

Хипотези, предвиждания, хоризонт на очакванията при четене на художествен текст

Елена Савова

При общуване с текста читателят съзнателно или несъзнателно мисли не само за това, което възприема в момента, но изгражда предварителни представи за това, което ще прочете по-нататък в текста. Тези мисловни процеси в немскоезичната литература се обозначават като „очаквания“, „предвиждания“, „хипотези“, „антиципиране“. Основен фактор за тяхното протичане е взаимодействието между информацията в текста със знанието на реципиента.

Насърчаването на антиципирането е отдавна прилаган похват в работата с текстове – нехудожествени и художествени – в обучението по чужд език. Разглеждането на тази тема в настоящата работа цели не толкова да представи нови методически идеи, а да допринесе за по-дълбокото осмисляне на същността и основанието за прилагане на този похват с цел повишаване на неговата ефективност.

Антиципирането е предмет на научен интерес още от времето, когато за относително завършена комуникативна цялост се е приемало изречението, а не текстът. Така например според Бийвър, когато реципиентът чува началото на изречението, в паметта му се активират определени синтактични модели и очаквания за това, какви части на изречението ще се появят в продължението (Бийвър 1970). Лурия дава примери за това, как смисълът и синтактичната структура на започнатото, но недовършено изречение предопределят различна степен на вероятностни предвиждания на неговото продължение (Лурия 1984). Анализирайки един от неговите примери, можем да допълним, че реципиентът, чул или прочел това изречение, прави тези предположения въз основа на своите знания: „Настъпи зимата и на улицата заваля дълбок, пухкав ...“ Реципиенти, които знаят български език, ще се сетят, че тук липсва подлогът, той е съществително. Ще се сетят за възможните словосъчетания с глагола „вали“, а техните знания за годишните времена и природните явления по нашите географски ширини ще ограничат техните хипотези до една единствена и ще им подскажат, че „дълбок и пухкав“ не може да бъде дъждът (който понякога вали и през зимата), а само снегът. Ако това непълно изречение дава възможност за напълно точно предвиждане, други, като например: „Отидох в

зоопарка и там видях...” или „Излязох на улицата, за да си купя...” насочват реципиента към много повече или по-неясни очаквания. Очакванията се приемат за важна стратегия на преработване на информацията и в ранните когнитивни модели, описващи разбирането на текста (вж. Богранд, Дреслер 1995). Една от популярните теории за четенето – тази на Гудман и Смит (цит. по Самюелс, Камил, 1988: 22-23, Елерс 1998: 17-18) – приема антиципирането за основна мисловна дейност в този процес с решаваща роля за неговия резултат. Според нея читателят преглежда информацията в текста, която активира в него определени очаквания. Той ги проверява и евентуално коригира, като сверява хипотезите си с данните в текста. При това читателят се опира на своите знания за: букви, буквосъчетания, значения на думите, вероятни синтактични и смислови връзки между думите, за типичната структура и функции на даден вид текст, за явленията, обектите и процесите в обкръжаващия свят (Вестхоф 1987: 39-47). Въз основа на тези знания в хода на четенето могат да се предвиждат: принадлежността на следващата, още непрочетена, дума към дадена част от речта, появата на дадена граматична категория или форма (напр. минало време, минало причастие: Ich habe gestern..., пряко допълнение), семантична категория (действие, адресат), съдържанието на по-голям отрязък от изречението, а при повествователните текстове – случка и място на действието, последици от действието (Елерс 1992б: 18). Следователно антиципирането е признак за активно читателско поведение. То допринася за целенасоченото и селективно преработване на информацията в текста. Опората в наличните знания и предварителното досещане прави ненужен анализа на всички данни от текста. Това облекчава и ускорява четенето. Тези процеси протичат автоматизирано при четене на роден език. Чуждоезичният читател в по-малка степен се опира на налични – езикови или социокултурни - знания (защото не разполага с тях или защото не умее да ги използва), за да образува предвиждания. Вниманието и паметта му често са натоварени с преработването на затрудняващи го места от текста или с детайли, които не са необходими за цялостното разбиране. Процесите на предвиждане и проверка на хипотезите, характерни за добрия читател, се спъват и гладкостта на четенето се нарушава (Елерс 1992б:45).

Това становище се възприема и в методиката на обучение по четене на чужд език (Вестхоф 1987). Впоследствие тезата, че антиципирането е доминиращ процес и определящ признак за добро читателско умение се приема за крайна от много специалисти (напр. Лутйехармс 1988). Все пак върху него се градят много от

методическите идеи в т. нар. „литературна дидактика“¹ за обучението по немски език като чужд - под влияние не само на психолингвистиката, но и на рецептивната естетика.

Очакванията се приемат за важна мисловна дейност и в рецептивната естетика на Изер. Той ги свързва с концепцията си за „сновяща гледна точка“ (Изер 1976: 198 ff.): Читателят не възприема изображения в текста свят като страничен обект, наведнъж и в цялост. Той го изгражда постепенно, в продължителен период от време. Читателят „влиза“ в този свят, заемайки в него определена времева и пространствена позиция („сновяща гледна точка“), от която възприема, осмисля и свързва отделните текстови сегменти. Преработването на определен текстов сегмент се намира в диалектично взаимодействие с припомнянето на предходните и с появата на очаквания, свързани с предстоящите сегменти. Тези очаквания могат да бъдат хипотези с повече или по-малко конкретно съдържание, но могат да бъдат и най-общо усещане за липсваща информация, за „празнота“, която ще бъде запълнена в хода на четенето. Преработването на следващите сегменти от текста води до задоволяване на тази потребност, но често и до непотвърждение на хипотезите и до промяна на представата за вече прочетеното. Характерно свойство на фикционалния (художествения) текст е появата на информация, която противоречи на очакванията и на „препятствия“ при свързването ѝ с вече прочетените откъси от текста. Това предизвиква у читателя разочарования, изненада, учудване или съпротива – и засилва мисловните процеси на естетическо общуване с текста.

Друга категория от рецептивната естетика, която се възприема в литературната дидактика (Елерс 1992а: 72) е „хоризонтът на очакванията“ (Яус 1979: 5 ff.). Тя обозначава очакванията към литературната творба от страна на читателите, които са съвременници на нейното създаване. Тези очаквания се основават на тогавашните традиции и опит в общуването с изкуството, на знанията на читателите за жанровите особености, формата и тематиката на други създадени по това време творби, за разликите между художествен и ежедневен език, за автора, за условията на живот, ценностите и обществените процеси в съответната епоха и културна среда, на житейския опит на читателите. Авторите създават своите произведения, като се съобразяват тъкмо с този хоризонт на очаквания. Те изпращат към публиката си явни или скрити сигнали, като боравят по традиционен или необичаен начин с познатите ѝ

¹ Относно термина „литературна дидактика“ вж. Савова .

правила, представи и изобразителни похвати, за да изпълнят нейните очаквания или за да я изненадат или шокират – и с това да предизвикат у нея определено естетическо въздействие и „промяна на хоризонта“ (Яус 1979: 5-6) . Читателите от следващите исторически епохи възприемат творбите от предходните с други хоризонти на очаквания, белязани от различен исторически опит (Яус 1979: 6-7) – следователно се променя и въздействието на художественото произведение, реализират се нови аспекти от неговия смислов и естетически потенциал. Това е валидно за четенето на роден език, но важи с още по-голяма сила за четенето на чужд език, където хоризонтът на очакванията се формира не само в друго време, но и в друга културна среда. Някои специалисти са на мнение, че ако чуждоезичният читател желае да изпита въздействието на творбата така, както би го изпитал родноезичен читател, той би трябвало да промени своя хоризонт на очаквания към нея (Елерс 1992а: 72). Категоричността на това твърдение би могла да се смекчи с позицията на межкултурната германистика, че смисълът на произведението не е постоянна величина, че във всяка ситуация на четене той се изгражда наново в диалог между миналия и настоящия, между собствения и чуждия културен и исторически опит (Круше 1985: 369-372).

В методиката за работа с художествени произведения в обучението по немски език като чужд се предлага внедряването в учебния процес на задачи за целенасочено стимулиране на антиципирането и очакванията на различни нива на възприемане и интерпретация на текста. Повечето от тях се свързват с прекъсване на четенето – често непосредствено след прочитане на заглавието на творбата, с преработване на текста на откъси, стъпка по стъпка, със спиране на четенето и образуване на хипотези за продължението на текста или за запълване на празнина между два откъса или началото и края на текста. Тези задачи се предлагат с различни основания и функции, които се реализират поотделно или едновременно.

Една от основните функции, които могат да изпълняват такива задачи, е изкуственото стимулиране на процесите на предвиждане (образуване на хипотези), които, както вече бе споменато, при чуждоезичната рецепция нерядко са затруднени. Това се постига чрез прекъсване и деавтоматизиране на процеса на четенето (Елерс, 1992б-19) и самонаблюдение на читателя при изграждане, проверка, потвърждаване, промяна, отхвърляне или избор на една от няколко алтернативни хипотези, подпомагани от задаване на въпроси, от търсене и многократно тълкуване на подходяща опорна информация в текста.

Други функции са:

- мотивираща функция – изграждайки определени очаквания, читателят става любопитен, как ще продължи текстът и дали ще се потвърдят неговите хипотези, което го мотивира за четене (Елерс 1992а: 74);
- комуникативна функция – изградените от читателите хипотези и предвиждания дават опора за съпоставка с информацията в текста и за открояване на общото и индивидуалното в различните интерпретации (Елерс 1992а: 74);
- дидактико-херменевтична функция – читателят осмисля съдържанието на своите хипотези и зависимостта им от неговия жизнен и културен опит, развива умения да ги проверява критично, съпоставяйки ги с текста и с гледните точки на другите читатели, учи се да се дистанцира от своите (културнообусловени) очаквания и ако е необходимо, да ги променя, да търси новото, необичайното и обогатяващото в чуждокултурния текст (Елерс 1994а: 74);
- естетическа функция – читателят открива свойството на текста да направлява неговите очаквания, да взаимодейства с неговите представи и опит и по този начин да обогатява неговите знания и да му предава художествени и нравствени послания (Елерс 1994а: 74);
- възможност за лично, белязано от индивидуалния опит, общуване с текста.

Учебното стимулиране на очаквания, предвиждания и хипотези при четене Елерс свързва с активиране на знанията на учещите за езика, текста, жанра, стила и знанията за света и с развиването на способност, тези знания да се използват при интерпретиране на определени сигнали от текста (Елерс 1992а: 71). Такива сигнали са:

- езикови сигнали;
- информация за извънтекстовия контекст – за автора, за неговата национална принадлежност, за изобразената ситуация (особености на мястото на действието, епохата и др.);
- композиционни и специфични жанрови свойства на текста, например разгръщането на тема и сюжет, появата на герой, преносна и фигуративна употреба на думи и изрази, повествователна перспектива и т.н.;

- художествени и повествователни сигнали – тълкувани със знанието, че са използвани от автора с намерение за особено, естетическо въздействие върху читателя (Елерс 92: 71).

Процесите на предвиждане могат да започнат още с разсъждения върху заглавието на текста, например:

Mann über Bord Мъж зад борда

На основата на това заглавие преподавателят може да помогне на учещите да мобилизират знанията си за света („схеми“) и комуникативно-прагматичната си компетентност и да си представят ситуацията, свързана с това словосъчетание и евентуалните действия, които би предизвикало неговото произнасяне (кораб, пътници, моряци, открито море, спасяване, лодка и др.). Може да бъде припомнена или въведена подходяща лексика, свързана с тази ситуация, която би могла да се появи в текста. Учещите могат да бъдат насърчавани да антиципират съдържанието и евентуалните езикови средства в текста. След това, в опора върху знанията си за особеностите на художествения текст (и евентуално за автора – в случая - Гюнтер Кунерт) биха могли да разсъждават за това, дали повествованието би се разгърнало според обичайната представа за ситуацията, или са възможни изненади (по Елерс 1992б: 16-17). Оттук може да се премине към четене и съпоставяне на очакванията на учещите със съдържанието на текста. Подобна възможност дава и заглавието на разказа „Zeuge Dieter“ – „Свидетелят Дитер“ от Ф. Метенлайтер. То активира „схеми“ като „съдебен процес“, „произшествие“ и евентуално знания за роли, място и действия в подобни ситуации и обозначаващата ги лексика: „съдебна зала“, „обвиняем“, „съдия“, „съдебни заседатели“, „процес“, „присъда“ и др. (Елерс 1992б: 68)

Въз основа на заглавието учещите могат да предвидят атмосферата („В мъглата“) (Хойсерман, Пифо 1996: 365) или основния проблем в творбата („Дрехите правят човека“).

Уменията за образуване, проверка и коригиране на хипотези за съдържанието на текста (на неговите откъси) могат да бъдат основна учебна цел на самостоятелна урочна единица. В представения от Елерс пример (Елерс 1992а: 63 ff.) текстът се предоставя на учещите на части, като първата част е заглавието. Те го четат очевидно самостоятелно (според нас, необходимо е предварително да се определи време за прочит на отделните части) и стъпка по стъпка откриват, че пумата, срещу която героинята се готви да се изправи, всъщност не е реална, а съществува само в нейното

съзнание. Въпросите към отделните части насърчават образуването, потвърждаването и коригирането на хипотези относно ситуацията на героинята, към ролята на определени сигнали в текста, които допринасят за конкретизиране или промяна на тези хипотези и към самонаблюдение при четене. След прочитането на всяка част учещите заедно могат да обсъждат тези въпроси, като съпоставят идеи, обменят информация, разсъждават върху своите реакции (напр. на несигурност, озадачаване), както и върху естетическото въздействие и послание на творбата – тук напр. за границите между реалния и илюзорния свят и за причините за тяхното прекриване.

С малко по-различно предназначение се използва антиципирането от Бернд Каст в неговия десетилетие и половина преди Елерс представен „антиципаторно-спекулативен“ модел за работа с текст (Каст 1976). Названието на модела подсказва, че той не насочва към близки до съдържанието на оригиналния текст предположения, а тъкмо напротив – въз основа на заглавието на текста или на текстов откъс учещите са стимулирани да разсъждават спонтанно и творчески. Възможните отклонения от оригинала на хипотезите на учениците стават отправна точка за разсъждения и изводи: „В провокираната вследствие на това дискусия за разликите в съдържанието, за причините, довели в повечето случаи до разочарования в очакванията, объркването на учениците открива път към задълбочено вникване в замисъла, съдържащ се в оригиналния текст“ (Каст 1976: 14).

Каст илюстрира метода с пример за работа със стихотворението на Курт Щайнигер „Детски обувки“. Антиципирането служи на два вида учебни цели: развиване на продуктивната и рецептивната езикова компетентност (разбиране на граматичните структури в стихотворението, предаване на важни моменти от него със свои думи, разговор за собствените представи и хипотези) и развиване на литературната компетентност (в т. ч. вникване в поетическите кодове, в композицията и стилистичните фигури в текста) (Каст 1976: 15-16).

На учещите се предлага част от стихотворението, прекъснато в момента на максимално достигане на драматичното напрежение преди решаващия обрат (т.е. преди последните три реда).

Учениците разсъждават върху въпроса, защо е по-добре майките да могат да се скарат на децата си за това, че покритите с прах обувки не са на краката им. Резултатите се нанасят в таблица. В лявата колона са предположенията на учениците. В дясната колона след прочитане на края на стихотворението се попълва - за съпоставка – отговорът на въпроса, скрит в оригиналния текст: „Карането“ би

означавало, че децата са живи, докато реалността е друга – обувките са в музея на концентрационния лагер „Бухенвалд“, а техните притежатели, децата, са били избити. В зависимост от предварителните фонове знания на учениците, преподавателят оказва необходимата помощ за достигане до този извод.

Така разработеният текст би могъл да се интегрира в поредица от учебни часове със страноведска или литературна насоченост, в които се използват художествени, есеистични или документални текстове (а днес вече и филми и интернет-сайтове), свързани с темата на стихотворението (Каст 1976: 16-17).

Разбира се, преподавателите биха могли да изпробват представения модел с други произведения, ако преценят, че темата на цитираното стихотворение не е подходяща за учещите, с които работят. Според Каст „антиципаторно-спекулативният“ метод е особено подходящ и за работа с дълги четива в проза (приключенски и криминални романи, фантастична литература), тъй като прекъсването на подходящо място с поставяне на подходящи задачи събужда въображението и любопитството и мотивира за четене (Каст 1976: 17).

Съзнателното насърчаване на антиципирането се интегрира в по-мощни модели за работа с художествен текст и подпомага разбирането в на различни етапи и нива.

За случаите, в които преподавателите биха искали да използват познавателните и естетическите възможности на антиципирането при работа с художествен текст, е необходимо да обобщим следните препоръки:

- да се предвиждат учебни дейности, с които да се мобилизират или допълнително да се предоставят всички налични знания на учещите, с помощта на които те да изграждат хипотези, продуктивни за процеса на четене;
- при избора на текст да се има предвид, че различните текстове по различен начин насърчават предвижданията (Елерс 1992б: 19);
- при подготовка на задачи към избрания текст да се анализират местата от текста, които биха послужили за опора в антиципирането;
- да се предвиди, кои сигнали от текста биха могли да използват учещите, какви знания и съответно какви хипотези биха могли да активират;
- да се избера внимателно местата, на които да се прекъсват текстовете и целта на прекъсването – напр. за обобщаване на прочетеното и логично

предвиждане на продължението или за събуждане на любопитството и насърчаване на въображението;

- антиципирането да се насочва от специални инструкции или въпроси;
- от учещите да се изисква да формулират очакванията (хипотезите) си, да ги обосновават с места от текста или със своите налични знания;
- учещите да бъдат насърчавани да отстояват аргументирано своите хипотези, но и при необходимост да ги коригират/променят и да търсят връзката им с целия текст.

Литература:

Бийвър 1970: T. G. Bever. The Cognitive Basis for Linguistic Structures. В: Ed. J. R. Hayes (ed.) Cognition and the Development of Language. New York, London, Sidney, Toronto: John Wiley & Sons, Inc.

Богранд, Дреслер 1995: Р. дьо Богранд, В. Дреслер, С. Стоянова-Йовчева. Увод в текстовата лингвистика. София: Университетско издателство "Св. Климент Охридски"

Вестхоф 1987: Вестхоф 1987: G.J. Westhoff. Didaktik des Leseverstehens. Strategien des voraussagenden Lesens mit Übungsprogramm. München: Hueber

Елерс 1992 а: S. Ehlers. Lesen als Verstehen. Zum Verstehen fremdsprachlicher literarischer Texte und zu ihrer Didaktik. Berlin u.a.: Langenscheidt

Елерс 1992 б: S. Ehlers. Literarische Texte lesen lernen. München: Klett

Елерс 1998: S. Ehlers. Lesetheorie und fremdsprachliche Lesepaxis aus der Perspektive des Deutschen als Fremdsprache. Tübingen. Gunter Narr Verlag

Изер 1976: W. Iser. Der Akt des Lesens. München: Wilhelm Fink

Каст 1976: Das antizipierend-spekulative Verfahren. Eine Methode des Umgangs mit literarischen Texten im Fremdsprachenunterricht. В: Zielsprache Deutsch Heft 3, 13-20

Круше 1985: D. Krusche. Lese-Unterschiede. Zum interkulturellen Leser-Gespräch. В: Das Fremde und das Eigene. Prolegomena zu einer interkulturellen Germanistik. Hg. v. A. Wierlacher. München: iudicium

Лурия 1984: А. Лурия. Език и съзнание. София: Наука и изкуство

Лутйехармс 1988: Lesen in der Fremdsprache. Versuch einer psycholinguistischen Deutung am Beispiel Deutsch als Fremdsprache. Bochum: AKS-Verlag

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

Хойсерман, Пифо 1996: U. Häussermann, H.-E. Piepho. Aufgaben-Handbuch Deutsch als Fremdsprache. Abriß einer Aufgaben- und Übungstypologie. München: Iudicium

Яус 1979: H.-R. Jauss. Literaturgeschichte als Provokation der Literaturwissenschaft. В: Rainer Warning (Hg.), *Rezeptionsästhetik*, München: Fink, 21979, 126–162 URL: http://www.romanistik.uni-freiburg.de/reiser/einf_jauss.pdf (30.09.2014)