

РАВНИЩА НА ПРеработване на информацията при четене. ВЪЗМОЖНИ ПРОБЛЕМИ ПРИ ЧЕТЕНЕТО НА ЧУЖД ЕЗИК

Елена Савова

В настоящата статия се разглеждат някои възможни източници на затруднения при четене на чужд език. За тази цел се използват: "интерактивен модел" за теоретично описание на процеса на четене, данни от изследвания и от наблюдения в практиката. На основата на анализа се правят някои изводи за обучението по чужд език.

The present article considers possible sources of difficulties in reading in a foreign language. The analysis is based on a theoretical model of the reading process, on data obtained from research and on observations in class. Some conclusions are made in connection with the process of foreign language learning and teaching.

Le présent article analyse les sources possibles de difficultés lors de la lecture en langue étrangère. La base de l'analyse est constituée d'un modèle théorique du processus de la lecture, de données d'études et d'observations de la pratique. La conclusion offre quelques solutions pour l'enseignement de langue étrangère.

Увод. Четенето е обект на развиване и оценяване в обучението по чужд език. Това налага необходимостта да се познават неговата същност и процесите, които го характеризират (Гудман 1988: 11). Четенето, освен речева дейност с разнообразни социални функции, е и сложен мисловен и познавателен процес, който само частично подлежи на пряко наблюдение. Ето защо неговото изчерпателно описание е трудно изпълнима задача. Въпреки това, в методиката на обучението по чужд език се използват изследвания и теоретични модели, посветени на този комплексен процес. Сред тях преобладават концепциите в психолингвистиката, които разглеждат четенето като процес на преработване на информация.

Цел: В настоящата статия се разглеждат някои възможни източници на затруднения при четене на чужд език. Използва се модел за описание на процеса на четене, приет и в методиката на чуждоезиковото обучение. Анализът е насочен предимно към учащи с комуникативна компетентност на ниво около и над В1 и е съобразен с особеностите на немския език.

Теоретична постановка:

В методическата литература от десетилетия насам се използват предимно два¹ конкуриращи се модела на четене. Първият е т. нар. "концептуален модел", според който добрият читател се опира не толкова на визуалните данни, колкото на собственото си предварително знание и на тази основа прави догадки за информацията в текста. В по-ново време е разпространен вторият, т. нар. "интерактивен модел". Според него

"... 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. ... тези фактори се изменят в зависимост от самия читател..."

Ван Дайк и Кинч 1983: 53, 193, цит. по Лутйехармс 1988: 63

Равнища на преработване на информацията при четене.

Според Гудман "Както химикът се вижда в молекулярната структура, както астрономът

¹ Холистичните схващания за разбирането при четене като за постепенно изграждане на ментален модел все още не намират широко приложение за целите на обучението

анализира влиянието на небесните тела едно върху друго и екологът изследва сложните връзки в една биологична група...", така и учените, които изследват четенето, трябва да проникнат отвъд видимото поведение и да го анализират в дълбочина (Гудман 1988: 12-13). Това твърдение може да се свърже с факта, че теоретичните модели представят цялостния процес четене чрез описание на отделни равнища на преработване. Тези равнища са следните:

1. *Движения на очите*. Това са сакади, регресии (при писмени култури като българската и немската - скокообразни движения в посока надясно и наляво към буквосьчетанията) и фиксации (задържане на погледа върху графичния обект) и скокове. Нормалният процес на четене се схваща, особено от привържениците на концептуалните модели, като редуване на фиксации и скокове на погледа от едно значимо за четящия място в текста към друго (Кархер 1994: 156-161).

2. *Визуален анализ*. Читателят идентифицира възприетите графични сигнали - букви и буквосьчетания по формални и дисконтивни признаци, сравнявайки ги с готови, съхранени в паметта му образци, шаблони или схеми, имащи сравнително, но не абсолютно, устойчив характер.

3. *Прекодиране*. Идентифицираният графичен образ обикновено преминава през прекодиране във фонемна база на определени правила. Счита се, че прекодирането и субвокализацията се използват за целите на лексикалния достъп предимно от неопитния читател (Кархер 1994: 249).

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 "ментален лексикон" (съдържащ знание за думите, за техните значения, граматични признаци, форми, семантична и синтактична валентност). По този начин се активира значението (денотативно и конотативно), съхранено в паметта на разбиращия (Кархер 1994: 241). Липсва единодушие по следните въпроси: 1. На базата на какви признаци (доминиращи букви или познати морфемии) става разпознаването на дадена дума (Кархер 1994: 151) 2. Дали търсенето в менталния лексикон с цел лексикален достъп става последователно или паралелно (Джъст и Карпентър 1980:338-339; Лутйехармс 1988:81-82) 3. Дали всички значения и граматични признаци на думата се активират наведнъж. Изборът на актуалното значение на дадена дума измежду няколко алтернативни се влияе от следните фактори: от ограниченията, които налага синтактичното и семантично обкръжение; от честотата на поява на думата в текстове; от значението, което най-често се активира при четене и др. (Джъст и Карпентър 1980: 339; Лурия 1984: 235-236).

5. *Разбирането на изречението* (извеждане на значението) - Значенията на отделните думи, идентифицирани с помощта на менталния лексикон, 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 (Лутйехармс 1988: 93; Кристман и Грьобен 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"²). На базата на тази информация разбиращият активира и предвиждания за вероятни синтактични преходи и смислови съчетания (отварят се "празни места"³).

Продължението на една фраза може да се предвиди с различна степен на вероятност и точност (Лурия, 1984). Тази предвидимост зависи от лингвистични, текстолингви-

² Със "схеми", както с "понятия", "рамки", "планове", "сценарии", в когнитивната психология се означават единици, с които знанието на читателя се описва като йерархична структура (вж. Балщедт и др. 1981: 22 -30). Понятието "схема" е особено разпространено в методиката на обучението по чужд език (вж. Керъл, Дивайн и Еский 1988, Елерс 1997)

³ Терминът "празни места" има различни значения според валентната теория, когнитивната психология и рецептивната естетика.

стични и екстралингвистични фактори (напр. типичност и повтаряемост на ситуацията) (Креленщайн, 1979: 13). Тя зависи и от психоллингвистични фактори като, например, знанието на читателя.

В зависимост от редувантността на синтактичната структура с пропозиционалното съдържание на изречението или от степента на съответствие между "повърхностната" и "дълбоката структура", синтактичният анализ е повече или по-малко необходим и съзнателен (Щифенхьофер 1986: 49-51; Лутйехармс 1988: 89-94). Така, например, в сложно-съставното изречение: "Преди да излезе, той си облече палтото, защото навън беше студено" причинно-следствената връзка може да бъде реконструирана и без да се обърне особено внимание на съюза "защото".

6. *Интегрирането на смисловите единици на равнище текст* се обяснява с процесите анализ и синтез (Лурия 1984). То се обяснява 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 фоните си знания (вж. Балщедт и др. 1981: 51 ff, 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 и Карпентър 1980: 343). Като "мост" между пропозициите в текста служат и т. нар. инференции, т. е. допълнителни свързващи пропозиции, които читателят изгражда на базата на своето знание за света (Балщедт и др., 1981: 57; Кархер 1994: 244). Обикновено се различават два вида инференции. Първият вид са т. нар. необходими инференции. Те са предназначени за създаване на локална кохерентност (Кинч и Ван Дайк 1978: 365). Вторият вид са "елаборативните инференции", които читателят прокарва по своя инициатива, като обогатява реконструираните пропозиции с умозаклучения и информация на основата на собствения си жизнен опит (Елерс 1997: 53). Особен вид инференции се провокират от недоизказаностите, които авторът преднамерено оставя, очаквайки, че ще бъдат запълнени от читателя (Балщедт и др. 1981: 59).

7. Под въздействието на знанието си за композицията на определена текстова разновидност, 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 текста и с личния стил на неговия автор (Елерс 1997: 65). На базата на този "структурен анализ" и на "прагматичния анализ" (анализа на съдържанието и на доминиращите словесни действия, изразяващи дадено комуникативно намерение) читателят приписва определена комуникативна функция на текста (Кархер 1994: 244)

Четенето се разглежда и във връзка със следните процеси, които "се наслаgват" върху отделните равнища на преработване: изграждане на представи, особено на визуални, емоции и настроения, насочване и разпределяне на вниманието. Последният процес е особено важен при четенето на чужд език. Поради ограничения капацитет на работната памет (Джъст и Карпентър 1992), читателят е принуден да насочва вниманието си в зависимост от своето знание, от комуникативната си цел и от трудността на текста. Такова съзнателно и икономично рецептивно поведение е свързано с доброто умение за четене (Елерс 1997:154 ff).

Умението за четене на чужд език

Гудман характеризира четенето като процес, универсален за всички езици (Гудман 1988:17). Въпреки това, в редица публикации се обсъжда въпросът, доколко четенето на чужд език зависи от умения, усвоявани при комуникация на роден език и доколко - от

чуждо-езиковата компетентност (Елерс 1997: 98-99).

Изследванията показват, че процесите на четене на роден и на чужд език имат общи и специфични характеристики (Волф 1985: 171; Елерс 1997)

"Междинната компетентност" за четене на възрастните учащи се на което и да е ниво на владеене на чуждия език се характеризира чрез взаимното влияние на няколко фактора:

- развити когнитивни структури (знание за света, чиито елементи имат съответствия в умствения речник), част от които са културно, исторически и индивидуално обусловени

- универсално когнитивно умение за преработване на информация

- обща комуникативна компетентност на родния език, включително умение за четене. Това умение се формира под влияние на определени читателски общества, кръгове в родноезиковата култура и на конвенции за интерпретация на родноезикови текстове (Елерс 1997: 204)

- комуникативна компетентност на чуждия език, която се характеризира с особено-стите на междинния език и

- изграденото и изграждащото се умение за четене на чуждия език

Възможни проблеми при четене на чужд език:

Проблемите при четене на чужд език са трудно достъпни за наблюдение и често остават незабелязани от преподавателя и дори от самите учащи. Следващият опит за тяхното описание е хипотетичен. Той се опира върху експериментални изследвания, емпирични наблюдения и теоретично обосновани хипотези (Щифенхьофер 1986; Лутйехармс 1988). Част от тях отчитат особеностите на немския език (Илиева 1976; Бернщайн 1990). Възможните проблеми при четене се представят не като характерни за всеки учащ се във всички ситуации, а като възможни в различни ситуации и за различни обучаеми:

1. Учащите, усвоили автоматизирани навици за разпознаване на буквосъчетания, на средно и високочестотни думи и морфеми, четат на чуждия език със сравнително по-голям брой и по-голяма продължителност на фиксациите, следователно по-бавно (Щифенхьофер 1986: 82-83, Лутйехармс 1988, 1997). Както и на родния език, четенето се забавя и деавтоматизира при преработване на "непознати", рядко срещани или многозначни думи (Джъст и Карпентър 1980: 339-340). Възможни са грешни идентификации (вм. "Saskia", женско име - "Saksia", пример на Илиева 1971: 29) или неправилно сегментиране на думи ("bi-sheer" вместо "bis-her", Лутйехармс 1988). Причина за тези проблеми могат да бъдат грешни очаквания за комбинации от букви (Кархер 1994: 246-247), понякога под влияние на родния или на друг чужд език.

2. Чуждоезиковият ментален лексикон дори в напреднала степен на езикуосвояване носи белезите на междинния език - дифузност (непълнота), нестабилност, фосилизиране, динамика, посредничество на родния език (Бьорнер и Фогел 1994). Ето защо са възможни проблеми при лексикалния достъп (Бьорнер и Фогел 1994). Освен в случаите, в които думата е "непозната", тези проблеми могат да възникнат, когато учащите не познават комплекса от денотативни и конотативни значения на дадена дума, особено в случаи на дивергентност в двата езика (Кархер 1994: 250). При четене на немски език са възможни затруднения при граматична и лексикална омонимия - напр. грешно характеризиране на дадена дума като част на речта ("betrieben" като съществително, Лутйехармс 1988:163). Източник на грешки и проблеми могат да бъдат многозначните предлози, омонимните форми за предлози и съюзи (Бернщайн 1990:13ff). Много интересен случай е омонимията на делими представки и предлози (an, auf, um), която може да доведе до проблеми на синтактично ниво, особено ако делимите представки са оптически разположени, например, по средата на сложното изречение. Проблеми са възможни и ако учащите обръщат вни-

мание само върху лексикалното значение на думата, но не и на диференциалните ѝ признаци. Източник на объркване са близки по графична форма думи или думи с еднакви корени, които реализират различно значение ("raten, erraten, verraten" - мой пример) (Бернщайн 1990: 17). Проблеми при лексикалния достъп, както и при разбиране на цяло словосъчетание или изречение, могат да възникнат поради непознаване (или интерференция в определянето) на семантичната и синтактична валентност и управлението на думата.

3. Учащите притежават непълни знания за фразеологични (особено идиоматични) словосъчетания на чуждия език. Тези знания са непълни и на родния език, ето защо учащите разполагат със стратегии за разбиране на такива словосъчетания, развивани на родния език (Халщайнсдотир 1999: 93).

4. Знанията на учащите за морфологичните структури на изучавания език са в процес на изграждане дори във високите нива на комуникативна компетентност и следователно са непълни и неустойчиви. Следните явления на повърхнината на немскоезичен текст са потенциални източници на затруднения и грешки при разбирането: омонимни и многозначни флективни форми ("gedacht" от "denken" или "gedenken"), омонимни падежни форми на съществителните, на местоименията, членовете, персоналните и обектните деиксиси (sie, ihr, die, der), на омонимни форми за прилагателни и причастия, при незабелязване разликите между падежните форми (ihn, ihm). Тяхното пренебрегване или неправилно преработване може да доведе до грешки в реконструирането на референциална идентичност, връзки и значения.

5. Знанията на учащите се за основните синтактични модели също са ограничени според равнището на изучаване на чуждия език. От друга страна не всички учащи имат достатъчно устойчиви знания, за да активират автоматизирани очаквания за всички видове синтактични преходи. Възможно е влиянието на родноезиковите синтактични образци да води до интерференция в очакванията при преработването (вж. Лутйехармс 1988: 189) и до синтактични стратегии, повлияни от родния език, които биха довели до следните проблеми:

- не винаги автоматизирано очакване за рамкови конструкции и съответно за краен словоред и свързаните с това колебания в очните движения, несъхраняване на информация и не изчакване на последния член на рамката, прибързано затваряне на рамката, не очакване на преходи, наложени от синтактичната валентност и управлението, неотваряне на "празни места" след предлози и съюзи, незабелязване, неанализиране или грешен анализ на окончанията, сигнализиращи връзки, които на български език се изразяват аналитично, вместо това активиране на родноезикови синтактични схеми и очаквания (например незабелязване на дадена синтактична връзка поради липса на предлог).

Освен това проблеми биха създали и сложни синтактични структури, които затрудняват четенето и на роден език (Лурия 1984; Джъст и Карпентър, 1992).

6. Възможно е чуждоезичните читатели да сегментират фразите на по-малки смислови блокове, отколкото при четене на роден език (Щифенхьофер 1986:88). Наблюдения в преподавателската практика показват, че такова сегментиране често е неправилно - нахвърсват се синтактичните и смисловите цялости, което води до затруднения или грешки при разбирането на целия текст.

7. Учащите разполагат с изградена на родния език способност за преработване на сигнали за свързаност в текста (кохерентност, кохезия). Нейното пренасяне при четене на чужд език зависи от това, дали учащите познават средствата за лексикална и граматична кохезия на изучавания език и дали умеят да използват тези знания (вж. подточка 4). Успешното използване на контекста с цел езикова догадка или за глобално разбиране също зависи от условия, които не винаги са налице при четене на чуждоезичен текст. Първото условие е, контекстът да съдържа достатъчно опорни думи и сигнали за връзки, които да

са познати за учащия. Второто условие е, учащият да умее интуитивно или да е научен да използва тези опорни сигнали (Щифенхьофер 1986: 90; Лутйехармс 1988; Кархер: 1994).

8. Системата от знания за изучаваната култура ("схеми"), изградена по време на изучаването на чуждия език, вероятно носи характеристики, подобни на чуждоезиковия ментален лексикон. Ето защо при необходимост от използване на такива знания могат да възникнат следните проблеми: Учащият може да не разполага със знанието за чуждата култура, необходимо за разбирането на чуждоезичния текст. Възможно е и той да притежава това знание, но да не е способен да го използва. В друг случай той може да активира знание, което само частично се покрива със знанието, необходимо за разбиране на текста. В четвърти случай той може да активира знание, придобито в роднокултурната среда, но неподходящо за разбирането и да приспособи чуждоезичния текст към роднокултурната си "схема" (Кархер 1994: 255; Елерс 1997: 100). В зависимост от индивидуалността на читателя и особеностите на текста, в различна степен се проявява уменията да се "активират схеми" при разбирането.

Изводи: Възможностите на чуждоезичния читател да активира знание на което и да е от равнищата на преработване на информация при четене са ограничени. Ето защо е възможно процесът на четене на чужд език да се деавтоматизира и забави още на равнището на лексикалния достъп и на синтактичното преработване. Това означава допълнително натоварване на работната памет. Ето защо при четенето на чужд език не винаги се пренасят процесите, характерни за четенето на роден език: активното използване на фоновите знания, предвиждането на информация, инферирането и др. (Лутйехармс 1988; Кархер, 1994; Елерс 1997: 152f).

Залючение:

На базата на интерактивните модели се налагат няколко основни извода за обучението по четене на чужд език:

1. Необходимо е да се развива и автоматизира уменията за четене в еднаква степен на всички равнища на преработване. Това включва работата по разширяване на "визуалното словно богатство" и упражненията за развиване на бързина при лексикалния достъп. Такива упражнения за българските учащи са разработени от Илиева (1971, 1976).

2. Според нас е необходимо да се изготвят и "съпоставителни рецептивни граматиките" за българи, които изучават чужди езици. С тяхна помощ учащите биха развили умение за оптимално използване на сигналите за кохезия и за преработване на откъсите в текста на правилно сегментирани смислови цялости.

3. Поради редуваността в текста, пропуските в знанията на учащите се на дадено равнище на преработване на информацията могат да се компенсират със знания на друго равнище. Необходимо е да се развиват уменията за използване на такива знания при четене на чуждия език.

Интерактивният модел влияе и върху дискусиата за оценяването на уменията четене на чужд език. Известно е, че различните задачи модифицират естественото четене, като активират по-силно отделни негови подпроцеси. Така например, широко разпространеният CLOZE-тест, създаден първоначално за измерване на четивността на текста, може да се използва предимно за проверка на уменията да се предвижда информация и да се използва локалния контекст (вж. напр. Лутйехармс 1988: 26). Задачите, които изискват потвърждаване и отхвърляне на съждения, проверяват предимно реконструкцията на пропозиции и инферирането. В публикации от 80-те и 90-те години редица автори призовават, при разработването на тестови задачи да се вземе предвид и следното - разбира-

нето при четене е не само продукт на мисловна дейност, но и процес. Този процес е колкото комплексен, толкова и индивидуален.

ЛИТЕРАТУРА:

Балцедт и др. 1981: M. Ballstaedt u. a. Texte verstehen, Texte gestalten. München: Urban und Schwarzenberg

Бернщайн 1990: W.Z. Bernstein. Leseverständnis als Unterrichtsziel. Sprachliches und methodisches Grundwissen für den Lehrer im Fach Deutsch als Fremdsprache. Heidelberg: Julius Groos Verlag

Бьорнер и Фогел 1994: W. Börner, K. Vogel. Mentales Lexikon und Lernaltersprache. (под ред. на W. Börner, K. Vogel.) Kognitive Linguistik und Fremdsprachenerwerb: das mentale Lexikon. Tübingen: Narr

Волф 1985: D. Wolf. Verstehensprozesse in einer zweiten Sprache. Studium Linguistik 17/18, 162-180

Гудман 1988: K. Goodman. The reading process. (под ред. на P. Carrell, J. Devine, D. Eskey). Interactive Approaches to Second Language Reading. Cambridge et al.: Cambridge University Press

Джъст и Карпентър 1980: M. A. Just, P. Carpenter. A Theory of Reading: From Eye Fixations to Comprehension. Psychological Review, 87 (4), 329-354

Джъст и Карпентър 1992: M. A. Just, P. Carpenter. A Capacity Theory of Comprehension. Psychological Review, 99 (1), 122-149

Елерс 1997: S. Ehlers. Lesetheorie und fremdsprachliche Lesepraxis aus der Perspektive des Deutschen als Fremdsprache. Wien

Илиева 1971: А. Илиева. За четенето в обучението по чужд език (немски език). София: Народна просвета

Илиева 1976: А. Илиева. Психолингвистические основы чтения и создание системы упражнений для развития умения и навыков чтения (под ред. на Е. В. Синявская, М.М. Васильева, Е.В. Мусницкая). Методика преподавания иностранных языков за рубежом. Вып. 11. Москва: Прогресс

Кархер 1994: G. L. Karcher. Das Lesen in der Erst- und Fremdsprache. Heidelberg: Julius Groos

Кинч и ван Дайк 1978: W. Kintsch, T. A. van Dijk. Toward a Model of Text Comprehension and Production. Psychological Review, 85 (5), 363-394

Керъл, Дивайни и Еский 1988: P. Carrell, J. Devine, D. Eskey (ed.). Interactive Approaches to Second Language Reading. Cambridge et al.: Cambridge University Press.

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

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

Креленщайн 1979: Н. С. Креленштейн. Вероятностное прогнозирование речи и обучение чтению на иностранном языке. (под ред. на М. Я. Цвиллинг, Л. И. Зильберман, Б. С. Корева). Лингвометодические основы преподавания иностранных языков. Москва: Наука

Кришман и Грьобен 1999: U. Christmann, N. Groeben. Psychologie des Lesens. (под ред. на B. Franzmann) Handbuch Lesen. München: Saur

Халщайнсдотир 1999: E. Hallsteinsdóttir. Indizien der Phraseologizität. Erkennen und Verstehen von fremdsprachlichen Phraseologismen am Beispiel Deutsch als Fremdsprache. Fremdsprache Deutsch, 2/1999, 93-97

Щифенхьофер 1986: H. Stiefenhöfer. Lesen als Handlung. Didaktisch-methodische Überlegungen und unterrichtspraktische Versuche zur fremdsprachlichen Lesefähigkeit. Weinheim/Basel