

## КЪДЕ Е МУЛТИМОДАЛНАТА КЛАСНА СТАЯ?<sup>1)</sup>

Владимир Атанасов

Софийски университет „Св. Климент Охридски“

**Резюме.** Статията осмисля мултимодалността като комплекс от модуси и изразява разбирането, че дигиталното битие на текста влияе върху читателските нагласи и практики. Теоретичният периметър на проучването се опира на концепти като *интерактивност, текст, интертекст, виртуалност* в динамиката на словесни, видео, музикални, дигитални/онлайн съдържания, чието взаимодействие може да стане добра практика в педагогическото общуване за развитие на ключови и функционални компетентности. Статията предлага критическо преосмисляне на методите, техниките и инструментите за обучение в средното училище с цел разширяване на мултикултурната и дигиталната грамотност. Наблюденията предлагат систематизиране и интегриране на мултимодални ресурси в учебното съдържание като основа и образователна възможност за конструирането на модел/и за иновативна методика на обучението.

*Ключови думи:* интерактивност; текст; интертекстуалност; хипертекст; дигитална грамотност

*Сега всичко, благодарение на което общото качество се предава на другите неща, само по себе си се отнася към всички тези неща, които във висша степен имат това качество.*

*Аристотел<sup>2)</sup>*

Предложеният текст ще премисля възможностите за интегриране на мултимодални текстове с образователен потенциал в съдържателния корпус на учебния предмет **български език и литература** от гледна точка на образователните перспективи, критериите за оценяване и повишаване на качеството и ефективността при обучение и учене.

Към проблема за мултимодалните текстове в обучението може да се подходи от две теоретични точки – *лингвистична*, която достига до *семиотично* разбиране за езика реч и текста като акт на субституиране и изразяване, при което знаците от една система работят като означаващи в друга семиотична система; и от *културологична*, според която текстът (вербален и невербален) влиза хоризонтално и вертикално във взаимодействие с различни (съседни или други) културни системи за пораждане на смисъл и означаване<sup>3)</sup>. Изследо-

вателското намерение е да обедини усилията на тези два теоретични подхода, като държи под внимание факта, че израствайки от лингвистиката, семиотиката започва да замества и измества културната антропология, което, от своя страна, не означава, че цялата култура е „само комуникация и означаване“, така както не би било коректно „целият материален живот да се сведе само до умствени събития“. Умберто Еко продължава: „...културата в цялата си сложност може да бъде разбрана по-добре, ако към нея се подхожда от семиотична гледна точка“ (Еко, 1993: 51). Изследванията на тартуско-московската семиотична школа разширяват тази представа до разбирането, че „културологията е преди всичко семиотиката на културата“ (Lotman, 2004)<sup>4</sup>.

За очертаване на основните съдържателни аспекти на изследването ще предложим още една **отправна точка**: езикът е система от знаци, която във функционален аспект е в състояние да изрази представите за нещата и знанията на човека за света. Езиковата (граматическа, риторическа) модалност е отправната ни точка към многопластовото ветрило на съвременната проблематика за действието и приложенията на мултимодалния дискурс. Впрочем основанията за подобна хипотеза може да се потърсят още у Аристотел. Той посочва недвусмислената връзка на език и мислене в „За поетическото изкуство“ по следния начин: 1) „Езикът изобщо има следните части: елементарен звук, сричка, съюз, име, глагол, член, флексия, изречение“ (гл. 20), и 2) „Към областта на мисълта пък причисляваме всичко, което трябва да бъде дело на словото“ (гл. 19)<sup>5</sup>. С уточнението, че проблематиката е по-скоро принадлежна на риториката, Аристотел твърди, че изразяването на мисъл без реч е невъзможно и по-конкретно би оставила оратора без осъществима задача. Според Аристотел на мисълта, особено творческата, принадлежи система от логически *актове*: „доказването, опровергаването, възбуждането на чувства като състрадание, страх, гняв и други подобни, а също – преувеличаването и преумалвяването“, а от въпросите за речта най-съществени са формите на речта, които впрочем представляват „*модални актове*“: „що е заповед, що е молба, разказ, заплаха, въпрос, отговор и други подобни“ (гл. 19). Аристотел цитира критиката на Протагор, който твърди, че в интродуктивния стих от „Илиада“ Омир, смятайки, че *моли*, всъщност *заповядва* с думите:

*Музо, възпей оня гибелен гняв на Ахила Пелеев...*<sup>6</sup>

Фиксираните в текст (и поради това дискурсивни) речеви актове изразяват различни позиции и нагласи на субекта в битието, в които чрез речта се оглеждат изразяваните наклонения, или *модалности*. Положението, което субектът *избира* като своя гледна точка, за да разбере смисъла (план на съдържание) на нещата, изразени с определени средства и по определен начин (план на изразяване), представлява и границата между *вътрешно* (субективно и психологическо) и *външно* (битийно, социокултурно). От една страна, говорим за *речево действие*, от друга – за *общуване*. Именно тук, в актовете на комуника-

цията, определени модалности на говорещия/пишещия могат да се включат в различни режими на изразяване, взаимодействие и разбиране, което определя комуникацията като базово *интерактивна*, т.е. взаимодействие между учители и ученици, което включва палитра от използвани мултимодални ресурси.

Нека поясним, че по условие модалността е психичен феномен при предаване и възприемане на информация. Езиковата модалност (*modality*) е начин за изразяване на отношение на субекта към предмета на мисълта. Модалните думи и изрази са свързани с увереност, възможност, готовност, задължение, необходимост, способност. Те представят гледната точка на говорещия/пишещия към света и се отнасят към мнение или отношение, към възможен факт или възможно действие. В речево и комуникативно отношение това е отношението между адресант и адресат, които използват общ код (език) в определен контекст за установяване на „физически и психологически контакт“ и предаване на съобщение при наличието на определени фонове условия (Jakobson, 1960: 198)<sup>7</sup>). Тази представа може да се разшири с разбирането за наличие на символна и споделима граница (*interface*), т.е. „мястото, където независими и несвързани системи се срещат и взаимодействат или комуникират помежду си“<sup>(8)</sup>) като процедури на взаимодействие (напр. човек – компютър, *НМИ*) чрез различни други модуси и произвежданията от тях смисли.

В „Критика на чистия разум“ сред постулатите на емпиричната мисъл Кант посочва нещо, от което може да се възползваме при уплътняване на нашата хипотеза: „...катеориите на модалността не разширяват концепцията, към която са прикрепени като предикати. Те изразяват връзката на понятието с факултативността на знанието. По този начин принципите на модалността са само обяснения на понятията за *възможност*, *актуалност* и *необходимост* в нашата емпирична работа“<sup>(9)</sup>). Възникването на текста и общуването с него в обучението е именно емпирична работа, фундаментът на образователната практика, тъй като текстът стои в сърцевината на нашата култура като „важно основно средство в човешката среда за набавяне на смисъл“ (Bogdanov, 2014: 93). Нещо повече, Богданов разширява разбирането на Барт от есето „Удоволствието от текста“ в посока на „съотнасянето с винаги другите текстове на тяхното пораждање“ (Bogdanov, 2014: 14).

Какви езикови и неезикови формати за изразяване на смисъл използваме, е не само лингвистичен, но също и логически проблем, доколкото изисква теория, различна от предлаганата от повечето съвременни изследвания в областта на модалната логика. В наратологията например модалностите биват интерпретирани върху материал от различни текстове (Greimas, 1976). Някои от нейните постановки могат да се свържат с образователната теория и практика на мултимодалното общуване. Нека припомним, че модалната логика извежда няколко вида съществуващи модалности: 1) **алетически** (логически и фактически), отнасящи към реалното положение на нещата. Те се описват

през Аристотеловата комбинаторика като *възможност* и *невъзможност*; 2) **епистемически**, свързани с понятията *доказано*, *потвърдено*, *недоказано*, *възможно*, *вероятно*; 3) **деонтически**, които обхващат *задължителното*, *разрешено*, *забраненото*, *безразличното*, и 4) **аксиологически** – модалностите за *добро*, *лошо*, *красиво*, *грозно*, както и за *време* – *винаги*, *никога*, *по-късно*, *по-рано*. Основните модалности могат да се означат и като: **желание** (*vouloir; want*), **задължение** (*devoir; duty*), **способност** (*pouvoir; capability*) и **знание** (*savoir; to know*). Греймас пояснява, че двата основни аспекта всъщност са модализациите на битието (*състояние*) и на действието (*акт*), от което следва, че двата основни типа изразяване са: *изразяване на действие* и *изразяване на състояние* (Bogdanov, 2014: 98 – 99; Greimas, 1979: 230)<sup>10</sup>.

Модалностите, които се особено значими за образователната практика, се отнасят към **акт** или **състояние**<sup>11</sup>), но освен това те могат да *се комбинират*, което означава, че анализът и разпластяването са в състояние да открият семантично близките дефиниции на модализациите, а учебното взаимодействие всъщност да артикулира тяхното свързване в режимите на *мултимодалността*.

Ако към това основно *действие – състояние* в учебната практика добавим ресурсите и средствата за допълнителна информация за утвърждаването или отричането на дадена пропозиция, могат да се конструират различни смисленатоварени „светове“. Тези възможни светове по същество са различни *състояния на нещата* и различно *развитие на събитията*, които потенциално могат да се реализират. Вероятните истини на учебното съдържание са истини във всеки от тези възможни светове, изградени в различни вербални и невербални семиотични модуси. С други думи, изказванията в часовете по български език и литература, свързани с въпроси, отговори, твърдения, аргументация и пр., сами по себе си са различни модуси на отношение, което би могло ефективно да бъде обогатявано в образователната интеракция с разнообразни „нови“ модуси, допълващи картината на учебната ситуация и сводими към същите комуникативни действия.

Оттук следва, че формите на общуване в часовете по български език и литература включват различни модуси (начини), модалности (режими, основани на различни ресурси за изразяване на смисъл) и интерфейси (графични, гласови, тактилни). Взаимодействието се основава на естествения език (код), тъй като той е смислоторна възможност не само за развитие на изкуствени или формални езици, а отгук на модели на философската логика и технологичния интелект, както и за описание и анализиране на всички останали невербални (изобразителни, телесни, тактилни, графични, анимиращи) аспекти на комуникацията. Тази метаезикова функция на езика в случая може да се нарече и *метамодална*.

Впрочем разбирането за съществуването на тази функция може да се потърси още във философията на езика на **Витгенщайн**. В *Логико-философски*

*трактат* (1921) той посочва, че логическият образ на нещата е мисълта, а образът на света е съставен от съвкупността на истинните мисли. И тъй като езикът, от своя страна, е съвкупност от изречения, мисълта се изразява в изречението по сетивновъзприемаем начин. Витгенщайн приема изречението като основа на езиковото общуване. Тук ще допълним, че речта (*sprache, speech*) или речевият акт, който се основава върху някаква интенция, се разбира като конструирана от модални вариации на изразяване, които имат за синтактична граница изречението.

Нека ни бъде позволена още една ретроспекция – към Джон Остин (1962), който развива теорията за речевите актове (речевата дейност) по следния начин. Той обосновава, че съществуват няколко вида речеви актове, които биват:

- *локутивни* (пропозиция, какво се казва): питане/отговаряне, осведомяване, намерение/решение, принуда, уговаряне/обжалване;
- *и локутивни* (цел на изказването, какво правя, казвайки; какво е значението): информирание/похвала, нареждане/оценка, предупреждаване;
- *перлокутивни* (какъв е ефектът на казаното): убеждаване/скланяне, учудване/подвеждане.

Остин обосновава и концепта „перформатив“, който се отнася към факта, че определени изказвания, съответни на определени обстоятелства, са *действия* и участват в конструирането на **действителното** и/или го променят<sup>12)</sup>. Той приема, че „сериозността на думите се състои в това те да се произнасят само като външен и видим белег [...] на вътрешен и духовен акт, [като] в много случаи външното произнасяне е описание, *истинно или неистинно*, на осъществено вътрешно действие“ (Austin, 1996: 19 – 20). Концептът „речев акт“, от своя страна, няма само лингвистична и философска употреба, а навлиза и в приложната сфера на обучението по роден език и литература. Съгласно с теорията на речевите актове перлокутивните актове представят въздействието на устното или писменото изказване върху реципиента (ученика) с възможните последиствия/ефекти от този акт – с други думи, така може да се опише конструирането на методическо изказване като взаимодействие, което цели определен (зададен и постижим) педагогически, образователен ефект.

Видно е, че в опита да свържем разбирането за езика като органон за конструиране на съзнанието и възприемайки след Сосюр дихотомията на *langue* (знаков код) и *parole* (реч, осъществяване на този код), както и на различните модалности за вербално и невербално изразяване, може да достигнем до разбирането за успоредни форми в различните аспекти на социална реализация на човека: преди всичко като *речева дейност* в динамично отношение и като *текст* в статично/фиксирано отношение<sup>13)</sup>.

Навлизайки в такава дискретна дълбочина, теорията на речевите актове в когнитивен и прагматичен аспект всъщност развива разбирането за комуникация, доколкото речевият акт е невъзможен без адресат, без (символич-

но) споделяне с другия, с други думи – без ситуация на взаимодействие. Ако проследим мислено обектните импликации на тези идеи, ще установим, че теорията логически (нейните създатели все пак са логици) възхожда от изучаване на езика като формална парадигма към изясняване на функционални и прагматични аспекти в *употребата* на езиковите знаци, при което именно функционалната прагматика става рамка, която определя смисъла и значението на изказването, на изречението. Преминаването от схващането за езика като система към функционалното разбиране за речевата дейност и нейните дискурсивни продукти извежда модалностите на говорещия, слушащия/пишещия и четящия на словесно равнище, а чрез тяхното взаимодействие – към разбиране за „намесата“ на различни модуси, подчинени на други „правила“ на изразяване и оформяне на съдържание – визуални, пластични, виртуални, графически и пр., на естетическо и социокултурно равнище.

В същото време обаче следва да се държи под внимание още едно методологическо съображение – да, словесният език е първична моделираща система, от която израстват езиците на други (вторични) моделиращи системи. В „Тезиси към проблема „Изкуството в порядъка на моделиращите системи“ Лотман пояснява, че „системите, основани върху естествен език и които придобиват допълнителни свръхструктури, създаващи езици от втора степен, за удобство ще се наричат *вторични моделиращи системи*. Изкуството ще се разглежда в порядъка на вторичните моделиращи системи“ (Lotman, 1967)<sup>14</sup>. Вторичните моделиращи системи „са структури, в чиято основа лежи естественият език. Но впоследствие системата получава допълнителна структура от идеологически, етически, художествен или някакъв друг тип. Значенията на тази вторична система могат да се образуват и по принципите на естествените езици, и по начините на останалите семиотични системи“ (Lotman, 1992: 354 – 355). Това, от една страна, води към разбирането за „тоталната изразимост“ на словесния език, която се дължи на „голямата му артикулационна и комбинационна гъвкавост“ (Есо, 1993: 205), което го превръща в универсално „оръжие“ на превода между семиотичните системи.

Именно тук възниква едно възражение, с което е редно да се съобразяваме: „вярно е, че *голяма част* (к. авт. – УЕ) от съдържанията, изразени от несловесни единици, могат да бъдат изразени и от словесни единици; но вярно е също така, че изразени от сложни несловесни единици, *не могат* (к. мой – ВА) да бъдат изразени от няколко словесни единици освен посредством неопределени и неясни приближения“ (Есо, 1993: 205). Еко уточнява още: „...въпреки че говоримият език е най-ефективният семиотичен способ, [но] за да стане още по-ефективен от това, което е..., трябва да използваме помощта на други семиотични системи“ (Есо, 1993: 207).

Както стана видно, за изясняване на обхвата на понятието *мултимодалност* и неговите употреби, както и прилагането му, е необходимо съгласуване на ня-

колко методологически основания – лингвистични (лингвистична прагматика и лингводидактика), литературна теория, философия и логика (модална логика), граматика и риторика, както и теориите за отношението човек – компютър и компютър – човек. Съвременното училище в България от поне две десетилетия включва мултиграмотността (*multiliteracy*) в един широк регистър от ключови компетентности<sup>15</sup>. Това понятие се отнася към понятия като *интерактивна грамотност*, *дигитална грамотност*, *интерперсонална грамотност* с обекти като паметници, фешън, социални мрежи, пътни знаци и пр.<sup>16</sup> С други думи, констатацията, направена преди десетилетие и половина, че грамотността не може да бъде откъсната от своя социален контекст, означава да се признае, че в днешно време „грамотността почти неизменно включва четене на писмени текстове във връзка с други знакови системи“ (Duncum, 2004: 255)<sup>17</sup>.

Такава ще е нашата позиция към въпроса за мултимодалността (*multimodality*). Той е ключов в невербалната семиотика и теорията на комуникацията<sup>18</sup>. Изучаването на мултимодални феномени надхвърля лингвистичната експертиза и повече от две десетилетия тази проблематика бива интерпретирана интердисциплинарно в научната и научно-педагогическата литература в теоретичен, описателен и методологически план<sup>19</sup>. Използването на текстове, включени в мултимодални образователни дискурси, въздейства върху преподаването и ученето на език и литература, както и върху развитието на познанието за обществото и света. Може да се обобщи отнапред, че аналитичното мислене върху учебната интеракция открива пред изследователя различни модалности (в частност нагласи) и различни модуси на изразяване – **говорене** (глас, артикулация, интонация, темпоритъм на речта), **четене** (текст, шрифт, оформление, обем), **писане** (семантизиране на интенция, структуриране на текст, оформление), **слушане** (аудиокнига, музикален текст, дублаж във филм), **визуализиране** (дву- и триизмерно създаване на изображение). Обучението по писане например може да се реконструира като процес на лексикално, синтактично, морфологично, пунктуационно, стилистично, графическо и пр. равнища, всяко от които възприемани като различен модус в конструирането и изразяването на смисъл. Комбинирането на тези модалности образува комплекс на всекидневните образователни дейности. Обогащането на основополагащата функция на словото с различни други модуси на изразяване, като изображение (картина, анимация), дигитални ресурси, видео и пр., разкрива широкомащабна картина, която може да свърже разбирането за мултимодалност и нейните приложения в образователната практика за развитие на компетентностите на XXI век<sup>20</sup>.

Това са първоначалните основания, за да настояваме тук, че мултимодалността е позиция, в която теоретичните и действителните аспекти на вербално и невербално изразяване/комуникация образуват логически, риторически и практически системи, или по-точно – *комплекси на интеракция в училище*,

която се отнася в равнозначна степен към различни модуси – включени и превключвани в учебното общуване: на учителя, ученика, учебника, помощната литература, екрана/дисплеите, (електронната) дъска и графиките върху нея, в урока, като оформящи съдържание в своето осъществяване. *Това означава, че описваният като интерактивен урок всъщност образува мултимодален текст.*

Нека подчертаем, че настоящото изследване ще се съсредоточи в по-малка степен върху теоретичното осмисляне на мултимодалността и в по-голяма – върху някои от основните аспекти на адаптиране и потенциално прилагане на мултимодални текстове в различни аспекти от работата в **културнообразователната област български език и литература.**

Писмото, като системата от знаци, която осигурява представянето на речта като текст, възниква върху основата на определени ресурси (в широкия смисъл), като паметови следи, материална повърхност и инструменти за писане, които нарушават/оцветяват тази повърхност чрез селективно поглъщане на светлината. Писмените текстове обаче не са единствената възможност за създаване, отправяне и разпространяване на съобщения. Още повече че в съвременното разбиране понятието „текст“, за което ще стане дума по-нататък, обхваща всички форми на означаване с цел съобщение, интерпретация, манипулация и пр. Да не пропускаме и комуникативната функция на *гласа* – най-старото средство на общуване, свързано с концепта за човешкия вокализъм. Този „естествен“ ресурс също може да бъде структуриран/композиран и изпълнен като текст – звуков/музикален текст (*a capella*). Като естествен ресурс може да бъде възприето и *окото*, което придобива информация чрез улавяне и преработка на честотата и направлението на електромагнитното излъчване, т.е. чрез анализ на светлината. *Изобразителните и визуалните* изкуства, ако се придържаме към задължителното разграничение, което обосновано се налага в последните десетилетия, също конструират текстове, за създаването на които си взаимодействат сложни системи от психични и когнитивни умения, както и различни материални и дигитални (произвеждащи виртуални образи) инструменти и начини за изразяване.

В „Метафизика“ Аристотел прави принципно разграничение, чиято валидност не е въпрос на дискусия: „целта на теоретичното знание е истината, а тази на практическото знание е действието“ (Aristotle, 2017: 993b 20). И тъй като обучението е практическа дейност върху теоретична основа, ние приемаме, че образователното действие по условие представлява вариации на различни модалности – речеви, комуникативни, поведенчески. С други думи, *правенето-на-неща* в езиково- и литературнообразователен дискурс, освен словесните средства за общуване (модалности), се основава на мултимодални техники за разширяване на въздействието на вербалното общуване с други – аудио-визуални и електронни, ресурси, като картини, звукозаписи, графики,

диаграми, видео, филми, анимация, заснети театрални постановки или части от тях, радио, реклама. Всички те в различни моменти активно участват в мултимодално (пре)структуриране на учебната среда.

Един от авторите с най-задълбочени изследвания в областта на мултимодалността, като комплекс от изразявани по определен начин въздействия в класната стая, е Гюнтер Крес. Смята се, че Крес е сред основателите на теорията за **мултимодалната комуникация** и социалната семиотика. През 2010 г. той изследва комуникацията във връзка с композирането на съобщение и посочва, че писането конструира други текстове (изображение, кино) и е социокултурно формиран ресурс за създаване на смисъл, който е в зависимост от условията на комуникацията, символите и ценностите на обществото и характеристиките на типа култура. Авторът търси онтологичните, социалните и семиотичните параметри на комуникацията във връзка с различни модуси на изразяването, т.е. субективните идеи, оформени в съдържание, във връзка със съществуващите материални инструменти и конкретни социални действия. Модусите си взаимодействат в интегрирани системи, които се определят като мултимодални. Така те предават съобщения, осигуряват достъпност и създават общи „картини“, в които словесен текст, видео, звуков образ и пр. се намират във взаимодействие и създават фигурите/текстовете на културата.

Той изследва връзката между *комуникация, учене и идентичност* и дава теоретична яснота на взаимодействието между език и мултимодалните артефакти – жестове, изображения, звуци, оформление, осветление, пространство, цвят и форма, всеки със своите културно специфични значения. Крес отбелязва: „...модусът е съдържателен: той е оформен и има дълбоко онтологична и социална/историческа ориентация към обществото и културите, които са заложили във всеки знак. Модусът назовава налични материални средства, които са исторически оформени в социални действия“ (Kress, 2010: 114), с което ревизира разбирането, че езиковото общуване, четенето и писането са единствените възможности на учебната комуникация.

Авторът посочва също така, че „увеличаващото се разпространение на мултимодалните текстове (текстове като обекти, които използват повече от един начин на създаване на смисъл) и мултимодалната комуникация повдигат един критически въпрос: отнася ли се една аналитична процедура до комуникацията като чисто езиково събитие, способно да осигури правдоподобно описание на комуникационните функции на тези текстове“ (Kress, 2001: 42). Както посочва авторът, така възниква нова серия от въпроси, а именно: 1) кои семиотични режими проявяват същите закономерности и произвеждат същия ефект като езиковите; 2) как взаимодействат модусите помежду си, за да създадат смисъл; 3) какви са ефектите на самия език и върху какъв език може да бъде теоретизирано; 4) съотнасят ли се други модуси към културната и социалната организация и използват ли се те, за да изразяват социални фактори като власт и идеология.

Крес определя мултимодалността като „подход“ за взаимодействие в класната стая по науки (*Science classroom*)<sup>21)</sup> в пълния репертоар от риторики, които учители и ученици употребяват – лингвистични, визуални, динамични (*actional*). Въпросът как тези модуси биват организирани, за да произведат ефект, има акцент върху друг подвъпрос – как всеки модус създава частичен смисъл и се преплита с другите модуси, за да възникне пълната смислова картина на събитието или текста (Kress, 2010: 42 – 43). Като рамка на възможна дискусия, Крес очертава три аспекта. 1) Медиите се оформят и се организират в редица смислоторни системи, за да се формулират значенията, изисквани (*demanded*) от социалните необходимости на различните общности. А тези значения, създадени от различни модуси, винаги са на разположение на всички читатели. 2) Значението на езика като реч (*language-as-speech*) или като писане (*language-as-writing*), както и на всички останали режими, винаги е преплетено със значенията, създадени от всички други режими, които едновременно присъстват и действат в комуникативния контекст и тази интеракция/взаимодействие, сама по себе си, създава смисъл. 3) Това, което може да се приеме като комуникативен режим, винаги е отворено – смислоторните системи (*making-meaning*) са флуидни, а начините на комуникация се развиват и променят в отговор на комуникативните нужди на обществото, създават се нови модуси, а съществуващите вече се променят (Kress, 2010: 43).

Понятието *текст* в нашето разбиране е ключово. Обикновено то се възприема предимно като продукт на писмената речева дейност, който материално фиксира езиковите модалности (езиковите игри) в последователност/композиция от изречения<sup>22)</sup>. Нека се възползваме от теорията за текста на Пол Рикьор, който издига разбирането за текста като „писмено фиксиран дискурс“ (Ricoeur, 2000: 90). Той възприема, тъй като това не е оспорено, „психологическата и социологическа предходност на речта“ (Ricoeur, 2000: 90). Текстът не транскрибира предходната реч, но „вписва в букви това, което дискурсът иска да каже“, т.е. неговата интенция<sup>23)</sup>. Корелацията между *искането-да-каже*, *изказване* и *написване* може да бъде разбрана, както посочва Рикьор, през функцията на четенето спрямо писането (Ricoeur, 2000: 90)<sup>24)</sup>. Функционалното мислене приема съществуването на текстови структури извън езика на словесно представяне (*langue*) към езика на представяне в други начини на означаване, т.е. други езици (*language*) – фотография, кино, танц, графика, изображение, видео и пр.

Ще мислим основно за два типа текстове – литературни и текстове на културата. В съвременната култура вербалният текст често е разположен сред други – вербални и невербални модуси, оформени като текстове – графични, живописни, музикални, филмови. Такава *средпоставеност* не изключва, напротив – предполага, че четенето на литературни текстове е „четене с пре-

късвания и отклонения, което прави от тях често други текстове“ (Bogdanov, 2014: 12). Ако разширим това схващане, литературните текстове може да се четат чрез допълненията и наслагванията на други текстове, както вече беше илюстрирано. Освен това в широкия смисъл на понятието ние възприемаме и „културата като текст“ (Lotman, 1992: 180 и сл.; 189 и сл.)<sup>25)</sup>.

Осъзнаването на мултимодалността поставя въпроса как нашето разбиране на текст като комплекс от модуси в часовете по български език и литература зависи от уменията ни да чуем, да видим, да осезаваме, да комбинираме езиковите знаци със знаци от други семиотични системи. То е свързано с разбирането, че дигиталното битие на текста влияе върху читателските нагласи и практики; как променя (за което стана дума по-горе) представата ни за текст въобще. Тези въпроси очертават теоретичен периметър, който обхваща концепти като *интерактивност*, *интертекст*, *хипертекст*, *виртуалност*. С други думи, проучването на словесни, видео, музикални, дигитални/онлайн съдържания, които може да са свързани във взаимодействие, за да се използват ефективно като добри практики в педагогическото общуване, както и проучване на капацитета, нагласите и предпочитанията на учителите и учениците за използване на мултимодални текстове, е необходимо условие за актуализиране на целите на езиковото и литературното образование и развитие на *ключовите компетентности*, свързани с тях. Това именно налага **критическо преосмисляне** на методите, техниките и инструментите за обучение в средното училище.

Както вече беше споменато, образователните цели са ориентирани към формиране на *базови*, *функционални* и *ключови* компетентности. Те се отнасят и към възможностите за разбиране на интерактивни и мултимедийни форми на обучение, интерпретация и конструиране, интегрирани в образователната практика, в частност в методиката и в практиката на обучението по български език и литература. Така се оформя полето на възможната реконцептуализация на обекта, предмета, актьорите и техните роли в образователната комуникация. Една от целите на *мултимодалното* образование е свързана с подходи, които осигуряват функционалната грамотност на учениците, а употребата на мултимодални текстове се отнася до и допълва целите за *мултикултурната*, *дигиталната* и пр. *грамотности*, макар и наедно да се включват във функционалната парадигма на грамотността въобще<sup>26)</sup>.

Тъй като актуализацията е принцип и необходимо условие в работата по български език и литература, нека ни бъде разрешена следната илюстрация, подходяща за профилирано изучаване в XII клас, макар че отплавна точка може да бъде изучаването на трагедията „Хамлет“ (VIII клас) или представянето на руската класика (IX клас). Ето един пример.

Повестта „Кройцера соната“ (1890) на Л. Н. Толстой – послание за любовта и музиката, за ревността и смъртта, е „породена“ и както е известно,

кореспондира с едноименния музикален текст на Бетховен (1802). Удоволствието от четенето на текста може да се обогати от други аудиовизуални текстове (модуси) – изображение на нотния запис на музикалното произведение, неговото изпълнение (напр. от Леонид Коган). В това мултимодално ветрило може да се включи и филмът „Съпругата“ (*The Wife*, реж. Бьорн Рунге, 2017) по новелата на Мег Уолицър<sup>27)</sup>, който разказва за писане и литература, дълбоко втъкани в човешките отношения, за любовта и смъртта. Филмът сякаш интерпретира станалата клише фраза от Ал. Дюма-баща „*cherchez la femme*“. Освен това в представянето на филмовия текст се съдържат препратки и към други текстове – към феминисткия патос от края на 70-те години на XX век – *Behind every great man there's a great woman* („Зад всеки велик мъж стои една велика жена“), а и към текста на „Юритмикс“, в който откриваме същото послание:

*Now, there was a time, // when they used to say,  
that behind ev'ry great man, // there had to be a great woman.*

*(Sisters Are Doin' It for Themselves)*

Метафората на филма привидно актуализира феминисткото послание: в сложно съдружие, съпружие и съперничество една високоинтелигентна жена създава Нобелови лауреати – първо своя съпруг, неин бивш преподавател по литература, чиито текстове написва, а вероятно (последните сцени на филмовия разказ го загатват) и своя син – „полуписател“, по собствената му саморирония. Съпругът, новият лауреат, който злоупотребява с мазнини и момичета, умира от инфаркт, след като взема Нобелова награда за литература и след серия от небрежни прояви на съпругата – тя напуска мястото си до шведския крал на официалната вечеря, иска развод и пълни безразборно куфара си с дрехи, дълбоко обидена от факта, че до този момент е била „писател в сянка“, ако е позволена алюзията с едноименния филм на Р. Полански от 2010 г., базиран върху политическия трилър на Робърт Харис (*The Ghost*, 2007).

Сюжетът на „Съпругата“, от своя страна, прави възможно да се преходи от проблематиката на съперничеството и към биографичния модус със сравнението за аспирациите на Соня (София Андреевна) – съпругата на Л. Н. Толстой, към ръкописите на великия писател, който преди да издъхне на гара Астапово, е споделял, че би искал да ги дари на „руския народ“. Потиснатото неудовлетворение и отровителството, вероятно с *буника* (*Hyoscyamus niger*), като че ли вървят ръка за ръка и подсказват как Толстой е бил впримчен в драмата на своето завещание<sup>28)</sup>, за разлика от Джо Касълман – новия нобелист, заплетен в тъжната способност само да редактира онова, което Съпругата пише от негово име. А оттук модусът на написаното, завещаното и четеното с лекота може да се превключи към модуса на слуха, на разказаното от уста на ухо, илюстриран в „Хамлет“, макар че там отрова-та е *хебона* (*Henbane, Devil's Eye*):

*... Както спях  
подир обяд – по стария си навик –  
във своята градина, твоят чичо  
прокрадна се в спокойния ми час  
със стъкълце, напълнено със сок  
от биле, причиняващо проказа,  
и вля във вратите на моя слух  
тоз адски извлек...<sup>29)</sup>*

Същият модел може да се използва при включване на видеофрагменти от пиесата „Албена“ (реж. Кр. Спасов, Театър „Българска армия“, 2018) като илюстрация към творчеството на Йовков или при обзорни теми, свързани с образа на жената в българската литература, както и в учебното съдържание по история и цивилизация във връзка с темата за кризата в демократичните общества от 30-те г. на XX в. и идеите за еманципация на жените (учебна програма за X клас). Или: позоваването на първия погром над арменския народ, на който е посветена елегията „Арменци“ на Пейо Яворов, и използване на кадри от документалния филм „Изкореняване“ (2017) на режисьора Костадин Бонев – (<https://www.youtube.com/watch?v=dKqxpSAZJvM>). За разширяване на мултимодалния контекст – без това да измества фокуса от литературния текст на елегията, тук могат да бъдат използвани кадри от игралния филм на Тери Джордж „Обещанието“ (*The Promise*, 2016, [https://www.imdb.com/title/tt4776998/videoplayer/vi4201100825?ref\\_=tt\\_ov\\_vi](https://www.imdb.com/title/tt4776998/videoplayer/vi4201100825?ref_=tt_ov_vi)). Това би съдействало в няколко образователни посоки: актуализация на Яворовата творба, приобщаването ѝ към проблема за Арменския геноцид (1894 – 1896, 1915 г.), сблъсъкът на идеята за изтребление и творческия разум, както и техните интерпретации в изкуството<sup>30)</sup>.

Дотук може да се направи изводът, че киното и виртуалните изображения в образователната практика по литература контекстуализират печатния текст в средата на разнообразни модуси като мултимодален феномен. Нещо повече, разширява се представата за текст като сегмент на културата – записаното в текст слово може да се визуализира, а дигиталният запис също може да се чете като текст, като книга.

Приведените наблюдения и теоретични аргументи очертават и регистъра на нашите цели. Постигнатите цели са следствие на системата от дейности по проекта, а именно: създаване на макет за функционални библиотеки с база данни, които могат да се интегрират в образователна среда за повишаване на качеството и ефективността на педагогическото общуване, както и за достигане до разнообразни (и по-атрактивни) методически решения в посока на динамизиране на отношенията между основните актьори в класната стая; конструиране на качествено и ефективно работеща учебна среда; очертаване на набор от възможности за различни иновативни решения в представянето на учебния материал по български език и литература и прилагането на интегрирано действие между

традиционно съдържание и мултимодални текстове; предлагане на някои модели за разнообразно и многоцелево изпълнение на образователните задачи; създаване на условия за продуктивно четене, разбиране, писане и създаване на мултимодални текстове; формиране на умения и компетентности за интегриране на онлайн съдържание за повишаване на индивидуалните и груповите постижения, както и способности за оперативно решаване на образователни и житейски проблеми в актуалната и променяща се мултимодална среда.

Това е пътят към един модел за повишаване уменията и компетентностите, а именно: на функционалната и дигиталната грамотност на учениците; на уменията за резултатно взаимодействие с дигитално съдържание, което да разшири ефективността на диалога в класната стая; за откриване и обработка на данни и информация от различни словесни и несловесни модули; за използване на дигитално съдържание, селектиране на специализирани ресурси, интегриране на мултимодални текстове и тяхното създаване върху основата на ясно идентифицирани предпочитания на класа/аудиторията и конкретни образователни принципи и цели.

Този модел ще рефлектира върху изискванията за професионалната подготовка и мотивацията на студентите, които придобиват учителска правоспособност, както и върху очакванията към самите учители за натрупване на умения за съдържателно функциониране на текстове в различни модални условия и повишаване на квалификацията.

С всичко това изследването ще се стреми към систематизиране и интегриране в учебното съдържание на мултимодални ресурси като основа и образователна възможност за конструиране на модел/и за **иновативна методика на обучение**, която е основана на семиотичен подход в действие, и би допринесъл за изграждане и усъвършенстване на функционалната (дигитална) грамотност и културната осведоменост на учениците, за рационализирането на минали и актуални знания, умения и компетентности в пряка връзка със способностите да прилагат техниките на интегрираното съдържание чрез реалното им включване в решаването на различни образователни и социални задачи.

## БЕЛЕЖКИ

1. Текстът представлява теоретична част на проект № 80-10-225/04.05.2018 към НИД на ФСлФ, СУ „Св. Климент Охридски“.
2. Aristotle 2017. Аристотел. Метафизика, Кн. II, Малка алфа, прев. Н. Гочев. Дива 2007, 993b 20. Срв. по Perseus Digital Library – <http://www.perseus.tufts.edu/hopper/text?doc=Aristot.%20Met.> Available on 17.08.2018.
3. Вж. по-подробно в: Богданов 2014. Богданов, Б. Текст, говорене и разбиране. Жанет 45., с. 102.

4. Лотман, М. Ю. Семиотика культуры в Тартуско-Московской семиотической школе. Lotmaniana Tartuensia – <http://www.ruthenia.ru/lotman/txt/mlotman02.html> Available on 12.08.2018.
5. Аристотел. За поетическото изкуство. Цит. по проект „Тезей“ – <http://theseus.proclassics.org/node/76>. Available on 17.08.2018.
6. Омир (1969). Илиада. Прев. Ал. Милев, Бл. Димитрова. Цитатът е от: Милев, Ал. За Омир и неговата поема, предговор към „Илиада“, прев. Блага Димитрова и Александър Милев. Народна култура, София, 1971.
7. Във фонологията на Якобсон (Якобсон, 1975. Лингвистика и поезика. В: Структурализъм: „за“ и „против“. Москва, с. 193 – 230.), както и в семиотиката на езика, „кодът не е толкова механизъм, позволяващ общуване, колкото механизъм, способен да осигури превръщането на една система в друга [...] – важното е, че това са системи, които общуват помежду си“ (Еко, 1993. Семиотика и философия на езика. Наука и изкуство. София, с. 187. Курс. авт. – У.Е.).
8. Merriam Webster Dictionary – <https://www.merriam-webster.com/dictionary/interface>. Available on 27.08.2018.
9. Вж. по-подробно в: Kant. Critique of Pure Reason. The Cambridge Edition of the works of Immanuel Kant. Trans. and ed. by Paul Guyer and Allen W. Wood. Cambridge University Press, 1998, p. 239 and next. Курс. в текста – И.К.
10. Цит. през Persée – [www.persee.fr/doc/lgge\\_0458-726x\\_1976\\_num\\_10\\_43\\_2322](http://www.persee.fr/doc/lgge_0458-726x_1976_num_10_43_2322). Както и: Greimas, A. J., Joseph Courtés., Semiotique. Dictionnaire raisonné de la théorie du langage Hachette. 1993 (p. 230) – Available on 17.08.2018.
11. Впрочем Г. Герджиков също говори за две основни модални форми в българския език – модус на изказването и модус на действието (Герджиков, 1984. Преизказването на глаголното действие в българския език. Наука и изкуство, София).
12. Греймас възприема перформативността като възможност, при която действието модализира битието. От друга страна, компетенцията се възприема също като възможност, при която битието модализира действието.
13. Благодарни сме за идеите, изразени от Д. Тенев в „Гледната точка и наративните модалности“, който уточнява: „Модалните категории характеризират действието и затова ориентират веригата от събития на историята, изграждайки нейната логика.“ – <http://piron.culturecenter-su.org/wp-content/uploads/2018/03/Darin-Tenev-The-Point-of-View.pdf> (Available on 07.08.2018).
14. Успенски отбелязва: „Тартуските летни школи се наричаха школи за изследване на вторични моделиращи системи. „Вторични моделиращи системи“ е термин, който В. А. Успенски предложи донякъде поради това, че терминът „семиотика“ можеше да предизвика ненужни асоциации“. Успенски, Б. Семиотика на културата. Т. 2. Славика. София, 2000. Цит през: [https://liternet.bg/publish18/b\\_uspenski/kym\\_problema.htm](https://liternet.bg/publish18/b_uspenski/kym_problema.htm) (Available on 17.09.2018).
15. Ключавите компетентности според ЕК, на чийто сайт преводът смесва компетентност и умение, са: грамотност и езици; математика, наука и ин-

женерство; цифрови технологии; личностна, социална и компетентност за учене; предприемачески умения; умения за отчитане на културните различия и изразяване – [https://ec.europa.eu/education/policy/school/competences\\_bg](https://ec.europa.eu/education/policy/school/competences_bg) (Available on 12.02.2018).

16. Вж. повече в: Eugene F. Provenzo, Jr, Amanda Goodwin, Miriam Lipsky, Sheree Sharpe (eds.) (2011). *Multiliteracies: Beyond Text and the Written Word*. Information Age Publishing, INC, Charlotte. 2011.
17. DUNCUM, P. *Visual Culture Isn't Just Visual: Multiliteracy, Multimodality and Meanings*. *Journal of Issues and Research* 2004 45(3), p. 255. (Available on 12.02.2018).
18. В сложното съществително „мултимодалност“ (multimodality) първата съставна част идва от праиндоевропейски през латински език (multus), а втората – също от лат. modus (мярка, размер, начин, път, метод, музикално наклонение), със синоними като „път“, „метод“, „система“ (напр. „ефективен метод на обучение“).
19. На английски: Murray, Joddy (2013). *In Composing Multimodality*. Lutkewitte, Claire. *Multimodal Composition: A Critical Sourcebook*. Boston: Bedford/St. Martin's; Kress, Gunter. *Multimodal Teaching and Learning: The Rhetorics of the Science Classroom*. Continuum. London – New York; Kress, Gunther (2003). *Literacy and Multimodality: a theoretical framework*. London. Routledge; Kress, Gunther (2003). *Literacy in the New Media Age*. London. Routledge; Kress, Gunther (2010). *Multimodality: A Social Semiotic Approach to Contemporary Communication*. New York: Routledge; Carnielli, Walter. Pizzi, Claudio (2008). *Modalities and Multimodalities*. Springer McVee, Mary B.; Suzanne M. Miller (eds.) (2012). *Multimodal Composing in Classrooms: Learning and Teaching for the Digital World* (1 ed.). New York: Routledge; O'Halloran, Kay L. & Smith, Bradley A. (eds.) (2011) *Multimodal Studies: Exploring Issues and Domains*. New York & London: Routledge. Vaniti Vaish; Phillip Towndrow (2010). *Multimodal Literacy in Language Classrooms*. In Hornberger, Nancy & McKay Sandra, Ed. (2010). *Sociolinguistics and Language Education. New Perspectives in Language and Education*. Bristol; Wysocki, Anne Frances (2004). *Writing new media. The Theory and Applications for Expanding the Teaching and Composition*. Utah University Press. Jones, Rodney H.; Hafner, Christoph A. (2012). *Understanding Digital Literacies*. London & New York: Routledge; Norris, Siggrid. (2004) *Analyzing Multimodal Interaction*. London, Routledge Falmer. Bezemer, Jeff, Gunther Kress (April 2008). *Writing in Multimodal Texts: A Social Semiotic Account of Designs for Learning*. *Written Communication*. SAGE – <http://www.sagepublications.com> (Available on 12.02.2018).

На български: Стоев (2010). Стоев, Д. *Мултимодално обучение: можем ли да да компенсирате липсата на индивидуалния педагогически подход?*

<https://blog.newhorizons.bg/2010/11/multimodalno-obuchenie-chrez-medien-no/> (Available on 17.09.2018); Димитрова (2016). *Dimitrova, S. Visualna retorika I multimodalnost – proyavlenia i specifiki*. [Димитрова, С. Визуална

- реторика и мултимодалност – проявления и специфики. Реторика и комуникации. A Peer Reviewed Scientific Journal]. (Available on 07.09.2018).
20. Разнообразните дефиниции за мултимодалност могат да бъдат открити в: O'Halloran, Kay L. & Smith, Bradley A. (eds.) (2011) *Multimodal Studies: Exploring Issues and Domains*. New York & London. Routledge, (pp. 4 – 5) – [http://multimodal-analysis-lab.org/\\_docs/pubs10-Multimodal\\_Studies.pdf](http://multimodal-analysis-lab.org/_docs/pubs10-Multimodal_Studies.pdf) (Available on 17.09.2018).
21. В Обединеното кралство предметът „Науки“ обхваща обучението по биология, физика и химия от KS 1 до KS 4 (5 – 16 год.), установени от императива на Education and Skills Act (2008), както и на National Curriculum (2013).
22. Фреге смята, че думите имат значения само в завършени изречения: „Es genügt, wenn der Satz als Ganzes einen Sinn hat; dadurch erhalten auch seine Theile ihren Inhalt“. Цит. през Stanford Encyclopedia of Philosophy – <https://plato.stanford.edu/entries/hermeneutics/#TextInte> (Available on 27.09.2018).
23. Ще разбираме интенционалността като насоченост на съзнанието към формиране на смисъл, свързан с нещата. Понятието артикулира необходимостта съзнанието като феноменологичен обект да съществува по себе си като съзнание за различие, т.е. интенционалността е насоченост към познавателен акт и представлява процес на познаване + формирано знание).
24. Впрочем Рикъор обръща внимание и на следното: „може само да се запитаме дали закъснялата поява на писмеността не е предизвикала радикална промяна в нашето отношение към самите ни дискурсивни изказвания“. (От текста към действието. Наука и изкуство. София, с. 90.)
25. Лотман разглежда културата като „голям текст“, като „сложен механизъм, съхранил многообразни кодове, способен да трансформира получените съобщения и да поражда нови, информационен генератор с черти на интелектуална личност“, уточнявайки, че „културата не е безразборно натрупване на текстове, а сложна йерархично организирана действаща система“ (Лотман, 1992, с. 184, с. 189).
26. Грамотността се определя като съвкупност от знания, умения, стратегии, които личността формира и развива през целия си живот (OECD 2013).
27. Трейлърът на филма *The Wife* може да бъде видян на: <https://www.youtube.com/watch?v=RtVVH4Rynlc#action=share> (Available on 29.09.2018).
28. За интерпретираните сведения са използвани: биографичната книга на Анри Троая (2010) „Лев Толстой“, Рива, София, както и електронното издание на руски език – [http://loveread.ec/read\\_book.php?id=76859&p=197#gl\\_39/](http://loveread.ec/read_book.php?id=76859&p=197#gl_39/) (Available on 17.09.2018).
- Вж. също Batuman, E. *The Murder of Leo Tolstoy. A forensic investigation*. Harper`s Magazine. Oct. 2018 – <https://harpers.org/archive/2009/02/the-murder-of-leo-tolstoy/> (Available on 17.09.2018).
29. Цит. по Шекспир. Трагедии, Т. 3, Прев. Валери Петров. Изд. „Захарий Стоянов“, София, с.437 – 438.

30. За уточнение: Арменският геноцид е признат официално от Европейския парламент и редица държави, а след почти 10-годишен размисъл през 2015 г. НС на Р България приема решение, с което също признава геноцида, наричайки го обаче „масовото изстребление“ – <http://www.parliament.bg/bg/news/ID/3363> (Available on 21.09.2018).

## ЛИТЕРАТУРА

- Аристотел (2017). *Метафизика*, Кн. II, Малка алфа, прев. Н. Гочев. Дива, 993b 20. Срв. по: *Perseus Digital Library* – <http://www.perseus.tufts.edu/hopper/text?doc=Aristot.%20Met> (Available on 21.09.2018).
- Герджиков, Г. (1984). *Преизказването на глаголното действие в българския език*. Наука и изкуство, София.
- Еко, У. (1993). *Трактат по обща семиотика*. София: Наука и изкуство.
- Лотман, Ю. *Култура и информация*. Наука и изкуство. София.
- Лотман, Ю. Статъи по семиотике культуры. (*Серия „Мир искусств“*) – СПб.: *Академический проект*, 2002. с. 274 – 293] – Available from <http://philologos.narod.ru/lotman/thesis.htm> (Available on 21.10.2018).
- Остин, Дж. (1996). *Как с думи се вършат неща*. София: Критика и хуманизъм.
- Рикъор, П. (2000). *От текста към действието*. София: Наука и изкуство.
- Шекспир, У. (1998). *Трагедии*, Т. 3, Прев. Валери Петров. София: Захарий Стоянов.
- Якобсон, Р. (1975). Лингвистика и поезика. В: *Структурализъм: „за“ и „против“*. Москва, с. 193 – 230.

## REFERENCES

- Aristotle (2017). *Metaphysics*. Trans, Nikolay Gochev. Diva. *Perseus Digital Library* – <http://www.perseus.tufts.edu/hopper/text?doc=Aristot.%20Met> (Available on 21.09.2018).
- Gerdzhikov, G. (1984). *Preizkazvaneto na glagolното deystvie v balgarskia ezik*. Sofia: Nauka i izkustvo.
- Greimas, A. J. (1976). Pour une théorie des modalités. In: *Langages*, 10<sup>e</sup> année, n°43, 1976. *Modalités: logique, linguistique, sémiotique, sous la direction de Ivan Darrault*. (pp. 90 – 107).
- Duncum, P. (2004). Visual Culture Isn't Just Visual: Multiliteracy, Multimodality and Meaning. *Studies in Art Education. Journal of Issues and research*, 2004, 45(3), pp. 253 – 264.
- Eco, U. (1993). *Trattato di semiotica generale*. Sofia: Nauka i izkustvo.
- Kress, G. (2001). *Multimodal Teaching and Learning: The Rethorics of the Science Classroom*. Continuum. London – New York (pp. 42 – 43).

- Kress, G. (2009). *What is mode? In The Routledge Handbook of Multimodal analysis*. Ed. G. Jewitt. London. Routledge/Taylor & Frances Group (pp. 54 – 57).
- Kress, G. (2010). *Multimodality: A Social Semiotic Approach to Contemporary Communication*. New York: Routledge, p. 11.
- Lotman, Y. (1992). *Kultura I informaciya*. Sofia: Nauka I izkustvo.
- Lotman, Y. (2002). *Statii po semiotika na kulturata (Seriya mir izkustva)*. Available from <http://philologos.narod.ru/lotman/thesis.htm> (Available on 21.10.2018).
- Ostin, Dzh. (1996). *Kaks dumi se varshat neshta*. Sofia: Kritika i humanizam.
- Rikyor, P. (2000). *Ot teksta kam deystviето*. Sofia: Nauka i izkustvo.
- Shekspir, U. (1998). *Tragedii*, T. 3, Prev. Valeri Petrov. Sofia: Zahariy Stoyanov.
- Yakobson R. (1975). *Lingvistika i poetika*. V: *Strukturalizam: „za“ i „protiv“*. Moskva, s. 193 – 230.

## WHERE IS THE MULTIMODAL CLASSROOM?

**Abstract.** The text gives meaning to multimodality as a complex of modes and expresses the understanding that the digital existence of the text affects the readers' attitude and practices. The theoretical parameter of the study uses concepts like interactivity, text, intertext, virtuality, in the dynamics of verbal, video, audio, digital/online content, whose interaction can become a good practice in the pedagogical communication for the development of key and functional competences. The article offers a critical reconceptualization of the methods, techniques and instruments for upper secondary education, aiming for the enrichment of multicultural and digital literacy. The observations propose the systematisation and integration of multimodal resources in the school curriculum, as a basis and learning opportunity for constructing model(s) of innovative methodology and education.

*Keywords:* interactivity; text; intertextuality; hypertext; digital competencies

✉ **Prof. Dr. Vladimir Atanassov**  
University of Sofia  
15, Tzar Osvoboditel Blvd.  
Sofia, Bulgaria  
E-mail: [vlatanas@abv.bg](mailto:vlatanas@abv.bg)