

SVJESNOST I UČENJE (STRANOG) JEZIKA

Vesna Bagarić *

Pedagoški fakultet u Osijeku

Pitanje značenja i uloge svjesnosti u procesu učenja i usvajanja (stranog) jezika jedno je od ključnih pitanja na koje teoretičari nastave (stranih) jezika već desetljećima pokušavaju naći odgovor u empirijskim istraživanjima. U tom pogledu u zadnjih je desetak godina postignut značajan napredak. Naime, mnoge studije potvrđuju pozitivan utjecaj postojanja svjesnosti o jeziku kod učenika i/ili načina poučavanja usmjerenog na aktiviranje svjesnosti o jezičnim fenomenima na uspjeh u učenju jezika (npr. Green i Hecht, 1992; Fotos, 1993; De Keyser, 1994, 1995; Schmidt, 1994, 1995; Leow, 1997, 2000; Bagarić, 2001 M). Cilj ovoga rada je dati kratki pregled stavova i diskusija vezanih uz navedeno pitanje. Namjera nam je nastavnicima (stranoga) jezika pružiti svojevrsnu orijentaciju u njihovim razmišljanjima o tome što se pod pojmom svjesnosti zapravo misli, zašto je svjesnost važna u učenju (stranoga) jezika i zašto ju je, i u kojoj mjeri, potrebno poticati.

Ključne riječi: jezična svjesnost, implicitno i eksplicitno učenje/poučavanje/znanje

1. ŠTO ZNAČI POJAM «SVJESNOST» U UČENJU (STRANOGA) JEZIKA?

«Svjesnost» (*consciousness i/ili awareness; Bewusstsein/Bewusstheit* !/!) ubraja se u one pojmove koje je vrlo teško uklopiti u jednu definiciju. Uzrok tome je višeznačnost ovoga i njemu sličnih pojmova poput «svjesno», «nesvjesno», «podsvjesno» u svakodnevnom životu. Na primjer, ako kažemo da smo nešto učinili nesvjesno, to može značiti da o tome nismo razmišljali, da nismo imali namjeru ili unaprijed načinjen plan. Isto tako možemo nesvjesno čitati knjigu, što znači da ne obraćamo pozornost na to što čitamo, da ne uočavamo slijed događanja u tekstu. Nesvjesno se može doći i do rješenja određenog zadatka, što bi impliciralo i element slučajnosti. Za učenike često kažemo da nisu svjesni toga što im govorimo, u smislu da nas ne razumiju, a ponekad se misli i na to da nisu uložili nikakav mentalni napor da bi nas shvatili, dakle, aludira se na njihovu lijenost. Slične poteškoće postoje i sa shvaćanjem pojma „svjesno znanje”. Tako se o svjesnom znanju može govoriti u smislu namjerno traženog znanja, koje se može artikulirati, nasuprot onome koje je intuitivno i neizrecivo. Zapravo se ova dva značenja djelomično preklapaju, što još više otežava njihovu interpretaciju. Prema tome, opravdano se postavljaju pitanja poput ovih: gdje završava svjesno, a počinje nesvjesno znanje, do koje mjere je određeno znanje svjesno i kako ga definirati itd.

* Vesna Bagarić, Pedagoški fakultet u Osijeku.



Višeznačnost pojma „svjesnost” {*consciousness*} utjecala je i na razvoj niza teorijskih koncepata i metodičkih pristupa različitih naziva, ali manje-više istog tematskog sadržaja. Kao primjer navodimo sljedeće pristupe:



- „focus on form” vs. „focus on forms” (Long, 1988)
- „consciousness-raising” (Shanwood Smith, 1981; Rutherford, 1987)
- „input enhancement” (Shanwood Smith, 1991, 1993)
- „input processing” (VanPatten and Cadierno, 1993)
- „language awareness” (James and Garrett, 1991) itd.

Pored raznih naziva pristupa u upotrebi su i razni termini koji upućuju na svjesne i nesvjesne procese u učenju. U zadnje vrijeme najviše se govori o implicitnom i eksplicitnom učenju (*implicit and explicit learning*), ali se isto tako često koriste i termini automatsko i kontrolirano procesiranje (*automatic and controlled processing*).

Da bi se otklonila terminološka neujednačenost koja je na znanstvenoj sceni ozbiljno kočila napredak u istraživanjima uloge svjesnosti u učenju jezika, Schmidt (1994) je predložio sljedeće, a danas i općeprihvaćeno određenje pojma „svjesnost” (*consciousness*):

1. Svjesnost kao namjera (*consciousness as intention*)
2. Svjesnost kao pažnja (*consciousness as attention*)
3. Svjesnost kao svjesnost u užem smislu (*consciousness as awareness*) 121
4. Svjesnost kao kontrola (*consciousness as control*).

Ovakvim jasnim definiranjem pojma „svjesnost” uvelike se unio red u diskusije o ulozi svjesnih procesa u učenju jezika te povezala istraživanja na tu temu u raznim znanstvenim područjima.

U sljedećim odlomcima ukratko ćemo se osvrnuti na svako od navedenih značenja pojma „svjesnost”.

1. 1. SVJESNOST KAO NAMJERA (CONSCIOUSNESS AS INTENTION)

Uz mnoga implicirana značenja pojma *consciousness* u svakodnevnoj upotrebi pojavljuju se i značenja namjere, plana, želje, cilja, volje. O svjesnom učenju tako možemo govoriti u smislu učenja koje se poduzima s namjerom, ciljem ili pak željom da se nešto nauči. U literaturi se ova vrsta svjesnog učenja razmatra pod pojmom namjernog učenja (*intentional*

learning), odnosno nenamjernog ili slučajnog učenja (*incidental learning*), ako prethodno navedeni elementi u učenju nisu prisutni. Slučajno učenje se najčešće objašnjava u smislu usputnog učenja. Kao primjer takvog učenja obično se navodi učenje jezika u prirodnoj sredini, gdje se kao glavni cilj postavlja razvijanje komunikacijskih sposobnosti, ali se pri ostvarivanju tog cilja „usput” usvoje i određeni gramatički oblici.

Schmidt (1994) ističe kako je priroda namjernog učenja jezika prilično diskutabilna, i pritom navodi mišljenje dijela teoretičara (npr. Krashen i Terrell, 1983), koji drže da je namjerno učenje neučinkovito i da do njega općenito govoreći rijetko dolazi. Ono što ova grupa teoretičara pod namjernim učenjem podrazumijeva je «učenje radi učenja», koje nema tako izraženu svrhu kao, recimo, učenje jezika s ciljem da se može komunicirati na tom jeziku, tj. da se može prenijeti poruka.

Kada se radi o učenju stranog jezika, situacija je nešto drukčija. Učenici stranog jezika učenju jezika obično pristupaju s namjerom, ali je pitanje u kojem stupnju je ta namjera izražena i je li stalno prisutna u procesu učenja. Međutim, ono što je ovdje potrebno naglasiti je, da odsutnost namjere u učenju ne znači i da je takvo učenje apsolutno nesvjesno. Drugi aspekti svjesnosti mogu u njega biti uključeni, npr. pažnja ili svjesnost (*awareness*).

S obzirom na dob učenika utvrđeno je da djeca više naginju slučajnom usvajanju jezika, dok je kod odraslih, kod kojih se ne može apsolutno isključiti i mogućnost slučajnog učenja, češći oblik namjerno učenje. No, osim dobnih razlika, u odluci na koju vrstu učenja će se pri samom poučavanju staviti naglasak, veliku ulogu igraju i individualne razlike među učenicima.

1. 2. SVJESNOST KAO PAŽNJA (*CONSCIOUSNESS AS ATTENTION*)

Kada je riječ o tome koje značenje ima pažnja u učenju, teoretičari su jedinstveni u ocjeni da je pažnja bitan, po nekima i presudan element za učenje, što je, uostalom, i potvrđeno mnogim istraživanjima, prije svega onima u psihologiji i kognitivnim znanostima, ali i onima u teoriji usvajanja drugog jezika (npr. Van Patten, 1990; Carr i Curran, 1994; Schmidt, 1995, 2001).

Svakako najznačajniji doprinos razumijevanju uloge pažnje u procesu učenja dale su studije o selektivnoj i podijeljenoj pažnji (*cf.* Reber, 1993). Implikacije tih istraživanja za učenje i usvajanje jezika su višestruke. Najvažnije značenje, ističe Schmidt (1995), svakako ima spoznaja da svi aspekti učenja jezika zahtijevaju određeni stupanj usredotočene pažnje, s tim da različiti aspekti mogu zahtijevati više ili manje pažnje. Nadalje, komunikacijske interakcije kao zadaci podijeljene pažnje (razumijevanje u komunikaciji pretpostavlja s jedne strane poznavanje pragmatičkog značenja, a s druge strane znanje o lingvističkom obliku) upućuju na to da će se pri učenju jezika u prirodnoj sredini i bez poučavanja usvojiti vokabular i određeni *izrazi*, dok će određeni oblik poučavanja biti potreban radi usvajanja kompleksne sintakse. Jednako tako se i u učenju stranog jezika, npr. onom temeljenom na komunikacijskom pristupu, treba voditi računa o aspektima jezika koji zahtijevaju ili za koje bi bilo korisno upotrijebiti određeni stupanj dekontekstualizacije pri poučavanju. Tako se, na primjer, od strane više teoretičara ističe važnost usmjeravanja učenikove pažnje na lingvistički





oblik. Shanwood Smith (1993, 1997) u tu svrhu predlaže primjenu *input enhancementa*, pod kojim podrazumijeva tehnike i načine u poučavanju kojima se postiže istaknutost (*salience*) inputa. U navedene tehnike ubrajaju se eksplicitne diskusije lingvističkog oblika, metalingvistički opis, negativna povratna informacija (*negative feedback*), izlaganje velikoj količini inputa itd. Iako se u raznim studijama o učinkovitosti tih tehnika tvrdi da se njima povećava učenikovo znanje, još uvijek je nejasno kako to usmjeravanje pažnje na lingvistički oblik djeluje, i to ne samo u smislu njegove uloge, nego i s obzirom na to kako se odvija.

U vezi s ulogom pažnje u učenju postavlja se pitanje u kakvom odnosu stoje pažnja i svjesnost. Radi lakše spoznaje tog odnosa Tomlin i Villa (1994) izdvojili su tri osnovne komponente pažnje: budnost, orijentaciju i otkrivanje. *Budnost (alertness)* predstavlja opću spremnost osobe da se uhvati u koštac s nadolazećim podražajima ili podacima. Dva su aspekta budnosti – brzina kojom se vrši izbor i obrada informacija te količina obrađenih informacija. *Orijentacija (orientation)* se odnosi na usmjeravanje pažnje na točno određene vrste senzornih informacija, a s obzirom na stupanj očekivanosti tih informacija. Ako se informacija pojavljuje očekivano, na nju će biti usmjerena veća pažnja. Sve neočekivane informacije neće biti propuštene u daljnju obradu, što ne znači da neće biti i obrađene. I ti podražaji će se otkriti, ali će za to trebati više mentalnog napora. Bitno je naglasiti i to da usmjeravanje pažnje, općenito govoreći, pospješuje otkrivanje. *Otkrivanje (detection)* je proces kojim se odabire i aktivira određeni dio informacije. Tako otkrivena informacija je zatim spremna za daljnju kognitivnu obradu (npr. pohranjivanje i ponavljanje u kratkoročnoj memoriji). Otkrivanje je bitno za učenje jer ono vodi obradi podataka, odnosno pretvaranju *inputa u intake*. Na toj razini pažnje počinje i operira učenje tj. usvajanje.

Tomlin i Villa drže da i budnost i orijentacija mogu zasebno ili u zajedničkom djelovanju, povećati mogućnost da dođe do otkrivanja, ali da nisu i nužni. Svjesnost (*awareness*) također može pozitivno utjecati na otkrivanje, i to tako što će povećati učenikovu budnost, npr. primjenom *input enhancementa* u poučavanju, ali ni ona nije uvjet za nastupanje otkrivanja. Svjesnosti se pripisuje samo pomoćna uloga u otkrivanju. S time se Schmidt (1994) ne slaže. Za njega je svjesno uočavanje (*conscious noticing*), a ne otkrivanje, nužan i dovoljan uvjet da dođe do učenja tj. pretvaranja *inputa u intake*. Ali bez obzira na ove više teoretske nedoumice oko uloge pažnje i svjesnosti (*awareness*), činjenica je da ove obje komponente svjesnosti (*consciousness*) imaju veliko značenje u procesu učenja (stranoga) jezika.

1. 3. SVJESNOST KAO SVJESNOST U UŽEM SMISLU (CONSCIOUSNESS AS AWARENESS)

Treći smisao pojma *consciousness* tiče se onog uobičajenog ili pravog značenja riječi *consciousness* (svjesnost), a u tom značenju još se izražava i pojmom *awareness* (svjesnost, ali u užem smislu). Schmidt (1994, 1995) ističe dva osnovna stupnja ove svjesnosti – niži stupanj se odnosi na uočavanje (*noticing*), a viši na razumijevanje (*understanding*).

Uočavanje je osnovni oblik svjesnosti koji Schmidt (1995) upotrebljava u značenju svjesne zabilješke (*conscious registration*) o pojavi nekog događaja, dok razumijevanje predstavlja prepoznavanje općih principa, pravila i uzoraka. Uočavanje se odvija na površinskoj razini

mentalnih procesa – jedan element izdvoji se iz mnoštva podražaja i na trenutak mu se obrati pozornost. Na uočavanje jezičnih elemenata djeluju sljedeći utjecaji: učestalost njihovog pojavljivanja, njihova uočljivost tj. istaknutost, način poučavanja, individualne osobine učenika, spremnost za uočavanje te sama kompleksnost zadatka (Schmidt, 1990). Razumijevanje, za razliku od uočavanja, uključuje dublju razinu analize i apstrakcije. Na toj se razini vrši povezivanje i uspoređivanje uočenog elementa s postojećim znanjem. Na primjer, u učenju vokabulara uočavanje se odnosi na svjesno opažanje fonološkog ili grafološkog oblika riječi, a razumijevanje na znanje o značenju riječi i njezinim sintaktičkim pojavama. Razumijevanje, nadalje, može proizaći iznutra (*internally generated*) ili biti pruženo izvana (*externally provided*). U prvom slučaju govorimo o implicitnom, a u drugom o eksplicitnom učenju jezika. Implicitno se učenje inače definira kao učenje bez svjesnosti o onome što se uči u trenutku učenja, a eksplicitno učenje kao učenje sa svjesnošću o onome što se uči u trenutku učenja. U uskoj vezi s ova dva tipa učenja stoje implicitni vs. eksplicitni oblik poučavanja, te implicitno vs. eksplicitno znanje kao produkti navedenih oblika poučavanja. O njihovu će odnosu biti više riječi u kasnijem dijelu ovoga rada.



1. 4. SVJESNOST KAO KONTROLA (CONSCIOUSNESS AS CONTROL)

Svjesnost kao kontrola manifestira se u obliku učenikove vještine da aktivira znanje o jeziku kada se za to ukaže potreba, npr. radi razumijevanja ili u govoru. Prema Schmidt (1994) postoji više aspekata kontrole, a zajedničko im je to da u svim svojim oblicima predstavljaju svjesni mentalni napor. Jedan aspekt kontrole je, na primjer, kada učenik svjesni mentalni napor ulaže da bi se prisjetio gramatičkog pravila ili potrebnog oblika riječi i slično. Ovim procesom zapravo se u ponovnu funkciju stavlja eksplicitno znanje. Drugi aspekt kontrole Schmidt prepoznaje kod bilingvalnih govornika pri promjeni koda. Naime, bilingvalni govornici uglavnom kontroliraju izbor jezika, premda ne svi. I u jednom i u drugom aspektu kontrole radi se o njezinu aktiviranju pri korištenju jezika, dakle u *outputu*, čime se ovaj oblik svjesnosti razlikuje od nekih drugih, npr. pažnje, koja se aktivira u *inputu*.

2. ODNOS RAZINA SVJESNOSTI (AWARENESS) I UČENJA JEZIKA

Jedno od osnovnih pitanja o kojem se još uvijek vode žive rasprave jest, ima li učenja bez niže razine svjesnosti (*awareness*) tj. bez uočavanja (*noticing*). Prema Schmidtovoj prvobitno postavljenoj hipotezi uočavanja (*noticing hypothesis*), koja kaže da samo ono što učenik uoči u *inputu* postaje *intake* za učenje, proizlazi da nema učenja bez uočavanja. I premda je Schmidt ovu hipotezu, nakon određenog vremena, zamijenio drugom (koja kaže da više uočavanja vodi boljem učenju), ostaje činjenica da uočavanje smatra ključnim elementom u učenju. Kao dokaz svoje tvrdnje često navodi vlastito iskustvo u učenju jezika, prema kojem mu samo učenje određenog gramatičkog oblika nije bilo dovoljno i za njegovu upotrebu u komunikaciji, nego tek kada je obrađeni oblik uočio u komunikacijskom inputu, on se pojavio i u njegovoj jezičnoj produkciji. Ovaj oblik učenja naziva uočavanje praznine (*noticing the gap*), a odvija se tako da učenik svoju jezičnu produkciju stalno uspoređuje s

onom drugih govornika. U procesu uočavanja razlika između njih učenik uči, a kada prestane uočavati razlike, učenje je završeno.



Drugo pitanje tiče se uloge višeg oblika svjesnosti, odnosno, razumijevanja u učenju (*understanding*). Kao što smo rekli, do razumijevanja može doći na dva načina – implicitnim ili eksplicitnim učenjem, tj. učenjem bez svjesnosti ili s vrlo malo svjesnosti u trenutku učenja, ili učenjem sa svjesnošću u trenutku učenja. Ono što već duži niz godina zaokuplja teoretičare i istraživače učenja jezika iz raznih znanstvenih područja, pitanja su u kakvom odnosu stoje ova dva tipa učenja, koje je učenje djelotvornije te koja je uloga eksplicitnog načina poučavanja u učenju i usvajanju jezika. Odgovori na ova pitanja često su oprječni i kreću se od apsolutnog negiranja do čvrstog potvrđivanja učinkovitosti jednog ili drugog tipa učenja i poučavanja. Međutim, u posljednje je vrijeme sve više studija koje govore u prilog eksplicitnom pristupu u poučavanju, te je stoga izveden zaključak da eksplicitno poučavanje može pospešiti usvajanje drugog, odnosno stranog jezika (uz gore navedene spomenimo još Yan-Ping, 1991; Yip, 1994; Robinson, 1996; Han i Ellis, 1998; Rosa i O'Neil, 1999 itd.). Ujedno, kako je utjecaj eksplicitnog poučavanja na usvajanje jezika ocijenjen indirektnim, pripisana mu je uloga tzv. kognitivnog sredstva za usredotočenje (*cognitive focusing device*) ili višeg organizatora učenikove pažnje (*advance organizer for learner attention*). Budući da se u istraživanjima, između ostalog, uočilo i kako eksplicitno poučavanje ima bolji učinak samo u usvajanju nekih osobina jezika, postavilo se pitanje u kojima. I, ne samo to. Mišljenje teoretičara danas je da se na pitanje uloge svjesnosti u učenju treba gledati iz interakcijske perspektive prirode zadatka, prirode lingvističke jedinice i individualnih razlika učenika.

Sljedeći problem vezan je uz odnos između implicitnog i eksplicitnog znanja /3/. Implicitno znanje se, u pravilu, definira kao znanje jezika, nesvjesno je ili intuitivno te se kao takvo teško da prizvati i verbalizirati. Eksplicitno znanje je znanje o jeziku, svjesno je i može se lako prizvati i artikulirati. Premda se ovdje ističe kako se ova dva tipa znanja kvalitativno razlikuju po prisutnosti, odnosno, odsutnosti elementa svjesnosti, novija zapažanja teoretičara su da eksplicitno znanje nije sasvim svjesno, niti je implicitno sasvim nesvjesno, te da implicitno znanje ne mora biti isključivo produkt implicitnog učenja i poučavanja. Bez obzira na način poučavanja, implicitni ili eksplicitni, produkt toga može biti i implicitno i eksplicitno znanje ili, što je vjerojatnije, kombinacija oba (Han i Ellis, 1998), posebice kada je riječ o učenju stranoga jezika. Važno je još napomenuti da eksplicitno znanje ne uključuje samo znanje koje se da lingvistički i terminologijski korektno formulirati. To je, recimo, jedna od podvrsta eksplicitnog znanja, budući da se eksplicitno znanje može pojaviti i u sasvim „nelingvističkom» obliku, a da pritom ne izgubi (gotovo) ništa od svoje kvalitete (*cf.* Bagarić, 2001).

Osnovno pitanje oko kojeg se vode debate jest, može li eksplicitno znanje postati implicitno, drugim riječima, može li ono što je naučeno postati usvojeno i obrnuto. Ellis (1990) je s tim u vezi izdvojio tri stajališta:

A. „*Noninterface position*” ili stajalište prema kojem eksplicitno znanje ne može postati implicitno



U glavne pobornike ovog stajališta ubraja se Krashen (1981, 1985). Prema njemu postoje dva tipa znanja do kojih se dolazi s jedne strane usvajanjem (podsvjestan proces identičan u svim važnim aspektima procesu kojim se djeca služe u usvajanju svog prvog jezika), a s druge strane učenjem (svjestan proces čiji je rezultat znanje o jeziku). Ta dva tipa znanja potpuno su odvojena u funkcionalnom smislu i ne stoje ni u kakvoj vezi. Glavnu ulogu u jezičnoj upotrebi ima usvojeno znanje, dok se naučenom znanju pripisuje samo ograničena funkcija, a tiče se *monitora* (nadzor u jezičnoj upotrebi). Monitor nema nikakvu ulogu u komunikaciji, nego samo pri uspješnom stavljanju u funkciju naučenog znanja, dakle, u pisanju, čitanju ili u tzv. namjernom govoru. Krashen posebno naglašava da naučeno znanje ne može postati i usvojeno. Usvajanje se odvija samo na jedan način: učenik usvaja određenu strukturu tako što razumije *input* koji tu strukturu sadržava. Formula kojom predstavlja takav način usvajanja je „i+1”. Naučeno znanje više ometa, nego što pomaže usvajanju. Dokaz za to su učenici koji se previše koriste monitorom, tj. u težnji da govore točno, gube na fluentnosti.

Zagovornici ovoga pristupa uglavnom polaze od modela univerzalne gramatike Chomskoga koja predstavlja temelj u usvajanju jezika, čija pravila, međutim, nisu dostupna svjesnosti, nego na nesvjesnoj razini pomažu u usvajanju jezika. Postojeća znanja o jeziku su dakle implicitna i postoje neovisno o eksplicitnim znanjima.

Teorija učenja koja se temelji na implicitnom učenju i poučavanju, daje jasne didaktičko-metodičke smjernice: izložiti učenike razumljivom jezičnom *inputu*, staviti naglasak na značenje, a ne na oblik, omogućiti učenicima optimalan jezični kontakt kako bi razvili spontane komunikacijske sposobnosti. Na ovim su postavkama, primjerice, izgrađeni Krashenov i Terrellov „prirodan pristup” i Ascherova TPR-metoda.

B. „*Interface position*” ili stajalište prema kojem postoji dodirna točka između eksplicitnog i implicitnog znanja

Ovo se stajalište pojavljuje u dva oblika (*cf.* Hulstijn i De Graaff, 1994). Prvo, eksplicitno znanje može postati implicitno putem uvježbavanja (*strong interface position*). Drugo, eksplicitno znanje ne može direktno postati implicitno, ali pomaže u usvajanju implicitnog znanja (*weak interface position*).

a) „*Strong interface position*”

U glavne predstavnike ovog stajališta najčešće se svrstava Shanwood-Smith (1981). Prema njemu postoje tri izvora iz kojih učenik crpi znanja potrebna za jezičnu produkciju (*output*): samo iz područja implicitnih znanja, samo iz područja eksplicitnih znanja ili iz oba područja. Vlastita jezična produkcija i izričaji sugovornika predstavljaju temelj za *input*, iz kojeg se određeni podatci pretvaraju u implicitna ili u eksplicitna znanja (ili oba). Pretvaranje eksplicitnih znanja u implicitna vrši se preko *outputa*. Naime, učenik može posegnuti za određenim eksplicitnim znanjima koja će se ponavljanjem, tj. uvježbavanjem automatizirati i postati implicitnim znanjima. Osim toga, Shanwood-Smith naglašava i važnost podizanja jezične svjesnosti (*consciousness-raising*), koje se treba vršiti preko objašnjenja, ali i uz

uvježbavanje što, u odnosu na prirodno, intuitivno usvajanje određene jezične strukture, predstavlja svojevrsnu prečicu, tj. kraći i efektivniji način u usvajanju te strukture.



b) „*Weak-interface position*”

Ellis (1997) ovo stajalište izgrađuje na temeljima tzv. *variability position*, prema kojemu će svaki zadatak kojim se vježba jezična upotreba, da bi se uspješno izvršio, zahtijevati aktiviranje znanja koje je predstavljeno na određeni način. Drugim riječima, način izvođenja zadatka koji dozvoljava učeniku da posegne za eksplicitnim znanjem (npr. zadatci u kojima se određuje gramatička ispravnost) vjerojatno će se razlikovati od načina izvođenja zadatka u kojem se traži upotreba implicitnog znanja (npr. slobodni razgovor).

Prema Ellisu, pitanje o tome može li eksplicitno znanje postati implicitno, zapravo je pitanje o tome, može li poučavanje usredotočeno na određeni lingvistički oblik rezultirati upotrebom tog lingvističkog oblika u spontanoj komunikaciji. Na osnovi provedenog istraživanja, Ellis zaključuje da eksplicitno znanje kao proizvod formalnog poučavanja može biti pretvoreno u implicitno znanje pod uvjetom da su učenici dostigli stupanj razvoja koji im omogućuje obradu i pohranjivanje novog lingvističkog materijala. S jedne strane implicitno znanje je važno jer predstavlja svojevrsan filter koji propušta samo ono eksplicitno znanje koje su učenici spremni učiniti dijelom svog međujezičnog sustava. U slučajevima kada određeno gramatičko svojstvo ne podliježe nikakvim razvojnim zaprjekama, ne funkcionira ni filter, dopuštajući učenicima da to gramatičko svojstvo izravno uklope u svoje implicitno znanje.

S druge strane, eksplicitnom znanju pripisuje se važna ulogu u svim fazama razvoja implicitnog znanja. Prvo, eksplicitno znanje može pomoći učeniku da u *inputu* uoči određena jezična (prije svega, gramatička) svojstva, koja bi inače zanemario. Drugo, eksplicitno znanje može pospješiti proces uočavanja praznine. Tako su učenici koji posjeduju eksplicitno znanje bolje opremljeni sredstvima za uspoređivanje onoga što su uočili u *inputu* s *outputom*. Eksplicitno znanje, dakle, može indirektno doprinijeti razvoju međujezika, zbog čega se eksplicitno znanje opisuje i kao sredstvo za unaprjeđivanje usvajanja jezika (*acquisition facilitator*). Eksplicitno znanje nije zamjena za implicitno znanje, nego samo pomoć u njegovom razvoju. Kombinacija razvoja eksplicitnog znanja uz pristup komunikacijskom *inputu* u tom se pogledu smatra najučinkovitijom u procesu učenja jezika.

3. ZAKLJUČNO O ULOZI SVJESNOSTI U UČENJU JEZIKA

Kada se, dakle, govori o ulozi svjesnosti u učenju jezika, uglavnom se ona shvaća u smislu sredstva za postizanje cilja učenja. U tom pogledu je Knapp-Potthoff (1997:14) izdvojila dvije osnovne grupe funkcija jezične svjesnosti: *instrumentalnu* i *emancipatorsku funkciju*.

Instrumentalna funkcija jezične svjesnosti odnosi se na funkciju svjesnosti kao pomoćnog sredstva u učenju i usvajanju jezika, a izražava se na sljedeći način:

- Djeluje kao monitor pri jezičnom *outputu* i time unaprjeđuje učenje jezika.
- Pomaže u stvaranju skice ili kategorija za analizu i obradu jezičnog *inputa*.
- Vodi povećanoj pozornosti pri uočavanju i obradi *inputa*.
- Usmjerava pažnju na određene jezične karakteristike u *inputu*.
- Omogućuje upotrebu učinkovitijih strategija učenja.
- Čini temelj za metakomunikaciju, čime se omogućuje bolja komunikacija između nastavnika i učenika u razgovoru o procesu učenja jezika.
- Kao svjesnost o nedostacima i poteškoćama u učenju, povećava motivaciju za daljnje učenje itd.



Emancipatorska funkcija jezične svjesnosti odnosi se na sljedeće efekte svjesnosti u učenju:

- Vodi autonomnom učenju, što se vidi u tome da jezično svjesni učenici aktivno sudjeluju u procesu učenja jezika, da su u stanju prepoznati ciljeve učenja, pratiti proces učenja te samostalno odrediti načine učenja jezika u određenoj situaciji.
- Omogućuje svojevrsnu kontrolu nad jezikom kao sredstvom komunikacije. Na primjer, korisnik jezika je u mogućnosti da iz repertoara komunikacijskih sredstava izabere odgovarajući jezični materijal radi postizanja određenoga komunikacijskog cilja.
- Omogućuje prepoznavanje zlouporabe jezika i manipulacije jezikom.
- Poboljšava mogućnosti kreativne uporabe jezika itd.

Premda se može reći da postoji gotovo općeprihvaćeni konsenzus oko pozitivnog djelovanja svjesnosti o jeziku na učenje i usvajanje jezika, potrebna su daljnja istraživanja koja bi nastavnicima pružila konkretniji odgovor na pitanje u vezi s kojim jezičnim pojavama i u kojim fazama nastavnog procesa je dobro svjesno djelovati na učenike radi racionalnijeg i efektivnijeg usvajanja (stranoga) jezika. Potrebno je istražiti i neke negativne utjecaje jezične svjesnosti. Na primjer, sasvim je lako moguće da neki učenici u trenutku kada postanu svjesni svojih poteškoća u učenju jezika, izgube motivaciju za daljnje učenje. Mišljenja smo da bi se širim uključivanjem nastavnika u ovakva istraživanja pronašli mnogi odgovori i oblikovale odgovarajuće metodičke smjernice za daljnji rad. Na kraju je još potrebno naglasiti kako eksplicitni način poučavanja, tj. način poučavanja usmjeren na razvijanje svjesnosti, nikako ne znači zamjenu za komunikacijsku orijentaciju u poučavanju jezika, nego samo predstavlja njegovu kvalitativnu dopunu.

LITERATURA



- Bagarić, V. (2001). Jezična svjesnost i učenje engleskog i njemačkog kao stranih jezika. *Strani jezici* 30, 3, 107–121.
- Carr, T. H. i Curran, T. (1994). Cognitive Factors in Learning about Structured Sequences. *Studies in Second Language Acquisition* 16, 205–230.
- DeKeyser, R. M. (1994). How Implicit Can Adult Second Language Learning Be?. *AILA Review* 11, 83–97.
- DeKeyser, R. M. (1995). Learning Second Language Grammar Rules: an Experiment with a Miniature Linguistic System. *Studies in Second Language Acquisition* 17, 379–410.
- Ellis, R. (1990). *Instructed Second Language Acquisition: Learning in the Classroom*. Oxford: Basil Blackwell.
- Ellis, R. (1994a). Implicit/Explicit knowledge and Language Pedagogy. *TESOL Quarterly* 28, 166–172.
- Ellis, R. (1994b). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Fotos, S. S. (1993). Consciousness Raising and Noticing through Focus on Form: Grammar Task Performance versus Formal Instruction. *Applied Psycholinguistics* 14, 4, 384–402.
- Green, P. S. i Hecht, K. (1992). Implicit and Explicit Grammar: An Empirical Study. *Applied Linguistic* 13, 2, 168–184.
- Hulstijn, J. H. i Ge Graaf, R. (1994). Under What Conditions Does Explicit Knowledge of a Second Language Facilitate the Acquisition of Implicit Knowledge?. *AILA Review* 11, 97–113.
- Knapp-Potthoff, A. (1997). Sprach(lern)bewußtheit im Kontext *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 26, 9–24.
- Krashen, S. D. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Exeter: A. Wheaton & Co. Ltd.
- Krashen, S. D. i Terrell, T. (1983). *The Natural Approach: Language Acquisition in the*

Classroom. Trowbridge, Wiltshire: Pergamon Press and Alemany Press, Redwood Bura Ltd.

- Krashen, S. D. (1985). *The Input Hypothesis*. London and New York: Longman.
- Leow, R. P. (1997). Attention, Awareness and Foreign Language Behavior. *Language Learning* 41, 3, 467–505.
- Leow, R. P. (2000). A Study of the Role of Awareness in Foreign Language Behavior. Aware vs. Unaware Learners. *Studies in the Second Language Acquisition* 22, 4, 557–584.
- Long, M. H. (1991). Focus on Form: A Design Feature in Language Teaching Methodology. U K. De Bot, R. B. Ginsberg i C. Kramsch (ur.), *Foreign Language Research in Cross-cultural Perspective*. Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Reber, A. S. (1993). *Implicit Learning and Tacit Knowledge: An Essay on the Cognitive Unconscious*. New York and Oxford: Oxford University Press, Clarendon Press.
- Robinson, Peter (1996). *Consciousness, Rules and Instructed Second Language Acquisition*. New York: Peter Lang Publishing, Inc.
- Schmidt, R. (1990). The Role of Consciousness in Second Language Learning. *Applied Linguistics* 11, 17–46.
- Schmidt, R. (1994). Deconstructing Consciousness In Search of Useful Definitions for Applied Linguistics. *AILA Review* 11, 11–27.
- Schmidt, R. (1995). Consciousness and Foreign Language Learning: A Tutorial on the Role of Attention and Awareness in Learning. U R. Schmidt (ur.) *Attention and Awareness in Foreign Language Teaching*, 1–63. Honolulu, Hawai'i: University of Hawai'i.
- Shanwood Smith, M. (1981). Consciousness-raising and the Second Language Learner. *Applied Linguistics* 2, 159–169.
- Shanwood Smith, M. (1993). Input Enhancement in Instructed SLA. *Studies in Second Language Acquisition*, 15, 165–179.
- Shanwood Smith, M. (1997). 'Consciousness-raising' meets 'Language Awareness'. *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 26, 24–33.





- Tomlin, R. and Villa, V. (1994). Attention in cognitive science and SLA. *Studies in Second Language Acquisition* 16, 185–204.
- VanPatten, B. (1990). Attending to Form and Content in the Input. *Studies in Second Language Acquisition* 12, 287–301.
- VanPatten, B. i Cadierno, T. (1993). Input Processing and Second Language Acquisition: A Role for Instruction. *The Modern Language Journal* 77, 45–57.
- VanPatten, B. (1994). Evaluating the Role of Consciousness in Second Language Acquisition: Terms, Linguistic Features & Research Methodology. *AILA Review* 11, 27–37.
- Yan-Ping, Z. (1991). The Effect of Explicit Instruction on the Acquisition of English Grammatical Structures by Chinese Learners. U C. James i P. Garrett (ur.), *Language Awareness in the Classroom*, 254–277. London and New York: Longman.
- Yip, V. (1994). Grammatical consciousness-raising and learnability. U T. Odlin (ur.), *Perspectives on Pedagogical Grammar*, 123–139. Cambridge: ČUP.

BILJEŠKE

/1/ Premda nisu pravi sinonimi (*consciousness* se čini bogatiji značenjem i svojevrsnim nadređenim pojmom pojmu *awareness*), ova dva pojma se u engleskom jeziku rabe u značenju „a state or quality of knowing or feeling something“ (v. Dictionary of English Language and Culture) sinonimno. Posljedica toga je da se neki teoretičari u diskusijama o svjesnosti koriste riječju *awareness*, dok drugi preferiraju izraz *consciousness*. U hrvatskom jeziku problem je suprotne naravi. Naime, u gore navedenom značenju u hrvatskom jeziku kao jedini odgovarajući ekvivalent za oba pojma pojavljuje se riječ *svjesnost*. Slična situacija je i u njemačkom jeziku. U literaturi o jezičnoj svjesnosti na njemačkom jeziku smo tako uglavnom nailazili na izraz *Bewußtheit*, a samo u vrlo rijetkim slučajevima se koristila riječ *Bewußtsein* (svijest).

/2/ Već smo prije istaknuli poteškoće u prijevodu pojmova *consciousness* i *awareness* na hrvatski jezik. Odlučili smo se za isti prijevodni ekvivalent jer se, zapravo, radi o istoznačnosti pojmova, samo što se svjesnost kao *consciousness* shvaća u širem smislu, a svjesnost kao *awareness* u užem smislu, pa bi je stoga mogli nazvati i pravom ili čistom svjesnošću. Čini nam se da bi svaka druga riječ, npr. svijest ili upoznatost, dodatno zakomplicirala upotrebu pojma *awareness* u radovima na hrvatskom jeziku. Na primjer, ako bi riječ *awareness* ovdje preveli sa svijest ili možda spoznaja ili upoznatost, to bi značilo da bi i izraz *language awareness* trebao biti preveden kao *jezična svijest* ili *jezična spoznaja* itd., što se nikako ne može smatrati adekvatnim prijevodom. Isto tako, ako bi riječ *consciousness* preveli sa *svijest*, želeći time napraviti distinkciju između pojma *consciousness* i *awareness*, zapravo bi krivo upotrebljavali riječ *consciousness*, jer su pažnja, kontrola itd. mentalni procesi vezani uz stanje svjesnosti, a ne svijesti.

/3/ Distinkcija *implicitno/eksplicitno znanje* često se poistovjećuje s distinkcijom *proceduralno/deklarativno znanje*, ali i s distinkcijom „*knowing how / knowing that*“. Pod proceduralnim znanjem podrazumijeva se znanje koje upravlja ljudskim djelovanjem i donošenjem odluka, a leži izvan dometa svjesnosti. Deklarativno znanje je znanje kojeg smo svjesni i koje možemo artikulirati.

AWARENESS AND (FOREIGN) LANGUAGE LEARNING

Summary

The question of the role of awareness in the process of learning and acquiring a (foreign) language is one of the key questions to which the researchers have been trying to find satisfactory answer for decades. However, in the last ten years many studies showed a positive influence of students' language awareness and/or the teaching methods aimed at developing awareness of language phenomena on the success in the learning of languages.

This paper aims at giving a brief review of attitudes and discussions about the posed question. We wish to give (foreign) language teachers an orientation in their thoughts about what awareness really is, why it is important in learning a (foreign) language and why and to what extent it should be developed.

Key words: language awareness, implicit and explicit learning/teaching/knowledge



