

Оригинални
научни радМарија Б. Нијемчевић Перовић¹
Георгина В. ФреиУниверзитет у Крагујевцу, Филолошко-уметнички факултет,
Крагујевац, Србија

Дојринос визуелној нараштва у манги развијању компетенције читања на њоченом нивоу учења немачкој језика

Резиме: Циљ рада је испитивање дидактичкој њошенијала визуелној нараштва у манги за развијање компетенције читања на њоченом нивоу учења немачкој језика. Као техника приказивања њодајака у квалитативним испитивањима коришћена је њолу-структурирана њруина дискусија. После њосијука њолуструктуриране њруине дискусије извршене су катѡризација и анализа добијених њодајака. Резултати њоказују да манга њредставља гео аушеничне културе испитаника у њериоду ране адолесценције. Дијалог њекстијалној и сликовној олакшава конструисање значења и дојриноси развијању чита-лачке компетенције код ученика на њоченом нивоу учења сѡраној језика. Здој верности фѡуралној њриказа и семиотичких функција специфичној сѡила анимације читалац манге се њозива да њрејозна емоције и коѡнијивне њроцесе ликова, чиме се њежишће сѡавља на афективне факторе и естетске компетенције, али и коришћење сѡрашѡија читања (глобалне сѡрашѡије, сѡрашѡије решавања њроблема и њомоћне сѡрашѡије). С обзиром на њо да значење њекстија и њејова њнѡерѡреѡија њроизилазе из слике, ѡумачење иконичних елемената се сѡиѡра њрвом фазом у учењу читања, а визуелни нараштив реалном њошредом данашње визуелне ѡенерације.

Кључне речи: манга, настава немачкој као сѡраној језика, функција слике, релација њекстија-слика, читање на немачком језику

¹ marija.nijemcevic@filum.kg.ac.rs

Copyright © 2023 by the authors, licensee Teacher Education Faculty University of Belgrade, SERBIA.

This is an open access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License (CC BY 4.0) (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original paper is accurately cited.

Увод

Манга представља посебну категорију стрипа насталу у Јапану (Brunner, 2010; Kahl, 2017). Њене формалне карактеристике донекле се могу поистоветити са западњачким стриповима. Најмању јединицу значења представља слика, тзв. квадрат стрипа, низ квадрата у једном реду чине *каши сџриџа*, а више повезаних *кашева џаблу сџриџа* (Марић и Поповић, 2014: 620–621). Суштинска одлика девете уметности је вербоиконичност, тј. комбинација статичног текста и динамичне слике (Bogdanović, 1994: 64). Осим сличности, постоје и разлике у одликама манге и западњачких стрипова. По угледу на јапански правопис сваки панел и облачић у манги читају се здесна-слева. Тежиште се ставља на специфични стил анимације и верно представљање осећања ликова. Осим тога, цртежи су карактеристични по израженим крупним очима, чиме се читалац позива да препозна емоције и њихов утицај на когнитивне процесе. Поменути семиотички и невербални сигнали изражајније од речи преносе осећања, ставове, мисли и одлуке ликова у манги.

Иако је дуго сматран безвредним и тривијалним жанром, последњих деценија ова врста стрипа доживљава велику популарност у немачкој научној јавности (Brunner, 2010; Kahl, 2017), а однедавно његов потенцијал у наставној пракси страних језика почиње да завређује пажњу глотодидактара (Kasper, 2019). Код нас, међутим, још увек није нашао своје место у научноистраживачком дискурсу. Имајући у виду малобројне стручне радове и емпиријске доказе о повезаности између слике и усвајања језика (Hodžić Јејна, 2016: 80) и између слике и разумевања текста у настави страног језика (Michalak, 2012: 109), у раду желимо да ставимо тежиште на овај недовољно истражени аспект глотодидактике.

Интересовање за испитивање дидактичког потенцијала манге у настави страних језика произашло је, најпре, из чињенице да се овај

жанр стрипова, углавном преко анима, профилисао као део популарне културе адолесцената основношколског узраста (Kasper, 2019: 262). У жељи да се образовни програм и компетенције које прописује језичка образовна политика усагласе са искуственим хоризонтом ученика, одлучили смо да искористимо могућност за аутономију у избору дела наставног садржаја (који није већи од 10%) (*Strategija razvoja obrazovanja u Srbiji do 2020. godine*, 2012: 68) и уврстимо мангу у учење немачког језика. Друго, у литератури која се бави испитивањем процеса поучавања страних језика све чешће се уз читање, слушање, писање и говор наводи визуелна писменост као пета језичка вештина и једна од кључних компетенција за 21. век (Hecke and Surkamp, 2015: 9). Она подразумева способност да се визуелно комуницира, па се слика сматра визуелним типом текста. У том контексту дидактички потенцијал манге произлази из јединства садржаја и форме, односно из нераскидивог споја текстуалног и сликовног израза. Садржај представља сведени језички израз, а форма начин на који се он представља и приближава читаоцу. Осим тога, иконични елементи су носиоци естетских квалитета сваког уметничког дела, па имају утицај и на естетски развој читаоца (Hecke and Surkamp, 2015: 13). Полазећи од става да је визуелна писменост једна од најважнијих компетенција у савременом добу, предмет истраживања у овом раду усмерен је ка испитивању доприноса комплементарне употребе текстуалних и иконичних елемената развијању компетенције читања на почетном нивоу учења немачког језика.

Дидактички потенцијал визуелног наратива

Последњих деценија настале су бројне студије из области прагматике, стилистике и анализе дискурса у којима су слике предмет истраживања (Vujić, 2013: 69). Исто тако, интегрисање визуелних елемената у наставни процес није но-

вина. Посматрано у дијахронијској перспективи (Klewitz, 2016: 107–108), комплементарни однос слике и текста уочен је у реформаторском покрету, при чему су се илустрације најпре користиле као појашњење наставних садржаја, а касније и за семантизацију (Reinfried, 1992: 56, 87). Шездесетих година прошлог века илустровани уџбеници постају саставни део наставне праксе, да би комуникативни обрт значајно допринео афирмисању слике у настави, која постаје импулс за комуникативне активности. Осамдесетих година јавља се потреба за развијањем визуелне компетенције (Klewitz, 2016: 107–108; Hecke & Surkamp, 2010: 19), па иконични наставни материјали додатно добијају на значају. Са продором интеркултурног приступа у дидактику страних језика, интеркултурна комуникативна компетенција постаје лојална визуелним материјалима (Hecke and Surkamp, 2010: 19; Klewitz, 2016: 107–108). Са појавом масовних медија, значај слика постаје још већи, па се она данас сматра чак и самосталном (визуелном) врстом текста, посебно у билингвалној настави (Klewitz, 2016: 108). С обзиром на то да је савремена настава у (пост)пандемијским условима постала незамислива без коришћења аналогних и дигиталних медија, манга, која обједињују визуелне, језичке и акустичке елементе, уклапа се у савремене токове и тенденције наставе и образовања.

У литератури која се бави лингвистиком текста ретке су дефиниције које обједињују текстуално и сликовно. Позивајући се на лингвисте из области германистике, Вујчић (Vujčić, 2013: 72) истиче да текст представља кохерентан, вишедимензионални структурисани знаковни систем у интерперсоналној комуникацији, кога карактерише намеравана продукција друштвено активне индивидуе и њена тенденција да актуализује и конструише знање и значење. Слика се у оваквом поимању текста сматра интегративним, али факултативним елементом. Под иконичним елементима подразумева се оптички статични цртеж који је смештен у одређени кон-

текст (Vujčić, 2013: 70). Код манге би оваква дефиниција морала бити модификована. Иако су слике оптички статичне, динамика се постиже изменом величине кадрова, њиховим формама и цртежима, који својом реалношћу „оживљавају” ликове. Облачићи се мењају по ивицама у зависности од расположења лика који изговара речи, тако да се и семиотичким елементима постиже живахност и драматичност. Графичко богатство се употпуњује уношењем ономатопеја у фигурални приказ, чиме се „озвучује” квадрат стрипа (Maričić i Popović, 2014: 622).

Иако се слике „читају” на другачији начин, њихово тумачење представља прву фазу у процесу (учења) линеарног читања. Дидактички потенцијал манге лежи управо у томе што обједињује визуелне, језичке и акустичке елементе, због чега се сматра „хибридним средством“ (Brunner, 2010: 100). Позивајући читаоца да тумачи конститутивне елементе стриповног дискурса на релацији слика–текст и слика–слика, манга га оспособљава да користи сва расположива средства како би конструисао значење.

Теоријски оквир истраживања

Теоријско полазиште за спроведено истраживање темељи се на когнитивној лингвистици, према којој је слика „спољашњи сигнал за активирање сложених менталних структура ради конструисања значења” (Filipović Kovačević, 2010: 297). Осим тога, комбиновањем текстуалних и визуалних елемената додатно се подстиче разумевање текста, док се смањује когнитивно оптерећење (Yuviler Gavish et al., 2001; према: Hodžić Jejna, 2016: 82). Они су, дакле, активатори менталних процеса. Чан и Плас (Chun & Plass, 1997) у својој теорији о укључивању различитих когнитивних процеса који се односе на разумевање текста, окарактерисали су визуелне информације „као помоћне и додатне информације

које се додају менталном моделу текста“ (према: Hodžić Јејна, 2016: 86).

Истраживања су показала да је за успех у учењу неопходно интегрисати различите активности које одговарају појединачним стилевима. Теорија дуалног кодирања Алана Паивиа (Allan Paivio, 1971) темељи се на ставу да постоје два различита система за складиштење информација: визуелни и вербални. Ученици се разликују у вештини читања у зависности од тога да ли се ослањају на вербално или визуелно размишљање (Sadovski, 2005: 224; према: Hodžić Јејна, 2016: 85). Према студији коју је спровео Макеј (McKay, 1999) ученици са вербалним стилем учења имали су боље резултате радећи са текстуално-сликовним наставним материјалима од ученика са визуелним когнитивним стилем који су користили само текстуалне материјале (према: Hodžić Јејна, 2016: 87). Испитаници са визуелним стилем постигли су слабије резултате радећи само са текстуалним материјалима у односу на испитанике са вербалним стилем који су радили са вербоиконичним наставним материјалима. Овакво схватање значајно је за наставну праксу, у којој би требало дати предност холистичком приступу, узимајући у обзир не само когницију већ и сазнања о различитим стилевима читања. Разлике међу ученицима су условљене доминацијом леве или десне хемисфере мозга, тако да би једино усклађивање метода, техника, наставних материјала и медија са когнитивним стилевима учења допринело целовитом учењу које подстиче обе хемисфере мозга (Stokes, 2002). Са друге стране, истовремена презентација текстуалног и сликовног материјала није увек корисна, због преоптерећења меморије које се јавља када се иста информација истовремено представља путем различитих надражаја (Brunken, Plass & Leutner, 2003; према: Hodžić Јејна, 2016: 86–87).

Опис методологије истраживања

Након уводног дела, који обухвата појмовно-теоријски оквир истраживачког проблема, у наставку рада се бавимо описом методологије, приказом и тумачењем резултата.

Циљ истраживања и истраживачка питања

Циљ истраживања усмерен је ка испитивању доприноса визуелног нараџива у манги развијању компетенције читања на почетном нивоу учења немачког језика. Због тога је тежиште стављено на ставове и искуства у читању јапанског стрипа, и то на афективни аспект, комуникативну и семиотичку функцију текстуално-сликовних елемената.

Афективни аспект се односи на мотивацију за читање манге. Пре спроведеног истраживања постављено је питање: *како су испитиваници мотивисани да читају мангу у односу на читање уџбеничких текстова у класичној настави*, којим смо желели да идентификујемо сличности и разлике између активности читања манге и дидактизованих текстова.

Под комуникативном функцијом подразумевамо следећа експланаторна питања: *Како испитиваник њрисџуџа „читању“ слике? и На који начин му иконични елементи љомажу да успљави везу са текстом?* Имајући у виду да је визуелни нараџив средство за подстицање стратегија читања (Ruck & Weger, 2015: 109) и да су оне веома важне у процесу стицања читалачких компетенција, у раду се полази и од следећег истраживачког питања: *Које стџраџивачке љримењују испитиваници читајући мангу?*

С обзиром на специфични стил анимације незаобилазна је и дискусија о семиотичком начину комуникације, са посебним тежиштем на крупним очима, дизајну и величини кадрова, мењању облачића по ивицама и слично. У том смислу, у раду се полази од истраживачког пи-

тања: *Шта се догодило применом семиотичких елемената у манги и какав утицај имају на читаоца?*

Ток и узорак истраживања

Полазећи од наставног плана и програма за осми разред, којим се предвиђа обрада бајки у осмом разреду, од могућности аутономије у избору дела наставног садржаја и од интересовања ученика за екранизацију јапанског стрипа преко аниме серија, одлучили смо се за интегрисање манге. Адекватност и сврсисходност измена делова наставног плана и програма које су уследиле на овај начин биће испитане у односу на реализацију дела афективних и когнитивних циљева предмета Немачки језик у осмом разреду основне школе. Тежиште ће бити стављено на развијање компетенције читања на почетним нивоима учења поменутог страног језика.

Истраживање је спроведено у Основној школи „Драгиша Михаиловић” у Крагујевцу. Обрађиване су две бајке браће Грим, које је Каи Ишијама (Kei Ishiyama, 2007) уобличио у форму манге користећи црно-беле сликовне елементе и сведени наратив: *Златнокоса* (нем. *Rapunzel*) (Ishiyama, 2007: 147–132) и *Ивица и Марица* (нем. *Hänsel und Gretel*) (Ishiyama, 2007: 130–100). Обе верзије бајки имају свој шарм и, захваљујући хумору и осећањима који се успешно преносе сликовно-наративним елементима, придобијају и задржавају пажњу читаоца.

Ученици су од предметне наставнице добили задатак да током зимског распуста прочитају одабране бајке које су у фебруару и марту 2022. године обрађиване на часовима немачког језика у трајању од шест часова. Предлози дидактизације неће бити предмет овог рада. Након анализе релевантних аспеката овог нелинеарног књижевног дела организована је групна дискусија, у којој је учествовало 14 испитаника, што је оптималан број учесника у квалитатив-

ним истраживањима (Mayring, 2002: 77). Разговор је обављен 17. марта 2022. године од 12.30 до 13.45 часова у просторији школе коју ученици похађају, тако да је истраживање спроведено у познатом окружењу (Mayring, 2002). У приказу и анализи резултата коришћена су фиктивна имена како би се обезбедила анонимност исказа.

Транскрипција аудио-записа

Одговори ученика су забележени у виду аудио-записа коришћењем микрофона и лаптопа. Преношење аудио-записа разговора у форму текста било је усклађено са следећим правилима (Mayring, 2002):

1. Означава се говор испитаника (U_{1-14}) и истраживача (И);
2. Приликом промене говорника текст се пише у наредном реду;
3. Функција интерпункцијских знакова усмерена је ка што сличнијем преношењу понашања говорника, па се тако зарез користи да се означи кратка пауза, тачка симболизује спуштање гласа, узвичник подизање гласа, а упитник и узвичник за појачавање и наглашавање одређене емоције;
4. Коса црта се користи да означи прекидање реченице (пример: *Demon slave je saga / Demon slave сви његамо*);
5. Понављање слова симболизује „развлачење” и „отезање”;
6. Коментари су транскрибовани у угласним заградама (пример: U_2 : *Па да њој лег говори више од хиљаду речи [смех]*);
7. Истовремено причање више ученика углас означава се симболом #, при чему се текст континуирано наставља и, без обзира на промену говорника, не пише се у наредном реду (пример: $U_{\text{сви}}$: *Сујер! # Да, сујер. # Занимљиво! # Сјава!*).

Због немогућности да се идентификују гласови, у оваквим ситуацијама се користе ознаке $U_{\text{сви}}$ или $U_{\text{неки}}$.

Технике, инструменти и методе истраживања

У истраживању је коришћена групна дискусија као техника прикупљања података. Многа субјективна мишљења се у познатој групи лакше вербализују и лакше се превазилазе препреке афективне природе (Mauring, 2002: 77–78). Групна дискусија је била полуструктурирана, што значи да редослед питања није био одређен, као ни појединачна питања, али су истраживачка питања послужила као нит која се провлачила кроз цео разговор. Коришћењем технике *Cut-and-Paste* (Lamnek, 1998: 168–176) изјаве испитаника су „исецане” (енг. *cut*) и „уметане” (енг. *paste*) у одговарајућу категорију, односно супкатегорију. Анализи резултата приступило се применом квалитативне истраживачке методе.

Из истраживачких питања која су чинила основу и експлицитни инпут за групну дискусију проистекао је и аналитички апарат који сачињавају планиране тематске категорије и супкатегорије (1, 1.1, 1.2 – мотивација, 1.3, 2, 2.1 и 2.2), као и супкатегорије произашле из природног тока разговора (1.2 – самоидентификација и 2.3). Категорије и супкатегорије су због прегледности обележене бројевима и у раду ће бити навођене иза изјава испитаника које их илуструју:

1. Ставови ученика о читању манге
 - 1.1 Аниме и манга
 - 1.2 Афективни потенцијал манге (мотивација, самоидентификација, афективне стратегије читања)
 - 1.3 Поређење манге и текстова у класичној настави
2. Визуелни наратив у манги
 - 2.1 Комуникативна функција, когнитивне стратегије и стилови читања

2.2 Семиотичка функција

2.3 Иконични елементи у манги и уџбеницима

Приказ и анализа резултата

На питање како су им се свидели часови на којима су обрађиване бајке у форми манге испитаници су истовремено давали одговоре, на основу којих се може закључити да су имали позитивне ставове:

$U_{\text{сви}}$: *Сујер!* # *Да, сујер.* # *Сууујер!* # *Занимљиво!*
Сйрава! # *Задавно!* # *Гојивно!* # *Оке.* # *Врх.* #
Одлично! # *Тој!* (1)

Образлажући своје ставове, испитаници су указали на различите аспекте јапанског стрипа који су значајни за наставну праксу. Екранизација манге преко анима веома је популарна у нашој циљној групи и представља део аутентичне културе ученика у периоду ране адолесценције, што потврђују изјаве U_{13} , U_{14} и U_{16} . Укључивањем манге у процес наставе и учења страног језика остварује се принцип прилагођености садржаја интересовањима и искуственом хоризонту данашње визуелне генерације. Важну улогу у таквом подухвату има наставник, који би морао да препозна потребе ученика и да прилагоди захтеве наставног програма карактеристикама своје циљне групе. На то се надовезује изјава испитаника U_9 , којом се указује на важност самоидентификације. Наиме, ако се одређени садржај доживи „изнутра”, тј. ако се читалац поистовети са наставним материјом, темом или осећањима фигура, прочитано дугорочно остаје у памћењу, чиме се подстиче и мотивација (Brinitzer, 2015: 6–7). Томе доприноси и лексика у манги, јер наратив обилује вокабуларом и изразима из свакодневне комуникације, а учење говорног језика са примесама говора младих један испитаник сматра сврсисходним (U_1).

И: Збој чеја вам се манја йолико дойала?

У₁₃: Мене манја йогсећа на *Naruto* и *Demon slave*. То сад сви йледамо на *Аниме Срдија*. (1.1.)

У₆: Дааа. *Demon slave* је сад / *Demon slave* сви йледамо. (1.1)

У₁₄: Мени се йосебно дойало шйо смо дајку, као оно смор, нисмо беде / дајку смо чийали на овај начин. Има достја оно акције, аваншуре, мајце шйо ми волимо. (1; 1.1)

У₉: Да, мени се йо исйо свидело. И чим ми је занимљиво, ја йосле лакше и учим и речи и све. (1; 1.2)

У₁: Тачно, и речи су нам йознайе. Не учимо сад не знам ни ја како се каже ускрснуће као у оној лекцији из књије, йроналазак и не знам шйа смо још све учили кад смо чийали йтексйове из књије на часу. Коме йо још йреба [чуди се]!? (1.2)

Да се применом манге у настави подстиче коришћење стратегија читања (Ruck and Weger, 2015: 109), потврдило је и наше истраживање. У одговорима ученика превагу имају афективне стратегије, пре свега мотивација за читање (У₄, У₁₄, У₁₀, У₇). Заинтересованост и одушевљеност анимама и јапанским стрипом на матерњем језику позитивно су се одразиле на мотивацију за читање на немачком језику. Манга обједињује књижевност и жанр визуелних уметности па има велики дидактички потенцијал у подстицању афективних чинилаца. Због своје естетско-књижевне особености стрип је много ближи данашњој визуелној генерацији него класична књижевност (Ruck & Weger, 2015: 109), па потенцијал овог нелинеарног књижевног дела са визуелним елементима треба искористити за преошћавање дистанцираности ученика од литерарног дела.

И: Да ли вам је манја била йознайа йре ових часова?

У₄: Да, мени кад се свиди аниме, ја кујујем ман-йу одмах йако да ми је све йознайо. (1.1; 1.2)

У₁₄: Исйо, скоро сам у књижари кујйо Удицу демона, 400 кинши, није скуйо уойшйе. (1.1; 1.2)

У₁₀: И ми исйо смо кујиле йре неки дан, йош-йо мнойо волимо да црйамо, као оне оловке #У₇; маркере #У₁₀; да, маркере за црйање ман-йе. (1.1)

И: Саме црйайе манйу?

У₁₀: Дааа! # У₇; Даа, мнойо је забавно. (1.1)

Ученицима су посебно привлачни авантуристички жанрови, у којима се подразумевају фантазија, херојство, борба и заједништво (У₄, У₂, У₆). Имајући у виду тематику азијских анимација и честе сцене окрутности, потребно је водити рачуна о критеријумима одабира манге у настави. Наставник би морао детаљно да прочита текст и позабави се, како наративом, тако и сликовним приказима и карикатурним скицама, пре него што се упусти у обраду јапанског стрипа на часовима.

И: Поменули сйе аниме. Збој чеја су оне данас йолико йоуларне и омиљене међу вашим вршњацима?

У₄: Па има мнойо аваншуре, мајце, борбе. (1.1)

У₂: Да, зависи коју категорију одаберете, има смешних, има акције, има дајке као шйо смо ми сад радили, има дејекшйива, ма свашйа. (1.1)

У₆: Ја на йримеј највише волим сентаи (*sentai*). (1.1)

И: Шйа је йо? [чуди се]

У₆: [смех] Па йо су као хероји, има мнойо аваншуре, међусобно се йомажу, заједнички се боре йрошйив свеја шйо им сйвара йроблема. (1.1)

Овом стрип-правцу инхерентан је текстуални минимализам, тако да је сам наратив примерен рецептивним могућностима ученика

на почетним нивоима учења страног језика, а у комбинаџи са иконичним елементима одговара интересовањима деце основношколског узраста (Y_1, Y_4, Y_7). Резултати овог истраживања показују да визуелни нараџив има значајан потенциџал у настави страног језика. Са једне стране, нуди могућност за естетски сензибилитет (Y_{11}), јер визуелно надмашује вербално, репрезентујући тако уметничку „причу испричану кроз серију међусобно повезаних слика, континуиране ликове и текст и/или дијалоге у функцији цртежа” (Bogdanović, 1994: 65). Са друге стране, интересантан дизајн сликовних елемената и авантуристичке приче са наглашеним дијалогом текстуалног и сликовног олакшавају разумевање (Y_1, Y_2, Y_6, Y_7) и доприносе развијању читалачке компетенџије код ученика на почетном нивоу учења немачког језика. С обзиром на то да је језик стрипа сличан говорном језику и да чини јединство са иконичним праџиоцима, испитаници се без већих потешкоћа сналазе у конструисању значења не осврћући се на разумевање на нивоу речи (Brinitzer, 2015: 4–7). Осим рецептивне језичке активности, манга нуди могућност и за подстицање креативности као највише потребе сваке индивидуе, како у језичком изразу, тако и у замишљању (Y_6). Ученицима се даје могућност да буду протагонисти, тј. активни учесници у процесу читања (Marićić i Popović, 2014: 622) и конструисања значења. Осим визуелног нараџива стриповни дискурс карактеришу и дешавања између панела. Да би декодирали „празан простор“, ученици морају активирати и приметити стечене нараџивне и визуелне компетенџије (Ruck and Weger, 2015: 109). С обзиром на то да подстиче ученике на замишљање, машту и активно учешће у конструкџији значења стриповног дискурса, појава елипсе отвара могућност за подстицање употребе глобалних стратегија читања (изношење претпоставки на основу нараџива и иконичних елемената), стратегије решавања проблема (трагање за одговорима на постављена питања, истраживачки задаци, закључивање о непознатом на основу вербоиконичног контекста) и помоћне стратегије (слика као врста „сликовног речника”). Одговори испитаника Y_3 и Y_9 указују на важну карактеристику дискурса манге, а то је начин на који се, захваљујући интерпиктуралности, рецепира текст и износе претпоставке о значењу, које се након тога проверавају читањем текста. То је показатељ супериорности визуелног начина преношења информација и индикатор да је слика први корак у учењу вештине читања, како због своје мотивационе функције, тако и због репрезентативне и интерпретативне.

И: По чему се чиџање манје разликује од чиџања друџих џексџова на часовима немачкој језика? (1.3)

Y_1 : Мноџо је занимљивије, има џуно акџије чак и у овим дајкама, аванџура, маџија, џуно слика. (1.3)

Y_4 : Да, мени се стџриџ свидео јер има манје џексџа. (1.3)

Y_7 : Да, има даш џуно слика и џо некако олакшава да разумеџо џиџа џише. (1.3; 2, 2.1)

Y_8 : Да, било је делова коџи и немају џексџ, само слика. (2)

Y_{11} : То ми се највише свидело. (2)

И: Збоџ чеџа?

Y_{11} : Па некако уживам кад џледам слике, леџо ми је, иначе џо волим. (2)

И: Y_8 је рекла да је било делова без џексџа. Како стџе џрисџуџали чиџању џиџ делова манџе? (2; 2.1)

Y_{10} : Ја сам џрво џрескакао, јер, оно, у школи смо увек само џексџ чиџали. (1.3; 2)

Y_{11} : Тачно, али онда смо од Вас добили смернице да џоџледаџо слику иако нема џексџа џиџо сам ја касније радио. Јер слике мноџо моџу да нам кажу, џо сам сада видео. (2; 2.1)

И: У ком смислу моџу мноџо да кажу? Да ли су вам џомоџле да разумеџе џексџ? (2; 2.1;)

У_{неки}: Да, мноо! # Да, љуно! # Ууу, да, баш, баш. (2; 2.1)

У₂: Мени су слике мноо љомоіле, ја сам на осно-
ву слика знала шїа значи шексї. (2; 2.1)

У₆: Исїо, овде и нема љуно шексїа шїако да ми
сами можемо да [пауза] како бих рекла [пауза]
не знам, разумеїе шїа хоћу да кажем? (2; 2.1)

И: Иако нема шексїа, на основу слике разумеш
шїа је најисано?

У₆: Да, нема мноо шексїа и кад не разумем љо
шїо је најисано, слика ми љомаже да разумем.
Али некако кад нема мноо шексїа / ја некако
шїад сама замишљам у љави шїа се дешава у
љричи. (2; 2.1)

У₁: Да, шексї не каже нешїо друо шїо нїје
на слици. (2; 2.1)

У₃: Али и кад има шексїа који не разумемо
може да се на основу слика закључи. Ја на љри-
мер кад видим слику замишљам у љави шїа
који лик каже. И у љавном љоодим љосле кад
љрочїшїамо шексї. (2; 2.1; 2.2)

У₉: Баш шїо, ја љрво љоїледам слику ља чїшїам
и у љавном се љоїрефи да исїо ја мислим као
шїо љише. (2; 2.1; 2.2)

На основу претходно наведених одго-
вора ученика, којима се потврђује значај сли-
ковних елемената, можемо издвојити функције
илустрација у манги: (1) симболична или репре-
зентативна (илустровање елемената који су дати
у тексту), (2) интерпретативна (слика појашњава
теже разумљиве текстуалне садржаје помоћу ви-
зуелних метафора) и (3) трансформациона (сли-
ка као мост ка једноставнијем разумевању тек-
ста, превођење текста у сликовни формат, што
је уосталом и један од основних принципа нових
медиа).

Разговор о визуелном наративу начео је
и дискусију о когнитивним стиливима читања
(У₇, У₁₂, У₁₃, У₁₄). Да се ученици разликују у зави-
сности од тога да ли се ослањају на вербално или
визуелно размишљање приликом читања, пока-
зало је и наше истраживање. Изјаве испитаника

У₇ и У₁₄ репрезентују ученике који преферирају
визуелне материјале за време читања, за разлику
од У₁₂ и У₁₃ који представљају ученике са вербал-
ним стилем учења. Ова тема свакако заслужује
већи простор и представља препоруку за наред-
на истраживања у којима би се испитивао утицај
манге на постигнућа ученика различитих стило-
ва читања.

И: Да ли вам је лакше да чїшїаїе шексї кад
љосїоје слике?

У₇: Па да, мени је мноо лакше. (2, 2.1)

У₁₄: И мени кад су љовезане са шексїом. (2, 2.1)

У₁₂: Па мени онако, ја више волим да чїшїам
оно шїо је најисано или кад нам насїавница
чїшїа, шїад доље некако заїамїим. (2, 2.1)

У₁₃: Да, ја љоїледам слику али не нешїо да је
анализирам сад. Више волим кад нам насїа-
вница љредаје или љрича неке љриче о Немач-
кој. (2, 2.1)

Истраживаче је интересовало да ли се
иконични елементи користе у класичној наста-
ви, а изјаве испитаника указују на недовољну за-
ступљеност визуелних чинилаца (У₃), неусагла-
шеност текстуалних и сликовних садржаја у уц-
беницима (декоративна функција) (У₃) и на при-
суство графичких приказа који илуструју фак-
тичке податке из текста (репрезентативна функ-
ција) (У₅):

И: Да ли сїе до сада радили са сликама на ча-
совима? (2; 2.3)

У₃: Баш, баш реїко. И кад смо радили шїо је
било оно да видимо ко је кад живео или неки
бројеви [пауза] некако су и слике у књиама без
везе, само нека фоїоїрафија без везе, само се
лик види, не моїу да љовежем оно шїо чїшїам и
љу слику. (2; 2.3)

У₅: Јесїе, или неке шїаделе са бројевима који се
љосле јављају у шексїу, као оно кад смо радили
љознаїе личносїи. (2; 2.3)

У₁₂: Јесїе, ја некако увек више љамїим слике
нео оно шїо љише. Код манїе сад кад смо чї-

ишли ја само њоїледам слике и већ сїварам у својој їлави слику шїа ће се дешавати. (2; 2.3)

У₁₁: *Па да, манїе ове шїо куїујемо имају њо хиљаду сїрана. Кад би ми читали књиу са њолко сїрана!?* [смех] (2; 2.3)

Специфичност цртежа у манги, на коју смо ставили тежиште у дискусији, јесу крупне очи. Тако смо желели да укажемо на емоције које имају важну улогу у овом стрип-правцу, а које испитаници нису самостално уочили. Прецизним преношењем емоционалног стања лика (крупне очи, бора насликана на челу, подигнута обрва, уста у облику квадрата) и употребом семиотичких кодова као експресивних могућности за визуелно комуницирање читалац се позива да препозна осећања и когнитивне процесе ликова (У₃, У₉). Тиме се указује на важност „читања” слика и успостављање релације слика-текст и слика-слика као предуслова за конструисање значења и стицање визуелне компетенције. Свакако, истовремено праћење радње са слике, кретање линијама и другим семиотичким аспектима и одређивање емоција по изразима лица није нимало једноставан процес и захтева искуство у читању нелинеарних текстова.

И: *Какви су цртиежи у манїи? Какве су фиїуре? Шїа њрво уочавати?*

У₁: *Имају велике очи, њо је їлавно.*

И: *Да ли можете да ѡреїїосїавиїе шїа црїач на ѡај начин жели да ѡрикаже?*

У: [Пауза, нема одговора]

И: *Да ли сїе чули за изреку Очи су огледало душе?*

У: *Дааа!* [сви углас]

И: *Шїа њо значи?*

У₂: *Па да њоїлед їовори више од хиљаду речи* [смех].

У₃: *Па да, нема шексїа али видим лице, фацу како вук, Црвенкаїа на ѡример како сїоїи, шїа ради, да л је љуїи или* [пауза] *све.* (2; 2.2)

У₉: *Да, овде некако све видимо... на лицу, ѡа онде їде сїоїи шексї се види кад је неко љуїи или ѡужан или / ѡа ѡрема оним линијама, мени је ѡо било баш инїтересанїно да обрїїим ѡажњу на ѡакве дешаље. Тоїа у књизи нема.* (2; 2.2; 2.3)

Закључак

Спроведено истраживање указало је на постојање бројних разлога због којих би манга требало да буде интегрисана у процес наставе и учења страног језика. Јапански стрип представља супкултуру младих и доприноси стварању идентитета изван идентитета који им приписују (образовне и социјалне) институције. Захваљујући интересовањима за екранизацију манге, овај стрип-правац добија на значају због могућности за идентификацију његових реципијената са сопственом свакодневицом и интересовањима. Позитивни ставови о анимираним серијама и манги на матерњем језику одразили су се на интринзичну мотивацију за читање на страном језику. Осим тога што има потенцијал на пољу примене афективних стратегија, наратив у комбинацији са живописним сликовним елементима и појавом елипсе у јапанском стрипу нуди могућност за подстицање употребе глобалних стратегија читања, стратегије решавања проблема и помоћних стратегија.

Резултати спроведеног истраживања показују да визуелни наратив има значајан потенцијал у настави страног језика, јер нуди могућност за естетски сензибилитет, развијање естетске компетенције и олакшава разумевање и конструисање значења дискурса. Због тога можемо рећи да манга утиче на развијање наративне, визуелне и читалачке компетенције на почетном нивоу учења немачког језика. Она се профилирала као погодно дидактичко средство за развијање употребе неформалне логике приликом читања, јер иконично олакшава ову рецептивну активност и разумевање текстуалних садржаја, а, са друге стра-

не, нуди потенцијал за упознавање уметности и развијање естетске компетенције у настави страног језика. Имајући у виду потенцијал манге коју је ово истраживање осветлило, са правом се можемо запитати да ли је манга тек једноставна прича у сликама или ипак облик учења за будућност.

Нека наредна истраживања би могла да понуде примере дидактизације који би олакша-

ли коришћење манге у наставној пракси. Исто тако, било би значајно испитати дидактички потенцијал јапанског стрипа за увежбавање компетенције писања. У ту сврху се могу истражити корисне веб-локације и алати који би додатно мотивисали ученике и дали им могућност да се креативно изразе.

Литература

- Bogdanović, Ž. (1994). *Umetnost i jezik stripa*. Beograd: Orbis.
- Brinitzer, M. (2015). *Zack. Deutsch lernen mit Comics*. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen.
- Brunner, M. (2010). *Manga*. Paderborn: Wilhelm Fink.
- Filipović-Kovačević, S. (2013). *Implicirana značenja u reklamama na engleskom i srpskom jeziku* (doktorska disertacija). Novi Sad: Filozofski fakultet.
- Hecke, C., and Surkamp, C. (2015). *Bilder im Fremdsprachenunterricht: Neue Ansätze, Kompetenzen und Methoden*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag GmbH.
- Ishiyama, K. (2007). *Grimms Manga*. Hamburg: Tokyopop.
- Jejna, A. H. (2016). *Uticaj verbalno-vizuelnog materijala na usvajanje vokabulara engleskog kao stranog jezika* (doktorska disertacija). Novi Sad: Filozofski fakultet.
- Kahl, R. (2017). *Manga – Wirkungsvolle Bildergeschichten. Tiefenhermeneutische Interpretationen zu Death Note und Grimms Manga sowie zu adoleszenten Rezeptionsweisen*. Baden-Baden: Tectum.
- Kasper, B. (2019). Manga für LeseanfängerInnen im Unterricht DaFZ. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*. 24 (2), 261–302.
- Klewitz, B. (2013). Bilder im Fremdsprachenunterricht: Exploring the Visual Stimulus. In: Klein, E. and Reinfried, M. (Hrsg.). *Bilder im kompetenzorientierten Fremdsprachenunterricht* (105–144). GMF-Sprachentage, 10. 9. 2013. Aachen: Volkshochschule „Aachen“.
- Lamnek, S. (1998). *Gruppendiskussion. Theorie und Praxis*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Maričić, S. i Popović, N. (2014). Učenje stranog jezika kroz strip: analiza i zastupljenost stripovne forme u udžbenicima za francuski i španski kao strani jezik. *Jezici i kulture u vremenu i prostoru*. 3, 619–629.
- Mayring, P. (2002). *Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Einleitung zum qualitativen Denken*. Weinheim Basel: Beltz Verlag.
- Michalak, M. (2012). Bilder im Fremd- und Zweitsprachenunterricht. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*. 17 (2), 108–112.
- Reinfried, M. (1992). *Das Bild im Fremdsprachenunterricht. Eine Geschichte des visuellen Mediums am Beispiel des Französischunterrichts*. Tübingen: Narr.
- Stokes, S. (2002). Visual Literacy in Teaching and Learning: A Literature Perspective. *Electronic Journal for the Integration of Technology in Education*. 1(1), 10–19.

- *Strategije razvoja obrazovanja u Srbiji do 2020. godine* (2012). Službeni glasnik RS, br. 55/05, 71/05.
- Surkamp, C. H. (2010). *Bilder im Fremdsprachenunterricht. Neue Ansätze, Kompetenzen und Methoden*. Tübingen: Narr.
- Vujčić, N. (2013). Zum Diskursiven Potential von Bildern in einem Wahlkampf-Diskurs. *Nasleđe*. 24, 69–85.
- Weger, J. R. (2015). Graphik Novels im DaF-Unterricht. Potential und praktische Anregungen. In: Eder, U. (Hrsg.). *Kinder und Jugendliteratur im Sprachenunterricht* (103–120). Internationale Tagung der DeutschlehrerInnen, 28. 7. – 3. 8. 2013. Bozen: Die Freie Universität „Bozen“.

Summary

The aim of the paper is to examine the didactic potential of the visual narrative in manga for developing reading competence at the initial level of German language learning. A semi-structured group discussion was used as a data collection technique in our qualitative research. After the procedure of the semi-structured group discussion, the obtained data were categorized and analyzed. The results show that manga is a part of the authentic culture of the respondents in the period of early adolescence. The dialogue between the textual and images facilitates the construction of meaning and contributes to the development of the reading competence in students at the initial level of foreign language learning. Owing to the faithfulness of the figural representation and the semiotic functions of the specific animation style, manga readers are invited to recognize the emotions and cognitive processes of the characters, which puts the focus on affective factors and aesthetic competences, but also the use of reading strategies (global strategies, problem-solving strategies, and auxiliary strategies). Given that the meaning of the text and its interpretation derive from the image, the interpretation of the iconic elements is considered the first stage in learning to read, and visual narrative is a real need of today's visual generation.

Keywords: *manga, teaching German as a foreign language, image function, text-image relationship, reading in German*