

МУЛТИЛИТЕРАТУРНИОТ ПРИСТАП ВО ОБРАЗОВНИТЕ КУРИКУЛУМИ И ПРИМЕНЛИВОСТА НА СТРИПОТ КАКО ПОЛИКОДЕН ТЕКСТ ВО РАЗВОЈОТ НА РАЗЛИЧНИТЕ НИВОА НА ФУНКЦИОНАЛНАТА ПИСМЕНОСТ

Габриела П. Ивановска
*Факултетот за лингвистика,
Истанбулски универзитет,
Истанбул, Р Турција*

Клучни зборови: поликоден и мултимодален текст, мултилитературни педагошки практики, функционална јазична писменост, стрип.

Апстракт: Интензивнодигитализираниот свет и новите облици на текстуално-посредуваната комуникација, која сè почесто вклучува текстови во кои информациите се пренесуваат со помош на различни кодни системи/модуси (вербални, визуелни, аудитивни, тактилни итн.), упатува на тоа дека за писменоста треба да се зборува како за плурален феномен (како мултилитературна и мултимодална), а за текстот – како за поликоден и мултимодален производ. Нашиот интерес не е да ги разгледуваме различните приоди во дефинирањето на текстот, туку текстот ќе го разгледуваме, пред сè, од семиотичко-културолошки аспект, односно културата ќе ја разгледуваме како текст и текстот како хетероген, комплексен мултимодален феномен низ кој се „отелотворува“ реалноста со помош на различни знаковни системи. Фокусот на нашиот интерес се мултилитературните приоди во создавањето и во читањето на текстовите, како и новите педагошки практики и образовни курикулуми што би ги развивале функционалната писменост и препознавањето на различните семиотички системи, кои би го поттикнувале индивидуалниот критички дух кај младите од најрана возраст. За таа цел, најпрво се осврнувме кон различната терминологија што се користи кога се зборува за мултилитературноста и укажуваме на совпаѓањата, разидувањата и потребата да се прави разлика меѓу мултилитературноста, мултимодалноста и поликодноста во рецепцијата на текстовите и процесите на нивно толкување за, потоа, да се посветиме на стриповите како поликодни текстови, кои, веруваме, незаслужно се потценети во рамките на образовните курикулуми и на литературна критика, а нудат одлични можности за усвојување на мултилитературноста и за развојот на различни нивоа на функционалната писменост кај младите.

MULTILITERACY APPROACH TO EDUCATIONAL CURRICULA AND THE APPLICABILITY OF COMICS AS POLYCODED TEXTS IN THE DEVELOPMENT OF DIFFERENT LEVELS OF FUNCTIONAL LITERACY

Gabriela P. Ivanovska
*Faculty of Literature,
Istanbul University,
Istanbul, Turkey*

Keywords: polycoded and multimodal text, multiliterary pedagogical practices, functional language literacy, comics

Abstract: An intensely digitalized world and the new forms of text-mediated communication, which increasingly include texts in which information is transmitted through various coding systems / modes (verbal, visual, auditory, tactile, etc.), suggest that literacy should be considered as a plural phenomenon (i.e. multiliterary and multimodal), and text as a polycoded and multimodal product. In this paper we are not interested in considering all the different approaches to defining texts, rather we will approach the text primarily from a semiotic-cultural aspect, i.e. culture as text and text as a heterogeneous complex multimodal phenomenon which "embodies" reality with the help of different sign systems. The focus of our interest will be on multiliteracy approaches in the creation and reading of texts, as well as new pedagogical practices and educational curricula that would develop functional literacy, the recognition of different semiotic systems and would also encourage individual critical thinking from an early age. To this end, we first look at the different terminology used when talking about multiliteracy and point out the similarities, differences and the need for a distinction between multiliteracy, multimodality and polycodedness in the processes of reception of texts and of their interpretation. In conclusion, we devote our attention to comics as polycoded texts, which, we believe, are undeservedly underestimated in the context of educational curricula and literary criticism, as well as analyze comics as excellent means for the adoption of multiliteracy and the development of different levels of functional literacy in young people.

1. Вовед

Интересот за проучување на текстот како социокултурен феномен е постојано присутен во теоријата на литературата. Притоа, дури и во најконзервативните приоди кон дефинирањето на текстот, тој не може да се разгледува како статична, монокодна, затворена структура, како исклучиво лингвистички феномен, туку како комплексен мултимодален производ во кој помалку успешно или поуспешно коегзистираат различни семиотички кодови. Развојот на современите технологии и начинот на комуникација денес, предизвикаа сериозни поместувања во преносот/кодирањето на информациите, па сè повеќе се зборува за текстот како поликоден, во кој вербалниот семиотички код е придружен, некаде и потиснат, заменет, со невербални и со паравербални семиотички кодови (поигрувања со: фонтовите, боите, интерпункцијата, визуелното структурирање; со употребата на илустрации, идеограми, пиктограми, мемови итн.). Оттаму и во рамките на теоријата, која е посветена на проучување на литературноста и на современите концепти на писменост, сè почесто текстот се разгледува како „колективен“ поликоден производ¹, чие создавање и толкување подразбира совладување на различни семиотички кодови. Односно, со промените што се случија и се случуваат како резултат на современите облици на комуникација (интернет, Фејсбук, Инстаграм, Тик-ток итн.) сè помалку се создаваат монокодни (на пример исклучиво лингвистички) текстови, па нивното „читање“ и толкување бара поинаков приод кон тоа како ја разбираме (културолошката) писменост.

За овие промени и потребата од нови приоди кон процесите на описменување, кои подразбираат и сериозни промени во образовните курикулуми и во начините како се описменуваат новите генерации, индикативни се и објаснувањата што ги нуди УНЕСКО за тоа што значи да се биде писмен денес. Во 2004 година, УНЕСКО ја дефинира писменоста како „способност да се препознае, да се разбере, да се интерпретира, да се толкува, да се креира и да се пресметува со

¹ Во *Објаснување на мултипликративност и преку мултимодалниот текстови*, авторите сугерираат дека поради трансформациите во начините на создавање на современите текстуални содржини, како и поради различните видови хибридни текстови, е препорачливо на процесите на пишување и на читање, да им се пристапува како процеси на *продукција и консумација*. (Bull, Anstey, 2019: 11-13).

користење печатени и пишани материјали во различни контексти², со цел поединците ќе можат да го унапредуваат своето знаење, да ги постигнат посакуваните цели и да можат активно да партиципираат во својата заедница и во општеството. Притоа, акцентот е ставен на писменоста како средство за комуникација и за изразување во одреден контекст и со конкретна цел, за што се користат различни јазици.³

Во овој приод кон дефинирањето на писменоста, јазичната писменост е земена како основна, како и способноста за користење на различни печатени и пишани материјали. Но, во последните објави, УНЕСКО укажува на потребата за преосмислување на концептите за описменување и забележува дека конвенционалниот приод за разбирање на писменоста како збир од вештини за читање, пишување и броење е надминат и писменоста треба да се сфаќа како „средство за комуникација и креација во сè подигитализираниот текстуалнопосредуван свет што се менува брзо и изобилува со информации.“⁴ Односно, интензивнодигитализираниот свет и новите облици на текстуалнопосредуваната комуникација, која сè почесто вклучува текстови во кои информациите се пренесуваат со помош на различни кодни системи/модуси (вербални, визуелни, аудитивни, тактилни итн.), упатува на тоа дека за писменоста треба да се зборува како за плурален феномен (како мултилитературна и мулти-модална), а за текстот – како за поликоден и мултимодален производ.

Со цел да го објасниме нашиот приод кон сфаќањето на културолошката писменост и потребата од изучување на литературата како мултилитературна и мултимодална, на текстот му приоѓаме како „холистичка семиотичка форма, концептуално и структурно интегрирана, прагматички посредувана и дијалогски вткаена во културолошкиот семиотички простор“ (Selivanova, 2015: 112; Semeniuk, Gordienko, 2018: 126). Нашиот интерес не е да ги разгледуваме различните приоди во дефинирањето на текстот (дали граматички/синтаксички, формално-структурни, или функционални, прагматично-стилистички или семиотички). Во продолжение текстот ќе го разгледуваме, пред сè, од семиотичко-културолошки аспект, односно културата – како текст и текстот – како хетероген, комплексен мултимодален феномен низ кој се „отелотворува“ реалноста со помош на различни знаковни системи. Во таа насока, од интерес ни се мултилитературните приоди во создавањето и во читањето на текстовите, како и новите педагошки практики и образовни курикулуми што би ги развивале функционалната писменост и препознавањето на

² Montoya, Silvia. (2018). Defining Literacy. URL: https://gaml.uis.unesco.org/wp-content/uploads/sites/2/2018/12/4.6.1_07_4.6-defining-literacy.pdf (accessed March 21, 2022).

³ Ибид.3

⁴ UNESCO. URL: <https://en.unesco.org/themes/literacy> (accessed March 21, 2022).

различните семиотички системи и кои би го поттикнувале индивидуалниот критички дух кај младите од најрана возраст. За таа цел, најпрво ќе се осврнеме кон различната терминологија што се користи кога се зборува за мултилитературноста и ќе укажеме на: совпаѓањата, разидувањата и потребата да се прави разлика меѓу мултилитературноста, мулти-модалноста и поликодноста во рецепцијата на текстовите и во процесите на нивно толкување, за, потоа, накусо, да се посветиме на стриповите како поликодни текстови, кои, веруваме, незаслужно се потценети во рамките на образовните курикулуми и на литературна критика, а нудат одлични можности за сфаќање на мултилитературноста и за развојот на различните нивоа на функционалната писменост кај младите.

2. Термилошки разграничувања

Во 1994 година, десет професори од англиското говорно подрачје, кои проучуваат различни аспекти од областите на: јазикот, литературата и педагогијата, се среќаваат во Нов Лондон, САД, за да ги дискутираат и за да ги анализираат новите трендови во текстуалната продукција, во дигитализираните облици на комуникација и во функцијата на образованието во насока на подготовка на идните генерации за да се вклучат успешно и активно во општеството и да можат да ги реализираат своите потенцијали (една од основните функции на образованието, која ја потенцира и УНЕСКО). Како резултат на оваа средба тие го објавуваат клучниот, по многу аспекти, манифестен труд „Предагогија на мултилитературноста: дизајнирање на општествените иднини“, во кој ја предлагаат употребата на терминот „мултилитературност“ како соодветен за објаснување на новите начини на општествена организација и комуникација преку различни комуникациски кодови и медиуми имајќи ја предвид културолошката и лингвистичка разновидност/диверзитет (New London Group 1996: 63). Притоа, тие се водат од два суштински важни аргументи. Првиот се однесува на промените во текстуалната продукција и начините како се користи јазикот, а вториот се однесува на потребата од нови педагошки практики, кои би ги следеле овие промени и би вклучувале изучување на различни јазични регистри и модели на креирање и на пренесување на информациите.

Локалната и идентитетска разновидност, од една страна, и глобалната поврзаност, од друга, не побаруваат само напуштање на концептот за наметнување на еден стандардизиран облик на јазична комуникација, туку подразбираат и дека една од најважните вештини што треба да ја совладаат учениците е препознавањето на: регионалните, етничките, класнодефинираните дијалекти, варијациите во јазичните регистри

условени од различните општествени контексти, хибридните меѓукултурни дискурси, префрлањата од еден коден систем во друг во рамките на еден текст, како и употребата на овие различни јазични и кодни системи, различни визуелни и иконични значења и варијации во гестикулациите итн. (New London Group 1996: 68–69). Педагогијата на мултилитературноста која ја предлага Новолондонската група, треба да го надмине сфаќањето на процесите на описменување како процеси на јазична стандардизација и нивелација во јазичната комуникација, што се одраз и остаток од националистичкиот и колонизаторскиот приод во конципирањето на образованието во деветнаесеттиот и во дваесеттиот век. Со други зборови, мултилитературноста подразбира препознавање и прифаќање на јазичниот и на културниот плурализам, додека мултилитературната педагогија подразбира развој на метакогнитивни и металингвистички способности за создавање поликодни и мултимодални текстови и критички однос кон различните јазични регистри, дискурси, стилови и комплексни системи во интерперсоналната и во интеркултурната комуникација.

Уште во 1974 година Еигер и Јухт објаснуваат дека од семиотички аспект текстовите можат да бидат монокодни (хомогени) и поликодни (хетерогени), дефинирајќи ги поликодните текстови како текстови во кои вербалниот код е придружен со кодови од други семиотички системи (слики и музика) (Eiger, Yuht 1974: 107). Првично, феноменот на хетерогените текстуални структури, односно поликодните текстови, се истражува во рамките на психолингвистиката, но денес, токму поради нивната доминација во комуникацискиот простор, се истражуваат во повеќето општествени дисциплини, од различни аспекти, со примена на различни методолошки пристапи, но и со различна терминологија. Па, за семиотички хетерогените текстуални структури, кои треба да се во фокусот на мултилитературниот јазичен пристап, покрај терминот што го нудат Еигер и Јухт, често се среќаваат и термините: креолизиран текст, контаминиран текст, хибриден, мултикомуникациски, интерсемиотички, слико-вербален и видео-вербален текст, полимодален, мултимодален текст итн. Ние ја претпочитаеме употребата на термините поликоден текст и мултимодален текст, притоа правејќи разлика меѓу нив. Поликодните текстови ги дефинираме како семиотички хибридни текстови во кои содржината се пренесува со помош на најмалку два или на повеќе различни семиотички кода. Притоа ја прифаќаме тројната класификација на: вербални, паравербални и невербални семиотички кодови – на Анисимова. Според неа, содржините во хетерогените текстуални структури, покрај вербалниот код (зборови, реченици, фрази итн.), вклучуваат и невербални и паравербални елементи, како што се: графичката сегментација на текстот и неговата позиционираност,

проредот, фонтоот, бојата и итализицијата на текстуалниот материјал, типографските знаци, графичките и иконичните симболи (слики, фотографии, цртежи, табели, дијаграми итн.), невообичаениот правопис и интерпункција, маргините итн. (Anisimova 2003: 7).

Дополнително, и покрај паралелната истозначна употреба на термините поликоден и мултимодален текст за хибридниот текстуален содржини кај некои лингвисти, ние ја применуваме дистинкцијата што ја прави Холи меѓу јазичните кодови и јазичните модалитети. Според неа, кодовите се однесуваат на материјалните квалитети и на примената на знаковните системи, додека модалноста се однесува на чините на рецепција на текстуалните содржини. Па, поликоден текст е оној што содржи два или повеќе семиотички кода, додека мултимодален е оној што се восприма преку два или повеќе сензорни канали (Semeniuk, Gordienko, 2018: 129; Holly, 2009: 392). Притоа, еден моно/поликоден текст може да биде мономодален или полимодален во зависност од тоа дали при рецепцијата се активира еден или се активираат повеќе сензорни модалитети (визуелниот, аудитивниот или тактилно-кинетичкиот). На пример, печатена книга или реклама може да биде поликоден текст доколку покрај вербалниот семиотички код се користат и илустрации, но да е мономодален бидејќи се восприма само визуелно. Од друга страна, аудиокнигите што се придружени со печатен текст или телевизиските/интернетските реклами што вклучуваат вербални пораки, видео, анимација, цингови и сл., не само што може да се поликодни, туку се и мултимодални текстови затоа што нивната интегрална рецепција подразбира активација на повеќе сензорни канали. Вакапродуцираните хибридни текстуални содржини, кои се вообичаени во денешниот комуникациски простор, упатуваат на тоа дека јазичната писменост бара владеење на комплексни металингвистички и метакогнитивни вештини за интегрално восприемање на информациите. Доколку се поседуваат само основни јазични компетенции, комплексните хибридни мултимодални и поликодни текстуални содржини не се целесно или соодветно сфатени од реципиентот, па просторот за дезинформација, за манипулација и за злоупотреба е голем. Оттаму, потребата од нови, мултилитературни педагошки пристапи е нужна доколку сакаме да имаме (само)свесни, информирани и критички општественоангажирани граѓани.

Образовните процеси и курикулуми, меѓу другото, имаат формативна и регулаторна функција во уредувањето на општествениот поредок, во хиерархиската позиционираност во рамките на тој поредок и во пристапот до симболичкиот капитал. Традиционалниот пристап во образованието има елитистички предзнак и привилегира еден доминантен, стандардизиран облик на јазична комуникација, чие усвојување, би требало да им овозможи на младите успешна општествена интеграција.

Сепак, традиционалните, ригидноконципирани образовни курикулуми, кои водат кон некаква хомогенизација и асимилација само на доминантните општествени дискурси и базична репродукција на образовните содржини, или не се прифатени од младите генерации и тие бараат алтернативни, неформални канали на образование и информирање, или продуцираат недоволнофункционално писмени луѓе, кои не можат или делумно можат да ги „прочитаат“ и да ги толкуваат информациите што се пренесуваат со помош на новите медиуми, кои се мултимодални и поликодни. Оттаму, ваквите „форматирани“ и „описменети“ млади луѓе имаат ниско ниво на функционална писменост, тешко се адаптираат на брзите интензивни општествени промени, на побарувањата на пазарот на трудот и се лесно подложни на манипулации. Потврда за ова се и резултатите од ПИСА-тестирањата во кои Република Северна Македонија е вклучена од 2000 година. Во ова тестирање, кое ги опфаќа учениците на петнаесетгодишна возраст од близу 80 држави во светот, се користи ист модел на проверка на постигнувањата, во три подрачја: читање со разбирање (јазична писменост), математичка писменост и природни науки. Возраста на учениците не е избрана случајно зашто на 15-годишна возраст се претпоставува дека треба да е заокружен првиот циклус на основното образование и дека младата популација има усвоено основни вештини што ја прават функционално писмена. Во трите тестирани подрачја постигнувањата на учениците од РС Македонија се многу ниски и сериозно заостануваат од просечните образовни компетенции на нивните вршници од земјите на ОЕЦД, што укажува дека нашите ученици го завршуваат основното образование со многу ниска функционална писменост и не поседуваат или не умеат да ги применат стекнатите знаења во практиката.⁵ Особено загрижуваат ниските компетенции во подрачјето читање со разбирање, кои се сметаат за неопходни за усвојување и за унапредување на сите други компетенции.

Во рамките на ПИСА-тестирањето, јазичната писменост (подрачјето читање со разбирање) се дефинира како „свкупна писменост што би значело дека ученикот треба да може да разбере, да поврзе, да извлече, да даде суд за познати и за непознати текстови и истото да умеет да го користи во секојдневниот живот“ (Ламева, Андонова-Митревска, Михајловска, Јорданова, 2021:26). Дополнително, постигнувањата во ова подрачје, ПИСА ги класифицира на шест нивоа, кои одразуваат различен степен на јазична писменост и применливост на јазичните компетенции. Јазичната компетенција не ја опфаќа само способноста за

⁵ На последното тестирање од 2018 година, во кое беа опфатени 79 држави, и покрај напредокот од претходните тест-циклуси, постигнувањата на учениците од РС Македонија се рангирани на 62 место во писменост во природни науки, 66 место во читање со разбирање и 67 место во математичка писменост. (Ламева, 2020: 8)

читање, во смисла на умеење да се препознаат и да се поврзат гласовите во зборови, а тие во текстуална целина, туку и да се препознаат главните и споредните идеи во текстот, да се лоцираат потребните информации, да се формира разбирање за прочитаното (буквално толкување на даден текст), но и да се поседува способност за вреднување и за размислување надвор од буквалното читање на текстуалната содржина, да може да се препознаваат различни форми и стилови на израз, перспективи/гlediшта од кои се пренесуваат содржините и да се гради критички однос кон нив, да се поседува способност за препознавање на спротивставени или контрадикторни информации во даден текст итн.

Резултатите од тестирањето во 2018 година, и од пробното тестирање од 2021 година, покажуваат дека функционалната јазична писменост на учениците во РС Македонија се движи во рамките на најосновните нивоа.⁶ Тоа значи дека нашиот основен образовен систем продуцира кадар, кој генерално умее да препозна и да лоцира експлицитно дадени информации и идеи во еден текст и да понуди буквално толкување на прочитаното, кои се дефинираат како базични когнитивни процеси, но ги немаат (доволно) развиено когнитивните процеси, кои вклучуваат разбирање, поврзување, изведување на заклучоци и критички однос кон прочитаното (Ламева, 2020: 17; Ламева, Андонова-Митревска и др. 2021:32–33).

За да се следат новите трендови во општествената организација и потребите за образување флексибилни, адаптибилни и креативни кадри, кои ќе бидат литерарно компетентни во современите облици на медиумска комуникација и во пренос на информации со помош на различни јазични регистри и знаковни системи, образовните курикулуми мораат да се осмислуваат во насока на интегриран и на интердисциплинарен пристап во изучувањето на јазикот и на литературата. Ако се суди според резултатите од ПИСА-тестирањата, со актуелните образовни практики во нашата земја во областа на јазичната писменост, учениците го совладуваат само базичното ниво на читање со разбирање, што подразбира препознавање само на експлицитно понудени информации и неможност да се анализираат и да се толкуваат поопсежни текстови во различни јазични регистри и модули. Ова ги прави младите во РС Македонија функционално неписмени за „читање“ на текстуалните содржини во современиот комуникациски простор. Во дигитално посредуваната јазична комуникација, доминантно лингвистичките текстови се сè поретки на сметка на поликодните и на мултимодалните текстови. Оттаму, поседувањето на базично ниво на јазична писменост сериозно го ограничува пронаоѓањето на потребните информации и разбирањето

6 55,1% под ниво 2; 44,6% ниво 2-4; 0,3% ниво 5 или повеќе (Ламева, 2020: 18)

на текстуалните содржини кодирани со повеќе семиотички кодови, во различни јазични регистри или текстуални модалитети, што продуцира недоволноинформирана, лесноманипулативна и некритичка младина.

Уште на крајот од минатиот век, научниците од Новолондонската група предупредуваат дека општествените уредувања интезивно се менуваат, начините на комуникација и продукција на текстуални содржини се развиваат, па и потребите на луѓето за активно и за успешно да партиципираат во општеството (од нивна професионална реализација, до забава, културен и граѓански активизам итн.) се поинакви. Затоа, литературноста/писменоста не може да се ограничи на совладување на основните јазични компетенции и мора да ги стимулира и да ја развива креативноста, индивидуалноста, флексибилноста и критичкиот дух кај младите. Односно, во современиот општествен контекст, фактографската акумулација на информации од различни области не е толку важна и не води кон функционално писмен млад човек, колку што е важно совладувањето на вештини за препознавање, толкување и создавање на текстуални содржини во различни јазични регистри и модалитети. Мултилитературните педагошки пристапи треба да одговорат на ваквите современи потреби. За таа цел, треба да се развиваат образовни практики и курикулуми што ќе ги обучат учениците да препознаваат, да толкуваат и да создаваат хибриднокодирани јазични содржини, да ја развиваат социјалната и емоционалната интелигенција за контекстуализација на комуникациските дискурси (кој зборува, од која позиција зборува, со каква цел ... итн.) и да ги стимулира флексибилноста, адаптивност и мобилноста во насока на препознавање и на прифаќање на општествената и на културната разновидност. Во таа насока, во продолжение, накусо ќе се осврнеме на стрипот како поликоден текст и ќе се обидеме да посочиме како неговото изучување во рамките на курикулумите за јазик и за литература може да придонесе за унапредување на различните нивоа на функционална писменост и за развој на мултилитературноста кај младите.

3. (Не)присуството на стрипот во образовните курикулуми

Изучувањето на стриповите и на графичките романи во рамките на формалните образовни процеси сè уште е предмет на дискусија иако последните декади постојат и универзитетски катедри посветени на нивното проучување, а сè почесто своето место и применливост (најчесто како помошни средства) стриповите го наоѓаат и во јазичните и во уметничките курикулуми на сите нивоа на образование (Dong 2012:1). Генерално, резервираноста кон овој вид текстуални содржини

се должи на нивниот историјат, од една страна, но и на неподготвеноста на наставниците да инкорпорираат нови облици на текстови што не се дел од класичниот книжевен канон. Ова духовито го забележува и Мекклауд во едно од клучните дела посветени на изучување на стрипот (самото конципирано како едукативен стрип) *Разбирање на сѝријоѝ – невидливата уметност*, објаснувајќи: „Стриповите беа оние светли, шарени списанија исполнети со лоша уметност, глупави приказни и мажи во хеланки. Јас, нормално, читав **вистински** книги. Бев **престар** за стрипови“ (McCloud 1993: 2). Но, ваквиот приод се должи на претесното дефинирање на стриповите, недоволното познавање на овој тип вербално-визуелни содржини и на погрешните предубедувања за стриповите како евтина забава, производ на популарната култура со капиталистички предзнак и без особени книжевни или уметнички вредности. Сепак, стриповите се комплексни текстуални содржини со специфичен визуелно-вербален израз, структура и „граматика“, чие изучување може да придонесе во развојот на различни нивоа на функционалната писменост кај младите и да ги унапреди нивните лингвистички и когнитивни способности.

Во стриповите е доминантен визуелниот семиотички код, но најчесто тој е придружен со вербалниот, правејќи ги поликодни текстуални содржини, кои бараат, од реципиентот, да „чита“ паралелно во различни знаковни регистри. Вил Ајзнер, еден од највлијателните стрип-уметници, кој меѓу првите и теориски го промислува овој медиум⁷, го дефинира стрипот како „секвенционална уметност“, како уметничка и литературна форма, која, преку уредување цртежи или слики и зборови, раскажува приказна или драматизира идеја (Eisner 1985: 5). На оваа дефиниција се надоврзува и Мекклауд потенцирајќи неколку клучни аспекти за разбирање на стрипот. Тој го формулира стрипот како „сопоставени/јунктапозиционирани цртежи или слики во осмислени секвенции со цел да се пренесе информација или да се предизвика естетски одговор кај гледачот“ (McCloud 1993: 9). Очигледно е отсуството на „зборовите“ во дефиницијата на Мекклауд и употребата на „гледачот“, но треба да се има предвид дека Мекклауд не ги отфрла зборовите во стрипот, туку и ним им приоѓа како на графема и го интересира нивниот визуелен приказ, па оттаму можеби и е оправдано, во неговата дефиниција, да се употребува гледач како реципиент, а не,

⁷ Употребата на термиот медиум во релација со стрип-уметноста е исто предмет на дискусија. Дали стриповите се книжевен жанр, книжевна или уметничка форма, еден облик на креативно изразно средство, медиум итн. побарува поопсежна експликација. Ајзнер го користи и терминот дисциплина, но нам во фокусот на интерес ни е стрипот како хибридна текстуална содржина, па употребата на терминот медиум во овој контекст треба да се сфати поарбитрано.

на пример, читател. Но, она што нам ни е од интерес да го потенцираме во двете дефиниции е спојот меѓу уметноста и литературата, односно меѓу визуелниот и вербален код интринсичен за стрипот како креативен израз, за да се раскаже приказна, да се пренесе информација на специфичен хибриден, естетски начин. Ваквиот тип на текстуалност кај стрипот што вклучува: цртежи, панели, внимателно избрана визуелна композиција, распоред и користење на: просторот, боите, фонтовите, вокабуларот, наративната перспектива итн., ги прават стриповите соодветни за развој на поликодната и на мултимодална јазична писменост.

Од една страна, стрипот нуди релативно ограничен простор за вербални содржини и бара инвентивни решенија за воведување на нараторот/нараторите во доминантновизуелнораскажаните приказни. Но, токму оваа карактеристика на стриповите, можеби спротивно од очекувањата, помага за развој на вокабуларот кај читателите и ја разива свеста за контекстуализацијата на текстуалните содржини. Како и во поезијата, каде што поради економичноста на изразот, поетите мораат внимателно да ги бираат зборовите за да пренесат одредена идеја, чувство, состојба, така и стрип-авторите мораат да се крајноселективни при изборот. Визуелните прикази/сликите треба да ја потпомогнат, да ја надополнат нарацијата, но токму контекстуализацијата и повисоките нивоа на јазична писменост тука доаѓаат до израз.

Сликите можат (само) визуелно да ја пренесуваат истата идеја што е изразена вербално, можат да ја надополнуваат со дополнителни информации, но можат и да пренесуваат контрадикторни идеи од вербалните. Кон ова се осврнуваат и Гараева и Вашунина во есејот „Поликод: креолизираниот текст како средство за манипулација“ укажувајќи дека паралелното пренесување на текстуалната содржина во повеќе семиотички кодови може да предизвика сериозни модификации на содржината и како се разбира таа. Односно, при сопоставување на сликите/цртежите/илустрациите со вербалните содржини, можат да се применуваат: поддржувачки тактики (вербалната содржина е пренесена визуелно), трансформативни тактики (визуелизацијата дава дополнителни информации, кои во помала или во поголема мера ја трансформираат вербалната порака) и пренасочувачки тактики (визуелизацијата го одвлекува вниманието од примарната вербална порака и пренесува друга порака) (2021: 242). Стриповите, од овој аспект, можат да бидат одлично педагошко помагало за да се укаже на оваа карактеристика кај поликодните текстови, при што ќе се стимулираат учениците да размислуваат во насока на тоа дали вербално- и визуелнопренесените информации се компатибилни, се надополнуваат или се контрадикторни. Дополнително, Фреј и Фишер, во нивната студија за примената на стриповите и на графичките романи во педагошки цели, откриваат дека стриповите ги

развираат јазичните компетенции кај учениците бидејќи визуелните приказни ги мотивираат да дискутираат за вокабуларот, начинот како вербално се пренесени идеите во стрипот, да создаваат комплексни реченици и да бараат посоефицирани вербални изразни решенија (Cherif 2021: 4). Во иста насока се и искуствата на Зузана и Винолија, во примена на стриповите при изучување странски јазици, посочувајќи дека учениците поуспешно го меморирале новиот вокабулар изучуван преку стрипови и можеле граматички посоодветно да го применуваат од оние што го учеле истото тоа преку други класични методи (Cherif 2021: 5). Сето ова оди во прилог на развој на мултилитературноста кај учениците и на унапредување на нивната функционална писменост со помош на стриповите.

Од друга страна, инкорпорацијата на стриповите во образовните курикулуми може да придонесе за надминување на проблемот со ниската визуелна писменост кај нашите ученици. Во ПИСА-тестирањето во 2022 година е вклучена проверката на капацитетот за „креативно мислење“ кај учениците, кое се проверува преку креативните решенија и идеи што ќе ги понудат тие на различни ситуации од секојдневниот живот (темите се од областа на: литературата, филмот, музиката, стрипот, графичкиот дизајн, екологијата итн.). Притоа, одговорите, во зависност од понудените упатства, треба да ја покажат способноста за писмено изразување, визуелно изразување, решавање општествени проблеми и решавање научни проблеми (Ламева, Андонова-Митревска, Михајловска, Јорданова 2021: 36). Во делот на визуелното изразување не се оценува естетската привлечност на визуелната композиција што ќе ја понудат учениците, туку способноста да се креира оригинален визуелен дизајн што ќе пренесува одредена идеја во согласност со барањата во прашањето и со алатките на располагање. Резултатите од пробното тестирање во 2021 година покажуваат дека над 72% од одговорите на прашањата во подрачјето визуелно изразување воопшто не биле дадени или биле целосно неточни кај учениците со македонски наставен јазик и 100% кај учениците со албански наставен јазик (Ламева, Андонова-Митревска, Михајловска, Јорданова 2021: 41). Има повеќе причини за ваквите резултати, но една од причините сигурно е отсуството на изучување и толкување визуелни содржини во рамките на македонскиот образовен систем. Ако се изземат часовите по ликовно образование, каде што вниманието е насочено повеќе кон развој на вештините за: цртање, скулптурирање, графика итн., но не толку кон анализа и толкување на различните визуелните „производи“, во другите наставни предмети визуелниот израз е отсутен од наставниот процес. Со вклучување на стриповите во образовните курикулуми, но со интегриран и со мултидисциплинарен приод, оваа празнина делумно може да се

пополни. Акцентот тука е ставен на интегрираниот приод, кој го заговара и мултилитературната педагогија затоа што стрипот ниту може да се изучува само како вербален текст во рамките на часовите по јазик и литература, ниту – како визуелен во рамките на ликовното образование. Совладувањето на „граматиката“ на стрипот всушност го подготвува ученикот за: препознавање, толкување и создавање на поликодни и мултимодални текстуални содржини. Изучувањето на стрипот подразбира развој на вештини и на когнитивни капацитети за визуелизација на идеите. Дополнително, преку стрипот се учи она што Мекклауд го дефинира како „амплификација/засилување преку симплификација/поедноставување“ (McCloud 1993: 30). Односно, во визуелните решенија во стрипот често се употребуваат поедноставени претстави на нештата, но фокусот е ставен на главната визуелна порака што треба да се пренесе. На пример, лицето е нацртано наједноставно со: круг, две точки и црта, но доволно е да се менува обликот на цртата и големината на точките за да се изразат различни емотивни експреси. Практично, вака се создадени и современите емотикони. Сликата е соголена до најелементарното и е потенциран само одреден сегмент што сакаме да го пренесеме како главна информација од визуелниот приказ. Ова е многу моќен начин на пренесување на одредени информации и содржини поради истовремено, навидум, едноставноста, но од друга страна, фокусираноста на пораката што се пренесува и лесната препознатливост и идентификација кај реципиентите. Па, често, вербалните пораки можат да останат незабележани или да се потиснати од визуелните, особено ако се користат во манипулативни цели со примена на пренасочувачки тактики. Изучувањето на стриповите како поликодни текстови, во кои паралелно ќе се анализираат вербалните пораки и визуелните решенија при пренесувањето на одредени идеи, ќе ја разие т.н. визуелна писменост кај учениците и ќе помогне критички да им пристапуваат на хибридниите текстуални содржина. Дополнително, со соодветната анализа на визуелните решенија во стриповите, учениците можат да научат како текстот може, различно, да се структурира, како со употребата на: различните фонтови, дебелината на линиите, палетата на бои, обликот на рамките на панелите и нивниот распоред, присуството или отсуството на белини и празнини итн., може да се пренесуваат комплексни текстуални пораки и да се влијае на чиновите на рецепција.

Да сумираме, современите облици на комуникација бараат проширено сфаќање на писменоста, па јазичните компетенции повеќе не се однесуваат исклучиво на владеење на вербалниот семиотички код, туку подразбираат владеење на различни семиотички кодови, јазични регистри и модалитети при пренесување на текстуалните содржини. И самото сфаќање на текстот како доминантнолингвистички „производ“ е

надминато и денес сè почесто се користат поликодни и мултимодални текстови во кои информациите се пренесуваат со помош на повеќе семиотички кодови и модалитети (вербален, аудитивен, тактилен, просторен, гестикулативен). Оттаму, нужно се наметнува потребата од преосмислување на образовните курикулуми во насока на мултилитературност и на промоција на јазичната и на културна разновидност. За една личност денес да биде функционалнописмена мора да е флексибилна, аналитична, да размислува критички и креативно, да ги разбира и да ги употребува традиционалните, но и современите комуникациски технологии, да ги препознава новите облици на поликодни и на мултимодални текстови, да знае да ги контекстуализира овие хибридни текстуални форми, да ги препознава перспективите од кои се пренесуваат текстуалните содржини и со каква цел, да знае да применува различни семиотички кодови, јазични регистри и модалитети во зависност од културниот контекст итн. (Bull, Anstey 2019: 7). Вклучувањето на стриповите во рамките на образовните курикулуми може да придонесе за усвојување на овие јазични компетенции затоа што изучувањето на интеграција на вербалниот и визуелниот семиотички код во стрипнарацијата може успешно паралелно да ги развива визуелното и писменото изразување. Дополнително, со совладување на специфичната „граматика“ на стрипот како визуелно-вербална хибридна текстуална форма, во која содржината е кодирана само во два семиотички кода, учениците полесно ќе можат да ги препознаваат, интегрално да ги разбираат и да создаваат и покомплексни поликодни и мултимодални форми.

Литература/References:

- Anisimova, Elena. (2003). *Lingvistika Teksta i Mezhkulturnaja Kommunikacija* (na Materiale Kreolizovannyh Tekstov). Moscow: Akademija.
- Anstey, Michèle, Bull, Geoff. (2018). *Foundation of Multiliteracies Reading, Writing and Talking in the 21th Century*. London and New York: Routledge.
- Bull, Geoff, Anstey, Michèle. (2019). *Elaborating Multiliteracies Through Multimodal Texts Changing Classroom Practices and Developing Teacher Pedagogies*. London and New York: Routledge.
- Cazden, Courtney et al. (The New London Group). (1996). *A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures*. *Harvard Educational Review* Vol. 66 No. 1 Spring 1996. 60-92.
- Cherif, M.C. (2021). *Comics in Education: Benefits and attitudes*. The Artifice. URS: <https://the-artifice.com/comics-education/> (accessed on March 27, 2022).
- Chu, Kin-wai, Coffey, Simon. (2015). *Multimodal Analysis of Graphic Novels: A Case Study Featuring Two Asian Women Travelers*. *Intercultural Communication Studies* XXIV (1), 145-166.
- Dong, Lan, Weiner, Robert G. (Eds.). (2012). *Teaching Comics and Graphic*

- Narratives Essays on Theory, Strategy and Practice. Jefferson, North Carolina and London: McFarland & Company, Inc.
- Eisner, Will. (1985). Comics and Sequential Art. Tamarac, Florida: Poorhouse Press.
- Fairclough, Norman. (2013). Critical Discours Analysis The Critical Study of Language. London and New York: Routledge.
- Garaeva Jurevna, Viktoriya, Vashunina Vladimirovna, Irina. (2021). Polycode: Creolized Text as Manipulation Means. Rev. EntreLinguas, Araraquara, v. 7, n. esp. 1, 235-245.
- Kalantzis, Mary, Cope, Bill (Eds.). (2000). Multiliteracies Literacy learning and the design of social futures. London and New York: Routledge.
- Kukkonen, Karin. (2013). Studying Comics and Graphic Novels. Oxford: John Wiley & Sons, Ltd.
- Lukyanova, Svetlana et. al. (2020). A Polycode Text in Different Types of Mass Media Discourse. European Proceedings of Social and Behavioural Sciences, International Scientific and Practical Conference MAN. SOCIETY. COMMUNICATION. URL: <https://doi.org/10.15405/epsbs.2021.05.02.135> (accessed on March, 23, 2022).
- McCloud, Scott. (1993). Understanding Comics The Invisible Art. New York: HarperCollins Publishers Inc.
- McCloud, Scott. (2000). Reinventing Comics. New York: HarperCollins Publishers Inc.
- Novospasskaya N.V., Zou Huajing. (2021). The Formation of Polycode Text Theory. Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Теория языка. Семиотика. Семантика. 2021.Т. 12. No. 2. 501—513.
- Pervukhina, Svetlana, Lysova, Olga. (2021). Ways of text adaptation by means of creolization in pedagogical discourse. E3S Web of Conferences 273, 12162. URL: <https://doi.org/10.1051/e3sconf/202127312162> (accessed on March 21, 2022).
- Semeniuk, Tetiana, Gordienko, Yulia. (2018). From Text to Polycode Text: Semiotic Changes in Text Production. Research Trends in Modern Linguistics and Literature, International Journal Volume 1. 122-134.
- Watkins, Robert. (2018) Comic Con(nection): Envisaging Comics as a Multimodal Ensemble that Teaches Core Visual Writing. Journal of Teaching Writing. Vol.33.2. 15-44. URL: <https://journals.iupui.edu/index.php/teaching-writing/article/view/23306> (accessed on March 21, 2022).
- Ламева, Бети, Андонова Митревска, Тања, Михајловска, Билјана, Јорданова, Даниела. (2021). Извештај за постигнувањата на учениците во Република Северна Македонија од пробното тестирање PISA 2022, Скопје: Државен испитен центар. URL: <https://dic.edu.mk/wp-content/uploads/2017/03/PISA-izvestaj-2018-19.pdf> (пристапено на 21.3.2022). [Lameva, Beti. Mitrevska, Tanja. Mihajlovska, Biljana. Jordanova, Daniela. (2021). Izveštajza postignuvanjata na učenicite vo Republika Severna Makedonija od probnoto testiranje PISA 2022, Skopje: Državen ispitni centar. URL: <https://dic.edu.mk/wp-content/uploads/2017/03/PISA-izvestaj-2018-19.pdf>]. (In Macedonian).
- Ламева, Бети. (2020). Анализа од постигнувањата на учениците во Република Северна Македонија – PISA 2018, Скопје: Државен испитен центар. URL: <https://dic.edu.mk/wp-content/uploads/2017/03/izvestaj-probno>

PISA-10122021-1.pdf (пристапено на 21.3.2022). [Lameva, Beti. (2020). Analiza od postignuvawata na učenicite vo Republika Severna Makedonija – PISA 2018, Skopje: Državen ispiten centar. <https://dic.edu.mk/wp-content/uploads/2017/03/izvestaj-probno-PISA-10122021-1.pdf> (пристапено на 21.3.2022).]. (In Macedonian).