

СТРАТЕГИИ ПРИ ЧЕТЕНЕ НА ЧУЖД ЕЗИК

Елена Савова

Der vorliegende Artikel ist hauptsächlich für den bulgarischen Leser gedacht und will ihm einen Überblick über die wichtigsten Typen von Trainingsmaßnahmen zur Entwicklung von Lesestrategien in der Fremdsprache verschaffen. Dabei erweist sich die Grenze zwischen Lern- und Kommunikationsstrategien als fließend. Im zweiten Teil des Artikels werden einige Beispiele für Strategietraining im fremdsprachlichen Leseunterricht, u.a. auch im DaF-Unterricht, gegeben. Die Ergebnisse der Anwendung solcher Trainingsprogramme sind, wegen der unterschiedlichen Bedingungen ihrer Durchführung, nicht eindeutig. Leselernmodelle sind vom muttersprachlichen auf den fremdsprachlichen Unterricht nicht ohne weiteres zu übertragen.

Конструктивистичната концепция за обучението и концепцията за ориентирането на учащите към процесите и към овладяването на (процедурални) умения, включват усвояването на стратегии на учене и на преработване на речта, включително при четене, като компонент от процеса на обучение (срв. Волф, 1989, Волф 1993, 426–427). В инструкционната психология стратегиите при четене на роден език са насочени към оптимизиране на процеса на четене на текстове, нужни за практиката или в обучението по различни дисциплини. Често те не се разграничават от стратегиите на учене (срв. цитирането им като стратегии на учене от Балщедт, стр. 265 и като стратегии на четене от Грьобен/Кристман, 1999, стр. 192 и сл.). Още през 1946 год. Робинсън разработва програма, наречена SQ3R, заради стъпките, които се препоръчват в нея: *survey*: предварително ориентиране относно съдържанието и структурата на текста, *question*: задаване на въпроси, отнесени към текста, придружено с активиране на налично знание, *read*: активно четене, *recite*: възстановяване на съдържанието със свои думи, *review*: повторение на предишните четири стъпки. (цит. по Грьобен/Кристман, 1999, стр. 194). Експерименталното изпробване на програмата през 60-те години доказва нейната ефективност, така че се правят опити тя, както и известната програма MURDER на Дансерьо и сътр. да бъдат препоръчани и в обу-

чението по чужд език (срв. Рампильон, 1989, стр. 91–92). В по-ново време са разработени редица тренировъчни програми (описания напр. при Балщедт и др., 1981, стр. 250–278). Често в тях експериментално се изпробват повечето стратегии, обхванати в различните класификации, напр. на Дансерьо и сътрудници, Фридрих/Мандл и Вайнщайн/Майер. (цит. по Грьобен/Кристман, 1999, стр. 193–195).

Издигането на стратегическата компетентност в цел на обучението и по чужд език води до обмисляне на начините на обучение в стратегии. С настоящата статия си поставяме задачата да направим преглед на тези видове обучение и да дадем примери за неговото прилагане при развиването на умението четене на чужд език. Едновременно с това ще изтъкнем някои теоретични и практически проблеми.

Стратегическата компетентност за четене на чуждия език при възрастни учащи се определя, според нас, най-малко от два фактора: От една страна, това е стратегическата компетентност като част от способността за общуване на чуждия език. Тя се дефинира като „способност да се прилагат компенсаторни стратегии“ (Стефанова и др., 1993, стр. 5), т. е. „когнитивни операции, които учащите се прилагат целенасочено и с оглед моментните си потребности, за да преодолеят осъзнатото като проблем несъответствие между изискванията, които поставя пред тях актуалната комуникативна ситуация и наличните в рамките на техния междинен език възможности (за комуникация) (Кнап/Потхоф-Кнап, 1982)“. Те могат да бъдат усвоени и преподавани (Хуфайзен, 1991, стр. 30). От друга страна, стратегическата компетентност за четене на чуждия език е свързана и с общото умение за четене (Елерс, 1997, стр. 99 и сл.), включително и за прилагане на стратегии на разбиране, което се формира при четене на родния език (срв. Савова, 2001, стр. 17). Вероятно тази комплексност на умението четене на чужд език, на неговите функции в общуването и на начините за неговото формиране, е една от причините за споменатото смесване споменатото смесване на стратегии на комуникация и на учене в теорията и в практиката на обучението по четене на роден и на чужд език.

Обучението, целящо разширяване на стратегическата компетентност, е трудна задача предвид схващането, че успехът от прилагането на всяка стратегия зависи от индивидуалните особености на обучавания, от конкретната ситуация, задача и текст (Елерс, 1997, стр. 75). Видовете тренинг в стратегии се поддават на определени класификации, които са описани по-подробно например от Тьонсоф (1992) и Елерс (1997).

Класификации на видовете обучение (тренинг) в стратегии:

1. Според броя на обучаваните тренингът може да бъде индивидуален и групов. Груповият тренинг е по-лесно осъществим в естествена учебна среда, въпреки че при него не винаги може да се откликне на индивидуалните потребности на обучаваните.

2. Според обвързаността на обучението в стратегии с конкретното учебно съдържание, то може да бъде сепаратно и интегрирано. Сепаратното, т. е. отделеното от нормалния учебен процес обучение, фокусира вниманието на обучаваните върху същността, функционирането и начина на употребата на стратегиите, което предполага по-добро им усвояване и с това – и трансфер в редовния процес на обучение. За разлика от него, интегрираното обучение е насочено към прилагането на стратегиите с оглед решаването на конкретни задачи в хода на учебния процес. Това предполага обвързване с конкретните потребности на обучаваните, а оттам и повишаване на мотивацията и преносимостта на стратегиите при решаване на други задачи в обучението.

3. Според степента на експлицитност се различава експлицитен и имплицитен тренинг. Обучението от първия вид се осъществява обикновено в следните стъпки: диагностика на действителното прилагане на стратегии и на потребността от стратегии, избор на подходящи стратегии, тематизиране на стратегиите (представяне с евентуални названия („етикети“), обяснение на целта, начините и ситуацията на тяхното прилагане, обосноваване на тяхната ефективност), демонстрация, практическо изпробване чрез конкретни задачи и инструкции, оценка на резултата. (срв. CALLA – Cognitive Academic Language Learning, Тьонсоф, 1992, стр. 281–282). В рамките на експлицитния тренинг се различават „информативен тренинг“ и „тренинг, свързан с прилагане и самоконтрол“ (Тьонсоф, 1992, стр. 274–275). С експлицитния тренинг най-често се свързва обучението в „метакогнитивни стратегии“, т. е. стратегии, свързани с планирането, контролирането и оценяването на процеса на четене (Елерс, 1997, стр. 84–86). С напредването на обучението следва да спада степента на експлицитност на инструкциите за сметка на използването на стратегиите по собствена инициатива на обучаваните. В

имплицитния тренинг обучаваните се подтикват към прилагането на определени стратегии чрез задачи, поставени по определен начин и в конкретни учебни ситуации. Редовното експлоатиране и вариране на такива задачи, а не тематизирането на стратегиите, би следвало да доведе до повишаване на стратегическата им компетентност. Ето защо такъв вид тренинг се нарича още „сляп“.

4. Според вида на инструкциите се различава директен и индиректен тренинг. Директните инструкции водят към осъществяването на предварително заложи цели. Индиректните инструкции насочват учащите към самостоятелно откриване на стратегии (Елерс, 1997, стр. 233).

5. Обучението в стратегии може да бъде насочено към по-ограничен или към по-широк репертоар от избрани стратегии (Оксфорд, 1999, стр. 205). По-широкият репертоар предполага по-голяма възможност за избор според отделния индивид, текст и задача, но предвид обикновено ограниченото време, поставя под въпрос тяхната усвоимост и преносимост.

Проверка на ефективността от обучението в стратегии

Ефективността от обучението в стратегии се проверява чрез събиране на данни в началото и в края и евентуално чрез наблюдение по време на обучението. Въпреки често дискутираните ограничения във валидността на методите, произтичащи от недостъпността за пряко наблюдение, особено на стратегиите на разбиране, и от различните променливи, продължават да се практикуват изследвания с протоколи на мислене на глас, водене на записки, интервюта (за интроспекция и ретроспекция), анкетни въпросници с различна степен на структурираност. Те се анализират с количествени и качествени методи (Тьонсоф, 1992, стр. 286 и сл.). Особено популярен е въпросникът за идентифициране на стратегии на комуникация и на учене на чужд език SILL (Strategy Inventory for Language Learning) на Оксфорд, разработен за няколко езика (Оксфорд, 1999, стр. 199). Вариантът на немски език е преработен от Мислер (Мислер, 1999).

Тьонсоф изброява следните **критерии за ефективност на обучението в стратегии:**

- повишаване на резултатите в учебния процес,
- повишаване на мотивацията и убедеността на учащите се в необходимостта от прилагане на стратегии,
- трансфер на изучавани стратегии в сходни ситуации и при решаване на други задачи,
- трайност на усвоените стратегически умения (Тьонсоф, 1992, стр. 278).

Експерименталното обучение в стратегии по четене на чуждия език се провежда в различни ситу-

ации по отношение на: обучаваните, на средата на провеждане – учебна или лабораторна, на провеждащия експеримента – изследовател или учител, на вербалния материал, на обема на репертоара от стратегии и на видовете стратегии. То показва противоречиви резултати.

Примери на експериментално обучение в стратегии при четене на чужд език

1. В цитираните като класически изследвания на отделния случай на Хозенфилд емпирично установените стратегии, характерни за добрите читатели, се преподават в индивидуално обучение на „слаби“ читатели. В първия случай обучението се предхожда от фаза на осъзнаване чрез вербализиране на собствените „неуспешни“ стратегии и тяхното сравняване със стратегиите на добрите читатели и се състои в прилагане на успешните стратегии в нови задачи за четене. Във втория случай стратегическото поведение на обучавания се регулира от инструкциите (Хозенфилд, 1984, стр. 239) и минизадачите, подадени от обучавания. Качественият анализ на двата случая оставя впечатлението, че прилагането на стратегиите повишава резултатите при четенето, но зависи и от когнитивните и поведенчески предпоставки на обучавания (Хозенфилд, 1984, стр. 234–243). Хозенфилд и сътрудници изработват програма в седем стъпки за интегрирано обучение в стратегии, което включва осъзнаване на родноезиковите стратегии при четене и пренасянето им при четене на чужд език. За съжаление, липсват данни за резултата от този експеримент (срв. Тьонсхоф, 1992, стр. 279–281). Критиката към Хозенфилд е, че авторката включва в обучението само емпирично установени, но не и теоретично обосновани стратегии.

2. В експеримента на Керъл (Керъл, 1989, стр. 647 и сл.) стратегиите, предложени на основата на теоретични разсъждения, – *semantic map* и *experience-text-relationship method*, са плътно интегрирани в цялостни програми за работа с текста. Фазата на рефлексия върху тези стратегии прави обучението експлицитно. Данните от експеримента, извлечени с отворени и структурирани тестове за проверка на резултатите от разбирането преди и след експеримента, показват повишаване на разбирането на експерименталната в сравнение с контролната група, трансфер на стратегии (особено на *semantic mapping*) и зависимост на данните от начина на измерване на разбирането. Резултатите от обучението в стратегии зависи и от типа на обучавания, който се измерва със сложно структуриран въпросник с 64 въпроса, наречен *Inventory of Learning Processes* (Керъл, 1989, стр. 661–662).

3. По-машабните експериментални тренировъчни програми показват отчасти противоречиви резултати: Биалисток регистрира повишаване на успеха при разбирането вследствие прилагане на стратегии за разкриване значението на думи напр. чрез

използване на словообразователни особености, съпоставка с родния език и контекста в сравнение с четене без такива стратегии (цит. по Тьонсхоф, 1992, стр. 293).

4. Според експерименти на Барнет и Керн директното обучение в стратегии: а) не влияе съществено върху резултата от четенето, б) влияе успешно по-скоро на читателите с по-слаби способности за четене или на тези, които изучават чуждия език в начална степен (срв. Елерс, 1997, стр. 125–126). Неуспехът на такъв тип обучение при по-напредналите и добрите читатели се обяснява хипотетично с това, че чрез него евентуално се блокират автоматизирани процеси, водещи до успешно четене (срв. Елерс, 1997, стр. 120).

4. Изследването на ефекта от програми, обучаващи в стратегии, стои в центъра и на дисертационни изследвания, напр. това на Корина Хенинг – за стратегии, прилагани при учене на родния език (Хенинг, 1995). Парк Мионг Шун прилага Тюбингската учебна програма от Мандел и сътрудници, предназначена за четене, разбиране и учене на родния език, върху корейски студенти, четящи на немски като чужд език (Парк, 1991). Стратегиите в програмата се основават на достиженията на лингвистиката на текста и когнитивната психология по отношение на процесите на четене и учене и се преподават на етапи и разпределени в следните групи – метакогнитивни, семантико-синтактични, елаборативни, редукутивни и стратегии на възпроизвеждане. Метакогнитивният компонент придава на тренинга относително висока степен на експлицитност. Съпоставката на началните и крайните тестове, състоящи се от: четене и обработване на текст с помощта на зададени стратегии (стратегии се прилагат само по преценка на обучавания), вербализиране на действително приложените стратегии с помощта на въпросник и тест за запаметяване, дава следните резултати: тренингът на отделните компоненти на Тюбингската програма, с изключение на редукутивните стратегии, допринася за подобряване на запаметяването (Парк, 1991, стр. 139), налична е и консистентност между действително приложените и вербализираните стратегии. Изследването представлява пореден опит за пренасяне на стратегии, свързани с когнитивни умения на родния език, върху такива на чужд език, освен това става дума не само за стратегии на разбиране но и за учебни стратегии, които се провиряват и със съответен тест за запаметяване.

Обучение в стратегии при четене на немски като чужд език

Обучението в стратегии на разбиране при слушане и четене чрез учебниците по немски като чужд език от комуникативната епоха (80-те години) е по-скоро имплицитно – чрез задачи и упражнения (срв. Нойнер, 1987, *Deutsch aktiv neu 1B, Lehrbuch*, напр. стр. 98–99, стр. 107 упр. 3.). С навлизането на кон-

- мата РКПЧ (второ поколение). София, 2000
- Павлова, 1995: Г. Павлова. *Разпределението на информацията в темно-ремната област и влиятието ѝ върху разбираемостта на специализирани типове текстове*. В: Чуждоезиково обучение, 4, 1995
- Парпулова, 1990: Зл. Парпулова. *Работа върху граматичната кохерентност на текста при обучението по немски език в интензивни групи*. В: Чуждоезиково обучение, 5, 1990
- Савова 2001: Е. Савова. *Четене и стратегии при четене на чужд език*. В: Чуждоезиково обучение, 6, 2001
- Славова, 1991: Ст. Славова. *Упражнения за развитие на умения за прогностично четене*. в: Чуждоезиково обучение, 6, 1991
- Стефанова и др. 1993: П. Стефанова, Д. Стоянова, Й. Симеонова, Т. Шопов и др. *Входно-изходно равнище на учебния предмет „чужд език“*. В: Чуждоезиково обучение, 4, 1993
- 2. Публикации на чужди езици:**
- Ballstaedt et al. 1981: M. Ballstaedt u. a. *Texte verstehen, Texte gestalten*. München
- Ehlers 1997: S. Ehlers. *Lesetheorie und fremdsprachliche Lesepaxis aus der Perspektive des Deutschen als Fremdsprache*. Wien
- Carrell 1989: P. Carrell. *Metacognitive Strategy Training for ESL-Reading*. in: TESOL Quarterly, 23 (4); 647–678
- Groeben, Christmann 1999: N. Groeben, U. Christmann. *Psychologie des Lesens*. In: Franzmann, Bodo, Hrsg. *Handbuch Lesen*. München: Saur
- Hosenfeld 1984: C. D. Hosenfeld. *Case studies of ninth grade readers*, in: Alderson, Ch./Urquart, A. H.: *Reading in a Foreign Language*. London and New York: Longman
- Hueber 2003: *Deutsch als Fremdsprache. Programm 2003*. Ismaning: Hueber
- Hufeisen 1991: B. Hufeisen. *Englisch als erste und Deutsch als zweite fremdsprache. Empirische Untersuchung zur fremdsprachlichen Interaktion*. Frankfurt am Main u.a.: Peter Lang
- Knapp-Potthoff/Knapp 1982: A. Knapp-Potthof, K. Knapp. *Fremdsprachenlernen und-lehren. Eine Einführung in die Didaktik der Fremdsprachen vom Standpunkt der Zweitsprachenerwerbsforschung*. Stuttgart u.a.: Kohlhammer.
- Missler 1999: B. Missler. *Fremdsprachenlernerfahrungen und Lernerstrategien. Eine empirische Untersuchung*. Tübingen: Stauffenberg.
- Park 1991: Myong-Shun Park. *Förderung des Textverstehens durch kognitive Lernstrategien unter Einbeziehung der Metakognition*. Universität Tübingen. Dissertation.
- Rampillon 1989: U. Rampillon. *Lerntechniken im Fremdsprachenunterricht*. München: Hueber
- Oxford 1999: R. Oxford. *Language Learning Strategies what every Teacher should know*. 10. Ed. Boston: Heinle&Heinle.
- Tönshoff 1992: W. Tönshoff. *Kognitiverende Verfahren im Fremdsprachenunterricht. Formen und Funktion*. Hamburg: Kovac.
- Westhoff 1987: G.J. Westhoff *Didaktik des Leseverstehens. Strategien des voraussagenden Lesens mit Übungsprogramm*. 4. Auflage 1995. München: Hueber
- Westhoff 1997: Gerard Westhoff. *Fertigkeit Lesen. Fernstudienprojekt zur Fort- und Weiterbildung im Bereich Germanistik und Deutsch als Fremdsprache*. Berlin, Wien u.a.: Langenscheidt
- Wolff 1989: D. Wolff. *Zur Bedeutung des prozeduralen Wissens bei Verstehens- und Lernprozessen im schulischen Fremdsprachenunterricht*. in: Die Neueren Sprachen 89: 6 (1990), 610–625
- Wolff 1993: D. Wolff. *Der Konstruktivismus: Ein neues Paradigma in der Fremdsprachendidaktik?* in: Die Neueren Sprachen 93 (1994), 407–429
- 3. Учебници и учебни помагала:**
- Braun u.a. 2000: A. Braun, S. Dinsel, K. Ende. *Unterwegs zur Vorbereitung auf die Zentrale Mittelstufenprüfung Deutsch als Fremdsprache*. Langenscheidt: Berlin u.a.
- Hasenkamp 1995: G. Hasenkamp. *Leselandschaft. Unterrichtswerk für die Mittelstufe*. Ismaning: Verlag für Deutsch
- Müller-Küppers, Zöllner 1999: E. Müller-Küppers, I. Zöllner. *Leseverstehen. Fachtexte mit Übungen und methodischen Hinweisen*. Ismaning: Hueber
- Neuner, 1987: G. Neuner, Th. Scherling, R. Schmidt, H. Wilms. *Deutsch aktiv Neu*. Langenschiedt: Berlin u.a.
- Perlmann-Balme, Schwalb 1997: M. Perlmann-Balme, S. Schwalb. *em Hauptkurs Deutsch als Fremdsprache für die mittelstufe*. Ismaning: Max Hueber Verlag
- Perlmann-Balme u.a. 1999: M. Perlmann-Balme, S. Schwalb, D. Weers. *em. Abschlusskurs Deutsch als Fremdsprache für die Mittelstufe*. Ismaning: Max Hueber Verlag