

O multimodalnosti i multipismenosti

Ivana Zovko, Sveučilište u Zadru

Multimodalnost se opisuje kao transdisciplinarni ili multidisciplinarni pristup (Jewitt, 2007; O'Halloran, 2011; Page, 2010) istraživanju jezika i interakcije koji analizira društvene interpretacije raznovrsnih oblika stvaranja značenja i modele stvaranja, razumijevanja i prenošenja znanja. Složenica *multimodalan* ili *višemodalan* ukazuje na višestrukost komunikacijskih elemenata ili *modusa* koji djeluju u tekstu i kojima komuniciramo u određenoj situaciji. Naime, dok komuniciramo koristimo raznolike moduse: pisani i usmeni jezik, pokret i gestikulaciju, zvuk, prostor, digitalna i druga sredstva i predmete. Ljudi stvaraju značenja i proizvode komunikacijske događaje kombinirajući sredstva i moduse koji su im na raspolaganju. Tekstovi se oblikuju ovisno o mediju i kontekstu u kojem nastaju, ali i ovisno o interesima ili ciljevima stvaratelja tekstova. Oni se i neprestano preoblikuju i nadograđuju, a ljudi o modelima tekstova, jeziku, izražavanju i strukturiranju, načinima stvaranja i cirkuliranja teksta te vrsti medija neprestano uče i dopunjuju postojeća znanja (o normama i pravilima teksta, interakcije, žanra, registra itd.). Multimodalnost upravo istražuje veze ili intermodalne odnose koji se ostvaruju među modusima i govornicima ili stvarateljima teksta uzimajući u obzir situacijski i širi kontekst u kojem nastaju tekstovi.

U predmetnom radu govorit će se o multimodalnim komunikacijskim praksama i temeljnim obilježjima multimodalnih studija. Najprije će se predstaviti osnovni multimodalni pogledi na stvarnost i istraživačke prakse i prikazati neki od temeljnih koncepata. Zatim će se objasniti razlika između multimodalnosti teksta i komunikacije i multimodalnih pristupa. Govorit će se o ishodištima multimodalnosti – sistemskoj funkcionalnoj lingvistici – i predstaviti glavni multimodalni pravci, teorije i osnovne razlike u njihovim pristupima istraživanju teksta i komunikacije. Tijekom rada čitatelja se usmjerava na prepoznavanje multimodalnosti raznolikih oblika tekstova, a naročito digitalnih tekstova. Na koncu se predstavlja *projekt multipismenosti* (New London Group, 1996; Cope i Kalantzis, 2000) i prikazuju temelji multimodalne pedagogije koju je razradila grupa autora okupljenih u navedenom projektu. Prikazuje se sistematizacija temeljnih procesa znanja i metajezik koje ovi autori razvijaju s ciljem opisivanja

i razumijevanja značenja koja stvaramo u društvenim životima i načina na koje procesuiramo (multimodalna) znanja.

1. Multimodalnost

Multimodalni i kritički lingvisti (usp. npr. Adami, 2009a, 2017; Kress, 2010; Lemke, 2002; Machin i Mayr, 2012) tumače da ljudi nikada ne komuniciraju koristeći jedno semiotičko sredstvo jer, uostalom, ne postoje mediji, komunikacijski kanali ni konteksti u kojima je značenje moguće postići jednim modusom (Machin i Mayr, 2012). Multimodalnost se zasniva na činjenici da su sve reprezentacijske i komunikacijske prakse stvorene kombinacijom modusa od kojih svaki, u većem ili manjem opsegu, doprinosi stvaranju značenja (Kress, 2010). Prema ovom tumačenju, jezik i, posljedično, gramatika jezika, nikada nisu izolirani: kod usmene tjelesne komunikacije među najistaknutijim modusima možemo govoriti o jeziku, glasu, korištenju tijela i gestikulaciji, zvukovima, upotrebi prostora, materijalnih stvari, itd.; kod pisanog jezika o obliku slova i rukopisa, tipografiji, strukturi teksta na papiru, korištenju prostora na papiru itd.; dok se kod usmenih snimljenih tekstova (radijske emisije, *podcasti*, zvučne poruke i sl.) ističu intonacija, ritam, glasnoća, vrsta glasa, ali i popratni i nasnimljeni zvukovi. Svi nabrojani elementi posjeduju svoje značenjske potencijale i smjernice ili mogućnosti za uporabu (semiotički: afordanse) u konkretnoj komunikacijskoj situaciji. Sva se komunikacija postiže mnoštvom semiotičkih izbora (Kress, 2009) bilo da je realizirana primarno jezično, slikovno, zvukovno, audiovizualno itd. Stoga je multimodalnost usmjerena na pitanje kako ljudi odabiru i kombiniraju komunikacijske moduse te stvaraju i interpretiraju značenja (Jewitt, 2009; Kress, 2010; Bezemer i Kress, 2015), a zatim i kako ta značenja oblikuju društvene kontekste (Machin i Mayr, 2012).

Modus je jedan od temeljnih pojmova u sociosemiotičkoj multimodalnoj teoriji. Moduse se definira kao „društveno organizirane skupove semiotičkih resursa koji služe stvaranju značenja“ (Jewitt et al., 2016: 71).¹ Smatra se da svaki modus posjeduje potencijale za stvaranje značenja, ali istovremeno, i ograničenja koja

¹ Iz definicije proizlazi da pojmovi *modus* i *resurs* nisu istoznačnice. Sociosemiotičari (Kress, 2010; Jewitt, 2009; Jewitt et al., 2016) semiotičke resurse opisuju kao proizvode društvenog djelovanja i načina na koje društvo vremenom proizvodi značenja i daje značenja događajima, stvarima i pojavama. Za detaljnije opise i pojašnjenja pojmova v. npr. u Jewitt et al., 2016; Kress, 2010.

se stvaraju i remodeliraju konkretnim društvenim uporabama, ali i vrstom medija kojim se tekst komunicira. Ovaj pojam, iz kojega se i oblikuje koncept *multimodalnost*, „skovan“ je početkom devedesetih godina u radovima sociosemiotičara – ili društvenih semiotičara – Gunthera Kressa, Thea van Leeuwena, ali i Roberta Hodgea (Hodge i Kress, 1988; Kress i van Leeuwen, 2006 [1996]).

Multimodalna istraživanja ciljaju prema analizama značenja proizvedenih tekstom i nerijetko polaze od proučavanja teksta u širem i užem kontekstu, opisa situacije i analize odnosa između teksta, konteksta i stvaratelja tekstova.² Naime, kontekst komunikacijskog događaja ima važnu ulogu u analizi jer definira moguću uporabu primarnih i sekundarnih komunikacijskih modusa i njihovu snagu ili potenciju. Usmeni i pisani jezik i njegova leksičko-gramatička značenja opisana su gramatičkim pravilima i definicijama, ali stvarnu funkciju iskaza moguće je realizirati i razumjeti isključivo u situacijskom kontekstu (prema Kress, 2010; Jewitt, 2009 i dr.) uzimajući u obzir sinergiju komunikacijskih modusa i analizirajući načine na koje ih sudionici komunikacije kombiniraju. Stoga je, istovremeno s proučavanjem konteksta, jedan od važnih koraka razložiti i predstaviti ključne elemente koji grade komunikacijski događaj i situacijski kontekst kako bi se stvorio temelj za proučavanje intermodalnih odnosa.

Iako su konvencije žanrova i komunikacijskih konteksta nerijetko predodređene, stvaratelji tekstova uvijek mogu (kreativno) kombinirati mogućnosti za uporabu modusa – oni ih oblikuju, ali i preoblikuju, i na taj način stvaraju nove i remodeliraju postojeće žanrove. Zbog toga su multimodalne perspektive usmjerene prema stvarateljima tekstova ili retorima (Kress, 2010), njihovoj uporabi i kombinaciji modusa, dizajnu i ciljevima stvaranja konkretnih iskazâ i tekstova. Tim više, kreativno remodeliranje tekstova i žanrova uočava se kao jedno od najistaknutijih obilježja suvremenih digitalnih tekstova (Kress, 2010; Adami, 2009a-b; Zovko,

² Multimodalne perspektive uvijek su semiotičke i diskurzivne i zbog toga je multimodalnost moguće smjestiti i u „okvire“ studija o diskursu.

Važno je istaknuti i da nisu multimodalne studije prve i jedine koje se bave analizom značenja i značenjima koja je, osim jezikom, moguće postizati drugim semiotičkim sustavima (Page, 2010). Ove tendencije bilježe se i pedesetih i šezdesetih godina prošloga stoljeća, dok se sedamdesetih godina u različitim dijelovima svijeta počinju razvijati kontekstualno i društveno usmjerene jezikoslovne discipline (poput pragmatolingvistike, kritičke lingvistike, studija o diskursu i dr.). O urođenosti multimodalne komunikacije govore i autori iz tradicije etnometodologije, konverzijske analize i neverbalne komunikacije (poput Streecka, Goodwina i LeBarona, 2011). Naime, prema Streeck et al. (2011) multimodalnost je nedvojbeno osobina organizacije interakcije jer u svim medijima, artefaktima, fizičkim i digitalnim kontekstima uvijek i oduvijek djeluju raznoliki semiotički resursi.

2018). Naime, raznolikost digitalnih praksi i brojnost tekstova, njihovo neprestano umnažanje i prisutnost mnoštva aktera i stvaratelja tekstova, utječu na učestalo remodeliranje tekstnih i komunikacijskih praksi. Istovremeno, novi načini „postupanja“ s tekstovima potaknuli su i propitkivanja uloga koje su se do nedavno pripisivale autorstvu, stvaranju tekstova, pravilima za njihovu cirkulaciju i umnažanje (usp. Adami, 2009a; 2009b; Kress, 2010). Proizvođači digitalnih tekstova ili retori, danas izravno i brzo mogu djelovati na promjene u komunikacijskim obrascima, ali i sukreirati digitalne kontekste. Zbog toga se multimodalnost u suvremenoj digitalnoj humanistici ističe kao relevantna perspektiva za istraživanje teksta jer nudi okvire za analizu intermodalnosti, radnji koje retori poduzimaju i kontekstualnih čimbenika koji utječu na organizaciju kompleksnih digitalnih interakcija (usp. Adami, 2017; Sindoni, 2013; Benson, 2017).

1.1. Multimodalna komunikacija vs. multimodalni pristupi

Da bi se započelo s izučavanjem multimodalnosti i multimodalne komunikacije, tumači se da je važno razumjeti dvije pozicije (usp. Adami, 2017; O'Halloran, 2011; Jewitt et al., 2016). Naime, (i) koncepti *multimodalnost*, *multimodalan tekst* ili *komunikacija* s jedne strane odnose se na osobine ljudske interakcije, dok (ii) s druge strane *multimodalnost* označava područja istraživanja multimodalnih fenomena – različita u odnosu na monomodalna istraživanja jezika i komunikacije – i na polje multimodalnosti kao suvremene (nad)lingvističke istraživačke perspektive (Jewitt, 2009; Jewitt et al., 2016; O'Halloran, 2011). Polje multimodalnosti Page (2010) naziva i multimodalnim studijama, a u literaturi mnogo se govori i o multimodalnim teorijama (Jewitt, 2009; Adami, 2017), perspektivama i metodologijama (Norris, 2004).

Drugim riječima, (i) multimodalnost se shvaća kao urođenu pojavu svakoj ljudskoj komunikaciji jer komuniciramo posredstvom različitih modusa ili elemenata i posredstvom različitih medija, prostora i konteksta. Upravo zbog toga stvarna značenja prenesena tekstom nije moguće razaznati ni stvarati ako se jezik i njegova gramatika izuzmu iz konteksta. Posljedično, u (ii) multimodalnim pristupima tzv. izvanjezični elementi prestaju biti sekundarni ili, tim više, zanemareni te na istraživačku pozornicu „stupaju“ svi relevantni elementi kojima gradimo komunikacijsku situaciju. Pritom se, uz intermodalne odnose, analiziraju i situacijski kontekst, obilježja žanrova, registara, interakcija, ali i komunikacijski mediji i semiotički prostori (digitalni uređaji, platforme, društvene mreže, institucije, otvore-

ni i zatvoreni prostori, itd.). Upravo radi težnje za sveobuhvatnosti u analiziranju značenja prenesenih tekstom, multimodalni pristupi potaknuli su nove spone među teorijskim okvirima (ne isključivo jezikoslovnima) i alate za istraživanja multimodalnih fenomena i artefakata.

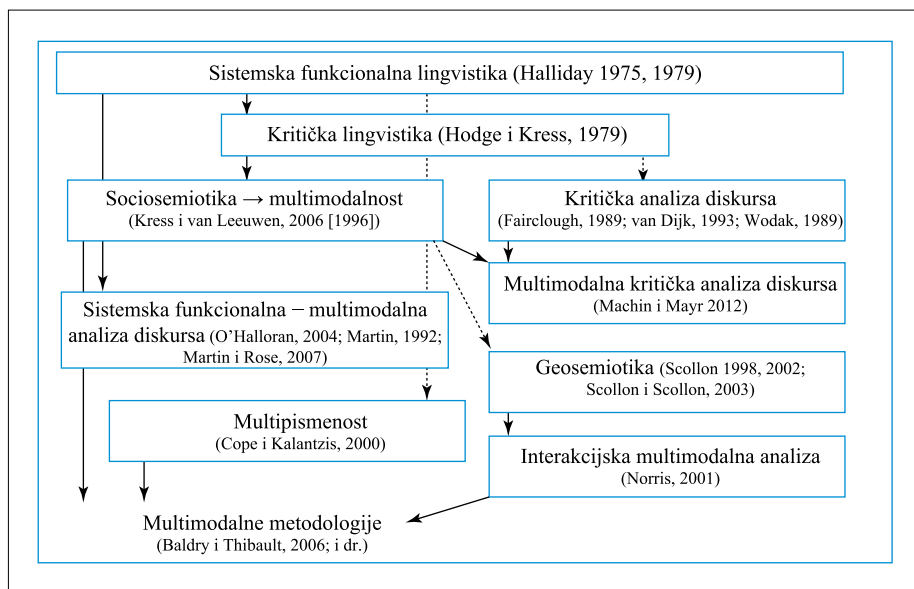
1.2. Multimodalne teorije

Multimodalnost kao polje istraživanja stasa iz tradicije sistemske funkcionalne lingvistike (SFL; Halliday, 1975, 1979) na čijim se zasadama osamdesetih godina grade kritička lingvistika i društvena semiotika Roberta Hodgea i Gunthera Kressa (1979, 1988). Iz kritičke lingvistike nastavlja se razvijati, s jedne strane, Kressova i van Leeuwenova sociosemiotička teorija komunikacije (2006 [1996]), a paralelno s njom, krajem osamdesetih godina, i srodna kritička analiza diskursa (Fairclough, 1989, 1992; Wodak, 1989; van Dijk, 1993). U danas opsežnoj literaturi o multimodalnosti (usp. npr. Jewitt et al., 2016) govori se da multimodalne studije i multimodalnost – upravo pod ovim nazivljem – nastaju početkom i polovicom devedesetih godina prošlog stoljeća. Ovo razdoblje obilježilo je izdavanje dviju knjiga – danas temeljnog štiva multimodalnim sociosemiotičkim istraživanjima: O’Toleova „Language of displayed art“ (1994) i Kress i van Leeuwenova „Reading images: The grammar of visual design“ (2006 [1996]). Navedeni autori jezik i komunikaciju proučavaju iz perspektive društvene semiotike, a Hallidayevo izučavanje jezika kao društveno i kontekstualno uvjetovanog konstrukta proširuju na ostale semiotičke resurse: sliku, zvuk, glazbu, pokret, dizajn, prostor itd. Osim navedenih djela, multimodalne studije u okvirima sociosemiotičke teorije svoje zasade pronalaze i u ostalim radovima ovih sociosemiotičara (poput Kressa, 1990, 1993, 2010; van Leeuvena, 2005), zatim geosemiotičara (poput Scollona, 1998, 2002), interakcijskih multimodalnih lingvista (poput Norris, 2004), ali i autora iz skupine New London Group (1996) koji u drugoj polovici devedesetih godina objavljuju radove koji tematiziraju multimodalnost, suvremene oblike pismenosti i implementaciju novih modela opismenjavanja u školske sustave (Cope i Kalantzis, 2000; Kress et al., 2001).

Halliday (1979, 1985) je smatrao da jezik, a samim time i istraživanje jezika, nije moguće odvojiti od konteksta i društva u kojem nastaje, razvija se i (pre)oblikuje. Ono što razlikuje Hallidayeva tumačenja od ostalih kontekstualno usmjerenih lingvističkih disciplina, među ostalim, jest i činjenica da se jezik promatra i u okviru strukture – sistemske organizacije obrazaca jezičnog djelovanja – i u

okviru funkcija koje može vršiti. Halliday (1985) razvija prvu gramatiku značenja za engleski jezik koja služi kao temelj kasnijim sistemsko-funkcionalnim lingvistikama (poput Martina i Rosea, 2007, 2008; Martina i Whitea, 2005) koji analiziraju društvene žanrove, a bave se i emocionalnim pozicioniranjem govornika u tekstu. Istovremeno, sistemska funkcionalna multimodalna analiza diskursa – teorija koju razvija O’Halloran (2004), multimodalna lingvistika iz tzv. australske škole SFL – smatra se izravnom nasljednicom ove lingvističke discipline.

Temeljni ili ishodišni teorijski okvir multimodalnosti tumači se da je (I) sociosemiotički (prema Jewitt et al., 2016; usp. Prikaz 1). Sociosemiotika naglasak stavlja na sudionike interakcije, stvaratelje teksta ili retore, na prepoznavanje uloga koje retori zauzimaju te društvenih odnosa i odnosa moći koji se među njima ostvaruju. Teorija značenja koju ova disciplina zagovara temelji se na konceptu motiviranog znaka: odnos između označenog i označitelja uvijek je motiviran i nikad arbitraran (Jewitt et al., 2016: 131). Stoga je jedno od polazišnih pitanja: kako proizvođači znakova dok stvaraju tekst koriste moduse koji su im na raspolaganju, što ističu, što ublažavaju, na koje načine se odvija prijenos značenja među modusima itd.



PRIKAZ 1 : *Multimodalne discipline*³

³ Vlastiti prikaz.

U okvirima (II) sistemske funkcionalne multimodalne analize diskursa (SF-MAD) analiziraju se kompleksni intermodalni odnosi ostvareni kombinacijom elemenata jezičnih metafunkcija. Naime, ova disciplina zanima se za istraživanje načina na koje su građeni i organizirani značenjski sustavi kako bi ispunjavali društvene funkcije (Jewitt et al., 2016: 131). Odnosno, bavi se logičkim odnosima koji se ostvaruju među modusima (primjerice, između slike i pisanog teksta) i nastoji opisati i klasificirati strukturu tih odnosa.

Treći pristup, (III) interakcijska multimodalna analiza (IMA), usmjeren je na čin (inter)akcije ili radnji koje akteri poduzimaju i zanima se za načine na koje semiotički resursi tvore društvene interakcije, stvaraju odnose i grade identitete. Analize su usmjerene na aktore ili dionike akcije i načine na koje oni artikuliraju interakciju: kako koriste moduse, koje istaknute ili manje istaknute radnje koriste, koja sredstva koriste, kako su radnje uvjetovane prostorom i sl. Za razliku od sociosemiotičkog pristupa, ne stavlja fokus na odnose moći i ciljeve retora – odnosno, ne polazi od kritičkog pogleda – nego se ponajprije usmjerava upravo na analize ljudskih radnji u konkretnim situacijskim kontekstima.

Navedene tri discipline često se predstavljaju kao glavni pristupi multimodalnosti (v. npr. u Jewitt, 2009), međutim, nekada se među najistaknutijima navode i konverzacijska analiza (prema Jewitt et al., 2016), zatim geosemiotika i multimodalna etnografija. O osebujnosti multimodalnih teorija, pristupa i metodologija svjedoče i brojne uredničke knjige i monografije koji ih nastoje klasificirati i opisati, poput Jones i Ventola (2008), Jewitt (2009), O’Halloran i Smith (2011), Norris i Maier (2014), Bateman, Wildfeuer i Hiipala (2017) i dr. Mnogi autori posvećuju pozornost multimodalnim metodologijama i alatima, poput Baldryja i Thibaulta (2006), Batemana (2008), Bezemera (2012), Bezemera i Mavers (2011), a u hrvatskom kontekstu o multimodalnim digitalnim metodologijama raspravlja se u Zovko (2018). Bilježe se i istraživački pristupi multimodalnoj analizi korpusa, ali i stvaranju suvremenih multimodalnih korpusa (v. npr. Baldry i Thibault, 2001).⁴

S obzirom da je u multimodalnim istraživanjima nerijetko naglasak na detaljnom uvidu u značenjske procese, ovo polje istraživanja u svojoj je osnovi empirijskog karaktera, a analize su često mikroanalitičke, usmjerene na kraće

⁴ Osim u navedenim radovima, pregled i opise multimodalnih teorija i pristupa na hrvatskom jeziku, kao i opsežno predstavljanje bibliografije s radovima iz multimodalnih studija, v. detaljnije u Zovko (2018: 14-73).

segmente teksta ili manji broj tekstova. U multimodalnim metodologijama fokus se pritom stavlja i na multimodalne transkripte. Naime, ako se istražuje kompleksni multimodalni artefakt, poput video snimke ili digitalnih tekstova, jedno od temeljnih metodoloških pitanja koje se postavlja jest: kako predstaviti sadržaj na papiru tijekom istraživanja, ali i za objavljivanje. Kress (2018)⁵ smatra da će multimodalne metodologije u bližoj budućnosti predstavljati najvažnije pitanje u multimodalnim studijama.⁶

Na koncu, u multimodalnim projektima često su zastupljena istraživanja novih oblika pismenosti, digitalne pismenosti, suvremenih školskih praksi, multimodalnosti u različitim školskim predmetima, implementacije multimodalnosti u školske kurikulume i sl.⁷ Stoga u radu pozornost usmjeravamo na tzv. *projekt multipismenosti* ili pristup temeljen na refleksivnoj multimodalnoj pedagogiji (New London Group, 1996; Cope i Kalantzis, 2000), a osnovne principe ove pedagogije razrađujemo u sljedećem poglavlju.

2. Crtice o multipismenosti

Projekt multipismenosti usmjeren je na istraživanja suvremenih promjena u društvenim, obrazovnim, profesionalnim i drugim kontekstima ljudskih života. Multimodalni lingvisti, sociosemiotičari i pedagozi iz istraživačke skupine New London Group (1996; Cope i Kalantzis, 2000; ali i Kress et al., 2001, 2005; Unsworth, 2001), vezujući se, među ostalima, i na sistemsko-funkcionalne i sociosemiotičke koncepte, posljednjih dvadesetak godina grade teoriju učenja temeljenu na refleksivnoj multimodalnoj pedagogiji.

Cope i Kalantzis (2015: 3, 2010) pojašnjavaju da u pojmu *multipismenost* prefiks *multi-* obuhvaća raznovrsne jezične i kulturne kontekste i oblike ljudske komunikacije koje je potrebno uzeti u obzir i poštivati u suvremenom društvu i obrazovanju. Istovremeno, prefiks upućuje i na multimodalnost jer značenja stvaramo isključivo multimodalno – u brojnim situacijama u kojima jezični modu-

⁵ Kress, Gunther, 2018, usmena izjava na plenarnom izlaganju, „International Conference on Multimodality: Moving the theory forward“, Sveučilište u Južnoj Danskoj, Odense, 15.-17.08.2018.

⁶ Pri predavljanju multimodalnih metodologija Jewitt et al. (2016) napominju da, ako se u istraživanju pozovemo na multimodalnost teksta isto ne znači da radimo multimodalno istraživanje.

⁷ O ovome v. više u Jewitt, 2002, 2007, 2008a-b; Kress, 2003, Kress et al, 2001, 2005; Kress i Jewitt, 2003 i dr.

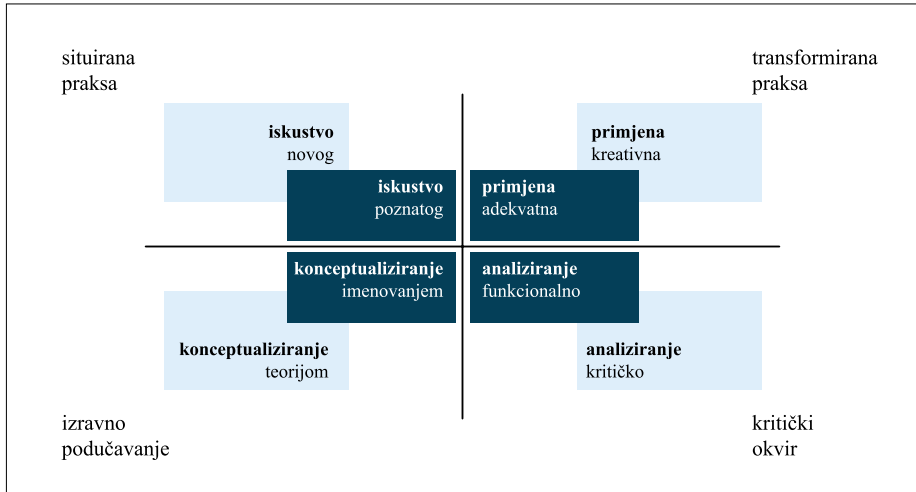
si koegzistiraju sa zvučnim, vizualnim i simboličkim, zatim gestama, dodirrom, proksemijom, stvaranjem značenja u prostoru.

Istraživačka skupina New London Group (1996) svoje pristupe podučavanju i učenju temelji na sociosemiotičkom tumačenju *dizajna* ili *dizajniranja značenja i znanja* (eng. *Learning by Design*) te reflektivnoj pedagogiji.⁸ Riječ je o proučavanju organizacijskih struktura i funkcija komunikacije i učenja, odnosno načina na koje uređujemo, slažemo ili dizajniramo tekstove s konkretnim ciljevima u konkretnoj situaciji u profesionalnim, javnim i privatnim životima (prema Cope i Kalantzis 2000: 10-19 i d., 2010). Pristup *pedagogija multipismenosti* (eng. *pedagogy of multiliteracies* ili *multiliteracies*) prati nove i promjenjive oblike funkcioniranja zajednica i društava, a naročito promjene potaknute tehnološkim razvojem. Naime, promatrano iz perspektive jezika i komunikacije, ove promjene izravno utječu na komunikacijske forme, strukturna i semantička obilježja tekstova koje stvaramo i dijelimo, ali i načine na koje stvaramo znanja. Zbog toga *multipismenost* potiče uvođenje multimodalnosti i novomedijskih tekstova i reprezentacija, teorijski i praktično, u obrazovne kurikulume. Tim više, Cope i Kalantzis (2000, 2015) sa svojim suradnicima razvili su (fluidni) funkcionalni pristup učenju dostupan i primjenjiv u obrazovnom sustavu u svim školskim predmetima. Naime, ovi autori razvili su metajezik kojim je moguće opisati značenja koja čovjek stvara u različitim kontekstima (v. Prikaz 2 i Tablicu 1). Pritom, pristup učenju opisuju kao participativan, u kojemu i oni koji uče sudjeluju u dizajniranju vlastitih znanja i razumijevanja (Cope i Kalantzis, 2010: 207).

Pedagogija multipismenosti tumači procese znanja kroz četiri oblika aktivnosti učenja: iskustvenost (poznatog i novog), konceptualiziranje (imenovanjem i teorijom), analiziranje (funkcionalno i kritičko) i primjenu (adekvatnu i kreativnu) (v. Prikaz 2).⁹ Pojam *refleksivno* upravo se odnosi na „kretanje“ između ova četiri procesa znanja. Drugim riječima, ako se četiri oblika aktivnosti učenja ujedine u istom nazivu, dolazimo do pedagogije pismenosti (eng. *literacy pedagogy*, prema Cope i Kalantzis, 2000; Unsworth, 2001 i dr.) koja se temelji na reflektivnom pristupu učenju i obrazovnim praksama.

⁸ Diskurs, dizajn, proizvodnja i distribucija četiri su temeljne sociosemiotičke dimenzije pri opisanju stvaranja i cirkuliranja teksta (prema Kressu i van Leeuwen, 2001).

⁹ Vlastiti prijevod koncepta s engleskog jezika.



PRIKAZ 2 : *Procesi znanja prema Cope i Kalantzis (2015: 5 i 17; 2010: 208-9)*¹⁰

I iz ranije poznatih pedagoških pristupa, poput didaktičkog i autentičnog, razvidno je da se predlažu pojedini oblici aktivnosti koje sistematizira i preuzima i reflektivna pedagogija (poput situirane prakse i izravnog podučavanja; prema Cope i Kalantzis, 2015). Međutim, iako se pedagogija *učenja dizajnom* u svojim tumačenjima donekle vezuje i na spoznaje didaktičkog i autentičnog pristupa, od njih se razlikuje u tome što nije primarno kognitivno orijentirana teorija učenja (Cope i Kalantzis, 2015: 14 i d., 31-32).¹¹ Riječ je o „epistemološkoj teoriji učenja“ koja na znanje gleda kao na procese koje „činimo i stvaramo“ u društvenom životu (Cope i Kalantzis, 2015: 32, 2010: 207). Nadalje, reflektivna pedagogija preuzima situiranu praksu i izravno podučavanje te klasifikaciji procesâ znanja dodaje kritički okvir i transformiranu praksu (v. Prikaz 2 i Tablicu 1). Pritom sistematizaciju procesâ promatra kao metajezik koji nastavnicima i učenicima služi kao orijentir u pripremi aktivnosti učenja.

U Tablici 1 razrađeni su kraći opisi temeljnih procesa znanja, vrsta radnji ili aktivnosti kroz koje bi se učenici i studenti trebali „kretati“ pri davanju značenja (ljudima, stvarima, pojavama, aktivnostima), razumijevanju i stvaranju znanja. Prema Cope i Kalantzis (2015) ovu sistematizaciju procesa moguće je primijeniti u različitim kurikulumima i školskim programima te, prema potrebi, doradivati i remodelirati.

¹⁰ Prilagođen prikaz.

¹¹ Usporedbu s drugim pedagoškim teorijama i pristupima v. u Cope i Kalantzis, 2000, 2015: 6-16.

TABLICA 1: *Opis procesa znanja prema Cope i Kalantzis (2015: 5 i 17; 2010: 208-9).*¹²

<i>Situirana praksa</i>	<i>Transformirana praksa</i>
<p>Proces: iskustvenost</p> <p><i>Iskustvo poznatog</i> odnosi se na učenikovo / studentsko promišljanje o vlastitim iskustvima, stavovima i interesima. Moguće je govoriti, pokazivati ili ukazivati na poznate pojave, predmete, ljude, situacije</p> <p><i>Iskustvo novog</i> odnosi se na promišljanje o novim situacijama i aspektima ili "uvlačenje" u nove i nepoznate situacije i kontekste. (Ipak, ističe se da je važno da su teme i konteksti studentima prepoznatljivi, bliski i razumljivi.)</p>	<p>Proces: primjena</p> <p><i>Adekvatna primjena:</i> studenti primjenjuju naučeno na stvarnim i poznatim praksama i situacijama, provjeravaju valjanost</p> <p><i>Kreativna primjena:</i> studenti prenose i primjenjuju svoje znanje u novom kontekstu, ulaze u kreativne i inovativne prakse (rekonstekstualizacija)</p>
<p><i>Izravno podučavanje (izravna instrukcija)</i></p> <p>Proces: konceptualiziranje</p> <p><i>Konceptualiziranje imenovanjem:</i> studenti grupiraju pojmove i stvari u kategorije, definiraju i primjenjuju klasificirane pojmove</p> <p><i>Konceptualiziranje teorijom:</i> korištenje koncepata studenti poopćavaju, povezuju koncepte s teorijom, poopćavaju spoznaje i iskustava, ostvaruju spone između tzv. svakodnevnog znanja i znanosti</p>	<p><i>Kritički okvir</i></p> <p>Proces: analiziranje</p> <p><i>Funkcionalno analiziranje:</i> studenti analiziraju logičke veze, zaključuju o uzrocima i posljedicama, strukturi i funkciji</p> <p><i>Kritičko analiziranje:</i> studenti evaluiraju vlastite i tuđe perspektive, motive i interese</p>

Na koncu, za *projekt multipismenosti* moguće je kazati da promišlja multimodalnu kompetenciju kao temelj suvremene pismenosti i razvoja aktivnosti učenja. Autori projekta prije više od dvadeset godina nagoviještali su da „živimo usred velikih promjena (...) koje stvaraju nove načine postupanja s riječima, novom pismenosti i novim formama učenja“ (Gee, 2000: 43). Nove multimodalne forme učenja i komuniciranja važno je moći adekvatno analizirati i podučavati, što nije moguće ako se u obzir ne uzme slojevitost semiotičkih prostora suvremenih tekstova, diskursa i medija. Multimodalnost je stoga prisutna u svim dimenzijama u predstavljenoj klasifikaciji procesa znanja. Ona je neodvojiv akter i „tkivo“ koje vezuje procese stvaranja znanja u cjelovite semiotičke konstrukte jer društveni čovjek ili društveno biće (eng. *social man* prema Hallidayu, 1979) multimodalno stvara i interpretira značenja bez obzira na oblik teksta, interakcije, medija ili kontekst, situaciju, vrstu školskih predmeta i razinu obrazovanja.¹³

¹² Prilagođen prikaz.

¹³ Cilj ovoga poglavlja bio je predstaviti *projekt multipismenosti* i temeljne koncepte *refleksivne multimodalne pedagogije*. Zbog prostorne ograničenosti, a i bolje preglednosti teksta odlučili smo se u predmetnom radu usmjeriti na predstavljanje fundamenata ovoga pristupa, a ilustrativne primjere i analize multimodalnih procesa ostaviti za buduće radove.

Zaključak

Devedesetih godina prošloga stoljeća, a naročito početkom dvijetisućitih godina, multimodalne teorije i pristupi sve su zastupljeniji u jezikoslovnim, a potom i pedagoškim i antropološkim kontekstima na raznim svjetskim sveučilištima. Iako je riječ o urođenom obilježju ljudske komunikacije, „osnaživanje“ multimodalnosti kao pristupa istraživanju svih oblika ljudskih interakcija i artefakata događa se u trenutku kada se mrežne tehnologije počinju koristiti u svakodnevnom profesionalnom i privatnom životu. Naime, popularizacija i dostupnost računala i mobilnih uređaja omogućile su stvaranje raznolikih digitalnih testnih formi do toga trenutka malo poznatih i nedovoljno istraženih. Stoga, dok multimodalnost postaje „očigledna i priznata“, istovremeno se razvijaju (i testiraju) brojni pravci i metodologije koje istražuju i nastoje opisati kompleksnost tekstova i interakcija u suvremenim društvima.

Cilj rada bio je prikazati značajke multimodalnog teksta i multimodalnih pristupa, ali i razjasniti eventualne početne nejasnoće u razumijevanju multimodalnih koncepata. Nakon što se predstavila multimodalnost, suprotstavili pojmovi *multimodalna komunikacija* i *multimodalni pristupi*, predstavile su se, ukratko opisale i usporedile temeljne multimodalne discipline. U zadnjem poglavlju govorilo se o pristupu *multimodalna refleksivna pedagogija* – teoriji učenja koja na znanja i pismenost gleda kao na društvene konstrukte i neprekinuto multimodalno djelovanje. Osamdesetih i devedesetih godina prošloga stoljeća sve više se govori o društveno odgovornim praksama u pedagogiji pismenosti (Unsworth, 2001), a na prijelazu stoljeća postaje razvidno da i brze kulturološke i tehnološke promjene utječu na učenje, ali i obrazovne prakse. Naime, u novim suvremenim kontekstima dominiraju slika, video i ekran zbog čega se stvara potreba za remodeliranjem obrazovnih programa, a samim time navedeni „izvanjezični“ modusi i mediji postaju sve zastupljeniji u obrazovnim kurikulumima.

S obzirom na podzastupljenost istraživanja o multimodalnosti i multimodalnih pristupa u hrvatskom znanstvenom i obrazovnom kontekstu, ovim radom nastojalo se doprinijeti širenju spoznaja o multimodalnosti, multipismenosti i multimodalnim praksama. Zbog toga, promišljajući o budućim multimodalnim istraživanjima i praksama, a s nakanom da se čitatelja potakne na refleksiju, rad zaključujemo pitanjima: (i) Kako graditi multimodalne metodološke i teorijske okvire kojima možemo obuhvatiti kompleksnost komunikacije i suvremenih zbivanja u društvenim životima?; i (ii) Kako istraživati i razumjeti (promjenjive) digitalne prakse i, posljedično, refleksivno i kritički koristiti digitalne tekstove?

LITERATURA

- ADAMI, Elisabetta, 2009a, *Video-Interaction on YouTube: Contemporary changes in semiosis and communication*, Doktorska disertacija, Verona, Sveučilište u Veroni. URL:<https://leeds.academia.edu/ElisabettaAdami> (2020-02-25)
- ADAMI, Elisabetta, 2009b, „We/YouTube: exploring sign-making in video-interaction“, *Visual Communication*, 8(4), str. 379-399.
- ADAMI, Elisabetta, 2017, „Multimodality“, u: Garcia, O., Flores, N. & Spotti, M. (Ur.), *The Oxford Handbook of Language and Society*, Oxford University Press, str. 451-472.
- BALDRY, A. & THIBAUT, P. J. (2001). „Towards Multimodal Corpora“, u: Aston, G. & Burnard L. (Ur.). *Corpora in the Description and Teaching of English*. Bologna: CLUEB, 87-102.
- BALDRY, Anthony & THIBAUT, Paul J. (2006). *Multimodal transcription and text analysis: A multimedia toolkit and coursebook*, London, Oakville, Equinox.
- BATEMAN, John, 2008, *Multimodality and genre: A foundation for the systematic analysis of multimodal documents*, Basingstoke, Palgrave Macmillan UK.
- BATEMAN, John, WILDFEUER, Janina & HIIPPALA, Tuomo, 2017, *Multimodality. Foundations, Research and Analysis? A Problem-oriented Introduction*, Berlin, Mouton de Gruyter.
- BENSON, Phil, 2017, *The Discourse of Youtube: Multimodal Text in a Global Context*, New York, Taylor & Francis.
- BEZEMER, Jeff, 2014, „Multimodal transcription: A case study“, u: Norris, S. & Maier, C. D., (Ur.), *Interactions, images and texts: A reader in multimodality*, Vol. 11, Walter de Gruyter GmbH & Co KG, str. 155-170.
- BEZEMER, Jeff & KRESS, Gunther, 2015, *Multimodality, learning and communication: A social-semiotic frame*, London, Routledge.
- BEZEMER, Jeff & MAVERS, Diana, 2011, „Multimodal transcription as academic practice: A social-semiotic perspective“, *International Journal of Social Research Methodology*, 14(3), str. 191-207.
- COPE, Bill & KALANTZIS, Mary (Ur.), 2000, *Multiliteracies. Literacy learning and the design of social futures*, New York, Routledge.
- COPE, Bill & KALANTZIS, Mary, 2010, „The teacher as designer: Pedagogy in the new media age“, *E-learning and Digital Media*, 7(3), str. 200-222.
- COPE, Bill & KALANTZIS, Mary (Ur.), 2015, *A pedagogy of multiliteracies: Learning by design*, London, Palgrave Macmillan.

- FAIRCLOUGH, Norman, 1989, *Language and power*, London, New York, Longman.
- FAIRCLOUGH, Norman, 1992, *Discourse and social change*. Cambridge, Polity Press.
- GEE, James Paul, 2000, „New people in new worlds: Networks, the new capitalism and schools“, u: Cope, B. & Kalantzis, M. (Ur.), *Multiliteracies. Literacy learning and the design of social futures*, New York, Routledge, str. 42-66.
- HALLIDAY, Michael A. K., 1975, *Learning how to mean: Explorations in Language development*, London, Arnold.
- HALLIDAY, Michael, A. K., 1979, *Language as social semiotic: the social interpretation of language and meaning*, London, Edward Arnold.
- HALLIDAY, Michael, A. K., 1985, *An introduction to functional grammar*, London, Arnold.
- HODGE, Robert & KRESS, Gunther, 1979, *Language as ideology*, London, Routledge.
- HODGE, Robert & KRESS, Gunther, 1988, *Social semiotics*, Ithaca, Cornell University Press.
- JEWITT, Carey, 2002, „The move from page to screen: The multimodal reshaping of school English“, *Journal of Visual Communication*, 1(2), str. 171–196.
- JEWITT, Carey, 2007, „Multimodality and literacy in school classroom“, AERA Review of Research in Education, 32(1), str. 241- 267.
- JEWITT, Carey, 2008a, „Multimodal discourses across the curriculum“, u: Street, B.V. (Ur.), *Encyclopedia of language and education*, New York, Springer, str. 1098-1108.
- JEWITT, Carey, 2008b, *Technology, Literacy and Learning: A Multimodal Perspective*, London, Routledge.
- JEWITT, Carey (Ur.), 2009, *The Routledge handbook of multimodal analysis*, London, Routledge.
- JEWITT, Carey; Bezemer, Jeff. & O’Halloran, Kay, 2016, *Introducing multimodality*. New York, Routledge.
- JONES, Carys & VENTOLA, Elija (Ur.), 2008, *From language to multimodality: New developments in the study of ideational meaning*, London, Equinox.
- KRESS, Gunther, 1990, „Critical discourse analysis“, Annual review of applied linguistics, 11, str. 84-99.
- KRESS, Gunther, 1993, „Against arbitrariness: The social production of the sign as a foundational issue in critical discourse analysis“, *Discourse and Society*, 4(2), str. 169-191.

- KRESS, Gunther, 2003, *Literacy in the new media age*, London, New York, Routledge.
- KRESS, Gunther, 2009, „What is Mode?“, u: Jewitt, C. (Ur.), *The Routledge handbook of multimodal analysis*, London, New York, Routledge, str. 54-67.
- KRESS, Gunther, 2010, *Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication*, London, Routledge.
- KRESS, Gunther & Jewitt, Carey, 2003, *Multimodal learning: Moving beyond language*, New York, Peter Lang.
- KRESS, Gunther; JEWITT, Carey; OGBORN, Jon & TSATSARELIS, Charalampos, 2001, *Multimodal teaching and learning: the rhetorics of the science classroom*, London, New York, Continuum.
- KRESS, Gunther; JEWITT, Carey; BOURNE, Jill; FRANKS, Anton.; HARDCASTLE, John; JONES, Ken & REID, Euan, 2005, *English in urban classrooms: A multimodal perspective on teaching and learning*, London, Routledge Falmer.
- KRESS, Gunther & VAN LEEUWEN, Theo, 2001, *Multimodal discourse: The modes and media of contemporary communication*, London, Arnold.
- KRESS, Gunther & VAN LEEUWEN, Theo, 2006, *Reading images: The grammar of visual design*, London, Routledge.
- LEMKE, Jay L., 2002, „Travels in hypermodality“, *Visual communication*, 1(3), str. 299-325.
- MACHIN, David & MAYR, Andrea, 2012, *How to do critical discourse analysis: A multimodal introduction*, Los Angeles, Sage.
- MARTIN, James R., 1992, *English text: System and structure*, Amsterdam, John Benjamins Publishing.
- MARTIN, James R. & ROSE, David, 2007, *Working with discourse: Meaning beyond clause*, London, Continuum.
- MARTIN, James R. & ROSE, David, 2008, *Genre relations: Mapping culture*, London: Equinox.
- MARTIN, James R. & WHITE, Peter R., 2005, *The language of evaluation: Appraisal in English*, London, Palgrave Macmillan.
- New London Group, 1996, „A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures“, *Harvard Educational Review*, 66(1), str. 60–92.
- NORRIS, Sigrid, 2004, „Analyzing multimodal interaction: A methodological framework“, London“ Routledge.
- NORRIS, Sigrid & MAIER, Carmen Daniela (Ur.), 2014, *Interactions, images and texts: A reader in multimodality*, Vol. 11, Walter de Gruyter GmbH & Co KG.

- O'HALLORAN, Kay L. (Ur.), 2004, *Multimodal discourse analysis: Systemic functional perspectives*, London, New York, Continuum.
- O'HALLORAN, Kay L., 2011, „Multimodal discourse analysis“, u: Hyland, K. & Paltridge, B. (Ur.). *Companion to discourse*, London, New York, Continuum, str. 120-137.
- O'HALLORAN, Kay L. & SMITH, Bradley A. (Ur.), 2011, *Multimodal studies: Exploring issues and domains*, New York, Routledge.
- O'TOOLE, Michael, 1994, *The language of displayed art*, London, New York, Routledge.
- PAGE, Ruth, 2010, „Introduction“, u: Page, R. (Ur.). *Routledge Studies in Multimodality: New Perspectives on Narrative and Multimodality*, London, Routledge, str. 1-13.
- SCOLLON, Ron, 1998, *Mediated discourse as social interaction*, London, Longman.
- SCOLLON, Ron, 2002, *Mediated discourse: The nexus of practice*, London, New York, Routledge.
- SCOLLON, Ron & SCOLLON, Suzie Wong, 2003, *Discourses in place: Language in the material world*, London, New York, Routledge.
- SINDONI, Maria Grazia, 2013, *Spoken and written discourse in online interactions: A multimodal approach*, London, New York, Routledge.
- STREECK, Jürgen; GOODWIN, Charles & LeBARON, Curtis, 2011, „Embodied interaction in the material world: An introduction“, u: Streeck, J., Goodwin, C. & LeBaron, C. (Ur.), *Embodied interaction: Language and body in the material world*, Cambridge, Cambridge University Press, str. 1-26.
- UNSWORTH, Len, 2001, *Teaching multiliteracies across the curriculum: Changing contexts of text and image in classroom practice*, Buckingham, Open University Press.
- VAN DIJK, Teun A., 1993, „Principles of critical discourse analysis“, *Discourse & society*, 4(2), str. 249-283.
- VAN LEEUWEN, Theo, 2005, *Introducing social semiotics*, London, New York, Routledge.
- WODAK, Ruth (Ur.), 1989, *Language, power and ideology: Studies in political discourse*, Vol. 7, John Benjamins Publishing Company.
- ZOVKO, Ivana, 2018, *Multimodalne diskurzivne strategije na primjeru videoblogova na španjolskom jeziku*, Doktorska disertacija, Zadar, Sveučilište u Zadru. URL:<https://repositorij.unizd.hr/islandora/object/unizd:2816> (2020-02-20)

SAŽETAK

O MULTIMODALNOSTI I MULTIPISMENOSTI

U radu su prikazani i definirani multimodalni pristupi komunikacijskim praksama i multimodalno orijentirani teorijski okviri. Čitatelja se upućuje na široko polje istraživanja multimodalnih fenomena, a poseban naglasak je na osvještavanju suvremenih procesa stvaranja, širenja i korištenja tekstova, ali i kritičkog promišljanja o interakcijskim (digitalnim) praksama. U zadnjem poglavlju predstavljene su i definirane temeljne postavke pedagogije multipismenosti i klasifikacija procesa znanja kroz četiri oblika aktivnosti učenja: iskustvo, konceptualiziranje, analiziranje i primjenu. Prikazane su smjernice za implementaciju navedenih procesa znanja u suvremenoj nastavnoj praksi.

Ključne riječi: multimodalnost, multipismenost, multimodalan tekst, komunikacijski modus, procesi znanja

RÉSUMÉ

À PROPOS DE LA MULTIMODALITÉ ET DE LA MULTILITÉRIE

Cet article présente et définit les approches multimodales des pratiques de communication et des cadres théoriques d'orientation multimodale. Il oriente le lecteur vers un champ de recherche large sur les phénomènes multimodaux, et se concentre plus particulièrement sur la prise de conscience des processus modernes de création, de diffusion et d'utilisation des textes, mais aussi sur la réflexion critique sur les pratiques (numériques) d'interaction. Le dernier chapitre présente et définit les paramètres de base de la pédagogie de la multilittératie, ainsi que la classification des processus de connaissances à travers quatre formes d'activités d'apprentissage : l'expérience, la conceptualisation, l'analyse et la mise en pratique. Il présente des lignes directrices pour la mise en œuvre de ces processus de connaissances dans la pratique d'enseignement moderne.

Mots-clés : multimodalité, multilittératie, texte multimodal, mode de communication, processus de connaissances