn jetzt jemand die Tür öffnete und mich etwas fragte. Wäre ich dann nicht selbst wie einer, der sein Geheimnis wahren will.

Alle Leute haben eine Nähmaschine, ein Radio, einen Eisschrank und ein Telefon. Was machen wir nun? fragte der Fabrikbesitzer?

Bomben, sagte der Erfinder.

Krieg, sagte der General.

Wenn es denn gar nicht anders geht, sagte der Fabrikbesitzer.

Der Mann mit dem weißen Kittel schrieb Zahlen auf das Papier. Er machte ganz kleine zarte Buchstaben dazu.

Dann zog er den weißen Kittel aus und pflegte eine Stunde lang die Blumen auf der Fensterbank. Als er sah, daß eine Blume eingegangen war, wurde er sehr traurig und weinte.

Und auf dem Papier standen die Zahlen. Danach konnte man mit einem halben Gramm in zwei Stunden tausend Menschen töten machen.

Die Sonne schien auf die Blumen.

Und auf das Papier.

Zwei Männer sprachen miteinander.

Kostenanschlag?

Mit Kacheln?

Mit grünen Kacheln natürlich.

Vierzigtausend.

Vierzigtausend? Gut. Ja, mein Lieber, hätte ich mich nicht rechtzeitig von Schokolade auf Schießpulver umgestellt, dann könnte ich Ihnen diese vierzigtausend nicht geben.

Und ich Ihnen keinen Duschraum.

Mit grünen Kacheln.

Mit grünen Kacheln.

Die beiden Männer gingen auseinander.

Es waren ein Fabrikbesitzer und ein Bauunternehmer.

Es war Krieg.

Kegelbahn. Zwei Männer sprachen miteinander.

Nanu, Studienrat, dunklen Anzug an. Trauerfall?

Keineswegs, keineswegs. Feier gehabt. Jungens gehn an die Front.

Kleine Rede gehalten. Sparta erinnert. Clausewitz zitiert. Paar

Begriffe mitgegeben: Ehre, Vaterland. Hölderlin lesen lassen.

Langemarck gedacht. Ergreifende Feier. Ganz ergreifend. Jungens

haben gesungen: Gott, der Eisen wachsen ließ. Augen leuchteten.

Ergreifend. Ganz ergreifend.

Mein Gott, Studienrat, hören Sie auf. Das ist ja gräßlich.

Der Studienrat starnte die anderen entsetzt an. Er hatte beim Erzählen lauter kleine Kreuze auf das Papier gemacht. Lauter kleine Kreuze. Er stand auf und lachte. Nahm eine neue Kugel und ließ sie über die Bahn rollen. Es donnerte leise. Dann stürzten hinten die Kegel. Sie sahen aus wie kleine Männer.

Zwei Männer sprachen miteinander.

Na, wie ist es?

Ziemlich schief.

Wieviel haben Sie noch?

Wenn es gut geht: viertausend.

Wieviel können Sie mir geben?

Höchstens achthundert.

Die gehen drauf.

Also tausend.

Danke.

Die beiden Männer gingen auseinander.
 Sie sprachen von Menschen.
 Es waren Generale.
 Es war Krieg.

Zwei Männer sprachen miteinander.
 Freiwilliger?
 'türlich.
 Wie alt?
 Achtzehn. Und du?
 Ich auch.
 Die beiden Männer gingen auseinander.
 Es waren zwei Soldaten.
 Da fiel der eine um. Er war tot.
 Es war Krieg.

Als der Krieg aus war, kam der Soldat nach Hause. Aber er hatte
 kein Brot. Da sah er einen, der hatte Brot. Den schlug er tot.
 Du darfst doch keinen totschlagen, sagte der Richter.
 Warum nicht, fragte der Soldat.

Als die Friedenskonferenz zuende war, gingen die Minister durch
 die Stadt. Da kamen sie an einer Schießbude vorbei. Mal schießen,
 der Herr? riefen die Mädchen mit den roten Lippen. Da nahmen
 die Minister alle ein Gewehr und schossen auf kleine Männer aus
 Pappe.

Mitten im Schießen kam eine alte Frau und nahm ihnen die Ge-
 wehre weg. Als einer der Minister es wiederhaben wollte, gab
 sie ihm eine Ohrfeige.
 Es war eine Mutter.

Es waren mal zwei Menschen. Als sie zwei Jahre alt waren, da
 schlügen sie sich mit den Händen.

Als sie zwölf waren, schlügen sie sich mit Stöcken und warfen
 mit Steinen.

Als sie zweiundzwanzig waren, schossen sie mit Gewehren nach
 einander.

Als sie zweiundvierzig waren, warfen sie mit Bomben.

Als sie zweiundsechzig waren, nahmen sie Bakterien.

Als sie zweiundachtzig waren, da starben sie. Sie wurden neben-
 einander begraben.

Als sich nach hundert Jahren ein Regenwurm durch ihre beiden
 Gräber fraß, merkte er gar nicht, daß hier zwei verschiedene
 Menschen begraben waren. Es war dieselbe Erde. Alles dieselbe
 Erde.

Als im Jahre 5000 ein Maulwurf aus der Erde rauskuckte, da
 stellte er beruhigt fest:
 Die Bäume sind immer noch Bäume.
 Die Krähen krächzen noch.
 Und die Hunde heben immer noch ihr Bein.
 Die Sterne und die Sterne,
 das Moos und das Meer
 und die Mücken:
 Sie sind alle dieselben geblieben.
 Und manchmal –
 manchmal trifft man einen Menschen.

Eines Abends saß ich im Dorfwirtshaus vor (genauer gesagt, hinter) einem Glas Bier, als ein Mann gewöhnlichen Aussehens sich neben mich setzte und mich mit gedämpft-vertraulicher Stimme fragte, ob ich eine Lokomotive kaufen wolle. Nun ist es zwar ziemlich leicht, mir etwas zu verkaufen, denn ich kann schlecht nein sagen, aber bei einer größeren Anschaffung dieser Art schien mir doch Vorsicht am Platze. Obgleich ich wenig von Lokomotiven verstehe, erkundigte ich mich nach Typ, Baujahr und Kolbenweite, um bei dem Mann den Anschein zu erwecken, als habe er es hier mit einem Experten zu tun, der nicht gewillt sei, die Katze im Sack zu kaufen. Ob ich ihm wirklich diesen Eindruck vermittelte, weiß ich nicht; jedenfalls gab er bereitwillig Auskunft und zeigte mir Ansichten, die das Objekt von vorn, von hinten und von den Seiten darstellten. Sie sah gut aus, diese Lokomotive, und ich bestellte sie, nachdem wir uns vorher über den Preis geeinigt hatten. Denn sie war bereits gebraucht, und obgleich Lokomotiven sich bekanntlich nur sehr langsam abnutzen, war ich nicht gewillt, den Katalogpreis zu zahlen. Schon in derselben Nacht wurde die Lokomotive gebracht. Vielleicht hätte ich dieser allzu kurzfristigen Lieferung entnehmen sollen, daß dem Handel etwas Anrüchiges innewohnte, aber arglos wie ich war, kam ich nicht auf die Idee. Ins Haus konnte ich die Lokomotive nicht nehmen, die Türen gestatteten es nicht, zudem wäre es wahrscheinlich unter der Last zusammengebrochen, und so mußte sie in die Garage gebracht werden, ohnehin der angemessene Platz für Fahrzeuge. Natürlich ging sie der Länge nach nur etwa halb hinein, dafür war die Höhe ausreichend; denn ich hatte in dieser Garage früher einmal meinen Fesselballon untergebracht; aber der war geplatzt.

Bald nach dieser Anschaffung besuchte mich mein Vetter. Er ist ein Mensch, der, jeglicher Spekulation und Gefühlsäußerung abhold, nur die nackten Tatsachen gelten läßt. Nichts erstaunt ihn, er weiß alles, bevor man es ihm erzählt, weiß es besser und kann alles erklären. Kurz, ein unausstehlicher Mensch. Wir begrüßten einander, und um die darauffolgende peinliche Pause zu überbrücken, begann ich: »Diese herrlichen Herbstdüfte...« – »Welkendes Kartoffelkraut«, entgegnete er, und an sich hatte er recht. Fürs erste stekte ich es auf und schenkte mir von dem Kognak ein, den er mitgebracht hatte. Er schmeckte nach Seife, und ich gab dieser Empfindung Ausdruck. Er sagte, der Kognak habe, wie ich auf dem Etikett ersehen könne, auf den Weltausstellungen in Lüttich und Barcelona große Preise, in St.

Louis gar die goldene Medaille erhalten, sei daher gut. Nachdem wir schweigend mehrere Kognaks getrunken hatten, beschloß er, bei mir zu übernachten, und ging den Wagen einstellen. Einige Minuten darauf kam er zurück und sagte mit leiser, leicht zitternder Stimme, daß in meiner Garage eine große Schnellzuglokomotive stünde. »Ich weiß«, sagte ich ruhig und nippte von meinem Kognak, »ich habe sie mir vor kurzem angeschafft.« Auf seine zaghafe Frage, ob ich öfters damit fahre, sagte ich, nein, nicht oft, nur neulich, nachts, da hätte ich eine benachbarte Bäuerin, die ein freudiges Ereignis erwartete, in die Stadt ins Krankenhaus gefahren. Sie hätte noch in derselben Nacht Zwillingen das Leben geschenkt, aber das habe wohl mit der nächtlichen Lokomotivfahrt nichts zu tun. Übrigens war das alles erlogen, aber bei solchen Gelegenheiten kann ich der Versuchung nicht widerstehen, die Wirklichkeit ein wenig zu schmücken. Ob er es geglaubt hat, weiß ich nicht, er nahm es schweigend zur Kenntnis, und es war offensichtlich, daß er sich bei mir nicht mehr wohl fühlte. Er wurde ganz einsilbig, trank noch ein Glas Kognak und verabschiedete sich. Ich habe ihn nicht mehr gesehen. Als kurz darauf die Meldung durch die Tageszeitungen ging, daß den französischen Staatsbahnen eine Lokomotive abhanden gekommen sei (sie sei eines Nachts vom Erdboden – genauer gesagt vom Rangierbahnhof – verschwunden), wurde mir natürlich klar, daß ich das Opfer einer unlauteren Transaktion geworden war. Deshalb begegnete ich auch dem Verkäufer, als ich ihn kurz darauf im Dorfgasthaus sah, mit zurückhaltender Kühle. Bei dieser Gelegenheit wollte er mir einen Kran verkaufen, aber ich wollte mich in ein Geschäft mit ihm nicht mehr einlassen, und außerdem, was soll ich mit einem Kran?

**Приложение 22 в: Текст, използван в Изследване 2:
“Диктаторът” от Томас Бернхард**

DER DIKTATOR

574 Der Diktator hat sich aus über hundert Bewerbern einen Schuhputzer ausgesucht. Er trägt ihm auf, nichts zu tun als seine Schuhe zu putzen. Das bekommt dem einfachen Manne vom Land, und er nimmt rasch an Gewicht zu und gleicht seinem Vorgesetzten – und nur dem Diktator ist er unterstellt – mit den Jahren um ein Haar. Vielleicht ist das auch zu einem Teil darauf zurückzuführen, daß der Schuhputzer dieselbe Kost ißt wie der Diktator. Er hat bald dieselbe dicke Nase und, nachdem er seine Haare verloren hat, auch denselben Schädel. Ein wulstiger Mund tritt heraus, und wenn er grinst, zeigt er die Zähne. Alle, selbst die Minister und die nächsten Vertrauten des Diktators fürchten sich vor dem Schuhputzer. Am Abend kreuzt er die Stiefel und spielt auf einem Instrument. Er schreibt lange Briefe an seine Familie, die seinen Ruhm im ganzen Lande verbreitet. „Wenn man der Schuhputzer des Diktators ist“, sagen sie, „ist man dem Diktator am nächsten.“ Tatsächlich ist der Schuhputzer auch dem Diktator am nächsten; denn er hat immer vor seiner Türe zu sitzen und sogar dort zu schlafen. Auf keinen Fall darf er sich von seinem Platz entfernen. Eines Nachts jedoch, als er sich stark genug fühlt, betritt er unvermittelt das Zimmer, weckt den Diktator und schlägt ihn mit der Faust nieder, so daß er tot liegen bleibt. Rasch entledigt sich der Schuhputzer seiner Kleider, zieht sie dem toten Diktator an und wirft sich selbst in das Gewand des Diktators. Vor dem Spiegel des Diktators stellt er fest, daß er tatsächlich aussieht wie der Diktator. Kurz entschlossen stürzt er vor die Tür und schreit, sein Schuhputzer habe ihn überfallen. Aus Notwehr habe er ihn niedergeschlagen und getötet. Man solle ihn fortschaffen und seine hinterbliebene Familie benachrichtigen.

Приложение 23: Анализ на стратегиите при четене, установени в Изследване 3:

В Изследване 3 е използван първият текст от Изследване 1 - “Завръщане у дома” от Кафка. Участниците в Изследването са български читатели. В настоящото описание се прави съпоставка с резултатите от Изследване 1.

1. СТРАТЕГИИ ЗА РАЗБИРАНЕ

В Изследване 3, както и в Изследване 1, преобладаващата част от съзнателно прилаганите стратегии са насочени върху “непознатите думи”.

10 от 12 читатели потвърждават, че прилагат стратегията **превод или обяснение на значението на думите с помощта на речник**, като дават конкретни примери. За 3 от тях стратегията е основна. Повечето от изследваните лица използват двуезичен речник, предимно за да проверят ефективността на други стратегии, при които използват знанието си за изучавания език.

Показателно е отношението на изследваните лица към стратегията **“подминаване на непознати места от текста”**. Както в Изследване 1, преобладаващата част (8) посочват, че са приложили или са готови да приложат тази стратегия. С действителното си стратегическо поведение и с отговорите на въпросите те показват, че всъщност я заместват с различни стратегии на постижение – използване на речник, опора в контекста и в знания за словообразуване. Това може да се обясни, от една страна, с особеностите на текста – при четене на текстове в “кратка проза трябва да се обърне внимание на всяка дума и на всеки препинателен знак” (Елерс, 1998: 247). Другите две възможни обяснения са ниският prag на търпимост към неяснота и смесването на стратегии за разбиране със стратегии за езикоусвояване. Както в Изследване 1, много читатели заявяват, че и без да знаят посочените думи, са разбрали текста, но въпреки това искат да научат или вече са научили значението им. Както в Изследване 1, стратегията “подминаване на непознати места” се прилага невинаги мотивирано. Такива са случаите, в които думите от текста носят особена смислова натовареност, влизайки в изотопни и лексикални вериги - *Horcher* и когато тяхното значение може да се разкрие с

помощта на знанието на читателя и информацията от контекста – *wage, Horcher*.

Повече читатели (10), в сравнение с Изследване 1 (7, от които 4 българи) посочват прилагане на стратегията “разкриване значението на непознати думи с помощта на контекста”. Само 5 от тях дават конкретни примери. Ето защо сме склонни да считаме, че тези стратегии са част предимно от декларативното знание на читателите и че някои от изследваните лица дори са ги посочили формално, подсетени от въпросника. Това предположение се подкрепя и от факта, че в свободните вербализации тези стратегии се споменават само от едно изследвано лице, и само една читателка посочва конкретен пример за позната информация от контекста, на която се опира.

Единични са утвърдителните отговори за стратегията “опора в познати словообразувателни модели и елементи”, въпреки че текстът предлага възможности за нея. Интересен е отговорът на ИЛ 35 – тя посочва, че е “превела без речник” окционализма “*ineinanderverfahren*”, но според нас пътят към този превод минава през словообразувателния анализ.

Както в Изследване 1, отделни читатели посочват стратегията “разкриване значението на непознатите думи с помощта на междуезикова или интраглавна аналогия”. Една от читателките (ИЛ 37) дава пример за грешка в прилагането на такава стратегия – “*wahren - die Wahre*”, която се дължи вероятно на пропуск в нейния междинен немски език – например свръхгенерализиране на правило за правопис.

Изследването потвърждава предпочтитанието на българските читатели към метакогнитивните стратегии. Преобладаващият брой изследвани лица съчетават няколко стила на четене. По-добрите читатели комбинират глобално със селективно и/или търсещо четене, по-слабите – глобално с детайлно. Две от изследваните лица дават противоречиви отговори: В отговор на 3 въпрос от въпросника (вж. Приложение 3) те твърдят, че са прочели текста първо глобално, за цялостно впечатление. В отговор на 8 въпрос същите изследвани лица посочват, че още при първия прочит са се съредоточили върху всички подробности. Част от читателите подчиняват селективното четене на търсене на непознати думи. При отделни читатели е установено комбиниране на разнородни цели на четенето в един прочит (срв. Изследване 1, стр. 100 и 149).

Препрочитането също е разпространена стратегия – с цел разбиране, по-добро разбиране, в отделни случаи и за естетическо удоволствие. За съжаление, както и в Изследване 1, читателите не информират, с какви конкретни когнитивни действия модифицират повторния си прочит, за да подобрят резултата от разбирането.

Както в Изследване 1, само една читателка информира за кооперативната стратегия - търсене помощ от друг.

Интересен, но недостатъчен за формулиране на закономерност е фактът, че едно от изследваните лица с най-нисък брой точки в Изследване 3 (ИЛ 39) и един от читателите с най-висок брой точки в Изследване 1 (ИЛ 27, чужденец) информират за една и съща стратегия – отхвърляне на грешна хипотеза за референциална идентичност на думите *Pfütze* и *Gerät*.

Както в Изследване 1, повечето изследвани лица или отричат образуване на хипотези в хода на текста, или дават невалидни отговори.

Преобладаващата част от изследваните лица потвърждават и следните стратегии: “анализ на изречения”, хипотеза за общия смисъл на текста на основата на заглавието, анализ на деиктичната структура на текста. Това са стратегии за разбиране, при които читателите трябва да използват своето налично знание и да се опират на семантичната, синтактичната и прагмалингвистичната информация от текста. Предимно формалните отговори не дават сведения за това, с каква цел и с какъв успех изследваните лица използват тези знания.

Коментар: Интерпретативният анализ на свободните вербализации и отговорите на въпросник показва стратегическо поведение, което е сходно с това на участниците в Изследване 1, особено на българските читатели.

Съществени разлики между Изследване 1 и 3 са установени при следните стратегии:

- **Невербално отбележване** на важни и на проблемни места от текста. В Изследване 3 са отбележани само ключовите думи и са маркирани сравнително малко откъси, свързани със затруднения при разбирането. Причина за това е една от задачите във въпросника от Изследване 3.
- **Прекъсване** на четенето. За тази стратегия почти липсва информация в Изследване 1. В 2 от случаите в Изследване 3 прекъсването е свързано със затруднения при разбирането. В други 5 то е посветено на “по-

добро разбиране". В повечето случаи прекъсьването се комбинира с препрочитане. Липсва, обаче, подробна информация за мисловни действия, които са довели повторното четене след прекъсьването до успешен резултат.

2. ОПИТИ ЗА ИНТЕРПРЕТАЦИЯ

Като цяло преобладават елаборативните инференции и инференциите. Тяхното съдържание съответства на пропозиционалното съдържание на текста и показва тенденция към тълкуване в светлината на проблема за отчуждението и конфликта между поколенията (баша-син) в творчеството на Кафка (вж. стр. 88). Липсват данни за това, доколко читателите използват знания за автора и за неговото творчество. Декларативните изречения придават на опитите за интерпретиране на текста констатиращ и "затворен" характер. Това е и причината, в сравнително дългите текстове на изследваните лица, да има повторения и парафрази към съдържанието. Зададените въпроси към текста са по-скоро общи или реторични (напр. Защо се е случило така? - ИЛ 28, Кой е този човек? Какво иска? ИЛ - 29 Какво чувства? ИЛ - 33, Иска ли да запази спомена за всичко, както е било? ИЛ - 30). Някои от въпросите, особено тези на ИЛ 30, представляват опит за откриване на "бяло поле" и дават добра отправна точка за интерпретация. Освен ИЛ 30, останалите читатели не показват, че се възползват от тази херменевтична възможност.

Анализът на средствата за въздействие се свежда до тълкуване на думи и изрази в символното поле и по-рядко на стилистични фигури. Както в Изследване 1, именно чрез реконструиране на значения в символното поле, а не в полето за показване, четири изследвани лица достигат до реконструиране на пространствени и времеви отношения на близост и дистанция. Те откриват и границата в текста и интерпретират нейното "преминаване": "Вратата на кухнята символизира уюта, до който авторът няма достъп" (ИЛ 31).

3 от читателите търсят чувства и настроения в текста, като 1 от тях – чрез семиотиката на цветовете – "Чувства се някаква студенина. Представям си всичко в сиви цветове... Усеща се тягостно чувство, подтискащо" (ИЛ 37).

Както читатели в Изследване 1, 3 читатели дават данни за вербални образци, които вероятно са били съхранени в паметта при други ситуации на общуване с художествен текст "Той (текстът) изобразява действителността"

(ИЛ 38). При 2 от тях тези образци си взаимодействват със значения, конструирани вероятно при общуване с произведения от родната култура: “носталгия, бащино огнище, красив блян” (ИЛ 32, 33). Това води до асимилиране на значения от чуждоезичния текст (вж. и стр. 177).

От друга страна, за разлика от българите в Изследване 1, пет изследвани лица от Изследване 3 активират при четенето както знания, така и предразсъдъци за автора и за неговото творчество: “Творбите на Кафка са винаги много дълбоки и показват проблеми в отношенията между хората” (ИЛ 29). “Той пише предимно текстове, които трудно могат да се разберат” (ИЛ 38).

Повечето читатели потвърждават, че съпоставят прочетеното със собствения си жизнен опит.

Коментар: Повечето от участниците в Изследване 3 вероятно пренасят навици и умения за интерпретация, придобити при четенето на роден или друг чужд език. В много случаи това води до приемливи резултати. На читатели, които се съсредоточават върху езиковите си проблеми (ИЛ 35 и ИЛ 39), които “доместицират” значенията на чуждоезичния текст под влияние на роднокултурни схеми (ИЛ 32, 33) или които, въпреки усилията си, дават осъкъдни и общи сведения за разбирането на текста, предимно на пропозиционалното му съдържание, могат да се препоръчат стратегии, които интензифицират общуването с текстове от изучаваната култура.

ПУБЛИКАЦИИ ПО ТЕМАТА НА ДИСЕРТАЦИЯТА

1. Е. Савова. Четене и стратегии при четене на чужд език, в: Чуждоезиково обучение, 6/2001, с. 11-24
2. Е. Савова. Херменевтика и чуждоезиково обучение, в: Чуждоезиково обучение, 4/2002, с. 23-28
3. Е. Савова. Стратегии при четене на чужд език, в: Сборник Приложна лингвистика и методика на чуждоезиковото обучение, IV част/2003. София, Нов български университет, 2004, с. 25-30
4. Е. Савова. "Литературна дидактика" в обучението по немски като чужд език, в: Чуждоезиково обучение 3/2003, с. 28-33
5. Е. Савова. Стратегическа компетентност при изучаване и комуникация на чужд език. В: Език, литература, култура. Юбилеен сборник на Департамент "Приложна лингвистика". София: Нов български университет, 2004 г., с. 137-144