Vesna Bagarić Medve

UVOD U JEZIČNU SVJESNOST

Nakladnik
Filozofski fakultet Osijek

Za nakladnika
prof. dr. sc. Ivan Trojan

Recenzentice
prof. dr. sc. Anita Pavić Pintarić
prof. dr. sc. Višnja Pavičić Takač

Lektura
izv. prof. dr. sc. Ana Mikić Čolić

Priprema i tisak
Krešendo, Osijek

© Autorica i Filozofski fakultet Sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku.

Nijedan dio ove knjige ne smije se umnožavati, fotokopirati ni na bilo koji drugi način reproducirati bez nakladnikova pismenog dopuštenja.

ISBN 978-953-314-225-8

CIP zapis dostupan u računalnom katalogu
Gradske i sveučilišne knjižnice Osijek pod brojem 150924090.

Filozofski fakultet

Sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku

Vesna Bagarić Medve

UVOD U JEZIČNU SVJESNOST

FILOZOFSKI FAKULTET

Osijek, 2024.

SADRŽAJ

Predgovor 7
1. Geneza jezične svjesnosti 9
2. Pojam i uloga jezične svjesnosti 15
3. Vrste jezične svjesnosti 23
3.1. Metalingvistička i/ili lingvistička svjesnost 23
3.1.1. Fonološka i ortografska svjesnost 28
3.1.2. Sintaktička i morfološka svjesnost 32
3.1.3. Leksička svjesnost 39
3.1.4. Pragmatička svjesnost 42
3.2. Kulturna i međukulturna svjesnost 47
3.3. Kritička jezična svjesnost 50
3.4. Svjesnost o učenju jezika 54
3.5. Svjesnost o poučavanju jezika 60
4. Jezična svjesnost i učenje jezika 65
4.1. O pojmu svjesnosti 65
4.2. Svjesnost i pažnja u učenju jezika 69
4.3. Implicitno i eksplicitno znanje i učenje jezika 78
5. Jezična svjesnost i poučavanje jezika 89
5.1. Teorijski koncepti, pristupi i tehnike usmjereni na razvoj jezične svjesnosti 89
5.1.1. Pristup za razvoj jezične svjesnosti 89
5.1.2. Poučavanje usredotočeno na oblik 95
5.1.3. Jezik preko kurikula i integrirano učenje sadržaja i jezika 99
5.1.4. Buđenje za jezike 101
5.1.5. Susret s jezicima 103
5.2. Obrazovanje nastavnika za jezičnu svjesnost 104
6. Jezična svjesnost – *quo vadis*? 111
Literatura 117
Kazalo pojmova 149
O autorici 152

PREDGOVOR

Tema je ove knjige jezična svjesnost. Radi se o temi koja već punih pet desetljeća zaokuplja pozornost znanstvenika u raznim jezikoslovnim disciplinama, ali i u psihologiji te kognitivnim znanostima. S obzirom na to, s pravom se može reći da se radi o širokoj temi koja ima interdisciplinarni karakter.

Iako se o svjesnosti o jeziku promišlja i raspravlja puno duže od pet desetljeća, svoju je promociju tema jezične svjesnosti doživjela u 1970-im godinama u Ujedinjenom Kraljevstvu, i to u okviru područja učenja i poučavanja jezika, prvoga i inih jezika. Od tada pa sve do danas učenje i poučavanje jezika ostalo je, kako ističu Cots i Garrett (2018: 2), *core business* jezične svjesnosti. S obzirom na tu činjenicu, u ovoj se knjizi o jezičnoj svjesnosti govori iz perspektive učenja i poučavanja jezika. Poseban je naglasak, međutim, na jezičnoj svjesnosti u učenju i poučavanju inih jezika, užem području znanstvenoga interesa autorice knjige.

Svrha je knjige pružiti uvid u (a) teorijske spoznaje o jezičnoj svjesnosti, (b) spoznaje o jezičnoj svjesnosti u učenju i poučavanju jezika koje su proizašle iz istraživanja jezične svjesnosti u primijenjenoj lingvistici, osobito u području ovladavanja inim jezikom, u psiholingvistici te kognitivnim znanostima i (c) primjenu jezične svjesnosti u učenju i poučavanju jezika.

U skladu s navedenom svrhom, knjiga je, s jedne strane, namijenjena studentima jezikoslovnih studija, prije svega studentima poslijediplomskih studija, a s druge strane, znanstvenicima koje zanima područje jezične svjesnosti, bilo zato što se njihovi postojeći znanstveni interesi dotiču toga područja, bilo zato što žele proširiti svoje znanstvene interese i na područje jezične svjesnosti. Pruženi sažeti pregled teorijskih, empirijskih i praktičnih spoznaja o jezičnoj svjesnosti omogućit će i jednima i drugima da sagledaju temu jezične svjesnosti iz perspektive učenja i poučavanja jezika te u toj temi pronađu ishodište svojih novih znanstvenih interesa. U vezi s potonjim ovom se knjigom želi inspirirati studente poslijediplomskih studija i znanstvenike na nova znanstvena istraživanja.

Osim studentima i znanstvenicima, knjiga može pružiti zanimljive informacije nastavnicima jezika o ulozi jezične svjesnosti u učenju i poučavanju jezika, koje mogu objasniti svrhovitost i učinkovitost određenih metodičkih postupaka kojima se već koriste ili namjeravaju koristiti u procesu poučavanja prvoga i inih jezika. Te ih informacije mogu potaknuti i na dodatno usavršavanje ili poduzimanje, samostalno ili u suradnji sa znanstvenicima, toliko potrebnih akcijskih istraživanja koja su često temelj za provedbu većih znanstvenih istraživanja.

Knjiga je nastala kao rezultat autoričina dugogodišnjeg bavljenja temom jezične svjesnosti i komunikacijske kompetencije, koje je rezultiralo i znanstvenim radovima

(Bagarić, 2001, 2003, 2005; Pavičić Takač i Bagarić Medve, 2013), dijelovi kojih su u djelomično prerađenom obliku ugrađeni u tekst ove knjige. Potrebno je napomenuti i da su najveći dio izvora za knjigu činili znanstveni članci iz časopisa i knjiga na engleskom jeziku, pa se u tekstu knjige ključni pojmovi i definicije navode i na tom jeziku.

Knjiga obuhvaća šest poglavlja. Prvo poglavlje, *Geneza jezične svjesnosti*, pruža informacije o tome kako je pojam jezične svjesnosti nastao i kako se tema jezične svjesnosti počela razvijati i širiti u lingvističkom diskursu. Drugo poglavlje, *Pojam i uloga jezične svjesnosti*, daje pregled i osvrt na različita određenja pojma jezične svjesnosti te sažima ulogu jezične svjesnosti koja je često bila temelj za oblikovanje određenja pojma jezične svjesnosti. Treće poglavlje, *Vrste jezične svjesnosti*, najopsežnije je poglavlje u knjizi. U njemu su se nastojali prikazati odabrani aspekti ili, kako smo ih nazvali, vrste jezične svjesnosti koje stoje u uskoj vezi s učenjem i poučavanjem jezika. Tim je poglavljem obuhvaćeno pet vrsta jezične svjesnosti: (a) lingvistička i/ili metalingvistička svjesnost s nizom podvrsta, od kojih smo se ograničili na fonološku i ortografsku, morfološku i sintaktičku, leksičku i pragmatičku, (b) kulturna i međukulturna svjesnost, (c) kritička jezična svjesnost, (d) svjesnost o učenju jezika i (e) svjesnost o poučavanju jezika. Pored tih vrsta jezične svjesnosti, u zadnjem se poglavlju govori i o višejezičnoj (jezičnoj) svjesnosti kao o novijoj vrsti jezične svjesnosti. Prikaz svake od navedenih vrsta jezične svjesnosti sadrži objašnjenja osnovnih pojmova i teorijskih konstrukta, kratak pregled ključnih spoznaja iz istraživanja te, po potrebi, osvrt na metodologiju istraživanja. Četvrto poglavlje, *Jezična svjesnost i učenje jezika*, stavlja jezičnu svjesnost u kontekst istraživanja svjesnosti, prije svega, u psiholingvistici i ovladavanju inim jezikom. U tom se poglavlju raspravlja o izrazu „svjesnost" te značenjskoj problematici pojma svjesnost, nakon čega se donosi pregled teorijskih i empirijskih spoznaja o svjesnosti i pažnji u učenju (inih) jezika te implicitnom i eksplicitnom znanju i učenju (inih) jezika. Potpoglavlje o svjesnosti i pažnji u učenju jezika dotiče se i metodologije te metodoloških problema u istraživanju svjesnih procesa u učenju jezika. Peto poglavlje, *Jezična svjesnosti i poučavanje jezika*, daje kratak uvid u niz teorijskih koncepata, pristupa i tehnika koji su usmjereni na razvoj jezične svjesnosti, a koji su razvijeni u različitim zemljama (Ujedinjenom Kraljevstvu, Francuskoj, Njemačkoj), a svoju primjenu nalaze i izvan granica tih zemalja. Na kraju toga poglavlja objašnjava se i pristup obrazovanju nastavnika (jezika) za primjenu jezične svjesnosti u učenju i poučavanju. Zadnje poglavlje knjige, *Jezična svjesnost – quo vadis?*, donosi umjesto zaključka smjernice za buduća istraživanja u okviru vrlo široke teme jezične svjesnosti, čak i ako se sagledava samo iz perspektive učenja i poučavanja jezika. U tom se dijelu više pozornosti posvećuje višejezičnoj (jezičnoj) svjesnosti kao teorijskom okviru za buduća istraživanja jezične svjesnosti u učenju i poučavanju jezika.

Na kraju bismo napomenuli da gotovo sva navedena poglavlja i njihova potpoglavlja imaju potencijal za razradu u posebnoj knjizi. Unaprijed pozdravljamo i radujemo se takvim knjigama, a osobito istraživanjima koje je ova knjiga pomogla inspirirati.

1. GENEZA JEZIČNE SVJESNOSTI

Iako se u nekim detaljnijim pregledima povijesti jezične svjesnosti (npr. van Essen 1997, 2008) začetak ideje o jezičnoj svjesnosti pronalazi u radovima vodećih njemačkih, danskih, nizozemskih i engleskih jezikoslovaca koji su djelovali u 19. te početkom 20. stoljeća (npr. Willhelma von Humboldta, Rudolfa Hildebranda, Otta Jespersena, Henryja Sweeta, Georga von der Gabelentza, Harolda E. Palmera i drugih), u većini se radova s osvrtom na genezu jezične svjesnosti (npr. u Cots, 2013; Cots i Garrett, 2018; Donmall-Hicks, 1997; Garrett, 2006; Hawkins, 1999; James, 1999) navodi kako je razvojni put koncepta jezične svjesnosti počeo u 1960-ima u Ujedinjenom Kraljevstvu. Prema Donmall-Hicks (1997), poseban doprinos razvoju i vidljivosti koncepta jezične svjesnosti dali su poznati britanski lingvisti poput M. A. K. Hallidaya, Petera Doughtyja, Johna M. Sinclaira, Erica Hawkinsa, Katherine Perera, A. J. Tinkel i Ronalda Cartera koji su svojim radom i tekstovima utirali put jezičnoj svjesnosti, zatim određena obrazovna tijela, primjerice *Commitee of Inquiry*, poznatiji pod nazivom *Bullock Commitee*, i *National Congress on Languages in Education* (NCLE) koji su pružili institucionalnu potporu teorijskom i primijenjenom radu na jezičnoj svjesnosti, te manji broj angažiranih nastavnika u školama i na visokim učilištima bez kojih promišljanja lingvista i preporuke raznih obrazovnih tijela ne bi zaživjeli u praksi učenja i poučavanja jezika.

Kako se ističe u literaturi (usp. Hawkins, 1984, 1987; Garrett, 2006), odlučujuću ulogu u razvoju koncepta jezične svjesnosti u Ujedinjenom Kraljevstvu imalo je izvješće *Bullock Committeea*, tijela koje je početkom 1970-ih dobilo zadaću da izvrši uvid u načine i rezultate poučavanja djece u školama. Rad vijeća završio je 1975. godine objavom izvješća *A Language for Life* u kojem se posebno naglasilo kako učenici, osobito oni kojima engleski nije bio materinski jezik, vrlo slabo vladaju engleskim jezikom, naročito kada se služe tim jezikom u čitanju i pisanju. No jednako su tako pokazivali slabu razinu ovladanosti i stranim jezikom. Osim uvida u postojeće stanje, *Bullock Report* sadržavao je i prijedloge za unaprjeđenje programa za poučavanje jezika i obrazovanje nastavnika za njihovu izvedbu. Kako se istovremeno propustilo dati i jasne upute za implementaciju tih prijedloga u praksi poučavanja, nije im se u tom trenutku pridao veći značaj. Neizravno su, ipak, potaknuli promjene u poučavanju jezika, i to preko rasprava koje su se vodile u području didaktike engleskoga kao materinskoga jezika o ulozi jezika u školskim kurikulima u Ujedinjenom Kraljevstvu. Zamisli i ideje iznesene u tim raspravama u kasnijim su se godinama nastavile razvijati pod pojmom **jezična svjesnost** (engl. *language awareness*).

Velik doprinos raspravama o svjesnosti (engl. *awareness-discussions*), a samim time i oblikovanju značenja pojma jezične svjesnosti, dali su lingvisti, ali i angažirani nastavnici engleskoga kao materinskog jezika i nastavnici stranoga jezika koji su sredinom 1970-

ih u školama širom Engleske oživjeli pokret pod nazivom *British Language Awareness Movement*. Taj je pokret, inače, počeo još prije osnivanja *Bullock Committeea*, a s ciljem da se u školske kurikule uvrsti element **svjesnosti o jeziku** (engl. *awareness of language*[1]) (Hawkins, 1984, 1987) koji bi imao funkciju povezivanja raznih predmeta i njihovih sadržaja u kurikulu preko jezika. Time se trebalo osvijestiti mjesto jezika u kurikulu i ostvariti ideju **„jezik preko kurikula"** (*language across the curriculum*) (Bullock, 1975). Da bi se postavljeni cilj proveo, bilo je potrebno da nastavnici jezika (materinskoga jezika, drugoga i stranoga jezika, klasičnih jezika i jezika manjina), ali i nastavnici drugih nastavnih predmeta surađuju u planiranju zajedničkoga područja u školskom kurikulu, a to je jezik. Iz navedenoga proizlazi da je pojam jezične svjesnosti od kada se počeo upotrebljavati u lingvističkom diskursu počivao na interdisciplinarnim temeljima.

Iako su se prominentni nastavnici engleskoga kao materinskoga jezika u početku žestoko suprostavljali prijedlogu o implementaciji svjesnosti o jeziku u poučavanju, o čemu pomalo s ogorčenjem govori Hawkins (1999), na nekoliko škola u Engleskoj već se tijekom 1970-ih pristupilo izradi i provedbi pilot-projekata koji bi rezultirali uvođenjem jezične svjesnosti u kurikule nastavnih predmeta. Projekti su se ostvarivali preko tečajeva za jezičnu svjesnost, kojima je glavni cilj bio razviti kod učenika svjesnost o jeziku, na način da se „izazove učenike da postavljaju pitanja o jeziku" (Hawkins, 1987: 4). Provodile su se tri vrste programa tečajeva: za učenike u višejezičnim/višekulturnim razredima, za učenike koji su trebali početi učiti strani jezik te za učenike u višim razredima u svrhu pripreme za jezikoslovne sadržaje (Cameron, 1993). Ovisno o programu tečaja, učenici su se na tečajevima, koji su se najčešće odvijali uz redovnu nastavu engleskoga jezika, dodatno bavili temama kao što su postanak i razvoj jezika, struktura jezika, uporaba jezika, način ovladavanja jezikom i slično. U školama s puno etničkih manjina navedene su se teme obrađivale kontrastirajući dva i više jezika, pri čemu se upućivalo na sličnosti i razlike između jezika, isticalo bogatstvo jezične raznolikosti, budila kod učenika znatiželja za jezike te razvijala tolerancija među pripadnicima raznih jezičnih skupina. Na tečajevima se, k tome, pripremalo učenike za učenje drugih i stranih jezika. Zanimljivo je da su se na svom početku ti tečajevi provodili ljeti tijekom tri tjedna po modelu razgovora jedan-na-jedan učenika (u dobi od 9 do 13 godina) s odraslom osobom (iskusnim učiteljima, studentima volonterima) i izvedbe zanimljivih aktivnosti s riječima (Hawkins, 1999). Kako se ti pilot-projekti nisu mogli provesti bez nastavnika, i za njih su organizirani seminari, a postupno i za roditelje kako bi se unaprijedio njihov rad na jezičnom razvoju djece. Neke su škole u svom angažmanu na projektu otišle i korak dalje – objavile su materijale s pomoću kojih se tečaj izvodio. Tako su već 1970-ih godina izašli prvi priručnici za učenje jezika i/ili učenje o jeziku[2] koji su se temeljili na

1 Izraz *awareness of language* kasnije se u literaturi o jezičnoj svjesnosti na engleskom jeziku u pravilu zamjenjuje izrazom *language awareness*, zadržavajući pritom isto značenje.

2 Npr. Doughty, Pearce i Thornton (1971), Forsyth i Wood (1977), Hughes i Trudgill (1979). Za prikaz tema i didaktičkih materijala vidjeti Hawkins (1987: 101–218).

didaktičkom konceptu jezične svjesnosti. Iz toga proizlazi da su se didaktički koncept jezične svjesnosti i didaktički materijali razvili i uveli u nastavnu praksu prije nego što su se postavili teorijski temelji pristupa za razvoj jezične svjesnosti te provela empirijska istraživanja primjene pristupa za razvoj jezične svjesnosti u poučavanju. To je učinjeno naknadno, velikim dijelom pod utjecajem iskustava stečenih u izvedbi navedenih tečajeva.

Kako što smo već naglasili, pored *Bullock Committeea*, važnu ulogu u promicanju jezične svjesnosti u Ujedinjenom Kraljevstvu imalo je tijelo *National Congress on Languages in Education* (NCLE) osnovano 1976. godine s ciljem da poveže i koordinira rad raznih jezičnih skupina. Pod okriljem toga tijela djelovale su razne radne skupine sve do 1986. godine. Kao rezultat njihova rada objavljeni su mnogi tekstovi kojima se unaprijedila teorijska podloga jezične svjesnosti. Djelovanje NCLE-a bilo je, inače, izrazito široko. Kako navodi Donmall-Hicks (1997), ono se odnosilo na povezivanje i promociju rada škola i nastavnika koji su sudjelovali u izvedbi tečajeva za jezičnu svjesnost i implementaciju elementa jezične svjesnosti u nastavne programe, objavljivanje tekstova o jezičnoj svjesnosti i biltena, izradu anotirane bibliografije[3] i organizaciju skupova.

U 1980-ima su se u Ujedinjenom Kraljevstvu nastavili provoditi uvidi u učeničku razinu ovladanosti materinskim i stranim jezicima. I ishod tih uvida dokumentiran je u izvješćima, od kojih se posebno značajnim smatraju *Kingman Report* iz 1988. te *Cox Report* iz 1989. U tim se izvješćima također upozorilo na slabu razinu ovladanosti engleskim kao materinskim jezikom u osnovnoškolskih i srednjoškolskih učenika. No, kao i *Bullock Report*, ni ta izvješća nisu pružila jasne upute nastavnicima kako unaprijediti poučavanje jezika, tj. učiniti da učenici razviju znanje o jeziku (engl. *knowledge about language*[4]). Ipak su bila vrlo važna jer su naglasila važnost učenja o jeziku u okviru engleskog kao materinskog jezika, što je rezultiralo projektom *Language in the National Curriculum* (LINC) (1989-1992). U okviru toga projekta izradili su se programi i materijali za učenje o jeziku te su se organizirala usavršavanja nastavnika za njihovu implementaciju u nastavu engleskoga jezika (Donmall-Hicks, 1997).

Nakon što su radne skupine NCLE-a prestale sa svojim radom u 1986. godini, u Ujedinjenom je Kraljevstvu osnovan *National Consortium of centres for Language Awareness* (NCcLA) s ciljem da pruža potporu lokalnim inicijativama za promidžbu jezične

3 Na temelju anotirane bibliografije koja je bila dio izvješća *Working Party of the National Congress on Languages in Education* i njezinih kasnijih dorada, Aplin (1997) je objavio *Knowledge about Language and Language Awareness. An annotated bibliography*. To djelo obuhvaća pet poglavlja: *Teaching materials*, *Language in Education*, *The Study of Language*, *The study of the English Language* i *Articles in Periodicals*. Pored kratkog osvrta na sadržaj navedenih radova i ostalih podataka o radovima, u poglavlju *Teaching materials* autor je naveo i za koju je dobnu skupinu učenika namijenjen pojedini nastavni materijal.

4 Krajem 1980-ih u nekim se dokumentima u Velikoj Britaniji, npr. u *Kingman Report*, *National Curriculim for English*, upotrebljavao izraz *knowledge about language* koji je nastavio supostojati s izrazima *awareness of language* i *language awareness*, često u istom značenju.

svjesnosti, utječe na uvrštenje elementa jezične svjesnosti u nacionalni kurikul koji se u to vrijeme izrađivao te djeluje na tome da se jezična svjesnost prizna kao akademsko područje (Donmall-Hicks, 1997). U svrhu potonjeg, to je tijelo utjecalo na niz ključnih događaja početkom 1990-ih koji su snažno obilježili daljnji put razvoja koncepta jezične svjesnosti. NCcLA je 1992. pokrenuo časopis *Language Awareness* te osnovao *Association for Language Awareness* (ALA)[5], udruženje koje je iste godine organiziralo prvu međunarodnu konferenciju o jezičnoj svjesnosti na Sveučilištu Bangor. ALA konferencije[6] od tada se održavaju na raznim sveučilištima i u raznim zemljama svake dvije godine i, uz navedeni časopis, predstavljaju najznačajnije mjesto za prezentaciju novih ideja o jezičnoj svjesnosti i mogućnostima njihove implementacije u raznim područjima ljudskoga jezičnog djelovanja.

Tijekom 1980-ih, a što se, sudeći prema Aplinovoj (1997) anotiranoj bibliografiji, još više intenziviralo u 1990-ima, objavljeno je puno knjiga, članaka, priručnika i drugih materijala na temu jezične svjesnosti ili znanja o jeziku. Nesumnjivo najveći odjek u 1980-ima imala je knjiga Erica Hawkinsa (1984) *Awareness of Language: An Introduction*, koja i danas predstavlja svojevrstan programatski tekst o jezičnoj svjesnosti. Uslijedila su mnoga druga djela s početka 1990-ih, kao što je primjerice *Critical Language Awareness* Normana Fairclougha (1992a), *Language Awareness in the Classroom* Carla Jamesa i Petera Garretta (1991a), *Introducing Language Awareness* Lea van Liera (1995), koja su uz članke u časopisu *Language Awareness* nastavila graditi teorijski temelj jezične svjesnosti. No u vezi s implementacijom teorijskih postavki jezične svjesnosti i preporuka raznih obrazovnih tijela u Ujedinjenom Kraljevstvu nije došlo do ostvarenja svih postavljenih ciljeva – primjerice modul o jezičnoj svjesnosti nije postao dio Nacionalnog kurikula za engleski jezik, nisu se nastavili ni pomaci na koordinaciji usavršavanja nastavnika za primjenu jezične svjesnosti (Donmall-Hicks, 1997). K tome, odsutnost suradnje nastavnika jezika i drugih nastavnika blokirala je „koherentno poučavanje jezika u školama" (Hawkins, 1999: 124). Ipak jezična je svjesnost kao pojam, teorijski koncept i pristup poučavanju nastavila svoj razvojni put ne samo u Ujedinjenom Kraljevstvu nego i u drugim zemljama uz potporu raznih tijela i institucija kao što je primjerice *European Centre for Modern Languages* (ECML)[7] Vijeća Europe koji raspisuje natječaje za projekte financirane od strane Europske unije, odobrava ih i provodi, a dobar se dio tih projekata odnosi i na jezičnu svjesnost u učenju i poučavanju stranih jezika.

Na kraju osvrta na genezu jezične svjesnosti potrebno je napomenuti da se o svjesnosti u učenju i poučavanju jezika te jezičnoj uporabi, paralelno s promišljanjima u polju jezične svjesnosti, promišljalo i u drugim poljima i područjima, i to ne samo u Ujedinje-

5 ALA ima vrlo informativnu mrežnu stranicu na poveznici https://www.languageawareness.org/

6 Pregled svih prijašnjih i najava budućih ALA konferencija dostupni su na https://www.languageawareness.org/?page_id=241 (15. 9. 2023.).

7 https://www.ecml.at/ (17. 8. 2023.).

nom Kraljevstvu. Tako su u području psihologije, psiholingvistike te ovladavanja inim jezikom, u to vrijeme, a i danas, bile vrlo aktualne teme implicitnoga i eksplicitnoga znanja, učenja i poučavanja. Također, još prije ili paralelno s razvojem pristupa za razvoj jezične svjesnosti, odnosno pristupa podizanja svjesnosti (engl. *awareness-raising approach*) postojali su ili su se razvijali pristupi slični tom pristupu kao što je **refleksija o jeziku** (njem. *Reflexion über Sprache*), zbog čega Gnutzmann (1997a: 65) primjećuje da su ključne ideje iz do tada opisanoga koncepta jezične svjesnosti već neko vrijeme bile prisutne u literaturi pod nekim drugim nazivom. K tome, nešto su se kasnije počeli razvijati drugi pristupi, primjerice pristup **buđenje za jezike** (engl. *awakening to languages*) u Francuskoj koji Candelier (2008: 219) naziva „izravnim nasljednikom" pristupa za razvoj jezične svjesnosti. Više riječi o raznim pristupima, konceptima i tehnikama koji stoje u službi razvoja jezične svjesnosti bit će u poglavlju *Jezična svjesnost i poučavanje jezika*.

2. POJAM I ULOGA JEZIČNE SVJESNOSTI

U vrijeme uvođenja pojma svjesnosti o jeziku (engl. *awareness of language*), odnosno jezične svjesnosti (engl. *language awareness*) u lingvistički diskurs nije postojalo jasno određenje toga pojma. Naime, u trenutku kada se tim pojmom počelo koristiti u raspravama o mjestu jezika u školskim kurikulima te učenju i poučavanju engleskoga i drugih jezika u Ujedinjenom Kraljevstvu propustilo se, ili se nije ni moglo, dati odgovarajuću definiciju. Zbog toga je kasnije, kako su se širila polja u kojima se upotrebljavao pojam jezične svjesnosti[8], bilo sve teže odrediti značenje toga pojma. Čak ni seminar na temu jezične svjesnosti organiziran 1989. godine u Bangoru od strane *British Association for Applied Linguistics (BAAL)* s ciljem profiliranja jasne definicije jezične svjesnosti nije doveo do značajnijeg pomaka o tom pitanju. Zbog toga su se mnogi teoretičari, već nakon prvih pokušaja definiranja jezične svjesnosti tijekom 1980-ih godina, odlučili za drugačiji pristup u definiranju jezične svjesnosti, tj. onaj u kojem se polazi od određenih svrha i funkcija, odnosno uloga jezične svjesnosti, neovisno o tome definira li se jezična svjesnost kao pristup u učenju i poučavanju jezika ili kao „mentalni atribut" (Bolitho i sur., 2003) koji se u raznim određenjima jezične svjesnosti opisuje, primjerice, u smislu znanja, sposobnosti, osjetljivosti.

U prve pokušaje određenja jezične svjesnosti ubrajamo onaj Erica Hawkinsa koji je, kako se ističe na mrežnoj stranici *Association for Language Awareness*, „u svakom smislu 'otac' jezične svjesnosti"[9], premda on to negira, tvrdeći da se Halliday u uvodu knjige *Language in Use* autora Doughtyja, Pearcea i Thorntona (1971) kao prvi u Ujedinjenom Kraljevstvu „referirao na 'awareness of language'" (Hawkins, 1999: 125). Hawkins (1984, 1987) se, kada govori o svjesnosti o jeziku nije odlučio za jednu pojednostavljenu definiciju, vjerojatno zbog velikog raspona raznih značenja u kojima se taj pojam upotrebljavao, nego je određenju pojma pristupio na utilitaristički način, navodeći niz svrha i zadataka svjesnosti o jeziku u trima područjima – području institucionalnoga poučavanja materinskoga jezika, području institucionalnoga poučavanja drugoga i stranoga jezika te području rada s nastavnicima i roditeljima koji su zapravo nositelji poučavanja jezika. U vezi sa svakim od tih područja Hawkins (1987: 4–5) ističe sljedeće:

8 Na ovom mjestu skrenuli bismo pozornost na supostojanje izraza *awareness* i *consciousness* u engleskom jeziku, o čemu se detaljno raspravlja u poglavlju *Jezična svjesnost i učenje jezika*. U knjizi se, gdje god je to potrebno, navođenjem izraza na engleskom jeziku u zagradi čitatelje upozorava da određeni autor upotrebljava izraz *consciousness* umjesto *awareness* kada govori o svjesnosti.

9 http://www.languageawareness.org/?page_id=765 (15. 10. 2023.).

- U području učenja materinskoga jezika potrebno je uvesti promišljanje i razgovor o jeziku, i to tako da se učenike u raznim oblicima rada – od individualnoga do rada u paru ili u skupini kao i u radu na raznim projektima – potiče na postavljanje pitanja o jeziku, što bi im pomoglo u stjecanju uvida u način djelovanja jezika, odnosno u razumijevanju strukture jezika i jezične uporabe u govoru i pismu. Poseban naglasak potrebno je staviti na „edukaciju uha" ili učiti učenika što i kako slušati te vježbati čitanje, tj. povezivanje govornih i pisanih oblika jezika. Prema Hawkinsu (1987), korist je od uvođenja takvog načina rada dvojaka: s jedne se strane učenicima koji su započeli osnovnoškolsko obrazovanje s manjkavim verbalnim sredstvima za učenje[10] omogućava lakši prijelaz s osnovnoga na viši stupanj obrazovanja, a s druge se strane svim učenicima olakšava učenje stranoga jezika. K tome, učenike je potrebno poučavati o jeziku i preko jezika, a to se može provesti primjenom modela učenja „jezika preko kurikula", prema kojem bi nastavnici koji predaju različite predmete, a posebno nastavnici materinskoga i stranoga jezika, surađivali u izradi i implementaciji kurikula.
- U području učenja drugoga jezika, npr. u višejezičnim i višekulturnim razrednim odjelima, ali i u području učenja stranoga jezika potrebno je često uspoređivati jezike (materinski i drugi, odnosno strani jezik) kako bi učenici postali svjesni sličnosti i razlika među njima. Ujedno je potrebno upućivati učenike na jezičnu raznolikost, razbijati njihove lingvističke predrasude i uskogrudnost, razvijati toleranciju te kod učenika buditi želju za učenjem jezika i upoznavanjem novih kultura.
- U području rada s nastavnicima i roditeljima potrebno je upoznati nastavnike, ali i roditelje o jezičnoj svjesnosti i načinima primjene pristupa za razvoj jezične svjesnosti u školi, odnosno kod kuće. Hawkins (1987) stavlja u fokus mlade roditelje i potrebu da sudjeluju u tzv. tečajevima za brigu o djeci (engl. *child-care courses*) na kojima bi se uveli i educirali o svojoj ulozi u jezičnom razvoju djece.

Drugi pokušaj određenja jezične svjesnosti potječe od članova radne skupine *National Council for Language in Education Working Party on Language Awareness* osnovane 1980. godine s ciljem da na školama u Ujedinjenom Kraljevstvu koordinira i nadgleda pilot-projekte jezične svjesnosti. Nakon pet godina praćenja razvoja i implementacije programa jezične svjesnosti, članovi te radne skupine došli su do sljedećeg zaključka o tome što je jezična svjesnost:

> „Jezična svjesnost je osjetljivost osobe za prirodu jezika i svjesna svjesnost osobe o prirodi jezika i ulozi jezika u ljudskom životu." (Donmall, 1985: 7)

10 Hawkins (1987: 14) ovdje misli na djecu nižih društvenih slojeva i pripadnike etničkih manjina koji su u svom jezičnom razvoju uskraćeni za vrijeme s odraslom osobom (engl. *adult-time*), tj. priliku za vođenje neprekinutoga dijaloga s odraslom osobom u vrijeme kada dijete uči povezivati sve širi pojmovni svijet s jezičnim simbolima materinskoga jezika. Pojmovna je mapa te djece zbog toga neprecizna i puna rupa, što čini nepouzdanim temelj na kojem se treba graditi (jezično) obrazovanje djeteta.

James (1999: 101) pojašnjava da se osjetljivost (engl. *sensitivity*) u toj definiciji odnosi na „sposobnost da se odgovori na jezik drukčije nego na pukoj funkcionalno-komunikacijskoj razini", tj. da se tu radi o nečemu što Widdowson (1992) naziva osjećaj za jezik za razliku od znanja o jeziku i sposobnosti za uporabu. Osjećaj (za jezik) je prema Widdowsonu (1992: 105) „prepoznavanje jezičnih oblika kao formulacije posebnih načina poimanja stvarnosti".

Zanimljivo je da se definicija jezične svjesnosti članova *National Council for Language in Education Working Party on Language Awareness*, u kojoj se jezična svjesnost tumači kao određeno kognitivno stanje, najčešće navodi u raznim radovima na temu jezične svjesnosti, ali ona sama po sebi nije potpuna, budući da su članovi navedene radne skupine to vrlo kratko određenje jezične svjesnosti nadopunili trima dimenzijama jezične svjesnosti, a koje James i Garrett (1991b: 13) nazivaju „domenama kompetencije i razumijevanja". Radi se o sljedećim domenama:

- **Kognitivna domena**. U okviru te domene odvijaju se svi oni procesi putem kojih dolazimo do znanja i spoznaja o stvarima i pojavama iz naše okoline i kojih postajemo svjesni preko jezika. Stoga se u okviru te domene razvija svjesnost o jezičnom sustavu, jezičnim jedinicama, oblicima i kategorijama, ali i jezičnim funkcijama (usp. Donmall, 1985: 7). Na toj se domeni ne razvijaju samo osjetljivost za jezik nego i intelektualne sposobnosti općenito, primjerice sposobnosti analitičkog promišljanja.
- **Afektivna domena** pokriva emocionalnu stranu učenja jezika i jezične uporabe – stavove, motivaciju i znatiželju, a ispoljava se na više načina: u jeziku, preko jezika i prema jeziku. Ta domena upućuje na poticanje znatiželje o jeziku kod učenika/korisnika jezika i zanimanje za jezik, ali i razvoj svjesnosti o tome da svako jezično ponašanje izaziva svjesne ili nesvjesne emocionalne reakcije kod sugovornika. Veoma važan segment ove domene jezične svjesnosti jest i onaj o razvoju pozitivnog odnosa učenika prema učenju jezika.
- **Društvena domena** odnosi se na postizanje društvenog sklada u kontekstima u kojima postoji jezična, etnička i kulturna raznolikost. U toj se domeni razvija svjesnost učenika/korisnika jezika o jezičnoj upotrebi, i to onoj na koju utječu društveni odnosi (socijalni i društveni status i položaj govornika i sugovornika, odnosi među njima, spol i slično), ukazuje se na različitu društvenu prihvatljivost jezičnih varijanti, npr. uspoređuje se standardna varijanta jezika s dijalektima i sociolektima, ali se isto tako bavi i idiolektima. Rad na razvoju jezične svjesnosti u okviru ove domene ima posebno značenje u višekulturnim sredinama, u kojima razvoj učenikova/korisnikova razumijevanja za jezičnu raznolikost, tj. njegova svjesnost o porijeklu i karakteristikama vlastita i tuđih jezika i jezičnih varijanata, pridonosi jezičnoj i društvenoj toleranciji.

Nizu od te tri domene, koje se navode u Donmall (1985), James i Garrett (1991: 17–19) dodaju još dvije:

- **Domena moći** ili, kako je Gnutzmann (1997b) naziva, **politička domena** tiče se odnosa između jezika i moći. U ovoj se domeni naglasak stavlja na razvoj svjesnosti učenika/korisnika jezika o čestoj upotrebi jezika sa svrhom opresije i manipulacije. Potonje dolazi posebno do izražaja u jeziku medija. Cilj je razvoja svjesnosti o tome osposobiti učenike/korisnike jezika da takvu upotrebu jezika znaju prepoznati i na nju reagirati na odgovarajući način, tj. suprotstaviti joj se.
- **Domena performanse** u literaturi o jezičnoj svjesnosti s pravom se smatra najproblematičnijom od svih pet domena jezične svjesnosti. U toj se domeni pristupa povezivanju učenikove/korisnikove kompetencije s performansom, odnosno razvija se svjesnost o načinima na koje se postojeća jezična znanja i sposobnosti mogu upotrijebiti u postizanju određenoga komunikacijskog cilja, drugim riječima radi se na tome da jezična svjesnost unaprjeđuje postignuto jezično umijeće.

S obzirom na raznolikost i isprepletenost funkcija jezika naznačenih u domenama jezične svjesnosti, jasno je da se pet spomenutih domena ne mogu razmatrati odvojeno jedne od drugih. To ujedno znači da će se razvoj jezične svjesnosti odvijati ne samo u okviru jedne domene nego u više njih istovremeno, s većim ili manjim naglaskom na određenoj domeni.

U svom određenju jezične svjesnosti kao sposobnosti, Cots (2013) stavlja naglasak na tri ključne domene – kognitivnu, afektivnu i društvenu:

> „… sposobnosti promatranja, organiziranja, nadgledanja i vrednovanja vlastite i tuđe jezične uporabe, koja se ovdje definira kao 'jezična svjesnost', uključuje kognitivne, afektivne i društvene ili interakcijske procese." (Cots, 2013: 2959)

Nasuprot tome, van Lier (1995) se u svojoj definiciji jezične svjesnosti osvrnuo na svih pet domena i time dao svojevrstan sažetak definicije jezične svjesnosti navedene u Donmall (1985), zbog čega se ta definicija jezične svjesnosti također često citira u radovima o jezičnoj svjesnosti:

> „Jezična se svjesnost može definirati kao razumijevanje ljudske jezične sposobnosti i njezine uloge u razmišljanju, učenju i društvenome životu. Ona uključuje svjesnost o moći i kontroli preko jezika te svjesnost o zamršenim odnosima između jezika i kulture." (van Lier, 1995: xi)

Navedene definicije jezične svjesnosti upućuju na to da nema oblika ljudskog jezičnog ponašanja i djelovanja u kojem jezična svjesnost nema određenu svrhu i funkciju. Sličnim razmišljanjima vodili su se i urednici časopisa *Language Awareness*, kada su u svom uvodnom članku prvom broju toga časopisa ustvrdili da je jezična svjesnost „sveobuhvatni izraz za gotovo sve što ima veze s jezikom" (Sinclair, Donmall i Garrett, 1992: 3).[11]

11 Gledište na jezičnu svjesnost po kojem se ona odnosi na sve što ima veze s jezikom, čime se vrlo često implicira lingvistika kao znanost o jeziku, samo po sebi nameće pitanje, koje su već izrekli James i Garrett (1991: 7): nije li jezična svjesnost samo drugo ime za lingvistiku?

U nastavku članka postaju ipak nešto određeniji, pa o jezičnoj svjesnosti govore u smislu otkrivanja stvari o jeziku, postajanja svjesnima vlastite i tuđe upotrebe jezika u govoru i pismu, razvijanja osjetljivoga odnosa prema jeziku i mogućnosti da se eksplicitno govori o vlastitim spoznajama o jeziku (usp. Sinclair, Donmall i Garrett, 1992).

Zanimljivo je da se element eksplicitnosti u pravilu dovodi u vezu s jezičnom svjesnošću. Tako, na primjer, James i Garrett (1991b) o jezičnoj svjesnosti govore kao o vezivnom elementu između implicitnih i eksplicitnih znanja, tj. primjenom pristupa za razvoj jezične svjesnosti implicitna se znanja pretvaraju u eksplicitna. U materinskom jeziku to bi značilo uz pomoć jezične svjesnosti činiti učenike/korisnike jezika svjesnima svojih intuicija o materinskom jeziku, dok bi u stranom jeziku, uz tu ulogu, jezična svjesnost imala i ulogu povećanja učenikova eksplicitnoga znanja o stranome jeziku. Iz toga proizlazi da su pojmovi jezične svjesnosti i znanja o jeziku različiti. Ipak, u mnogim se radovima (npr. Cots, 2008) pojam znanja o jeziku upotrebljava naizmjenično i istoznačno s pojmom jezične svjesnosti. Zbog toga Cameron (1993: 4) ističe da je potrebno biti oprezan u vezi s pretpostavkom da su ta dva pojma sinonimi. Teško se oduprijeti toj pretpostavci, budući da ne postoji suglasje oko toga u čemu je razlika između tih pojmova. Primjerice, Cots (2008), koji poput Aldersona, Clapham i Steela (1997) te Jamesa (1999) smatra da se pojam jezične svjesnosti može izjednačiti s pojmom znanja o jeziku, ističe da se znanje o jeziku često upotrebljava u smislu „eksplicitnog znanja u obliku pedagoškoga sadržaja i manje ili više sofisticiranoga metajezika“ (Cots, 2008: 15). Nasuprot tome, Stainton (1992: 112) je mišljenja da znanje o jeziku „uključuje i implicitno i eksplicitno znanje“, pri čemu se implicitno znanje dovodi u vezu s intuitivnom svjesnošću, dok za jezičnu svjesnost kaže da se „tiče samo eksplicitnoga znanja“. Tome proturiječi Titone (1985, 1993) koji jezičnu svjesnost opisuje kao implicitno znanje o jeziku, jezičnim funkcijama i svojstvima[12].

Iako dovođenje elementa eksplicitnosti u vezu s postojanjem svjesnosti i danas izaziva oprečna mišljenja[13], članovi *Association for Language Awareness* u svojoj se vrlo često

12 Takva nejasna razlika između pojmova *language awareness* i *knowledge about language* odrazila se na prijenos tih pojmova u druge jezike. Primjerice, u literaturi s njemačkoga govornog područja najčešće se kao ekvivalent za izraz *language awareness* upotreblja izraz *Sprachbewusstheit* (usp. Wolff, 1993, 1997, 2010), a u novije vrijeme i *Sprachenbewusstheit*, za koji Gnutzmann (2016) kaže da se upotrebljava sinonimno sa *Sprachbewusstheit* – zajedničko im je da se odnose na eksplicitno znanje, pri čemu se *Sprachbewusstheit* tiče jezika i jezičnoga djelovanja općenito, a *Sprachenbewusstheit* pojedinih jezika. K tome, neki njemački autori (npr. Neuland, 2002) prave razliku između *Sprachbewusstheit* kao kognitivnoga stanja i *Sprachbewusstsein*, odnosno *Sprachwissen* kao znanja o jeziku koje se može različito opisati. U vezi sa *Sprachbewusstheit/Sprachenbewusstheit* i *Sprachbewusstsein*, Gnutzmann (2016) napominje da su ti koncepti proizašli iz reakcije na rasprave o komunikacijskoj kompetenciji kao cilju učenja u njemačkom govornom području, te da ne predstavljaju tek izravno preuzimanje koncepta *language awareness*. Da stvar bude složenija, u radovima nekih autora s njemačkoga govornog područja izrazi *Sprachbewusstheit* i *Sprachaufmerksamkeit* upotrebljavaju se sinonimno (npr. u Neuland, 2002; Oomen-Welke, 2016; Portmann-Tselikas, 2001). Analizu značenja i uporabe različitih izraza na njemačkome jeziku u kontekstu govora o jezičnoj svjesnosti donose Müller i Unterholzner (2022).

13 Knapp-Potthoff (1997: 12), na primjer, postavlja pitanje nije li eksplicitnost kriterij za utvrđivanje postojanja svjesnosti. Iako bi mnogi potvrdno odgovorili na to pitanje, ima i onih koji smatraju da jezična svjesnost

citiranoj definiciji jezične svjesnosti također pozivaju na eksplicitno znanje kao odrednicu jezične svjesnosti, ali toj odrednici dodaju i kognitivna stanja svjesne percepcije i osjetljivosti:

> „Mi definiramo jezičnu svjesnost kao eksplicitno znanje o jeziku i svjesnu percepciju i osjetljivost u učenju jezika, poučavanju jezika i uporabi jezika."[14]

Poput urednika prvoga broja časopisa *Language Awareness*, mišljenja su da primjena pojma jezične svjesnosti pokriva „širok spektar polja" – ne samo znanje o jeziku i razumijevanje kako jezik funkcionira, kako se uči i upotrebljava, nego i kakve ideje ljudi imaju o jeziku, kako jezikom izražavaju ideje u govoru i pismu i kako te ideje i njihov način izražavanja utječu na naše odnose s drugima iz iste i drugačijih kulturnih sredina i naše razumijevanje drugih i drugačijih u svakodnevnome životu. Drugim riječima, i oni svoju definiciju jezične svjesnosti povezuju s pet prethodno spomenutih domena jezične svjesnosti. Takvo razumijevanje jezične svjesnosti neki autori poput Bien-Miller i Wildemann (2021)[15], koji jezičnu svjesnost općenito definiraju pojednostavljeno kao „sposobnost da se jezik i jezična uporaba učine predmetom promišljanja", pripisuju razumijevanju jezične svjesnosti u cjelovitom smislu, za razliku od jezične svjesnosti u užem smislu koju opisuju kao „sposobnost eksplicitnog metajezičnog djelovanja", tj. promišljanja i govora o jeziku i uporabi jezika, te jezične svjesnosti u širem smislu koju razumiju kao „sposobnost da se uporaba jezika svjesno i namjerno prilagodi komunikacijskoj situaciji i komunikacijskom partneru/komunikacijskim partnerima", čak i onda kada nismo u mogućnosti objasniti svoje jezično djelovanje. Iz takve definicije jezične svjesnosti proizlazi da jezična svjesnost može uključivati i eksplicitno i implicitno znanje.

Takav pokušaj kategorizacije značenja pojma jezične svjesnosti posljedica je ne samo često isticane široke primjene toga pojma u raznim jezikoslovnim disciplinama, nego i problema u operacionalizaciji koncepta (jezične) svjesnosti u istraživanjima i u praksi. Zbog toga bi oblikovanje definicije jezične svjesnosti koja bi bila priznata u svim jezikoslovnim područjima bio poželjan pothvat, iako nije i realističan (Jessner, 2008a, 2017).

Budući da se ne može govoriti o jednoj općoj definiciji pojma jezične svjesnosti, ponajviše zbog sagledavanja jezične svjesnosti iz kuta različitih znanstvenih disciplina i polja unutar njih koja se bave jezikom i njegovom uporabom, nije moguće ni navesti jednu opću ulogu jezične svjesnosti. Zapravo, što je više znanstvenih disciplina i polja u kojima se jezična svjesnost proučava, to je više različitih uloga jezične svjesnosti. Primjerice, u

---

postoji i kada ju se ne može eksplicitno verbalizirati (usp. npr. Nicholas, 1991; Reber, 1993). Više riječi o tome bit će u poglavlju *Jezična svjesnost i učenje jezika*.

14 https://www.languageawareness.org/?page_id=48 (15. 10. 2023.).

15 https://www.mehrsprachigkeit.uni-hamburg.de/oeffentlichkeit/grundwissen/sprachbewusstheit.html (14. 9. 2023.).

području lingvistike jezičnoj se svjesnosti pripisuje opća funkcija podizanja svjesnosti o jeziku, i to, kako ističe Mittins (1991: 25), na svim razinama ljudskoga bavljenja jezikom – „od razumijevanja o tome što je jezik kao apstraktni univerzalni fenomen ljudskoga ponašanja, preko značajki o tome kako, s kojom svrhom i kako uspješno jezici djeluju kao manje ili više različite jedinke, pa sve do postignuća razumne kompetencije u jednome ili više određenih jezika". Polje posebne primjene jezične svjesnosti u lingvistici Mittins (1991) vidi u „tzv. središnjim temama" u kojima se „teoretiziranje o jeziku sastaje s praktičnim upotrebama jezika". U sociolingvistici jezična svjesnost ima funkciju podizanja svjesnosti o značenju jezika u društvu te o utjecaju jezika i jezične upotrebe na društvene odnose. Psiholingvistika, nasuprot tome, vidi funkciju jezične svjesnosti u podizanju svjesnosti o utjecaju jezika na kognitivni i afektivni razvoj čovjeka. U teoriji ovladavanja inim jezikom jezična se svjesnost najviše proučava u kontekstu njezine uloge u učenju i usvajanju jezika. Neizravno se, međutim, tom ulogom jezične svjesnosti bave i sve prethodno navedene znanstvene discipline, pa i mnoge druge.

U vezi s ulogom jezične svjesnosti u učenju jezika, Bolitho i sur. (2003: 251) ističu razliku između uloge jezične svjesnosti kao „mentalnoga atributa koji se razvija poklanjanjem motivirane pažnje jeziku u uporabi i koji omogućuje učenicima jezika da postupno steknu uvid u to kako jezik funkcionira" i uloge jezične svjesnosti kao pristupa u učenju i poučavanju jezika a koja se sastoji u tome da „pomogne učenicima da steknu takve uvide". U vezi s potonjim, James (1999) ističe da jezična svjesnost ima različitu ulogu u prvom i inom jeziku. U prvom jeziku rad na razvoju jezične svjesnosti usmjeren je na rasvjetljavanje i objašnjavanje intuitivnoga znanja, a u inome jeziku na uočavanje i razumijevanje razlika između učenikova postojećeg znanja i onoga kojem se teži, a s obzirom na učenikove sposobnosti da razumije jezik i barata jezikom. Na istu je razliku u ulozi jezične svjesnosti u prvom i inom jeziku upozorio i Sharwood Smith (1997).

Nadalje, kada je riječ u ulozi jezične svjesnosti u učenju jezika, Knapp-Potthoff (1997) upozorila je na problem koji i inače postoji u razmatranju jezika u području učenja i poučavanja jezika, a tiče se dvostruke uloge jezika – jezika kao cilja i sredstva poučavanja. Tako se i na jezičnu svjesnost u učenju jezika može gledati kao na cilj za sebe ili kao na sredstvo za ostvarivanje drugih ciljeva, pri čemu se u kontekstu ovladavanja inim jezikom taj cilj u pravilu odnosi na učenje ili poučavanje određenoga jezičnoga aspekta. Mišljenja teoretičara o tom problemu više su neodređena nego različita, ponajviše zato što je u slučaju jezične svjesnosti, kao i u slučaju jezika općenito, teško odvojiti cilj od sredstva za postizanje toga cilja. Tako se svjesnost o određenom aspektu jezika uvijek postavlja kao cilj, ali kako se taj cilj ostvaruje preko jezika (i to njegovom svjesnom uporabom) jezična svjesnost pojavljuje se i kao sredstvo.

Uloga jezične svjesnosti u učenju inoga jezika shvaća se uglavnom u smislu sredstva za postizanje cilja učenja. Jezična svjesnost kao sredstvo ispunjava, prema Knapp-Potthoff (1997), niz funkcija koje se mogu grupirati u dvije ključne kategorije: instrumentalnu i emancipacijsku funkciju jezične svjesnosti. Instrumentalna funkcija jezične svje-

snosti odnosi se na funkciju jezične svjesnosti kao pomoćnoga sredstva u ovladavanju jezikom, a ispoljava se na sljedeći način (usp. Knapp-Potthoff, 1997: 14):

- Jezična svjesnost djeluje kao monitor pri jezičnom ostvaraju i time unaprjeđuje učenje jezika.
- Jezična svjesnost pomaže u stvaranju skice ili kategorija za analizu i obradu jezičnog unosa.
- Jezična svjesnost vodi povećanoj pažnji pri uočavanju i obradi jezičnoga unosa.
- Jezična svjesnost usmjerava pažnju na određene jezične karakteristike u jezičnome unosu.
- Jezična svjesnost omogućava upotrebu učinkovitijih strategija učenja.
- Jezična svjesnost čini temelj za metakomunikaciju, čime se omogućava bolja komunikacija između nastavnika i učenika u razgovoru o procesu učenja jezika.
- Jezična svjesnost kao svjesnost o nedostatcima i poteškoćama u učenju povećava motivaciju za daljnje učenje.

Emancipacijska funkcija jezične svjesnosti odnosi se na sljedeće efekte jezične svjesnosti u učenju (usp. Knapp-Potthoff, 1997: 15):

- Jezična svjesnost 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.
- Jezična svjesnost omogućava svojevrsnu kontrolu nad jezikom kao sredstvom komunikacije. Na primjer, korisnik jezika u mogućnosti je da iz repertoara komunikacijskih sredstava izabere odgovarajući jezični materijal radi postizanja komunikacijskoga cilja.
- Jezična svjesnost omogućava prepoznavanje zlouporabe jezika i manipulacije jezikom.
- Jezična svjesnost poboljšava mogućnosti kreativne uporabe jezika.

Većina gore nabrojanih funkcija jezične svjesnosti koje upućuju na njezino pozitivno djelovanje u procesu ovladavanja inim jezikom još uvijek nije empirijski dokazana. Nisu isključeni ni mogući negativni utjecaji jezične svjesnosti na ovladavanje jezikom. Na primjer, sasvim je lako moguće da neki učenici u trenutku kada postanu svjesni svojih poteškoća u učenju jezika izgube motivaciju za daljnje učenje.

Ipak, jezična svjesnost kao tema u obrazovanju ima primarno pozitivnu ulogu, tvrde Arndt, Harvey i Nuttall (2000), i to zato što se tematiziranjem jezične svjesnosti u obrazovanju povećava razumijevanje složenosti komunikacije i spremnost da se ta složenost istraži, te se podiže svjesnost o prenosivosti znanja o jezicima i među jezicima i produbljuje razumijevanje toga kako su jezici dio društvenih odnosa i kako ne mogu postojati izvan društveno-kulturnoga miljea u kojima se njima koristi.

3. VRSTE JEZIČNE SVJESNOSTI

U nedostatku jedne definicije jezične svjesnosti, znanstvenici su pristupili sužavanju opsega značenja pojma jezične svjesnosti na pojedine aspekte koji se potom u literaturi razmatraju pod posebnim nazivom. To je dovelo do, s jedne strane, širenja polja jezične svjesnosti, a s druge je strane pomoglo u rasvjetljavanju toga što se pod složenim i maglovitim pojmom jezične svjesnosti podrazumijeva. U ovom ćemo poglavlju prikazati razne aspekte, odnosno vrste jezične svjesnosti, kako smo ih nazvali. U nemogućnosti da prikažemo sve vrste jezične svjesnosti, u prikazu vrsta i podvrsta jezične svjesnosti ograničili smo se samo na one koje su se do sada najčešće razmatrale i istraživale pod okriljem koncepta jezične svjesnosti.

3.1. METALINGVISTIČKA I/ILI LINGVISTIČKA SVJESNOST

Pojam **metalingvističke svjesnosti** (engl. *metalinguistic awareness*) često se uzima kao sinonim za **lingvističku svjesnost** (engl. *linguistic awareness*) (usp. npr. Bialystok, 1986; Jessner, 2006; Little, 1997; Masny, 1991), a ponekad ga se izjednačuje s pojmovima jezične svjesnosti i znanja o jeziku, na što upozorava James (1999) koji sva ta četiri pojma smatra konkurentnima, iako danas postoji suglasje u vezi s tim da su potonja dva pojma šireg opsega (Jessner, 2018).

Pratt i Grieve (1984) metalingvističku svjesnost definiraju kao „sposobnost da se razmišlja i promišlja o prirodi i funkcijama jezika". Ta je opća definicija, kako su naglasili i sami autori, dana u vrijeme kada se malo znalo o metalingvističkoj svjesnosti te odnosu svijesti (engl. *consciousness*) i svjesnosti (engl. *awareness*) o kojima se raspravljalo pri proučavanju metalingvističke svjesnosti, pa stoga ne čudi visoka razina podudarnosti te definicije metalingvističke svjesnosti s jednom od prvih definicija jezične svjesnosti koju je oblikovalo tijelo *National Council for Language in Education Working Party on Language Awareness* (usp. Donmall, 1985). Tunmer i Herriman (1984: 12) u to su vrijeme ipak pokušali biti nešto određeniji u svojem viđenju metalingvističke svjesnosti, opisavši ju kao „sposobnost promišljanja o i baratanja strukturnim svojstvima govornoga jezika", ali tako da je u tom procesu jezik „objekt promišljanja", a ne da ga se samo jednostavno upotrebljava za razumijevanje i proizvodnju rečenica. Na tragu je njihova promišljanja o metalingvističkoj svjesnosti Titone (1985, 1993, 1996) koji je ponudio definicijsko razlikovanje jezične od metalingvističke svjesnosti[16], pa tako pod jezičnom svjesnošću

16 Zanimljivo je da se Titone u radovima na koje upućujemo koristi dvama izrazima na engleskom za metalingvističku svjesnost – *metalinguistic awareness* i *metalinguistic consciousness* – pri čemu ističe da je izraz

podrazumijeva „implicitno, neanalizirano znanje o jezičnim funkcijama i svojstvima", dok metalingvističku svjesnost definira kao „formalno, apstraktno, eksplicitno znanje o jezičnim karakteristikama i funkcijama jezika kao sustava znakova" (Titone, 1985: 46). Razliku među njima objašnjava i time što se jezična svjesnost pojavljuje kao rezultat kognitivnoga sazrijevanja, dok se metalingvistička svjesnost pojavljuje kao učinak formalnoga obrazovanja ili sustavnoga poučavanja, uglavnom preko poučavanja gramatike. Jezična svjesnost može se, prema tome, prepoznati kod male djece i prije školovanja, za razliku od metalingvističke svjesnosti, koja se stječe na višem stupnju obrazovanja, uglavnom tek u 12. ili 13. godini života. Takve Titoneove zaključke o metalingvističkoj svjesnosti slijedi Malakoff (1992: 518), što je vidljivo iz njezine definicije metalingvističke svjesnosti kao „sposobnosti da se o jeziku razmišlja fleksibilno i apstraktno" te da ta sposobnost osobi omogućuje „da se odmakne od razumijevanja i proizvodnje iskaza kako bi razmotrila jezični oblik i strukturu koji su u pozadini značenja iskaza", što su istaknuli i Tunmer i Herriman (1984). Malakoff (1992) tome dodaje da biti metalingvistički svjestan znači „znati kako pristupiti i riješiti određene vrste problema koje zahtijevaju određene kognitivne i lingvističke vještine", ali ne i poznavanje lingvističkih pojmova, odnosno poznavanje metajezika, nego da to znači biti svjestan „*instancijacija* tih izraza" (Tunmer i Herriman, 1984: 12), tj. onoga za što stoji određeni metajezični izraz.

U istraživanjima ovladavanja inim jezikom u okviru primijenjene lingvistike postoji tendencija da se metalingvistička svjesnost konceptualizira u smislu eksplicitnoga znanja o jeziku (Roehr-Brackin, 2018). Na razlike u tumačenju metalingvističke svjesnosti u lingvistici i psiholingvistici upozorio je još James (1999), prema kojem se u lingvistici ona tumači u smislu sposobnosti uporabe jezika za razgovor o jeziku te je u tom smislu metalingvističku svjesnost moguće izjednačiti s jezičnom svjesnošću (kada 1se o jezičnoj svjesnosti govori u kontekstu učenja i poučavanja) i znanjem o jeziku. U psiholingvistici se ona tumači u smislu kognicije o kogniciji, tj. vlastitom lingvističkom znanju (James, 1999), što je rezultiralo time da se pojmovi metalingvističke i lingvističke svjesnosti upotrebljavaju u istom značenju u radovima iz područja psiholingvistike (npr. Bialystok, 1986, 1993; Ricciardelli, 1993), ali i ovladavanja inim jezikom (npr. Jessner, 2006; Roehr-Brackin, 2018), osobito onima u čijem fokusu promišljanja i istraživanja stoji jezična sposobnost dvojezičnih i višejezičnih osoba.

U nekoliko prethodno spomenutih definicija metalingvističke svjesnosti, primjerice u definiciji Tunmera i Herrimana (1984) i M. Malakoff (1992), ističe se da je metalingvistička svjesnost sposobnost. I u novijim se radovima na temu metalingvističke svjesnosti na taj konstrukt gleda u smislu sposobnosti. Primjerice, Hofer i Jessner (2016: 78) određuju metalingvističku svjesnost kao „govornikovu sposobnost da na jezik gleda i jeziku pristupa apstraktno te da analizira i spoznaje jezik kao sustav ili objekt s kojim

metalinguistic awareness u radovima drugih autora zapravo ono o čemu on govori kada upotrebljava izraz *metalinguistic consciusness* (Titone, 1985: 47). Na problematiku uporabe izraza *consciousness* i *awareness* osvrnut ćemo se detaljnije u poglavlju *Jezična svjesnost i učenje jezika*.

se može igrati i baratati njime". Metalingvistički svjesna osoba može se fokusirati na jezični oblik, ali i prebacivati svoj fokus između jezičnih oblika, funkcija i značenja (usp. Jessner, 2008b). U kontekstu istraživanja višejezičnosti, za metalingvističku svjesnost višejezičnih govornika upotrebljava se i izraz **višejezična svjesnost** (engl. *multilingual awareness*) (Jessner, 2018: 264).

Kada se govori o metalingvističkoj svjesnosti u području psiholingvistike, veliki doprinos tumačenju i istraživanjima metalingvističke svjesnosti dala je Ellen Bialystok. U svojim ranim radovima Bialystok (1986, 1988) navodi da na metalingvističku svjesnost gleda kao na odraz rasta dviju sastavnica sposobnosti uključenih u obradu jezika: sposobnost kontrole lingvističke obrade (engl. *control of linguistic processing*) i sposobnost analize lingvističkoga znanja (engl. *analysis of linguistic knowledge*). Kontrola lingvističke obrade odnosi se na sposobnost svjesne uporabe kognitivnih operacija, što se primjerice ogleda pri usmjeravanju pažnje na jezični oblik (neovisno o jezičnom sadržaju) za vrijeme rješavanja određenoga lingvističkog problema. Razvoj te sastavnice sposobnosti povezuje se s poučavanjem. Analiza lingvističkoga znanja uključuje sposobnost strukturiranja i tumačenja lingvističkoga znanja, tj. sposobnost da se analizom prihvaćenih jezičnih iskaza već prisutno lingvističko znanje usporedi s novim, a novo integrira u već postojeće. Toj se sastavnici sposobnosti pripisuje pretvaranje implicitnih i intuitivnih jezičnih reprezentacija u eksplicitne. U jednom kasnijem radu, ista autorica pojašnjava pojam metalingvističke svjesnosti na način da kaže da ta vrsta svjesnosti „podrazumijeva da je pažnja aktivno fokusirana na domenu znanja koja opisuje eksplicitna svojstva jezika" (Bialystok, 2001: 127), Takvom se definicijom ističe uloga pažnje u metalingvističkoj svjesnosti kao stanju (usp. Simard i Gutíerrez, 2018). K tome je važno napomenuti da Bialystok kognitivne/lingvističke procese doživljava kao više ili manje metalingvističke, a ne kao isključivo lingvističke ili isključivo metalingvističke.

Nadalje, prema Bialystok (2001), potrebno je razlikovati pojam metalingvističke svjesnosti od pojmova **metalingvističkoga znanja** (engl. *metalinguistic knowledge*) i **metalingvističke sposobnosti** (engl. *metalinguistic ability*). Metalingvističko znanje je „eksplicitni prikaz apstraktnih aspekata lingvističke strukture", a pristup se tim aspektima dobiva „preko znanja o određenom jeziku" (Bialystok, 2001: 124). Tom je definicijom Bialystok željela naglasiti da je metalingvističko znanje, koje se često poistovjećuje s eksplicitnim znanjem o jeziku, osobito u (primijenjenoj) lingvistici, širi koncept od eksplicitnoga lingvističkog znanja. Kada je riječ o metalingvističkoj sposobnosti, definira ju kao „sposobnost uporabe znanja o jeziku" (Bialystok, 2001: 124) te tu sposobnost suprotstavlja sposobnosti uporabe jezika, iako dodaje da je metalingvistička sposobnost spojiva s lingvističkom sposobnosti. Metalingvistička se sposobnost može vrlo rano uočiti kod djece, već u dobi od 2 godine, primjerice na temelju toga da su sposobni ispraviti se u izgovoru i uporabi riječi (Jessner, 2017).

Simard i Gutíerrez (2018: 206–208) tom nizu metalingvističkih konstrukata dodaju još **metajezik** (engl. *metalanguage*), **metalingvističku refleksiju** (engl. *metalingu-*

istic reflexion) i **metalingvističku aktivnost** (engl. *metalinguistic activity*). Metajezik se odnosi na jezik o jeziku, a može uključivati i terminologiju, tj. lingvističke izraze koji se upotrebljavaju u razgovoru o jeziku (usp. Berry, 2005, 2014). Slijedeći Gombertovo (1992) poimanje metalingvističke refleksije, Simard, French i Fortier (2007: 510) određuju metalingvističku refleksiju u području ovladavanja inim jezikom kao „svjesni čin refleksije o jeziku, uključujući planiranje učenika kako da ju obrade lingvistički". Metalingvistička se aktivnost definira kao kognitivni proces u kojem se pažnja usmjerava na jezik (Gutíerrez, 2008). Iz navedenih je određenja metalingvističke refleksije i metalingvističke aktivnosti razvidna njihova poveznica s metalingvističkom svjesnošću. Prema Simard i Gutíerrez (2018: 208), u svim se tim trima konstruktima ističe aspekt pažnje, što te konstrukte razlikuje od konstrukta metalingvističkoga znanja. Ipak ne može se negirati poveznica metalingvističkoga znanja s metalingvističkom svjesnošću. Tako Sharwood Smith (1994, 2008) naglašava da sposobnost promišljanja na analitički način o onome što znamo zahtijeva metalingvističko znanje. Sličnosti u konceptualizaciji metalingvističke svjesnosti i drugih prethodno spomenutih metalingvističkih konstrukata te njihova povezanost doveli su do toga da se u području ovladavanja inim jezikom ti konstrukti često operacionaliziraju na sličan način.

S obzirom na tendenciju poistovjećivanja lingvističke i metalingvističke svjesnosti (npr. u Bialystok, 1986, 1988; Jessner, 2006), gotovo je nepotrebno navoditi definiciju **lingvističke svjesnosti**. Ipak donosimo dvije definicije u kojima se, s jedne strane na lingvističku svjesnost gleda kao na sposobnost, a s druge kao na znanje. Tako Masny (1991: 290) definira lingvističku svjesnost kao sposobnost osobe da promišlja i povezuje intuitivno izgovorene i napisane iskaze sa svojim znanjem o jeziku. Rampillon (1997), međutim, opisuje lingvističku svjesnost u smislu deklarativnoga znanja (znanja kojeg smo svjesni i koje možemo verbalizirati), navodeći da lingvistička svjesnost uključuje jezična znanja (o vokabularu, gramatici, pravopisu, izgovoru) i jezične vještine (slušanje, čitanje, govorenje, pisanje) koje učenici usvajaju tako da u raznim situacijama prvo tvore vlastite hipoteze o mehanizmima jezika cilja, a zatim ih testiraju, kontroliraju, ispravljaju ili odbacuju. Na taj način učenici samostalno dolaze do zaključka o jezičnim zakonitostima. Iz navedenoga proizlazi da lingvistička i/ili metalingvistička svjesnost utječe općenito na jezični razvoj učenika, ali i na razvoj kognitivnih i metakognitivnih sposobnosti te sposobnosti obrade informacija kao i na razvoj vještina čitanja i pisanja (usp. Jessner, 2018).

Kada je riječ o istraživanjima metalingvističke i/ili lingvističke svjesnosti u području ovladavanja inim jezikom, tj. u području edukacijske psiholingvistike, u njima su uglavnom zastupljene tzv. *offline* metode koje uključuju primjenu upitnika, dnevnika, tehnika intervjuiranja (npr. *chart-stimulated recall* i *video-stimulated recall*) ili pak retrospektivnih izvješća, te tzv. *online* metode koje uključuju postupke snimanja tijekom jezične obrade ili protokole glasnoga navođenja misli, tj. verbalizacije misli tijekom izvršenja određenoga zadatka (usp. Kopečková i sur., 2023). Uz te se metode primjenjuju testovi

kojima su obuhvaćeni različiti metalingvistički zadatci (engl. *metalinguistic tasks*), čija je primjena osobito karakteristična za eksperimentalna istraživanja u psiholingvistici. Radi se o zadatcima u kojima se od osobe traži da „promišlja o *lingvističkoj prirodi* poruke: da obrati pozornost i promišlja o strukturnim svojstvima jezika" (Malakoff, 1992: 518). Što su u takvim zadatcima veći zahtjevi za analizom lingvističkoga znanja, jezična uporaba uključuje više metalingvističkoga znanja, a što su veći zahtjevi za kontrolom lingvističke obrade, jezična uporaba uključuje više metalingvističke sposobnosti i metalingvističke svjesnosti (Bialystok, 2001: 134).

U okviru istraživanja metalingvističke i/ili lingvističke svjesnosti, Simard i Gutíerrez (2018) razlikuju zadatke u kojima se traži verbalizacija od onih u kojima se traži performansa. Podatci prikupljeni preko verbalizacije daju uvid u proces promišljanja o jeziku. Verbalizaciju opisuju kao svaku vrstu referiranja na jezik neovisno o tome na kojoj je razini eksplicitnosti – na nižoj u, primjerice, zadatku spontanoga razgovora o jeziku tijekom učeničke interakcije, a na višoj u zadatku u kojima se traži eksplicitno verbaliziranje jezičnih pravila. Podatci prikupljeni preko performanse potječu iz zadataka u kojima se traži da se jezik upotrijebi na određeni način, a ne i da se pritom govori o jeziku. Takvim se zadatcima mjeri ishod procesa rješavanja određenoga jezičnog problema. Primjer takvoga zadatka jest zadatak ispravljanja pogrešaka.

Gotovo nezaobilazan tip zadatka u testovima metalingvističke i/ili lingvističke svjesnosti jest zadatak prosudbe prihvatljivosti (engl. *acceptability judgement task*) i/ili zadatak prosudbe gramatičnosti (engl. *grammaticality judgement task*) jezičnih struktura[17]. Što se tiče testova, potrebno je spomenuti da su do sada razvijeni razni testovi metalingvističke svjesnosti za govornike raznih jezika, uključujući i znakovnog jezika kao što je *Test of Amarican Sign Language – Receptive* (TASLA-R) (Smith i sur., 2013), te za razne dobne skupine kao što je, primjerice, *Metalinguistic Ability Test* (MAT) - MAT-1 za djecu između okvirno 4 i 6 godina, MAT-2 za djecu između 9 i 13 godina te MAT-3 za adolescente i odrasle (Pinto, Titone i Trusso, 1999).

Bilo da je riječ o metalingvističkoj ili lingvističkoj svjesnosti[18], uvid u literaturu otkriva da se pod tim pojmovima uglavnom razmatra svjesnost o fonološkim, morfološkim i sintaktičkim aspektima jezika, vjerojatno zato što se u tim aspektima jezika kontekstu ne daje ona uloga koju ima u pragmatici. Tako, na primjer, Webster i Plante (1995: 43) u svojoj definiciji metalingvističke svjesnosti eksplicitno navode da metalingvistička svjesnost uključuje „razmišljanje i promišljanje o jeziku izvan njegova konteksta". Nadalje, fonološka, morfološka i sintaktička svjesnost ponajprije se povezuju s kognitivnom domenom jezične svjesnosti, dok je pragmatička svjesnost jednako, ako ne i izrazitije,

17 Detaljan osvrt na taj i druge tipove zadataka koji se primjenjuju u eksperimentalnim istraživanjima, a time i u istraživanjima metalingvističke svjesnosti daju Kraš i Miličević (2015).

18 Radi sažetijeg izražavanja, u daljnjem ćemo se tekstu umjesto izrazom „metalingvistička i/ili lingvistička svjesnost" uglavnom koristiti izrazom „(meta)lingvistička svjesnost".

prisutna u drugima domenama. Unatoč tome, u podkomponete (meta)lingvističke svjesnosti ubraja se i pragmatička svjesnost, a sporadično se u istraživanju (meta)lingvističke svjesnosti istraživači eksplicitno dotiču ortografske, leksičke i diskursne svjesnosti.

Sljedeća potpoglavlja donose prikaz potkomponenata metalingvističke, odnosno lingvističke svjesnosti. U njima će se dati i kratak osvrt na istraživanja u okviru tih potkomponenata, a koja obuhvaćaju istraživanja prirode i uloge pojedine vrste (meta)lingvističke svjesnosti. Dotaknut ćemo se i odnosa pojedine vrste (meta)lingvističke svjesnosti i učenja jezika te razvoja pojedine vrste (meta)lingvističke svjesnosti, odnosno utjecaja poučavanja na njihov razvoj.

3.1.1. Fonološka i ortografska svjesnost

U literaturi često citirani autor Stanovich (1986: 362) definira **fonološku svjesnost** (engl. *phonological awareness*) kao „svjesni pristup fonološkoj razini govorne struje i određenu sposobnost da se kognitivno barata reprezentacijama na toj razini". Stahl i Murray (1994: 221) drže da je fonološka svjesnost općenito „svjesnost o glasovima u govorenim (ne napisanim) riječima". Nicholson (1997: 53) eksplicitno navodi da je fonološka svjesnost „dio općenitije svjesnosti o jeziku, zvane metalingvistička svjesnost", pa shodno tome fonološku svjesnost smatra metalingvističkom vještinom koja uključuje „sposobnost promišljanja o glasovnim komponentama govorenih riječi i baratanja njima", naglašavajući – poput Stahl i Murray (1994) – da se radi o „sposobnosti razmišljanja o glasovima riječi odvojeno od njihova pravopisa". Stackhouse i Wells (1997: 53) tome dodaju da je fonološka svjesnost „sposobnost promišljanja o strukturi iskaza i baratanja strukturom iskaza različitom od njegova značenja". Potonje je obilježje te sposobnosti prisutno i u određenju fonološke svjesnosti od strane Fröhlich, Petermann i Metz (2013: 6), koji o fonološkoj sposobnosti govore kao o „sposobnosti razumijevanja fonološke strukture jezika, neovisno o semantičkom značenju riječi". Tome dodaju da se, kada je riječ o fonološkoj svjesnosti, radi i o „sposobnosti da se pažnja usredotoči na formalne govorne zvukove" (Fröhlich, Petermann i Metz, 2013: 6). Anthony i Francis (2005: 255) određuju fonološku svjesnost kao „stupanj osjetljivosti osobe na glasovnu strukturu govornoga jezika", upućujući time na postojanje razina fonološke svjesnosti.

Uz pojam fonološke svjesnosti, u literaturi se nešto rjeđe upotrebljavaju i pojmovi **fonetske svjesnosti** (engl. *phonetic awareness*) te **fonemske svjesnosti** (engl. *phonemic awareness*), ali bez sasvim jasnog razlikovanja tih pojmova od pojma fonološke svjesnosti. Štoviše, svi se ti pojmovi vrlo često upotrebljavaju gotovo sinonimno (Piske, 2008).

García Lecumberri (2001: 238) definira (meta)fonetsku svjesnost kao „sposobnost promišljanja o glasovima i baratanja glasovima i sustavom glasova" u jeziku, i to „neovisno o funkciji i značenju". Ta je definicija fonetske svjesnosti gotovo identična definicijama fonološke svjesnosti koje su iznijeli neki od prethodno spomenutih autora. Međutim, ista autorica, nudi i nešto preciznije određenje fonološke u odnosu na fonetsku

svjesnost. Tako pod fonološkom svjesnosti podrazumijeva svjesnost o kontrastivnim jedinicama sustava glasova – suglasnika i samoglasnika, ali i suprasegmentalnih jedinica kao što su slogovi, naglasak i intonacija, dok bi se fonetska svjesnost, prema njoj, mogla odnositi na svjesnost o nešto specifičnijim svojstvima glasova (artikulacijskim, akustičnim i perceptivnim svojstvima) te na svjesnost o različitim realizacijama fonoloških jedinica u govoru (usp. García Lecumberri, 2001). Prema Piske (2008: 156), većina autora ne pravi takvu razliku među navedenim pojmovima, drugim riječima upotrebljavaju pojam fonetske svjesnosti u širem smislu, kao što to čini i on sam, smatrajući da fonetska svjesnost uključuje „svjesnost i o fonološkim i o fonetskim karakteristikama glasova i glasovnoga sustava".

Pojam fonemske svjesnosti upotrebljava se sporadično, i to onda kada je fokus na svjesnosti o fonemima (usp. Nicholson, 1997). Tako Castle, Riach i Nicholson (1994) ističu da fonemska svjesnost u svom jednostavnom obliku uključuje prepoznavanje glasova u riječima (npr. u rimi ili aliteraciji), a u kompleksnom obliku sposobnost igranja s glasovima u riječima, tj. sposobnost stapanja, raščlambe, izostavljanja i ubacivanja fonema.

Fonemska se svjesnost u pravilu smatra dijelom fonološke svjesnosti, na što eksplicitno upućuju Anthony i Francis (2005: 255), pridruživši fonološkoj svjesnosti još i „rudimentarne fonološke vještine kao što je prosudba o tome rimuju li se dvije riječi". U fonološku se svjesnost, osim rime, ubraja intraslogovna svjesnost kao sposobnost prepoznavanja i izdvajanja prvoga i posljednjega glasa u riječi (usp. Olson i Griffith, 1993; Sardelić, Bonetti i Hrastinski, 2007). Iz toga proizlazi da se fonološka svjesnost sastoji od više različitih fonoloških vještina, koje se razvijaju određenim redoslijedom, a on je univerzalan i kreće se od većih jedinica (slog) prema manjima (onset/rima) i završava s fonemima (Anthony i Francis, 2005; Schaefer i sur., 2009; Stackhouse i Wells, 1997). S obzirom na tri navedene razine, Gillon (2018) navodi tri podaspekta fonološke svjesnosti: slogovnu svjesnost, onset/rima svjesnost i fonemsku svjesnost. Neki istraživači (npr. Ramírez Verdugo, 2006) koji se posebno bave intonacijom kao aspektom fonološke svjesnosti govore o svjesnosti o intonaciji (engl. *intonation awareness*).

Tom nizu određenja fonološke, ali i fonetske te fonemske svjesnosti, prije svega iz perspektive psiholingvista, potrebno je dodati i gledanje na fonološku svjesnost istraživača u području ovladavanja inim jezikom. Polazeći od činjenice da su učenici inoga jezika, osobito oni koji ini jezik uče u formalnom obrazovnom kontekstu, ograničeno izloženi autentičnom jezičnom unosu, ali i eksplicitnom poučavanju fonoloških aspekata inoga jezika zbog čega nemaju mogućnost ni implicitnog ni eksplicitnog razvoja fonoloških znanja i fonološke svjesnosti, Mora, Rochdi i Kivistö-de Souza (2013: 58) smatraju da je određenje fonološke svjesnosti u istraživanjima u kontekstu ovladavanja inim jezikom potrebno proširiti tako da uključuje „eksplicitno metalingvističko znanje o fonologiji" i „implicitno znanje o fonološkom sustavu jezika cilja i njegovim strukturnim karakteristikama na segmentalnoj, suprasegmentalnoj i fonotaktičkoj razini".

Ovisno o tome koji se aspekt fonološke svjesnosti u prvom i inim jezicima istražuje, u istraživanjima se upotrebljavaju razni zadatci za mjerenje fonološke svjesnosti, npr. zadatci prepoznavanja rime, povezivanja glasa s riječi, izdvajanja pojedinoga glasa iz riječi, povezivanja glasova u riječ, tj. sinteze riječi i drugi.

Prema Adams (1990), zadatci za mjerenje fonološke svjesnosti mogu se podijeliti u pet skupina prema njihovoj težini na koju utječe razina eksplicitnosti zadatka i razina kognitivne kompleksnosti. U pravilu, što je zadatak eksplicitniji, traži više kognitivne obrade (Schaefer i sur., 2009). U prvu, najlakšu skupinu zadataka, koji su najmanje eksplicitni, ubrajaju se zadatci kojima se mjeri sposobnost percipiranja glasova u riječima, što se otkriva preko zapamćivanja poznate rime. Druga skupina zadataka po težini mjeri sposobnost prepoznavanja obrazaca rime i aliteracije u riječima. Ta sposobnost zahtijeva usredotočenu pažnju na komponente glasa, a mjeri se zadatcima u kojima se traži da se prepozna jesu li dvije izgovorene riječi iste ili različite, ili da se prepozna koja riječ ne pripada određenom nizu riječi. U treću skupinu pripadaju zadatci kojima se ispituje prepoznavanje pojedinih fonema u riječi ili sposobnost izdvajanja prvoga i/ili posljednjega fonema. Na četvrtoj su razini težine zadatci u kojima se traži puna raščlamba riječi na foneme. Peta razina obuhvaća najteže zadatke, a u njima se traži da se fonemi dodaju, brišu ili premeću.

Osim navedenoga, u istraživanjima fonološke svjesnosti u kojima se upotrebljavaju zadatci treba imati u vidu i to da radna memorija koja je povezana s fonološkom svjesnošću nema istu ulogu u rješavanju svih vrsta zadataka kojima se mjeri fonološka svjesnost (Oakhill i Kyle, 2000). Jednako tako ortografska dubina (stupanj složenosti ortografije i neprediktivnost slovo-glas korespondencije u određenoj ortografiji) utječe na zahtjevnost zadatka (Kelić, 2019).

U skladu s premisom da su najbolji testovi fonološke svjesnosti oni u kojima su zastupljeni zadatci kojima se mjere različiti aspekti fonološke svjesnosti i koji su različite jezične i kognitivne kompleksnosti, ali u skladu sa stupnjem razvoja fonološke svjesnosti ispitanika (usp. Anthony i Francis, 2005), u istraživanjima fonološke svjesnosti uglavnom se upotrebljavaju zadatci koji su izrađeni ili prilagođeni svrsi istraživanja, jeziku koji je u fokusu istraživanja i karakteristikama ispitanika. Ipak, neki su istraživači pristupili razvoju općih, cjelovitih testova fonološke svjesnosti za određene skupine govornika određenoga jezika. Tako su Schaefer i sur. (2009) razvili bateriju testova za mjerenje fonološke svjesnosti kod predškolske djece koja su govornici njemačkoga jezika. Na engleskom je govornom području više standardiziranih testova fonološke svjesnosti za djecu koja su izvorni govornici engleskoga jezika, npr. *Phonological Awareness Test* (Robertson i Salter, 2018) za djecu do 11 godina, *TOPA-2+: Test of Phonological Awareness-Second Edition: PLUS* (Torgensen i Bryant, 1994) za djecu od 5 do 8 godina itd.

Istraživanjem fonološke svjesnosti djece i odraslih znanstvenici se intenzivnije bave još od 1970-ih, ponajviše u kontekstu ovladavanja čitanjem u prvom jeziku. Povezanost

fonološke svjesnosti i vještine čitanja utvrđena je u brojnim studijama, i to neovisno o tome jesu li jezici u fokusu bili alfabetski ili nealfabetski te radi li se o prvom ili drugom jeziku (za pregled vidjeti Geva i Wang, 2001; Gillon, 2018). I metaanalitičke studije (npr. Melby-Lervåg, Halaas Lyster i Hulme, 2012) u kojima se analizirala povezanost fonološke svjesnosti i uspješnosti u čitanju na engleskom jeziku kod čitatelja s poremećajem čitanja i urednih čitatelja utvrdile su postojanje jake korelacije između fonetske svjesnosti i dekodiranja riječi te time potvrdile ključnu ulogu fonološke svjesnosti u razvoju vještine čitanja. Míguez-Álvarez, Cuevas-Alonso i Saavedra (2022) u metaanalizi odnosa fonološke svjesnosti i čitanja u španjolskom došli su do istih zaključaka o ulozi fonološke svjesnosti u čitanju na španjolskom jeziku. K tome, pozitivan je odnos između fonološke svjesnosti i čitanja recipročan – fonološka svjesnost unaprjeđuje vještinu čitanja i obrnuto (Perfetti i sur., 1987), a poznavanje slova unaprjeđuje fonološku svjesnost (Ehri, 1984) te ima ulogu posrednika između fonološke svjesnosti i sposobnosti čitanja (Blaiklock, 2004). Nadalje, Bus i van IJzendoorn (1999) u svojoj su metaanalizi velikog broja studija o odnosu razvoja fonološke svjesnosti preko poučavanja i vještine čitanja potvrdili pozitivan učinak razvoja fonološke svjesnosti na razvoj vještine čitanja, pri čemu su se programi u kojima se kombiniralo poučavanje fonoloških i ortografskih aspekata pokazali učinkovitijima u razvoju čitanja kod djece.

Puno čimbenika utječe na razvoj fonološke svjesnosti u prvom jeziku. Istražujući fonološku svjesnost djece koji su govornici njemačkoga jezika, Fröhlich, Petermann i Metz (2013) ustvrdili su da višu razinu fonološke svjesnosti imaju djeca starije dobi, koja su inteligentnija, koja nemaju određeni jezični poremećaj, koja ne gledaju puno televiziju, koja nisu djeca imigranata. Zanimljivo je da nije potvrđen efekt zajedničkog čitanja s djecom u obitelji te spola koji se pokazao kao važan čimbenik u istraživanju N. Chipere (2014) u kojem su ženski sudionici pokazali višu razinu fonološke svjesnosti. Višu razinu fonološke svjesnosti imaju i djeca s prirodnom sklonosti za glazbu (Culp, 2017), što je u neku ruku očekivano.

I u hrvatskom kao prvom jeziku provedeno je nekoliko istraživanja o ulozi fonološke svjesnosti u razvoju vještine čitanja (npr. Kelić, 2019; Kelić, Zelinka Zeba i Kuvač Kraljević, 2021; Keresteš i sur. 2019; Kolić-Vehovec, 2003; Zaretsky i sur. 2009) koja su redom pokazala da fonološka svjesnost u govornika hrvatskoga jezika doprinosi razvoju vještine čitanja i razumijevanja čitanjem.

Što se tiče istraživanja uloge fonološke svjesnosti u učenju i poučavanju inoga jezika, ta su istraživanja još u povojima (Derwing, 2018). Većina istraživanja fonološke svjesnosti u inim jezicima usko je povezana s istraživanjem razine ovladanosti fonološkim aspektima inoga jezika. Tako su Venkatagiri i Levis (2007) ustvrdili da fonološka svjesnost utječe na razinu razumljivosti u engleskom kao stranom jeziku. K tome, u više je studija s izvornim govornicima kineskog (npr. u Hu, 2003; Yeung i Chan, 2013) potvrđeno da je fonološka svjesnost dobar prediktor čitanja riječi na engleskom jeziku. Nadalje, Kopečková i sur. (2023), istražujući fonološku svjesnost u višejezične djece, utvrdili su niske

razine fonološke svjesnosti u njihovu drugom i trećem jeziku i manifestacije fonološke svjesnosti u drugom i trećem jeziku koje ovise o prvom jeziku i njegovoj strukturnoj različitosti od drugog i trećeg jezika. Nasuprot tome, Oz-Vecht i Degani (2023) otkrili su razlike u fonološkoj svjesnosti kod bilingvalne djece s različitom dominacijom njihovih jezika koje su se mogle pripisati samo razlici u ovladanosti jezikom, a ne strukturnim razlikama između jezika. Osim razlike u jezičnim sustavima kojima učenik ovladava te razine njegova jezičnoga umijeća u inome jeziku, Derwing (2018) ubraja u varijable koje utječu na fonološku svjesnost učenika inoga jezika i utjecaj razlika u ortografskom sustavu između prvoga i inoga jezika, dob, motivaciju, prirodnu sklonost, izloženost inomu jeziku te poučavanje fonološkim aspektima inoga jezika. U vezi s potonjim, Ramírez Verdugo (2006) potvrdila je pozitivan utjecaj poučavanja španjolskih učenika suprasegmentalnim aspektima (intonaciji) engleskoga kao stranoga jezika, a Giambo i McKinney (2004) otkrili su pozitivan učinak poučavanja španjolske djece fonološkoj svjesnosti u engleskom kao stranom jeziku na jezično umijeće u tom jeziku. Velika metaanalitička studija Jiang i sur. (2023) u kineskom kontekstu ovladavanja engleskim kao stranim jezikom potvrdila je pozitivan učinak poučavanja na razvoj fonološke svjesnosti i vještine čitanja u engleskom kao stranom jeziku. S obzirom na neusporedivo manji broj istraživanja fonološke svjesnosti neizvornih govornika u odnosu na izvorne govornike, fonološka svjesnost inojezičnih i višejezičnih govornika zasigurno će biti važan predmet istraživanja u području ovladavanja inim jezikom u budućnosti.

Kada je riječ o **ortografskoj svjesnosti** (engl. *orthographic awareness*), tj. svjesnosti o mjestu slova u riječi, kombinaciji i slijedu slova u riječi (usp. Beringer i sur., 2015), ta je vrsta (meta)lingvističke svjesnosti vrlo rijetko glavni fokus istraživanja. Obično se istražuje zajedno s fonološkom svjesnošću, ali i drugim aspektima (meta)lingvističke svjesnosti. U takvom jednom istraživanju, Beringer i sur. (2015) ustvrdili su da fonološka svjesnost nije dovoljna za razvoj vještine čitanja nego je u tom procesu važna i nužna interakcija fonološke s ortografskom i morfološkom svjesnošću. S obzirom na slabo posvećivanje istraživača ortografskoj svjesnosti u odnosu na fonološku svjesnost inojezičnih učenika, potiču se istraživači na istraživanja te vrste svjesnosti, bilo samo s fokusom na ortografsku svjesnost, bilo s fokusom na interakciju te svjesnosti s fonološkom i/ili morfološkom svjesnošću.

3.1.2. Morfološka i sintaktička svjesnost

Referirajući se na morfološku svjesnost kod djece, Carlisle (1995: 194) je ponudila jednu od prvih i najčešće citiranih definicija **morfološke svjesnosti** (engl. *morphological awareness*) kao „dječje svjesne svjesnosti o morfemskoj strukturi riječi i njihova sposobnost promišljanja o toj strukturi i baratanja tom strukturom". U kasnijim se radovima Carlisle (2000, 2010) na morfološku svjesnost kao aspekt (meta)lingvističke svjesnosti referira općenito u smislu svjesne sposobnosti prepoznavanja i razumijevanja morfema, promišljanja o morfemima te analiziranja i baratanja morfemima (prefiksalnim, korijen-

skim i sufiksalnim) i morfološkom strukturom riječi. Takvom općeprihvaćenom određenju morfološke svjesnosti Kuo i Anderson (2006: 161) dodaju i sposobnost „aktiviranja pravila tvorbe riječi u nečijem jeziku", a McBride-Chang i sur. (2005: 417), u svom pokušaju pružanja radne definicije morfološke svjesnosti, navode da se morfološka svjesnost odnosi na „svjesnost o značenju i strukturi morfema i pristup značenju i strukturi morfema u odnosu na riječi". Na sličan su način morfološku svjesnost odredili Görgen i sur. (2021: 211), i to kao „svjesnost osobe o značenju i ulozi morfema u određenoj riječi".

Morfološka je svjesnost višedimenzionalni konstrukt (Tighe i Schatschneider, 2015; Ke i Xiao, 2015), na što upućuju i prethodno navedene definicije morfološke svjesnosti. Višedimenzionalnost konstrukta morfološke svjesnosti počiva, prije svega, na činjenici da morfemi pružaju informaciju o značenju, pravopisu i izgovoru riječi (Carlisle, 2003). Kuo i Anderson (2006: 161) tako ističu da morfološka svjesnost „primarno obuhvaća znanje o uparivanju glasa i značenja u jeziku i pravila o tvorbi riječi koja upravljaju mogućim kombinacijama morfema". No ne samo to jer se uz morfološku svjesnost veže vrlo širok raspon sposobnosti – od sposobnosti analize riječi na morfeme preko sposobnosti uporabe informacije koju nose morfemi u svrhu prepoznavanja kojoj vrsti riječi pripada određena riječ do osjetljivosti za ograničenja pri ulančavanju morfema (usp. Tyler i Nagy, 1989). K tome, teško je razlikovati morfološku svjesnost od morfološke obrade (Ke i Xiao, 2015), a i različiti aspekti morfološke svjesnosti postavljaju različite lingvističke zahtjeve (Koda, Lü i Zhang, 2014). S obzirom na potonje, a što je osobito važno u okviru razmatranja ovladavanja inim jezikom, morfološka se svjesnost može svrstati u dvije kategorije – aspekt morfološke svjesnosti koji je manje jezično specifičan te time zahtijeva minimalnu aktivaciju lingvističkoga znanja u jeziku cilju (npr. sposobnost raščlambe riječi na morfeme) i aspekt morfološke svjesnosti koji je više jezično specifičan i zahtijeva veću aktivaciju lingvističkoga znanja (npr. znanje o funkciji produktivnih morfema kao što su afiksi u engleskom jeziku) (usp. Ke i Xiao, 2015).

Istraživanja morfološke svjesnosti, i u prvom i u inom jeziku, usredotočena su na morfološku svjesnost o fleksiji, morfološku svjesnost o derivaciji i morfološku svjesnost o kompoziciji, s tim da se u kontrastivnim studijama morfološke svjesnosti upozorava da je pri istraživanju morfološke svjesnosti potrebno uzeti u obzir razlike između jezika s obzirom na važnost određenog aspekta morfologije u određenom jeziku, primjerice fleksija u odnosu na kompozicije kao što je slučaj u hrvatskom jeziku. Zbog toga McBride-Chang i sur. (2005) zastupaju mišljenje o potrebi fleksibilnoga pristupa konceptu morfološke svjesnosti i njegovoj operacionalizaciji u istraživanjima.

Zadatci kojima se mjeri morfološka svjesnost vrlo su različiti. Tighe i Schatschneider (2015) navode tri skupine zadataka: a) zadatci koji sadrže čestice koje se odnose na aspekte fleksijske morfologije, derivacijske morfologije ili pak oboje, b) zadatci koji uključuju stvarne riječi, pseudo riječi ili oboje, te c) zadatci koji uključuju kontekstualne naznake i one koji ih ne pružaju. Važno je imati na umu da različiti zadatci daju uvid u različite aspekte morfološke svjesnosti. Stoga je u istraživanjima morfološke svjesnosti

kao cjelovitoga konstrukta potrebno primijeniti širi spektar zadataka koji mjere različite aspekte morfološke svjesnosti. To je važno i zbog toga što se u određenim istraživanjima potvrdilo da primjena različitih zadataka može voditi različitim zaključcima o ulozi morfološke svjesnosti u, primjerice, razvoju vještine čitanja (usp. Spencer i sur., 2015).

Istraživanja su potvrdila da razvoj morfološke svjesnosti u prvom jeziku počinje vrlo rano pri usvajanju govora i ubrzava se kako djeca rastu i počinju sve bolje razumijevati odnos oblika i značenja (Carlisle, 2010), s tim da djeca ranije ovladaju fleksijskom nego derivacijskom morfologijom (Carlisle, 2003; Kuo i Anderson, 2006). Njihovo je znanje o fleksijskoj morfologiji zapravo implicitno, što objašnjava probleme koje imaju mlađa djeca pri rješavanju određene vrste zadataka morfološke svjesnosti (Spencer i sur., 2015). Većina mlađe djece uspješno izvodi riječi koje su transparentne fonetski (npr. *stol/stolni*) ili semantički (npr. *točan/netočan*) (usp. Carlisle, 1995). Morfološka svjesnost i veličina vokabulara te znanje o vokabularu povezani su (McBride-Chang i sur., 2005; Hayashi i Murphy, 2015) – s rastom vokabulara i razvojem znanja o vokabularu, osobito u prvim razredima osnovne škole (Berninger i sur., 2015), raste i razina morfološke svjesnosti, iako veza između znanja o vokabularu i morfološke svjesnosti slabi kako djeca postaju starija, vjerojatno zbog razlika u iskustvu čitanja (Spencer i sur., 2015).

Važna uloga morfološke svjesnosti u razvoju vještine čitanja (brzine i točnosti čitanja i razumijevanja čitanjem) potvrđena je u brojnim istraživanjima u prvom jeziku (npr. Berninger i sur., 2015; D'Alessio, Jaichenco i Wilson, 2019; Görgen i sur., 2021; Kotzer, Kirby i Heggie, 2021; To, Tighe i Binder, 2016). Morfološka svjesnost utječe na razumijevanje čitanjem izravno, ali i neizravno preko dekodiranja riječi (Deacon, Kieffer i Laroche, 2014), barem kada je riječ o engleskom jeziku. Za neke jezike, npr. španjolski koji ima transparentu ortografiju, utvrđeno je da morfološka svjesnost utječe na razumijevanje čitanjem samo izravno (D'Alessio, Jaichenco i Wilson, 2019). Görgen i sur. (2021) ustvrdili su da morfološka svjesnost kod djece izvornih govornika njemačkoga jezika čak i više doprinosi prepoznavanju riječi, a osobito pisanju riječi, nego čitanju. I dok se u većini istraživanja uloga morfološke svjesnosti u razvoju vještine čitanja pratila kod djece, Kotzer, Kirby i Heggie (2021) ustvrdili su da je morfološka svjesnost važan prediktor brzine čitanja i razumijevanja čitanjem kod odraslih.

I u inom je jeziku potvrđena veza između morfološke svjesnosti i razumijevanja čitanjem (npr. Jeon, 2011; Ke i sur., 2021; Kieffer i Lesaux, 2012; Qiao, Liu i Yeung, 2021). Morfološka je svjesnost u prvom i inom jeziku povezana, čak i kod tipološki udaljenih jezika (Ke i Xiao, 2015; Ke i sur., 2021), štoviše morfološka je svjesnost u prvom jeziku prediktor morfološke svjesnosti u inom jeziku (Schiff i Calif, 2007), odnosno morfološka svjesnost u prvom jeziku prenosi se u ini jezik i unaprjeđuje morfološku svjesnost u inom jeziku (Ke i Koda, 2019). U inom se jeziku morfološka svjesnost razvija relativno rano, tj. od samoga početka učenja inoga jezika, iako se u tom razdoblju, a i kasnije, jača progresija u razvoju morfološke svjesnosti uočava na zadatcima receptivnoga nego produktivnoga tipa (Sánchez-Gutiérrez i Muñoz, 2018). Učinkovito poučavanje morfološke

svjesnosti (v. npr. Hendrix i Griffin, 2017) povezuje se s poboljšanjem u čitanju i pisanju riječi te morfološkoj analizi (Carlisle, 2010), a poučavanje usmjereno na razvoj morfološke svjesnosti osobito je učinkovito u inojezičnom (Leonet, Cenoz i Gorter, 2020) i dvojezičnom obrazovanju (Kuo i sur., 2015). Na razvoj morfološke svjesnosti utječe i izloženost inom jeziku, osobito preko čitanja i pisanja (Ke i Xiao, 2015).

Kao fonološka i morfološka svjesnost, **sintaktička svjesnost** (engl. *syntactic awareness*) također se prvo počela istraživati u okviru razvoja prvoga jezika u djece. Stoga se autori prvih definicija sintaktičke svjesnosti u njima referiraju upravo na djecu. Tako Tunmer, Nesdale i Wright (1987: 25) pod sintaktičkom svjesnošću podrazumijevaju „dječju sposobnost da promišljaju o unutarnjoj gramatičkoj strukturi rečenice i barataju njome", te ističu da se ta podvrsta (meta)lingvističke sposobnosti pojavljuje kod djece u njihovu srednjem djetinjstvu u vrijeme kada dolazi do promjena u općim sposobnostima obrade informacija te se sve više razvija kako djeca rastu i sazrijevaju, a osobito s početkom formalnoga obrazovanja.

Bentin, Deutsch i Liberman (1990) sintaktičku svjesnost opisuju kao osjetljivost za sintaktičke strukture, a Tunmer i Hoover (1992) te Layton, Robinson i Lawson (1998) u sintaktičku svjesnost uključuju i sposobnost razumijevanja gramatičkih pravila i načina na koji se tvore rečenice.

Osim na definiciju sintaktičke svjesnosti koju su ponudili Tunmer, Nesdale i Wright (1987), u radovima o sintaktičkoj svjesnosti često se citira i definicija K. Cain (2007), koju ta autorica oblikuje u naslanjaju na prethodno spomenute autore. Za Cain (2007: 679) se „sintaktička (ili gramatička) svjesnost odnosi na sposobnost baratanja i promišljanja o gramatičkoj strukturi jezika", no tome dodaje da se, kada je riječ o toj svjesnosti, radi o metalingvističkoj vještini koja je različita od razumijevanja i proizvodnje rečenica jer se veže uz „sposobnost razmatranja *strukture* prije nego *značenja* rečenice". To posebno treba imati na umu pri izboru zadataka kojima se mjeri sintaktička svjesnost, a u koje Cain (2007) ubraja, prije svega, zadatke ispravljanja kao što su stavljanje riječi u rečenici u pravilan redoslijed ili otkrivanje i ispravljanje gramatičke pogreške u rečenici koja može biti samo sintaktičke ili i morfološke prirode. U istraživanjima sintaktičke svjesnosti upotrebljavaju se, međutim, i druge vrste zadataka kao što su *cloze*-zadatci ili zadatci dopunjavanja rečenica riječju koja nedostaje, pri čemu se, ovisno o tome što se uistinu mjerilo, taj tip zadatka varirao, primjerice na način da se dalo prvo slovo riječi koja je izostavljena. Često su se u istraživanjima upotrebljavali i zadatci u kojima se tražilo od ispitanika da dopune rečenice ili tekst veznicima. Uvijek treba voditi računa o tome da je prije odluke o tome koji će se zadatci upotrijebiti u istraživanju sintaktičke svjesnosti potrebno analizirati i ispitati što se tim zadatcima uistinu mjeri, osobito s obzirom na povezanost sintaktičke i drugih podvrsta (meta)lingvističke svjesnosti te povezanost aspekata znanja i svjesnosti.

Kao i u slučaju drugih podvrsta (meta)lingvističke svjesnosti, najveći broj istraživanja sintaktičke svjesnosti odnosi se na njezinu ulogu u čitanju i razumijevanju čitanjem. Tunmer, Nesdale i Wright (1987) tvrdili su da je sintaktička svjesnost vrlo važna u učenju čitanja, i to zato što sintaktička svjesnost pomaže u ovladavanju temeljnom vještinom fonološkog dekodiranja, tj. povezivanja slova s glasom, zatim u prepoznavanju riječi koje se nikada prije nisu vidjele (npr. tako da se primijeni znanje o sintaktičkim ograničenjima koja mogu dati informaciju o vrsti riječi, funkciji riječi itd.), u razvoju brzine i automatizma u prepoznavanju vizualnog oblika riječi, što onda oslobađa kognitivne resurse koji pomažu pri razumijevanju čitanjem. K tome, sintaktička svjesnost omogućuje čitateljima početnicima da učinkovitije nadziru svoj proces razumijevanja, koristeći se, primjerice, strategijom uporabe konteksta, tj. provjerom jesu li riječi koje su prepoznali pri čitanju ili slušanju u skladu s drugim riječima u rečenici. Burchell i sur. (2023) ističu funkciju sintaktičke svjesnosti u razumijevanju složenih rečenica i tekstova, jer sintaktička svjesnost omogućuje podjelu složene rečenice na manje smislene dijelove (fraze, surečenice), a nakon što se ti rečenični konstituenti razumiju, sintaktička svjesnost pomaže u tome da se ponovno povežu u rečenice i tekst.

Rana su istraživanja uglavnom potvrdila navedene pretpostavke o ulozi sintaktičke svjesnosti u čitanju i razumijevanju čitanjem. Tako su rezultati istraživanja koje su proveli Tunmer, Nesdale i Wright (1987) s djecom izvornim govornicima engleskoga jezika pokazali da su starija djeca koja su bila lošiji čitači lošije riješila zadatke kojima se mjerila sintaktička svjesnost (usmeni *cloze*-zadatak i usmeni zadatak ispravljanja) od mlađe djece koja su bila bolji čitači, a takav su rezultat objasnili time da je kod starijih, lošijih čitača u razvojnom smislu zaostao razvoj sintaktičke svjesnosti koji je onda usporio razvoj sposobnosti čitanja. Nation i Snowling (2000) su u istraživanju sintaktičke svjesnosti kod dobrih i loših čitača potvrdili taj nalaz, dodavši da su u njihovu istraživanju na razinu sintaktičke svjesnosti utjecali dužina, složenost i dvosmislenost rečenica.

Nadalje, Rego (1993) je, mjereći sintaktičku svjesnost kod djece izvornih govornika portugalskog prije nego što su počeli formalno učiti čitati, ustvrdila da sintaktička svjesnost dobro predviđa sposobnost razumijevanja čitanjem, ali i vještinu čitanja riječi. No u jednom svom kasnijem istraživanju koje je provela s djecom u prvoj godini formalnoga obrazovanja, Rego (1997) nije ustvrdila da dječja dobra izvedba na zadatku sintaktičke svjesnosti predviđa razvoj vještine dekodiranja. Zanimljivo je da ni Layton, Robinson i Lawson (1998) nisu ustvrdili efekt sintaktičke svjesnosti na sposobnost čitanja kod djece, ali su pokazali da se sintaktička svjesnost može poboljšati poučavanjem. Demont i Gombert (1996) su, međutim, ustvrdili da svjesnost o tome kako su rečenice organizirane, tj. sintaktička svjesnost, igra važnu ulogu u vještinama čitanja i razumijevanja kod djece.

U kasnijim se istraživanjima naglasak stavio na način na koji sintaktička svjesnost može utjecati na sposobnost čitanja i razumijevanja čitanjem. Cain (2007) tako nije ustvrdila izravnu povezanost sintaktičke svjesnosti i razumijevanja čitanjem kod djece, ali jest između sintaktičke svjesnosti i čitanja riječi. Slično, istražujući doprinos sintak-

tičkoga znanja i sintaktičke svjesnosti sposobnosti razumijevanja čitanjem kod adolescenata, Brimo, Apel i Fountain (2015) ustvrdili su da sintaktičko znanje, koje su autori definirali kao sposobnost razumijevanja i proizvodnje različitih gramatičkih struktura u kontekstu rečenice, ima izravan doprinos razumijevanju čitanjem, a sintaktička svjesnost neizravan, i to preko sintaktičkoga znanja, čime su poduprli mišljenje Bowey i Patel (1988) i Cain (2007) da su i sintaktičko znanje i sintaktička svjesnost važni za razumijevanje čitanjem kod djece, ali i adolescenata. Sintaktičko znanje i sintaktička svjesnost različiti su, ali povezani konstrukti, te se prema Bowey i Patel (1988) sintaktička svjesnost ne razvija odvojeno od sintaktičkoga znanja, pa osobe koje posjeduju višu razinu sintaktičkoga znanja imaju i višu razinu sintaktičke svjesnosti. No Bentin, Deutsch i Liberman (1990) ustvrdili su da se lošiji i bolji čitači ne razlikuju s obzirom na sintaktičku svjesnost, ali da se bolji čitači bolje koriste sintaktičkim znanjem u jezičnoj proizvodnji.

Tong i sur. (2014) u istraživanju s djecom koja su izvorni govornici kineskoga jezika pokazali su da je sintaktička svjesnost, osobito preko znanja o uporabi veznika u tekstu, povezana s razumijevanjem čitanjem na razini diskursa. Deacon i Kieffer (2018) su, međutim, ustvrdili izravnu vezu između sintaktičke svjesnosti, mjerene zadatkom korekcije reda riječi u rečenici, i razumijevanja čitanjem. U istraživanju s djecom koja su izvorni govornici hrvatskoga, Keresteš i sur. (2019) otkrili su da je morfosintaktička svjesnost, mjerena usmenim *cloze*-zadatkom, značajan prediktor svih varijabla čitanja i pisanja (čitanja s razumijevanjem, brzine dekodiranja riječi i pisanja riječi). Istražujući ulogu sintaktičke svjesnosti u razumijevanju čitanjem kod kineske djece u njihovu prvom jeziku i engleskom kao drugom jeziku, Tong i sur. (2022) ustvrdili su statistički značajan izravan učinak sintaktičke svjesnosti na razumijevanje čitanjem i u kineskom kao prvom i u engleskom kao drugom jeziku, ali i neizravan preko čitanja riječi. K tomu su ustvrdili da su djeca pri čitanju u oba jezika aktivirala svjesnost o onim sintaktičkim obilježjima koja su zajednička tim jezicima, a manje o onima koja su jedinstvena u određenom jeziku, čime se ukazali na potencijalni prijenos aspekata sintaktičke svjesnosti iz jednoga jezika u drugi. I Burchell i sur. (2023) pokazali su da se dvojezični učenici koriste jezičnom svjesnošću u svom dominantom jeziku, što je u njihovu istraživanju bio engleski, u razumijevanju tekstova na francuskom jeziku. K tome, u njihovu se istraživanju pokazalo da sintaktička svjesnost na francuskom utječe izravno, ali i neizravno preko vokabulara i čitanja riječi na čitanje tekstova na francuskom.

U vezi s utjecajem prvoga jezika na razvoj sintaktičke svjesnosti u drugom jeziku, Lipka (2020) je, istražujući sintaktičku svjesnost u engleskom jeziku izvornih govornika engleskoga jezika te dvije skupine neizvornih govornika engleskog – one kojima je neki slavenski jezik prvi jezik i one kojima je kineski prvi jezik, ustvrdila da izvorni govornici engleskoga jezika te neizvorni govornici engleskoga jezika kojima je neki slavenski jezik prvi jezik imaju višu razinu sintaktičke svjesnosti od neizvornih govornika engleskoga jezika kojima je kineski prvi jezik, što upućuje na to da prvi jezik može imati utjecaj na razvoj sintaktičke svjesnosti u drugom jeziku. No ne samo prvi jezik nego i razina

jezičnoga umijeća (Renou, 2001), stupanj i vrsta izloženosti jezičnome unosu (Tong i sur., 2022) te eksplicitno poučavanje morfosintaktičkih struktura u okviru kojega važnu ulogu igra sintaktička složenost nastavnikova govora (Kim i sur., 2015).

S obzirom na nedosljednost i nedostatnost spoznaja o ulozi morfološke, a posebno sintaktičke svjesnosti u ovladavanju vještinom čitanja, potrebna su dodatna istraživanja koja bi rasvijetlila odnos tih podvrsta (meta)lingvističke svjesnosti i vještine čitanja (npr. je li sintaktička svjesnost posljedica razvijenije sposobnosti čitanja ili vodi razvijenijoj sposobnosti čitanja), ali i ulogu i razvoj ne samo sintaktičke nego i morfološke svjesnosti u drugim jezičnim vještinama/djelatnostima (slušanju s razumijevanjem, pisanju i govorenju) tijekom procesa ovladavanja jezikom, osobito inim jezikom.

Na kraju ovoga kratkoga pregleda spoznaja o morfološkoj i sintaktičkoj svjesnosti u prvom i inom jeziku, napomenuli bismo da se u stručnoj literaturi na te dvije podvrste (meta)lingvističke svjesnosti često referira i pod nazivom **gramatičke svjesnosti** (engl. *grammatical awareness*; *grammatical consciousness*) (usp. Carlisle, 2003; Cain, 2007), iako se sam pojam gramatičke svjesnosti ponekad upotrebljava i u puno širem smislu koji u sebi uključuje cjelokupan sadržaj lingvističke svjesnosti. Jednako se često pojam lingvističke, pa čak i jezične svjesnosti, koristi samo u značenju gramatičke svjesnosti. Primjerice, Dines i Nold (1992), kada govore o jezičnoj svjesnosti, na nju gledaju kao na sposobnost prepoznavanja točnosti, tj. netočnosti jezičnih struktura, uočavanja, prepoznavanja i komentiranja gramatičkih problema te ispravljanja pogrešaka. Takvo usko shvaćanje jezične svjesnosti u smislu gramatičke svjesnosti ne treba čuditi. Naime, podsjećamo da je do razvoja pristupa za razvoj jezične svjesnosti u 1980-ima došlo, između ostaloga, zbog uočenih nedostataka komunikacijskoga pristupa. Budući da se jednim od glavnih nedostataka toga pristupa smatralo zanemarivanje uloge gramatike u ovladavanju (inim) jezikom, pristupom za razvoj jezične svjesnosti željelo se ponovno istaknuti važnost gramatike te afirmirati određene načine učenja i usvajanja gramatike za koje se vjerovalo, i još uvijek vjeruje, da mogu unaprijediti učenikovu jezičnu, ali i komunikacijsku kompetenciju.

U razvijanju novih pristupa učenju gramatike pošlo se od činjenice da do uspješnog učenja bilo koje vrste dolazi ako je ono što se uči smisleno povezano s onim što se već zna, tj. što je poznato. Poznato se u najširem smislu interpretira kao znanje prisutno u našoj podsvijesti, a može se odnositi na znanje o jezičnim univerzalijama ili na znanje usvojeno u prijašnjim procesima učenja. Bez obzira na to o kojoj se vrsti znanja radi, smatra se da će njegovo podizanje na razinu svjesnosti pospješiti učenje i usvajanje novih znanja. U tom se kontekstu gramatičkoj svjesnosti pridaje veliko značenje.

Rutherford (1987), koji je promovirao jedan od takvih pristupa – podizanje svjesnosti (engl. *consciousness-raising*) (v. poglavlje *Jezična svjesnost i poučavnje jezika*) – drži da je osnovna uloga gramatičke svjesnosti pomoć pri učenju, što je i inače osnovna uloga gramatike. Razvijanje gramatičke svjesnosti smatra posebno važnim u uvjetima učenja stranoga jezika u kojima učenici nisu izloženi dovoljnoj količini jezičnoga unosa potreb-

nog za stvaranje odgovarajućih generalizacija. U tim okolnostima razvijanje gramatičke svjesnosti kod učenika omogućuje da podatci potrebni za provjeru hipoteza i izvođenje zaključaka postaju dostupni učenicima na kontrolirani način. Gramatička je svjesnost, prema tome, element kojim se premošćuje praznina između učenikova prije usvojenoga znanja i trenutačnoga neznanja o određenim gramatičkim oblicima i strukturama čiju uporabu zahtijeva komunikacija na ciljnome jeziku.

Oblici poučavanja poduzimani s ciljem razvijanja gramatičke svjesnosti i njihov učinak na ovladavanje inim jezikom vrlo su čest predmet istraživanja, kao i utjecaj gramatičke svjesnosti na uspjeh učenika u ovladavanju jezikom. Reference na ta istraživanja u literaturi obično se mogu naći pod ključnim riječima „eksplicitno i implicitno učenje i poučavanje".

3.1.3. Leksička svjesnost

Za razliku od prethodno spomenutih podvrsta (meta)lingvističke svjesnosti, **leksička** se **svjesnost** (engl. *lexical awareness*) slabo tematizira, i to ne samo u literaturi o temi metalingvističke svjesnosti u području psiholingvistike u kojoj dominiraju radovi o fonološkoj, morfološkoj i sintaktičkoj svjesnosti, nego i u literaturi posvećenoj ovladavanju inim jezikom. S obzirom na tu činjenicu, malo je pokušaja određenja leksičke svjesnosti. Štoviše, u literaturi se pojam vrlo često upotrebljava bez njegova pobližeg određenja, što je obično slučaj s radovima na temu uloge i razvoja leksičke svjesnosti u okviru učenja i poučavanja inoga jezika.

U rijetko ponuđena određenja leksičke svjesnosti ubrajamo ono koje je Schuler (2017) izvela iz razumijevanja metalingvističke svjesnosti i opisa komponenata znanja riječi koji je dao Nation (2013). Tako Schluer (2017: 186)[19], iz kuta gledanja na čitanje u stranome jeziku, leksičku svjesnost određuje kao sposobnost prepoznavanja slijeda jezičnih znakova kao riječ ciljnoga jezika te uporabe strukturnih svojstava riječi, kontekstualnih pokazatelja i drugih jezičnih resursa u razumijevanju riječi. Shodno tome u leksičku svjesnost uključuje svjesnost o grafemskom i fonemskom obliku riječi, odnosu grafema i fonema, morfološkim, sintaktičkim i semantičkim svojstvima riječi, o vezama riječi s drugim riječima u ciljnome jeziku (npr. kotekstnim i kontekstualnim elementima), ali i vezama riječi s riječima u drugim poznatim jezicima (npr. o kognatima, lažnim prijateljima) (usp. Schluer, 2017). I Lokotar Vojnović (2021: 26) se u određenju leksičke svjesnosti vodila dimenzijama leksičke svjesnosti, pa tako navodi da „osim uočavanja i razumijevanja oblika i semantičke dimenzije riječi (kao jednog od užih shvaćanja pojma leksičke svjesnosti)", leksička svjesnost uključuje „sve ono što je uključeno u poznavanje

19 Zanimljivo je da Schluer (2017) engleski izraz *lexical awareness* u njemačkom prevodi s *Wortbewusstheit* koji bi više odgovarao engleskom izrazu *word awareness* na koji se također nailazi u psiholingvističkim radovima na engleskom jeziku o temi metalingvističke svjesnosti (npr. u Layton, Robinson i Lawson, 1998; Carlisle, 2003 itd.), a upotrebljava se, osim u govoru o leksičkoj svjesnosti, još i češće u razmatranjima fonološke svjesnosti.

riječi", a to je, prema Nation (2013: 49), na receptivnoj i produktivnoj razini poznavanje oblika riječi (govornoga: kako se riječ čuje i izgovara; pisanoga: kako se riječ čita i piše; dijelova riječi: koji su dijelovi riječi i koji su dijelovi riječi nužni za izražavanje značenja riječi), značenja riječi (oblika i značenja: koje značenje riječi signalizira njezin oblik, koji se oblik riječi može upotrijebiti za izražavanje značenja riječi; koncepta i referenata: što je uključeno u koncept riječi, na što se koncept riječi odnosi; asocijacija: na koje druge riječi asocira riječ, koje se druge riječi mogu upotrijebiti umjesto te riječi) i uporabe riječi (gramatičkih funkcija: u kojim se obrascima riječ pojavljuje i u kojima se mora upotrebljavati; kolokacija: koje se riječi i vrste riječi pojavljuju i moraju upotrebljavati uz određenu riječ; ograničenja u uporabi: gdje, kada i kako često očekujemo da ćemo određenu riječ susresti i upotrebljavati).

Višedimenzionalnost konstrukta leksičke svjesnosti, koji je razvidan iz navedenih određenja leksičke svjesnosti, ali i potvrđen u istraživanju J. Schluer (2017), doveo je do toga da se pojedini aspekti leksičke svjesnosti razmatraju zasebno, npr. **semantička svjesnost** (engl. *semantic awareness*) – prepoznavanje značenja riječi i promišljanje o značenjima riječi (usp. Chiu, 2009), **svjesnost o riječi** (engl. *word awareness*) – razumijevanje da jedan fonemski oblik riječi odgovara jednom grafemskom obliku riječi (usp. Layton, Robinson i Lawson, 1998) i **svjesnost o kognatima** (engl. *cognate awareness*) – percipiranje ili znanje koje pomaže učenicima da prepoznaju odnos između nepoznate riječi u jednom jeziku i poznate riječi u drugom jeziku te na temelju toga izvedu zaključak o značenju nepoznate riječi (usp. Malabonga i sur., 2008). K tome, učestala je praksa da se određeni aspekt leksičke svjesnosti razmatra u okviru fonološke svjesnosti (npr. svjesnost o riječi) ili u okviru nekih drugih podvrsta (meta)lingvističke svjesnosti. To preklapanje leksičke i drugih podvrsta (meta)lingvističke svjesnosti zasigurno je utjecalo na mali broj radova fokusiranih na temu leksičke svjesnosti izvornih i neizvornih govornika određenoga jezika.

Nation (2008) ističe da je, unatoč dugoj povijesti pridavanja pozornosti učenju vokabulara i eksplicitnoj analizi semantičkih odnosa i etimologije, malo toga napisano o leksičkoj svjesnosti u učenju drugoga i stranoga jezika u okviru jezične svjesnosti. Puno je više radova o morfološkoj i sintaktičkoj svjesnosti, a trebalo bi biti upravo obrnuto, kako tvrde Little i Singleton (1991), bazirajući svoj stav ne samo na prosudbama znanstvenika nego i laika. Naime, na upit od čega se sastoji jezik, većina će govornika bilo kojeg jezika odgovoriti – od riječi. Dakle, da bismo naučili jezik trebamo učiti riječi. Tome u prilog govore i spoznaje o učenju prvoga i drugoga jezika u prirodnoj sredini. Učenje jezika u sredini u kojoj je visoka razina izloženosti autentičnom jezičnom unosu i velika mogućnost jezičnoga ostvaraja ne počinje apstraktnim pravilima nego riječima koje učenik počinje postupno upotrebljavati u složenijim jezičnim strukturama. Iz toga proizlazi da u učenju jezika leksik i diskurs imaju primat nad morfologijom i sintaksom, tj. učenici prvo percipiraju i razumiju riječi da bi razumjeli diskurs u glavnim crtama, a tek onda riječima, s kojima tvore iskaze, priljubljuju njihova morfološka i sintaktička svojstva.

Osim znanstvenika, i velik je broj učenika stranoga jezika mišljenja da se učenju gramatike u nastavi stranoga jezika posvećuje više pozornosti nego učenju vokabulara, osobito u nekim stranim jezicima, primjerice njemačkom, a što može voditi većem broju pogrešaka pri uporabi vokabulara nego pri uporabi gramatičkih struktura (Roos, 1993).

Nedovoljno poklanjanje pozornosti učenju vokabulara, čak i u danas duboko ukorijenjenom komunikacijskom pristupu poučavanju jezika, nije osjetno samo u kvantitativnom nego i u kvalitativnom smislu, pri čemu se ovo potonje odnosi na način učenja i poučavanja vokabulara. Tradicionalno gledište na učenje i poučavanje vokabulara temelji se na objašnjenju značenja svih nepoznatih riječi, a ono je često izvankontekstualno. Ako su tekstovi dugi, za objašnjenje nepoznatih riječi u tekstu mora se izdvojiti puno vremena, a da bi se uštedjelo na vremenu, učenici se obično suočavaju s listama riječi koje trebaju naučiti napamet, bez ili s malo kasnijih prilika za uvježbavanje njihove upotrebe. Time se vokabular zapravo prepušta slučajnom usvajanju. Suprotno se gledište na učenje i poučavanje vokabulara temelji na stajalištu da pojedine riječi nisu tako važne kao cjelokupni kontekst rečenice. Od učenika se očekuje da pogode značenje nepoznatih riječi, oslanjajući se na kontekst rečenice i teksta, ili da zanemare riječi koje ne znaju te izvuku zaključak o poruci teksta na temelju onoga što razumiju. Ali da bi učenici mogli primijeniti tu strategiju učenja vokabulara potrebno im je predznanje, tj. dovoljna količina razumljivoga jezičnog unosa (Krashen, 1981, 1985, 1989), a i dovoljna količina poznatog konteksta. S obzirom na to da oba gledišta na ovladavanje vokabularom imaju svojih nedostataka, u okviru jezične svjesnosti promoviran je pristup razvoju leksičke svjesnosti, prije svega u inom jeziku, a koji „uključuje razvoj interesa i fokusa na svjesnom razmatranju aspekta jezika, učenja jezika i jezične uporabe“ (Nation, 2008: 167).

U ciljeve razvoja leksičke svjesnosti, Nation (2008) ubraja, između ostaloga, „pomoć učeniku da stekne pozitivan odnos prema učenju vokabulara, unaprjeđenje vještina učenja, razvijanje trajnog interesa za analizu vokabulara raznih jezika i uporabe vokabulara i povećanje razumijevanja načina na koji se vokabular upotrebljava u raznovrsne svrhe“. Iz navedenih ciljeva proizlazi da razvoj leksičke svjesnosti počiva na primjeni metoda i postupaka u učenju i poučavanju koji aktiviraju i podižu razinu leksičke svjesnosti. No, veliku ulogu u razvijanju leksičke svjesnosti imaju i strategije učenja vokabulara (za pregled vidjeti Pavičić Takač, 2008, 2019), koje je također potrebno podići na razinu svjesne primjene. Neki su autori (npr. Nation, 2008) mišljenja da razvoj leksičke svjesnosti, osim što teče paralelno s razvojem svjesnosti o strategijama učenja vokabulara, u neku ruku počinje upravo sa svjesnošću o strategijama učenja vokabulara. Ipak smatramo da je prvi i najvažniji korak u razvoju leksičke svjesnosti razumijevanje i prihvaćanje leksičkoga pristupa u učenju jezika.

Istraživanja u području ovladavanja vokabularom u inome jeziku (npr. Börner, 1997; Haastrup, 1994; Boers, 2000; Lokotar Vojnović, 2021) pokazala su da je podizanje leksičke svjesnosti kod učenika aktivnostima i zadatcima usmjerenim na aktivaciju pažnje pri njihovu izvršavanju, učinkovit način razvoja leksičke svjesnosti. Ta su istraživanja

osobito važna s obzirom na spoznaje da je leksička svjesnost i kod učenika koji su na vrlo visokoj razini komunikacijske jezične kompetencije niža nego kod izvornih govornika (Chiu, 2009), osobito kada su u pitanju frazeološki aspekti inoga jezika (Guz, 2014). Ipak, u nekim se istraživanjima nije uspjela potvrditi uloga leksičke svjesnosti u učenju vokabulara. Primjerice, u istraživanju o ulozi podizanja svjesnosti o ortografski sličnim riječima u dvama jezicima (kognatima), Otwinowska i sur. (2020) nisu potvrdili gledište da podizanje svjesnosti pomaže učenicima u ovladavanju kognatima, ali i drugim riječima. S obzirom na mali broj istraživanja leksičke svjesnosti, i u inome i u prvome jeziku, a koji nije u skladu sa složenošću samoga konstrukta leksičke svjesnosti, jasno je da će se toj podvrsti (meta)lingvističke svjesnosti u budućnosti trebati dati više pozornosti u okviru istraživanja u području jezične svjesnosti.

3.1.4. Pragmatička svjesnost

U okviru jezične svjesnosti, **pragmatička** se **svjesnost** (engl. *pragmatic awareness*) od 1990-ih uglavnom razmatrala i proučavala u području ovladavanja inim jezikom, na što je u velikoj mjeri utjecao rad Richarda Schmidta (1993b) o svjesnosti, učenju i međujezičnoj pragmatici, a potaknut radom znanstvenika u području međujezične pragmatike, posebno Clausa Faercha i Gabriele Kasper (v. npr. Faerch i Kasper, 1984; Kasper, 1984). Tako Schmidt (1993b) u svom često citiranom radu navodi, između ostalih, dva primjera koja upućuju na važnost pragmatičke svjesnosti u učenju jezika. Prvi primjer govori o tome da je u procesu učenja portugalskoga jezika imao velikih poteškoća sa završavanjem telefonskoga razgovora. Iako je znao kojim se jezičnim oblikom završavaju razgovori, nije znao kako glasi uobičajeni jezični oblik kojim se najavljuje završetak razgovora. Pozornim slušanjem izvornih govornika tijekom telefonskih razgovora uočio je jezični oblik *então tá* koji odgovara engleskom izrazu *so, then* te ga isprobao već u sljedećem telefonskom razgovoru. Uočeni jezični oblik pokazao se točnim i prikladnim. U drugom primjeru opisuje slučaj koji se dogodio za vrijeme njegova boravka u Japanu, kada je sa svojim japanskim učenikom bio u kazalištu. U jednom se trenutku učenik okrenuo i pitao ga sviđa li mu se njegovo mjesto, na što je Schmidt odgovorio da je u redu. Tek je kasnije shvatio da je tim pitanjem učenik neizravno molio da se zamjene za mjesta. Ta su zapažanja navela Schmidta na tvrdnju da ovladavanje pragmatičkim aspektima jezika zahtijeva pažnju usmjerenu ne samo na jezične oblike i njihova značenja nego i relevantne kontekstualne značajke, što je oživjelo istraživanja pragmatičke svjesnosti u ovladavanju inim jezikom te time doprinijelo razumijevanju toga pojma.

Takahashi (2013: 4505) definira pragmatičku svjesnost kao „prepoznavanje ili znanje o načinu na koji se jezik upotrebljava da bi se kodiralo društveno značenje preko svjesnoga promišljanja o odnosima između čimbenika koji su uključeni u pragmatičko razumijevanje i pragmatičku proizvodnju". Ista autorica pravi razliku između **pragmalingvističke svjesnosti** (engl. *pragmalinguistic awareness*) koju objašnjava u smislu eksplicitnoga znanja o odnosu između jezičnoga oblika i jezične funkcije koji je relevantan

za određeni sociokulturni kontekst, i **sociopragmatičke svjesnosti** (engl. *sociopragmatic awareness*) pod kojom podrazumijeva eksplicitno znanje o tome što čini prihvatljivo jezično ponašanje u određenoj jezičnoj zajednici. Prvi se tip svjesnosti manifestira kao uočavanje i razumijevanje toga koja je odgovarajuća jezična formulacija za određeni govorni čin (npr. najavu završetka razgovora u portugalskom jeziku), a drugi kao uočavanje i razumijevanje toga da se određeni govorni čin izvodi u određenoj situaciji (npr. uočavanje toga da se u određenoj jezičnoj zajednici prednost daje neizravnom načinu upućivanja zahtjeva prema osobama višega društvenog statusa ili da isprika u određenoj situaciji zahtijeva objašnjenje). Layton, Robinson i Lawson (1998: 7) navode da je pragmatička svjesnost jednostavno „razumijevanje međuodnosa među propozicijama", dok Alcón i Safont Jordà (2008: 193) pragmatičku svjesnost određuju kao „svjesno, refleksijsko, eksplicitno znanje o pragmatici" koje uključuje „znanje o onim pravilima i konvencijama koji stoje u osnovi prikladne jezične uporabe u određenim komunikacijskim situacijama", i to kako se njima koriste „članovi određene jezične zajednice".

U kontekstu govora o jezičnoj uporabi u prvom jeziku Jef Verschauern uveo je pojam **refleksijske ili metapragmatičke svjesnosti** (engl. *reflexive or metapragmatic awareness*). Radi se o tipu svjesnosti koji je, prema Verschauernu (2000: 59), „ključan za razumijevanje verbalnoga *ponašanja*" u komunikaciji u kojoj se „jezična uporaba uvijek *interpretira*" od strane sudionika komunikacije, pa time metapragmatička svjesnost doprinosi stvaranju značenja i pregovaranju o značenju. Posebno naglašava da metapragmatičku svjesnost odražava uporaba metajezika, razlikujući pritom eksplicitne pokazatelje te svjesnosti od implicitnih. U prve ubraja, primjerice, metapragmatičke opise, samoreferencijalne izraze, diskursne ili pragmatičke oznake/čestice, rečenične priloge, eksplicitne intertekstualne veze, indirektni govor, a u implicitne deiktičke izraze, glagolski vid, prebacivanje kodova, implicitne „glasove" itd. (usp. Verschauern, 2000: 61). Navedeni primjeri pokazatelja metapragmatičke svjesnosti upućuju na njegovo mišljenje o važnosti svjesnosti o tekstnim i diskursnim obilježjima komunikacije, i u prvom i u inome jeziku (usp. Francis, 2006), premda joj se u istraživanjima posvećuje izrazito malo pozornosti.

Unatoč prevladavajućoj uporabi izraza „pragmatička svjesnost" u području ovladavanja inim jezikom, neki su se autori opredijelili za uporabu Verschauernova izraza metapragmatičke svjesnosti uz dodatno pojašnjenje toga izraza. Primjerice, Safont Jordà (2003: 48) je metapragmatičku svjesnost, vodeći se operacionalizacijom toga konstrukta u svom istraživanju, opisala kao „prihvaćanje onih kontekstualnih značajki koje određuju stupanj do kojeg određena jezična rutina može biti prikladna određenoj situaciji".

Nadalje, želeći istaknuti važnost pragmakomunikacijskoga u odnosu na pragmalingvističko poimanje pragmatičke svjesnosti, u njemačkom su govornom području neki autori (npr. House, 1997; Rampillon, 1997) za svjesnost o pragmatičkim i diskursnim fenomenima jezika upotrijebili izraz **komunikacijska svjesnost** (njem. *kommunikative Bewusstheit*). Tako, prema House (1997: 69), komunikacijska se svjesnost odnosi na

„komunikacijske radnje u kontekstu, pri čemu te radnje ne uključuju samo tzv. govorne činove (npr. ispričavanje) nego i isprepletenost tih činova u većoj cjelini, u diskursu". Naime, polazeći od toga da komunikacijsko značenje proizlazi iz dinamičnoga procesa interakcije između govornika i sugovornika, fizičkog i sociokulturnog konteksta, jezičnoga ko-teksta te značenjskoga potencijala samih jezičnih jedinica, House (1997) naglašava da komunikacijska svjesnost obuhvaća pored situacijskoga (mikro)konteksta i kulturni (makro)kontekst jezičnog iskaza, a posebno one jezične fenomene koji su snažno uvjetovani kontekstom (npr. diskursne strategije, konverzacijske maksime, diskursnu koherenciju itd.), te sociopragmatičke fenomene (npr. društvenu distancu i dominaciju, prava i obveze sudionika u interakciji koji su određeni društvenim konvencijama itd.). Drugim riječima, komunikacijska svjesnost je svjesnost o svim onim čimbenicima koji stoje u osnovi realizacije i interpretacije komunikacijskih radnji. House (1997) tome dodaje da u nastavi stranih jezika svjesnost o pragmatičkim i diskursnim fenomenima uključuje i svjesnost o sličnostima i razlikama u jezičnoj upotrebi između materinskoga i stranoga jezika.

Rampillon (1997) pridružuje komunikacijsku svjesnost izvršnom znanju (njem. *exekutives Wissen*), za razliku od fonološke, ortografske, morfološke, sintaktičke i leksičke svjesnosti koje opisuje u smislu deklarativnoga znanja. Izvršno je znanje, kako ističe autorica, uz lingvističko znanje potrebno da bi komunikacija na stranome jeziku bila uspješna, a u tome učenicima pomaže svjesnost o četirima vrstama strategija: komunikacijskim strategijama, strategijama govora tijela, diskursnim strategijama i strategijama dominacije (usp. Rampillon, 1997: 177). Komunikacijske se strategije upotrebljavaju u razgovoru kada nastane ili treba nastati komunikacijska praznina, primjerice kada se sugovornik ne može sjetiti odgovarajuće riječi, u slučajevima pogrešnoga ili dvosmislenoga izražavanja itd. Neke su od tih strategija izbjegavanje teme, opisivanje, parafraziranje, doslovan prijevod, tvorba odgovarajućih riječi ili izraza, uporaba praznih riječi i drugi. Strategije govora tijela, kao što su izrazi lica ili pokreti i držanje tijela, imaju važnu ulogu u komunikaciji, osobito sa sugovornicima iz drugih kultura zbog razlika između kultura u značenju i uporabi govora tijela. Pravilna interpretacija i uporaba tih strategija stoga je bitna pretpostavka uspješne komunikacije s pripadnicima drugih naroda. Diskursne se strategije odnose na mehanizme kojima se govornik koristi da bi s nekim započeo razgovor, održavao ga, ljubazno ga prekinuo ili nastavio nakon prekida te ga prikladno završio. Uporaba je tih strategija također vezana uz kulturne specifičnosti zemlje iz koje dolazi govornik ili sugovornik. Što se strategija dominacije tiče, njih je posebno važno biti svjestan jer se radi o strategijama koje u današnje vrijeme, kada jezično nasilje i jezična zlouporaba sve više dolazi do izražaja u komunikaciji, mogu doprinijeti diskriminaciji ili manipulaciji. Takvih strategija treba biti svjestan kako bi ih se znalo prepoznati i na njih reagirati primjenom drugih, odgovarajućih strategija.

Iz navedenoga kratkog osvrta na komunikacijsku svjesnost proizlazi da se ta, rekli bismo, podvrsta pragmatičke svjesnosti razvija dvojako – usvajanjem znanja o pragma-

tičkim i diskursnim fenomenima određenoga jezika te poznavanjem strategija kojima se postojeća znanja stavljaju u funkciju ili se njihov nedostatak neutralizira, a sve s ciljem unaprjeđivanja komunikacijske kompetencije i postizanja uspješne komunikacije. Komunikacijska se svjesnost, na način kako su je opisale House (1997) i Rampillon (1997), može shvatiti kao svojevrsna poveznica pragmatičke svjesnosti u strogo pragmalingvističkom značenju sa svjesnošću o vlastitoj i tuđoj kulturi te kritičkom jezičnom svjesnošću (v. poglavlja *Kulturna i međukulturna svjesnost* i *Kritička jezična svjesnost*).

Kada je riječ o istraživanjima pragmatičke svjesnosti u ovladavanju inim jezikom, ali i metapragmatičke te komunikacijske svjesnosti, ona su uglavnom usmjerena na proučavanje učeničke osjetljivosti za pragmatičku prikladnost jezične uporabe i na proučavanje razvoja pragmatičke svjesnosti poučavanjem. Iako je teško mjeriti pragmatičku svjesnost, odnosno svjesnost općenito, za koju Verschauern (2000: 59) tvrdi da nije mjerljiva, u istraživanjima učeničke osjetljivosti za pragmatičku prikladnost jezične uporabe, istraživači su se uglavnom koristili zadatcima prepoznavanja, zadatcima prosudbe prihvatljivosti i zadatcima ispravljanja. Obično bi ispitanici čuli i/ili vidjeli određenu komunikacijsku situaciju ili bi pročitali transkript komunikacijske situacije te riješili neki od navedenih zadataka (v. npr. Bardovi-Harlig i Dörnyei, 1998; Garcia, 2004; Schauer, 2006). U nekim su studijama (npr. Takahashi, 2015) ispitanici trebali nastaviti komunikaciju koju je započeo izvorni govornik ili su uspoređivali tuđu ili svoju izvedbu određene komunikacijske situacije s onom izvornih govornika, bilježili svoja zapažanja te potom sudjelovali u retrospektivnom intervjuu (npr. Takahashi, 2005a, 2015; Sydorenko i Tuason, 2016).

Istraživanja su učeničke osjetljivosti za pragmatičku prikladnost jezične uporabe poput istraživanja svjesnosti o leksičkim aspektima jezika malobrojna. Istražujući svjesnost učenika engleskoga kao stranoga i drugoga jezika (i njihovih nastavnika) u domeni gramatike i pragmatike, Bardovi-Harlig i Dörnyei (1998) ustvrdili su da su učenici (i nastavnici) engleskoga kao stranoga jezika za razliku od učenika (i nastavnika) engleskoga kao drugoga jezika gramatičke pogreške prepoznali i rangirali kao ozbiljnije od pragmatičkih pogrešaka. Autori su studije zaključili da učenici stranoga jezika posjeduju vrlo malu svjesnost o pragmatičkim svojstvima jezika, pripisujući taj nalaz neodgovarajućim metodama poučavanja stranoga jezika. No, isti su autori ustvrdili da su učenici engleskoga kao stranoga jezika koji su na višoj jezičnoj razini za razliku od učenika koji su na nižoj jezičnoj razini prepoznali pragmatičke pogreške kao ozbiljnije. K tome, oni učenici engleskoga kao drugoga jezika koji su proveli kraće vrijeme u SAD-u, niže su rangirali ozbiljnost pragmatičkih pogrešaka od onih koji su tamo proveli duže vrijeme. U kasnijim dvjema replicirajućim studijama dobiveni su oprečni rezultati. Dok su u studiji istraživača Niezgoda i Röver (2001) češki učenici engleskoga kao stranoga jezika koji su bili na vrlo visokoj jezičnoj razini bili svjesniji pragmatičkih pogrešaka od čeških učenika engleskoga kao drugoga jezika, u studiji G. Schauer (2006) skupina njemačkih učenika engleskoga kao stranoga jezika bila je ipak manje svjesna pragmatičkih pogre-

šaka od skupine njemačkih učenika engleskoga kao drugoga jezika, a k tome je autorica ustvrdila da je boravak u Velikoj Britaniji značajno povećao pragmatičku svjesnost potonje skupine učenika. Garcia (2004) je u studiji o pragmatičkoj svjesnosti izvornih i neizvornih govornika engleskoga jezika ustvrdila da su neizvornih govornici na višoj razini jezičnoga umijeća točnije prepoznali vrste govornih činova od neizvornih govornika na nižoj razini jezičnoga umijeća, a dijelom su čak bili bolji i od izvornih govornika, što je autorica objasnila time da su neizvorni govornici bili studenti – budući nastavnici engleskoga kao drugoga jezika koji posjeduju i razumijevanje metajezičnih izraza, koje izvorni govornici ne moraju nužno poznavati. Navedene su studije uz niz drugih (npr. Kinginger, 2008; Olshtain i Blum-Kulka, 1985; Trebits, 2021) potvrdile važnu ulogu razine jezičnoga umijeća i dužinu boravka u govornome području ciljnoga jezika, točnije razinu izloženosti ciljnome jeziku i jezičnih kontakata u razvoju pragmatičke svjesnosti.

U važne čimbenike Schmidt (1993b) ubraja i motivaciju, koja je prema njemu važnija za ovladavanje pragmatičkim i diskursnim aspektima jezika nego za ovladavanje drugim jezičnim aspektima, a razlog tome leži u samoj prirodi komunikacije. Naime, oni koji žele uspostaviti veze s govornicima jezika cilja veću će pozornost posvetiti pragmatičkim aspektima jezičnoga unosa i truditi se razumjeti ih, za razliku od onih koji nisu motivirani za učenje jezika. Tu je premisu, primjerice, potvrdila Takahashi (2005b) u svojoj studiji o učincima intrinzične motivacije na usmjeravanje pozornosti na pragmatičke aspekte tijekom obrade jezičnoga unosa kod japanskih učenika engleskoga kao stranoga jezika. Zanimljivo, u istoj je studiji pratila i učinak jezičnoga umijeća, ali nije dokazala povezanost pragmatičke svjesnosti i jezičnoga umijeća, no u nešto kasnijoj studiji (Takahashi, 2015) pokazala je da učenici koji su komunikativniji i imaju višu razinu jezičnoga umijeća u slušanju bolje uočavaju pragmatičke aspekte. Ista je autorica, inače, tijekom svojeg dugogodišnjeg bavljenja istraživanjima pragmatičke svjesnosti kod japanskih učenika engleskoga kao stranoga jezika i izvornih govornika stalno unaprjeđivala metodologiju istraživanja pragmatičke svjesnosti, pa je zbog toga i jedna od češće citiranih istraživača pragmatičke svjesnosti i pragmatičke kompetencije u inome jeziku. U gore navedenim istraživanjima proučavana je svjesnost o raznim pragmatičkim aspektima, pri čemu su dominirali zahtjevi, a uz to se istraživala i osjetljivost za prikladnost izricanja i uporabe savjeta, prijedloga, konverzacijskih implikatura i drugo.

Sve prethodno navedene studije o pragmatičkoj svjesnosti upozorile su na potrebu intenzivnijeg bavljenja pragmatičkom svjesnošću u nastavi inoga jezika, i to iz dva razloga: prvo, pragmatička svjesnost predstavlja prvi korak prema pragmatičkoj kompetenciji (usp. Bardovi-Harlig, 2018), i drugo, jeziku u uporabi posvećuje se premalo pozornosti u nastavi inoga jezika. Gramatička korektnost i dalje se smatra jednim od najvažnijih kriterija uspješnosti u učenju jezika, pri čemu se zaboravlja činjenica da je visoka razina komunikacijske kompetencije, prije svega, rezultat posjedovanja pragmatičkih znanja. U uvjetima učenja stranoga jezika, u kojima je izloženost jeziku na receptivnoj i produktivnoj razini niska, pragmatička se svjesnost pojavljuje kao čimbenik koji omogućava

ne samo pristup znanjima o pragmatičkim aspektima jezika, nego djeluje pozitivno i na njihovo zadržavanje.

S obzirom na to da je, prema mišljenju ali i iskustvu Schmidta (1993b), stjecanje sposobnosti prepoznavanja i razumijevanja impliciranih značenja u inome jeziku spor proces, taj se znanstvenik zalaže za primjenu svjesnih pristupa u poučavanju pragmatičkih aspekata jezika. Mišljenja je da samo izlaganje sociolingvistički odgovarajućem jezičnom unosu nije dovoljno za usvajanje pragmatičkoga i diskursnoga znanja u uvjetima učenja inoga jezika jer su lingvističke realizacije pragmatičkih funkcija učenicima ponekad neuočljive, ili relevantne kontekstualne čimbenike, koje je potrebno uočiti, učenici tumače drukčije, a često pod utjecajem prvoga jezika.

Empirijsku potvrdu učinka eksplicitnoga poučavanja na ovladavanje pragmatičkim aspektima stranoga jezika te razvoj pragmatičke svjesnosti pružila je, primjerice, House (1996) u longitudinalnoj studiji čiji su rezultati pokazali da metapragmatička informacija sprječava negativan prijenos, vodi uporabi varijabilnijih diskursnih strategija i realizacija govornih činova te time poboljšava učenikovu „pragmatičku fluentnost". Ipak ta studija nije i dokazala da metapragmatička svjesnost utječe na poboljšanje prikladnog pružanja odgovora učenika u svakodnevnim situacijama. House (1997) je također naglasila da se u studijama koje je provela pokazalo da učenici stranoga jezika, posebno oni starije dobi, izražavaju veću sklonost eksplicitnom nego implicitnom načinu poučavanja. Rezultati studije S. J. Alcón-Soler (2007) pokazali su da eksplicitno poučavanje omogućuje zadržavanje pragmatičke svjesnosti učenika stranoga jezika, te da tome najviše pridonosi sudjelovanje učenika u otkrivanju ciljnih pragmatičkih konvencija. K tome, Kot (2014) je ustvrdila da učenici drže da je podizanje svjesnosti o pragmatičkim aspektima jezika korisno. Nasuprot tim studijama, u istraživanju odnosa eksplicitnoga i implicitnoga poučavanja Takimoto (2009) nije dokazala učinkovitost pružanja metapragmatičke informacije, tj. eksplicitnoga poučavanja, dajući time prednost određenim oblicima implicitnoga načina podizanja pragmatičke svjesnosti.

Bez obzira na vrstu poučavanja, navedena su istraživanja pokazala da pragmatička svjesnost pozitivno utječe na razvoj pragmatičke kompetencije, ali i to da je pragmatička svjesnost ishod poučavanja pragmatičkih aspekata jezika. Kao sredstvo poučavanja, pragmatička svjesnost omogućuje učenicima da shvate kulturne ideologije koje stoje u osnovi uporabe inoga jezika te se tako oslobode početno razvijenoga otpora prema prihvaćanju pragmatičkih normi inoga jezika koje nisu u skladu s njihovim vrijednostima i vjerovanjima (usp. Ishihara, 2007).

3.2. KULTURNA I MEĐUKULTURNA SVJESNOST

Svjesnost o jeziku u uporabi, što stoji u osnovi pragmatičke i komunikacijske svjesnosti, pretpostavlja i postojanje svjesnosti o kulturi. Pojam kulture izrazito je slojevit pa

je to utjecalo na puno prijedloga definicija kulture (Byram, 2013). U tim se prijedlozima uglavnom ističe da kulturu čine opća znanja, vrijednosti, percepcije i vjerovanja, tradicije i obrasci ponašanja koje dijele pripadnici određene zajednice i koji to svoje bogato zajedničko nasljeđe raznim izvorima prenose s generacije na generaciju, pri čemu je jezik jedan od tih izvora (usp. Bowers, 1992; Saville-Troike, 2003).

Jezik nije samo sredstvo za prijenos elemenata kulture, ono je i izraz kulture. Kultura čini kontekst u kojem se jezik upotrebljava. Stoga biti svjestan toga kako se jezik upotrebljava, znači biti svjestan kulture zajednice koja se tim jezikom koristi. Polazeći od te premise, Baker (2012: 65) definira **kulturnu svjesnost** (engl. *cultural awareness*) na njezinoj temeljnoj razini kao „svjesno razumijevanje uloge koju kultura ima u učenju jezika i komunikaciji (i u prvom i u stranom jeziku)". Dio definicije u zagradi upućuje na novu paradigmu u gledanju na odnos jezika i kulture, odnos za koji Risager (2006) upotrebljava izraz **jezikokultura** (engl. *languaculture/linguaculture*).

Za razliku od prijašnjega homogenog poimanja odnosa jezika i kulture (pripadnici određene zajednice upotrebljavaju isti određeni jezik i dijele istu određenu kulturu), danas se na odnos jezika i kulture gleda u heterogenom i fluidnom, tj. varijabilnom smislu. Kako ističe Byram (2013), promjene u društvima tijekom 20. stoljeća utjecale su na pojavu da osoba može biti izvorni govornik više jezika na različitim stupnjevima ovladanosti tim jezicima i može pripadati različitim skupinama ljudi, a time i različitim kulturama, pri čemu se s promjenama u životnim okolnostima i situacijama osobe mogu promijeniti i njezini jezici i kulture. Zbog toga je Byram (1997) predložio da se koncept izvornoga govornika, čiju detaljnu analizu daje Davies (2003), zamijeni konceptom međukulturnoga govornika.

Međukulturni je **govornik** (engl. *intercultural speaker*), prema Byramu (1997), osoba koja u interakciju s drugim izvornim ili neizvornim govornicima unosi ne samo svoje, često nesvjesno, znanje o vlastitoj kulturi, nego i znanje o kulturi drugoga sudionika u interakciji. To se **znanje o kulturi** (engl. *cultural knowledge*), međutim, razlikuje od kulturne svjesnosti, i to ponajviše po tome što je ono vanjsko jer su informacije koje ga čine pružene od nekoga u određenome, obično selektiranome i pripremljenome obliku, dok je kulturna svjesnost, kao percepcija o vlastitoj i tuđoj kulturi koja se razvija u umu međukulturnoga govornika, unutarnja te dinamična i varijabilna jer se stalno mijenja i proširuje zahvaljujući međukulturnom iskustvu stečenom u međukulturnoj interakciji (usp. Tomlinson i Masuhara, 2004). Navedenu je razliku između znanja i svjesnosti prepoznao i Byram (1997), a što je vidljivo iz toga da je u svom modelu međukulturne komunikacijske kompetencije izdvojio posebnu komponentu koju je nazvao **kritička kulturna svjesnost** (engl. *critical cultural awareness*) i pod kojom, u okviru političkoga obrazovanja, podrazumijeva sposobnost kritičke evaluacije perspektiva, praksi i proizvoda (npr. dokumenata) iz vlastite i drugih kultura odnosno zemalja na temelju eksplicitnih kriterija (usp. Byram, 1997: 53).

Iz navedenih poimanja kulturne, ali i kritičke kulturne svjesnosti proizlazi da kulturna svjesnost počiva na osjetljivosti za vlastitu, ali i druge kulture. Izvorni, ali i neizvorni govornici potencijalno pripadaju ne jednoj nego više jezičnih zajednica (Kramsch, 1998), što znači da je njihova jezikokultura potencijalno aktivna ne samo na nacionalnoj i europskoj nego i transnacionalnoj razini (usp. Bowers, 2012; Risager, 2006). Međukulturni je govornik zapravo stalno u interakciji s drugim međukulturnim govornicima, te u toj interakciji spoznaje da se njegova kultura razlikuje od kultura drugih međukulturnih govornika, drugim riječima on razvija **međukulturnu svjesnost** (engl. *intercultural awareness*).

Fenner (2000: 149) na međukulturnu svjesnost gleda kao na „odnos međuovisnosti između kultura" koji rezultira stalnim „obogaćivanjem sebe ali i drugih", dok Baker (2012: 66), koji je nešto konkretniji, pod tim pojmom podrazumijeva „svjesno razumijevanje uloge koju na kulturi utemeljeni oblici, prakse i sheme razumijevanja mogu imati u međukulturnoj komunikaciji, i sposobnost da u praksi primijeni te koncepcije na fleksibilan i kontekstu odgovarajući način u komunikaciji u stvarnom vremenu".

Razvijanje kulturne i međukulturne svjesnosti trebalo bi postati imperativom u učenju inoga jezika (Boye i Byram, 2018; Bowers, 1992; Fenner, 2008, 2017), i to takvom u kojem se na ini jezik neće gledati samo u smislu njegove funkcionalne vrijednosti, tj. sposobnosti sporazumijevanja s izvornim govornikom, što je karakteristika bilateralnog pristupa u učenju jezika, nego i s međukulturnim govornikom. Činjenica je da se visoki stupanj komunikacijske kompetencije može steći samo ako se u učenje jezika uključe i elementi kulture, pa u tom smislu Widdowson (1997: 36) ističe da učiti kako upotrebljavati jezik neke zajednice mora do određenoga stupnja značiti i kvalificiranje za članstvo u toj zajednici, čime taj autor naglašava značaj kulturne svjesnosti. No u današnjem globalnom svijetu više nije dovoljno posjedovati kulturnu svjesnost nego je potrebno razviti međukulturnu svjesnost, i to učenjem kroz kulturu a ne samo o njoj, jer „samo stjecanjem uvida u Drugo učenici mogu steći vanjski pogled na sebe" (Fener, 2008: 274). Kritički osvrt na vlastitu kulturu i kulturu drugih vodi osvještavanju onih pojava koje je potrebno poboljšati (Boye i Byram, 2018).

S obzirom na važnost kulturne, a osobito međukulturne svjesnosti, iznenađuje izrazito slaba zastupljenost istraživanja te vrste svjesnosti. Tome je zasigurno pridonijela složenost ne samo koncepta kulturne i međukulturne svjesnosti nego i koncepta međukulturnoga govornika koji je ciljni sudionik takvih istraživanja. U radovima na temu kulturne i međukulturne svjesnosti uglavnom se predlažu metodički pristupi za razvoj tih svjesnosti (npr. Baker, 2012; Bogdanić i Cindrić, 2009; Bowers, 1992) ili se ispituju učinci primjene određenoga metodičkoga pristupa na njihov razvoj. Jedno je takvo istraživanje provela Abrams (2002) u kojem je ustvrdila da su sudionici (učenici njemačkoga jezika) iz eksperimentalne skupine u odnosu na one u kontrolnoj skupini bolje percipirali kulturu iz emičke perspektive, da su njihovi odgovori na upitnik koji je proveden nakon eksperimenta odražavali razvijajuću osjetljivost za raznovrsnost unutar kultura zemalja

njemačkoga govornog područja te da su pokazali svjesnost o ideji da političke granice nisu odgovarajući kriterij za određivanje kulturne pripadnosti. Istraživanja poput ovoga pokazuju ne samo mogućnosti razvoja međukulturne svjesnosti tijekom procesa učenja inoga jezika, nego daju uvid u međukulturnu svjesnost učenika inoga jezika. U vezi s potonjim, Malczewska-Webb (2014) ustvrdila je da studenti, koji su na međunarodnoj razmjeni, tijekom studijskoga boravka u inozemstvu slabije razvijaju međukulturnu u odnosu na kulturnu svjesnost. S obzirom na značaj takvih istraživanja, svakako bi ih trebalo biti više.

3.3. KRITIČKA JEZIČNA SVJESNOST

Kada se 1970-ih godina stvarao koncept jezične svjesnosti, društvena je dimenzija jezika u njemu zauzimala vrlo značajno mjesto. U 1980-im se godinama, međutim, naglasak prenio na kognitivnu dimenziju. O jezičnoj se svjesnosti sve češće govorilo u smislu znanja o jeziku do kojeg se dolazi poklanjanjem svjesne pozornosti karakteristikama jezika i jezične upotrebe. Istovremeno u to je vrijeme došlo do promjene u društvenim odnosima. Primjerice, došlo je do smanjenja broja zaposlenih u proizvodnom sektoru, ali se povećao broj zaposlenih u uslužnim djelatnostima. Ta je promjena izravno utjecala na to da se profil radnika iz temelja izmijenio. Komunikacijske sposobnosti skočile su na sam vrh ljestvice najtraženijih sposobnosti, zbog čega su se organizirali tečajevi na kojima su se analizirale i vježbale određene komunikacijske jezične vještine.

U tim je okolnostima Norman Fairclough, koji se intenzivno bavio odnosom jezika i moći (Fairclough, 1989), sa suradnicima predložio koncept **kritičke jezične svjesnosti** (engl. *critical language awareness*) (Clark i sur., 1991) kojim se nije željelo umanjiti važnost kognitivne dimenzije jezične svjesnosti nego ponovno istaknuti važnost društvene dimenzije, posebno u onom dijelu koji se tiče odnosa jezika i moći. S promjenama u društvenim odnosima, postalo je naime sve očitije da vladati komunikacijskim vještinama znači biti u mogućnosti prakticirati moć, a kako se to iskorištavanje moći preko jezika u pravilu odvija implicitno, nismo ga svjesni i vrlo lako podliježemo njegovu negativnom utjecaju. Jezik, dakle, nije neutralno sredstvo komunikacije (Janks, 2008), a način borbe protiv zlouporaba toga sredstva komunikacije Clark i sur. (1991) i Fairclough (1992b) vidjeli su upravo u razvoju kritičke jezične svjesnosti za koju su tvrdili da ju je potrebno ugraditi u programe obrazovanja s ciljem „razvoja kritičke svjesnosti o svijetu i mogućnosti njezine promjene“ (Clark i sur, 1991: 41). Kritička jezična svjesnost, u odnosu na jezičnu svjesnost s kojom dijeli sve ciljeve, ima jedan dodatan cilj, a to je „ohrabriti učenike da istraže zašto je jezik mogao postati takav kakav jest: koji su ga društveno-politički čimbenici oblikovali“ (Bolitho i sur., 2003).

Teorijski konstrukt kritičke jezične svjesnosti temelji se na nekoliko teza, prema kojima kritički pristup proučavanju jezika (engl. *critical language study*) ima povijesnu orijentaciju, objašnjava, a ne samo opisuje diskurs u društvu ili društvenoj instituciji,

razotkriva kako dominantne društvene skupine neizravno preko oblikovanja društvenih konvencija oblikuju diskurs i druge društvene prakse, ukazuje na to da su konvencije naturalizirane, tj. nisu prirodne, da se komunikacijske konvencije, uključujući jezike i jezične varijetete, procjenjuju s obzirom na poziciju njihovih korisnika u odnosima moći, da različite konvencije utjelovljuju različite ideologije, a da naturalizacija konvencija vodi naturalizaciji ideologija, da je diskurs društveno određen i kreativan i da na njegovo oblikovanje utječu borbe moćnih društvenih snaga te da se kritičkim pristupom proučavanju jezika razvija kritička svjesnost i samosvijest ljudi (usp. Clark i sur., 1991: 42–44).

Iz navedenoga proizlazi da u središtu kritičke jezične svjesnosti stoji bavljenje diskursom, tj. verbalnom interakcijom kao društvenom praksom, i to zbog toga što se jezik ne može promatrati odvojeno od načina na koji se upotrebljava u društvenome kontekstu, odnosno da se diskursni činovi ne mogu razmatrati a da se ne vodi računa o društvenim snagama koje su oblikovale konvencije o prikladnosti jezične uporabe u danome kontekstu (Fairclough, 1992c). U skladu s tim Clark i sur. (1991) i Fairclough (1992b) razlikuju tri dimenzije diskursa, i to tekst, društveno-kognitivne procese i društveni kontekst. U jezgri je njihova trodimenzionalnoga modela diskursa tekst – jezik u pisanome ili govorenome obliku. Njega okružuje sloj koji se odnosi na društveno-kognitivne procese – procese proizvodnje i interpretacije teksta, tj. jezika u interakciji u određenome društvenom kontekstu. Društveni je kontekst treći sloj, a sastoji se od konvencija. Uloga mu je odrediti uporabu jezika u određenome kontekstu koji predstavlja određena situacija, institucija ili društvo. I **kritička diskursna analiza** (engl. *critical discourse analysis*), koja opisuje kako pristupiti analizi diskursa, također ima tri dimenzije – opis, interpretaciju i objašnjenje. Opis uključuje lingvističku analizu teksta, interpretacija analizu interakcijskih procesa (procesa proizvodnje i interpretacije) i njihova odnosa s tekstom, a objašnjenje analizu odnosa interakcijskoga procesa i društvenih procesa (Fairclough, 1992b, 1995).

Iz opisanoga modela diskursa i pristupa analizi diskursa, Clark i Ivanič (1991) izvode tri načela kritičke jezične svjesnosti:

- Jezična se svjesnost treba usredotočiti na to kako jezik, društveno-kognitivni procesi i društveni kontekst djeluju jedni na druge.
- Svjesnost treba proizaći iz proizvodnje i interpretacije stvarnoga jezika, a ne samo iz eksplicitnoga znanja o jeziku. Naime, Clark i Ivanič (1991) jednako su kao i Fairclough (1992b) vrlo skeptični prema mišljenju da eksplicitno znanje o jeziku može pomoći učeniku da se jezikom koristi točno i prikladno. Smatraju da je to ostvarivo samo uz kritički osvrt na porijeklo konvencija o točnosti i prikladnosti jezične uporabe.
- Kritička jezična svjesnost treba pomoći učenicima da postanu samopouzdani i društveno odgovorni korisnici jezika.

Da bi kritička jezična svjesnost pomogla učenicima da se jezikom koriste s visokim stupnjem samopouzdanja, jezična se svjesnost treba izgraditi iz učenikovih postojećih je-

zičnih sposobnosti i iskustava stečenih uporabom jezika (Fairclough, 1989). Nastavnik će pomoći učenicima da svoja iskustva učine eksplicitnim, čime se stvara podloga za buduća promišljanja i rasprave o društvenoj uporabi jezika. Na primjer, time što će nastavnik skrenuti učenicima pozornost na način kako upotrebljavaju jezik, pomoći će im da postanu svjesni toga kako izražavaju svoje ideje i, što je još važnije, da znaju procijeniti svoj način izražavanja. Ujedno se učenike čini svjesnima činjenice da imaju aktivnu ulogu u uporabi jezika, tj. da jezik nije sustav koji postoji bez njega. Učenici također postaju svjesni svoga diskursa i njegova utjecaja na sugovornike ili čitatelje, drugim riječima, učenici postaju svjesni svoga identiteta kao govornika ili pisca, ali i šire, kao pripadnika određene jezične zajednice. Na taj način kritička jezična svjesnost pomaže učenicima da postanu svjesni potencijalnih sukoba pri pokušajima da djeluju u drugim jezičnim zajednicama, ali ih i opskrbljuju sredstvima za razrješenje tih sukoba. U vezi s tim, Clark i Ivanič (1991) ističu da usvajanje standardnoga jezika kao osnovnoga sredstva za izbjegavanje potencijalnih sukoba i ukazivanje na prikladnost uporabe standardnih i drugih jezičnih varijeteta, nije dovoljno ni sasvim adekvatno, jer takav pristup, iz perspektive kritičke jezične svjesnosti, promiče nejednakost. Standardni jezik treba učiti iz pragmatičnih razloga, ali isto tako treba učenike izložiti i kritičkim gledištima na uporabu standardnoga jezika.

Fairclough (1989: 242) sažima navedeni pristup razvoja učenikove kritičke jezične svjesnosti u modelu koji ima tri faze: U prvoj fazi, „promišljanje o iskustvu", učenici promišljaju o svom vlastitom diskursu u društvenome kontekstu, i dijele svoja promišljanja s drugim učenicima i nastavnikom. U drugoj fazi, „sistematizacija iskustva", ustavljena iskustva dobivaju status 'znanja'. U trećoj fazi, „objašnjenje", to je znanje objekt daljnjih promišljanja i analiza u kojima sudjeluju svi učenici, a svrha je te faze pojašnjenje uporabe jezika. Kritička jezična svjesnost, do koje se dolazi preko te tri faze, upotrebljava se sa svrhom razvoja učenikove sposobnosti stvaranja „svrhovitoga diskursa". Iz opisa ovoga modela koji se, inače, ne razlikuje od nekih drugih (v. npr. Taylor, Despagne i Faez, 2018) razvidno je da se učenikovo iskustvo i mišljenje uzimaju kao polazište u oblikovanju obrazovnoga procesa, čime se učeniku daje puno veća sloboda (ali i odgovornost) u razvoju vlastite kritičke jezične svjesnosti.

Razvoj kritičke jezične svjesnosti učenika pretpostavlja nastavnike koji i sami imaju razvijenu kritičku jezičnu svjesnost. Stoga Taylor, Despagne i Faez (2018) smatraju da bi se tijekom inicijalnoga obrazovanja nastavnika jezika trebalo baviti sljedećim temama:

- društvena svjesnost o diskursima/ideologijama (npr. kako diskursi o globalizaciji i internacionalizaciji oblikuju ideologiju određenoga jezika i kako ta ideologija oblikuje diskurse, kako ta ideologija utječe na odnose moći, koji čimbenici utječu na to da učenici uče standardni jezik, a ne neki dijalekt itd.)
- kritička svjesnost različitosti (npr. zašto neki jezici i jezični varijeteti imaju veći prestiž od drugih, kako ti jezici postaju dominantni tijekom vremena itd.)
- svjesnost o potrebi za promjenom i politike određenih jezika kao odrazi društvenih borbi (npr. koje su mogućnosti i ograničenja dualnih jezičnih programa

ili programa učenja engleskoga uz još jedan strani jezik, kako nastavnici jezika mogu promijeniti prakse poučavanja jezika na globalnoj razini itd.).

Tematiziranje odnosa jezika, ideologije i moći razotkriva često nevidljive načine na koje diskurs doprinosi nejednakosti (Fairclough, 1992) po spolu i spolnosti, klasi, religiji, nacionalnosti, rasi. Stoga se može reći da kritička jezična svjesnost doprinosi razotkrivanju **lingvicizma** (engl. *linguicism*), tj. svakoga oblika diskriminacije s obzirom na jezik, a osobito ukazuje na jezični rasizam i jezični imperijalizam, koji je kao tema u obrazovanju i društvu postao posebno aktualan statusom engleskoga kao internacionalnoga jezika i drugih globalnih jezika u odnosu na jezike manjih jezičnih zajednica.

Vrijednost kritičke jezične svjesnosti leži u povezivanju teorije i prakse u razvoju svjesnosti o odnosu jezika i moći (Bloome i Talwalkar, 1997). S tim u vezi Wallace (1999: 98) iznosi mišljenje o kritičkoj jezičnoj svjesnosti kao „pedagoškom postupku" kritičke diskursne analize i jezične svjesnosti koji stoji u uskoj vezi s **kritičkom pedagogijom** (engl. *critical pedagogy*) u poučavanju jezika, perspektivom koja se zalaže i podržava poučavanje i učenje jezika koje promovira društvenu pravednost (Crookes, 2013) i u okviru kojeg se nastoji zauzeti kritička distanca od jezične uporabe u nizu usmenih i pisanih tekstova (Wallace, 1997). I drugi autori (npr. Leeman, 2015; Taylor, Despagne i Faez, 2018) sličnoga su mišljenja, a uz to dovode kritičku jezičnu svjesnost u vezu s **kritičkom pismenosti** (engl. *critical literacy*), sociokulturnom perspektivom iz koje se propitkuje odnos stvaranja značenja i moći (Janks, 2013) i koja najviše dolazi do izražaja u aktivnostima vezanim za čitanje i pisanje (Wallace, 2018). Veza kritičke pedagogije i kritičke pismenosti u poučavanju jezika razvidna je, primjerice, u aktivnostima čitanja tekstova u kojima se učenici navode da čitaju između redova i tako razotkrivaju određene skrivene teze, propitkuju ih, analiziraju, interpretiraju i vrednuju tekstove te na taj način primjenjuju i razvijaju svoje vještine kritičkoga mišljenja.

Iz kuta gledanja na učenje materinskoga jezika primjena je kritičke jezične svjesnosti jasna, iako su se i u vezi s implementacijom kritičke jezične svjesnosti u nastavi materinskoga jezika mogli čuti kritički glasovi koji su upozorili da učenici nemaju status i s njim u vezi poveznu moć potrebnu za unošenje promjena u diskursne prakse, pa im ne preostaje ništa drugo nego se „prilagoditi diskursnim konvencijama i time reproducirati postojeći društveni poredak" (Clark i Ivanič, 1997: 224). Kada se radi o učenju inoga jezika pitanje relevantnosti kritičke jezične svjesnosti još je opravdanije. Naime, može se prihvatiti argument da učenici trebaju svoja vlastita jezična iskustva podvrgnuti kritičkom vrednovanju kako bi postali svjesni skrivenih društveno-kulturnih i političkih utjecaja kojima su izloženi preko svojih jezičnih iskustava. No kritički se možemo osvrnuti na nešto što nam je poznato, a ne strano. U slučaju učenja drugoga, a posebno stranoga jezika, kada je učenikov primarni zadatak naučiti jezik, kritičko je vrednovanje teško moguće bez stečenih iskustava u jeziku. Drugim riječima, postoji opasnost da se učenicima kritički odnos nametne prije nego što su ga u stanju sami izgraditi na temelju vlastitih iskustava (usp. Widdowson, 1997). Osim što na razvoj kritičke jezične svjesnosti

u poučavanju inoga jezika utječe jezična razina učenika, na mogućnost njezina razvoja utječe i dob učenika, a u obzir se mora uzeti i u kojoj je mjeri razvijena kritička jezična svjesnost nastavnika. Uz problematiku vezanu za metodologiju istraživanja kritičke jezične svjesnosti (Clark i Ivanič, 1997), sve je to zasigurno negativno utjecalo i na broj istraživanja razvoja kritičke jezične svjesnosti u inome jeziku. Malobrojna istraživanja uglavnom su se fokusirala na rezultate implementacije kritičke jezične svjesnosti u poučavanju. Ta su istraživanja uglavnom pokazala da učenici inoga jezika trebaju podršku u tom procesu te da primjena eksplicitnoga poučavanja može imati najbolji učinak (Quan, 2020). U okviru kritičkoga čitanja pokazalo se izuzetno važnim izabrati odgovarajuće tekstove (Wallace, 1999) kojih je, kako je pokazalo istraživanje Case, Ndura i Righettini (2005), u udžbenicima malo.

Izražena sumnja u mogućnost primjene kritičke jezične svjesnosti u učenju i poučavanju inoga jezika svakako ne znači i njezino apsolutno isključivanje iz procesa učenja i poučavanja inoga jezika. Kako predlaže Svalberg (2007: 298), na kritičku je jezičnu svjesnost u tom kontekstu možda bolje gledati u smislu „stupnja i fokusa a ne toga je li zastupljena ili nije" jer zapravo kritički pristup u učenju i poučavanju jezika možda je uvrježeniji nego što je to vidljivo na prvi pogled. Neki novi pristupi u poučavanju inoga jezika kao što je **transjezičnost** (engl. *translanguaging*), u kojem se u poučavanju jezika, osobito u višejezičnom i višekulturnom okružju, iskorištava cjeloviti jezični repertoar i potencijal učenika, pružaju okvir za razvoj kritičke jezične svjesnosti (usp. Taylor, Despagne i Faez, 2018).

3.4. SVJESNOST O UČENJU JEZIKA

Proces učenja i usvajanja jezika te čimbenici koji utječu na taj proces glavni je fokus istraživanja ne samo u području ovladavanja inim jezicima nego i u području ovladavanja prvim jezicima. Taj je fokus utjecao na profiliranje posebnoga pojma, ali i vrste svjesnosti – svjesnosti o učenju jezika.

Svjesnost o učenju jezika (engl. *language learning awareness*, njem. *Sprachlernbewusstheit*[20]) može se odrediti kao sposobnost i spremnost učenika da samostalno promišlja o (vlastitome) učenju jezika, analizira ga, organizira i oblikuje (usp. Gnutzmann, 2016). Kada govori o svjesnosti učenika o njihovu učenju, Chryshochoos (1991: 149) ističe da svjesnost učenika (engl. *learner awareness*) uključuje sposobnost učenika da „specificira i rangira svoje poteškoće u učenju i uporabi jezika, i to u svim četirima jezičnim vještinama, utvrdi koji su čimbenici bitni za uspješno učenje te zna dati realne preporuke kako poboljšati situaciju".

20 Na njemačkome se govornome području kao „terminološka alternativa" počeo upotrebljavati izraz *Sprachlernkompetenz* (Gnutzmann, 2016: 145).

Iz navedenih poimanja svjesnosti u učenju jezika razvidna je povezanost te vrste svjesnosti s **metakognicijom** (engl. *metacognition*), za koju Vandergrift i sur. (2006: 432–433) ističu da je slojevit pojam koji se različito određuje, a sami nude sljedeću definiciju: „razmišljanje o vlastitome razmišljanju ili ljudska sposobnost biti svjestan vlastitih mentalnih procesa". Isti autori smatraju da se metakognicija izjednačava s **metakognitivnom svjesnošću** (engl. *metacognitive awareness*).

Polazeći od Flavellova (1979) modela kognitivnoga nadzora, Vandergrift i Goh (2012) u komponente metakognicije, tj. metakognitivne svjesnosti ubrajaju metakognitivno znanje, metakognitivno iskustvo i uporabu strategija. Metakognitivno znanje uključuje znanja koja se dovode u vezu s osobom, tj. učenikom (znanje ili vjerovanja koja učenik ima o tome kako on sam i drugi uče), zadatkom (poznavanje prirode zadatka, primjerice kognitivnih zahtjeva zadatka) i strategijama (znanje o raznim strategijama, o tome kada i kako ih upotrijebiti). Metakognitivno iskustvo odnosi se na svjesno kognitivno ili afektivno iskustvo u intelektualnim aktivnostima, a uporaba strategija na sposobnosti učenika da izabere i upotrijebi strategije koje će mu pomoći da ostvari cilj učenja.

Wang i Chen (2014: 177–178), koji metakogniciju određuju kao „znanje o individualnim kognitivnim procesima i uporabu toga znanja u svrhu kontrole kognitivnih procesa, misli i osnovnih vještina učenja kako učiti", smatraju da je metakognitivna svjesnost, koja uključuje deklarativno (što), proceduralno (kako) i kondicionalno znanje (zašto i kada), jedna od komponenata metakognicije, dok drugu komponentu čini samoupravljanje u stvarnome vremenu (planiranje, evaluiranje i reguliranje). Potonja komponenta upućuje na povezanost metakognicije s konstruktima samoregulacije i samoreguliranoga učenja. Samoregulacija (engl. *self-regulation*) se odnosi na stupanj aktivne uključenosti učenika na kognitivnoj, metakognitivnoj, bihevioralnoj, motivacijskoj i kontekstualnoj razini u vlastito učenje i izvedbu (usp. Zimmermann, 1986, 2009; Dörnyei, 2005). Još izraženija povezanost s metakognicijom, a time i metakognitivnom svjesnošću vidljiva je iz poimanja samoreguliranoga učenja (engl. *self-regulated learning*) kao metakognitivne kontrole učenika nad vlastitim kognitivnim, bihevioralnim, motivacijskim i emocionalnim stanjima preko procesa planiranja, monitoringa i evaluacije (usp. Hadwin, Järvelä i Miller, 2018).

U raspravama o svjesnosti o učenju jezika, ali i onima o metakogniciji, tj. metakognitivnoj svjesnosti u kontekstu učenja jezika, ističe se da prijašnja iskustva u učenju prvoga i inih jezika imaju vrlo važnu ulogu u razvoju te/tih svjesnosti. Ta je činjenica utjecala na to da se koncept svjesnosti o učenju jezika ponajviše veže uz učenikova vjerovanja o učenju, strategije učenja, ali i potrebe učenika. Zanimanje istraživača za sva tri tematska područja potaknule su rasprave u 1970-ima o tome što čini dobroga učenika jezika.

Pojam **vjerovanja** (engl. *beliefs*) proteklih je desetljeća u velikoj mjeri evoluirao. U početku se na vjerovanja gledalo u smislu ideja ili mišljenja o aspektima ovladavanja inim jezikom, i to o poteškoćama u učenju jezika, prirodnoj sklonosti, prirodi učenja jezika, učenju i komunikacijskim strategijama te motivaciji (usp. instrument *The Beliefs*

About Language Learning Inventory (BALLI) u Horwitz, 1988). Smatralo se da su vjerovanja kognitivna po svojoj prirodi, proizašla iz iskustava ili mišljenja određenih osoba (npr. nastavnika ili roditelja), potencijalno točna ili netočna te da kao takva djeluju kao filter koji utječe na učenikovo razumijevanje sebe, drugih i okoline, ali i na učenikovo djelovanje. S obzirom na to da se smatralo da su učenici svjesni svojih vjerovanja te da mogu izvijestiti o njima, na početku su se vjerovanja učenika istraživala uglavnom indirektnim metodama, obično primjenom upitnika, što je i danas često primjenjivana metoda u istraživanju vjerovanja učenika, ali i nastavnika. Pristup istraživanjima u okviru tako poimanoga koncepta vjerovanja naziva se tradicionalnim, za razliku od danas sve više favoriziranih kontekstualnih pristupa istraživanju vjerovanja (Kalaja i sur., 2016). U potonjima se polazi od toga da su vjerovanja izuzetno ovisna o kontekstu, dinamična i promjenjiva (usp. Kalaja i Barcelos, 2013a, 2013b). Takav kut gledanja na vjerovanja odrazio se i na širu paletu instrumenata i metoda prikupljanja podataka u istraživanjima koja, osim upitnika, uključuju intervju, dnevnik, esej, promatranje. Pri tome se u novije vrijeme, osobito radi stjecanja uvida u svjesnost učenika o učenju, ističe potreba provedbe longitudinalnih istraživanja vjerovanja učenika uz primjenu triangulacije u istraživanju (Kalaja, Barcelos i Aro, 2018).

Istraživanja su vjerovanja učenika u okviru tradicionalnoga, ali i kontekstualnoga pristupa brojna. Pregled ključnih inovativnih istraživanja daju Kalaja, Barcelos i Aro (2018). No isti autori ističu da svjesnost učenika o svojim vjerovanjima predstavlja neistraženo područje, ali i područje koje je slabo zastupljeno u poučavanju inoga jezika. U tom smislu naglašavaju potrebu podizanja svjesnosti učenika o njihovim vjerovanjima tijekom poučavanja inoga jezika, što se može učiniti na razne načine.

U promoviranju razvoja svjesnosti o vjerovanjima poseban se naglasak stavlja na primjenu eksplicitnoga pristupa, čija primjena pretpostavlja da nastavnici i učenici te učenici međusobno, potaknuti određenom aktivnošću (v. primjere u Kalaja, Barcelos i Aro, 2018), promišljaju o svojim vjerovanjima, dijele ih s drugima i raspravljaju o njima, ali ne samo o vjerovanjima nego i o konceptima koji se dovode u vezu s vjerovanjima, a to su emocije, identitet i djelovanje (usp. Kalaja i sur., 2016). Pretpostavka je da će učenici, nakon što postanu svjesni svojih vjerovanja i kako utječu na proces učenja jezika, revidirati svoja vjerovanja, a moguće i način učenja jezika, iako do takvih promjena nužno i ne mora doći. Moguće je, isto tako, promjene u vjerovanjima potaknuti refleksijom o načinu učenja, primjerice refleksijom o primijenjenim strategijama učenja. Sve navedene pretpostavke potrebno je potvrditi u istraživanjima, po mogućnosti onima u kojima bi se promatrala interakcija više varijabla, primjerice vjerovanja, iskustva u učenju jezika, strategija učenja, ali i drugih varijabla koje se dovode u vezu sa svjesnošću o učenju jezika.

Iz do sada rečenoga može se zaključiti da se **strategije učenja** (engl. *learning strategies*) i **strategije učenika** (engl. *learner strategies*) neizbježno dovode u vezu s konceptom svjesnosti o učenju jezika. U osnovi je jednoga i drugoga pojma shvaćanje da je učenje strukturirani proces u kojem se primjenom niza postupaka dolazi do cilja učenja.

Ti postupci, koraci ili tehnike u procesu učenja općenito se nazivaju strategijama, a učenici ih upotrebljavaju (često svjesno, namjerno i planski) da bi pospješili učenje, tj. da bi si olakšali razvrstavanje, pohranjivanje, prizivanje i upotrebu podataka (usp. Oxford, 1990; Pavičić Takač, 2008; Rampillon, 1985; Tönshoff, 1997).

Neki autori svjesnost o učenju jezika određuju upravo svjesnošću o strategijama učenja. Tako Rampillon (1997: 179) smatra da svjesnost o učenju jezika uključuje „znanje o strategijama učenja, mišljenja i rješavanja problema te vještinu razumijevanja i primjene tih strategija". Budući da je učenje jezika proces u kojem učenik jezične informacije prima i prihvaća, analizira, provjerava, rekonstruira i na kraju automatizira, a autonoman proces učenja jezika pretpostavlja da učenik sve te mentalne aktivnosti obavlja sam, ova autorica smatra da podizanje svjesnosti o učenju jezika učeniku pomaže da si olakša, poboljša i ubrza učenje jezika. Prema Rampillon (1997: 179–182) svjesnost učenika o učenju jezika može se podići trima vrstama strategija: pomoćnim strategijama (njem. *Stützstrategien*), primarnim strategijama (njem. *Primärstrategien*) i strategijama poučavanja (njem. *Instruktionsstrategien*).

Pomoćne strategije, koje u klasifikaciji strategija učenja prema Oxford (1990) pripadaju skupini neizravnih strategija, imaju prije svega motivirajuću funkciju pri učenju stranoga jezika, jer se njihovom primjenom pozitivno utječe na učenikovu spremnost i želju za učenjem. Te strategije, osim toga, doprinose i djelotvornoj organizaciji procesa učenja, osobito metakognitivne strategije (engl. *metacognitive strategies*) pod kojima Wenden (1998: 519) podrazumijeva „opće vještine kojima učenici upravljaju, usmjeravaju, reguliraju i vode svoje učenje", a odnose se na vještine planiranja, nadziranja i vrednovanja učenja. Svjesnost o pomoćnim strategijama ispoljava se u obliku znanja o funkciji i strukturi raspoloživih materijala za učenje i pomoći u učenju, o smislenoj organizaciji prostora za učenje, o raspodjeli vremena i izradi plana za učenje, o osobnom stilu učenja te o psihološkim preduvjetima za uspješno učenje kao što je postojanje unutarnje motivacije. U vezi s potonjim, znanstvenici (npr. Edmondson, 1997) ističu da svjesnost o učenju može značajno djelovati na motivaciju, i to prije svega na motive učenja, interes za učenje, zalaganje u učenju i različita stajališta o učenju, što je svakako potrebno detaljnije istražiti.

Primarne strategije, koje se u klasifikaciji strategija učenja prema Oxford (1990) odnose na izravne strategije, pomažu u prizivanju, prisjećanju, reaktiviranju i prijenosu jezičnih znanja i vještina, a upotrebljavaju se u trima osnovnim fazama usvajanja jezika – tijekom prihvaćanja podataka, obrade podataka i kontrole jezičnih znanja i sposobnosti. Postajanje svjesnim tih strategija pretpostavlja promišljanje o vlastitu načinu učenja i sposobnost da se s pomoću metajezika artikulira dobiveni uvid u vlastiti proces učenja.

Strategije poučavanja, odnosno strategije kojima se nastavnik služi tijekom prezentacije, obrade i uvježbavanja jezičnoga gradiva, učeniku mogu služiti kao orijentacija pri određivanju koraka u samostalnome procesu učenja. Strategijama poučavanja usmje-

renim na svjesno učenje učenike se navodi na proceduralno promišljanje o koracima u učenju – od uočavanja određenoga jezičnog problema preko njegove analize do rješavanja problema, a sa svrhom postizanja cilja učenja (usp. Rampillon, 1997: 181). U svim se tim koracima odgovarajućim strategijama poučavanja potiču učenikove kognitivne aktivnosti (npr. prepoznavanje, razlikovanje, selektiranje, segmentiranje, klasificiranje, rangiranje, prepoznavanje analogija, oblikovanje i provjeravanje hipoteza, uopćavanje) koje vode razumijevanju određenoga jezičnog fenomena koji je u fokusu učenja. Istovremeno, praćenjem koraka u poučavanju učenik otkriva proces učenja. Svjesnost učenika o koracima i tehnikama u poučavanju nastavnici razvijaju tako da učenicima objasne koji se koraci i tehnike primjenjuju na koji način i s kojom svrhom.

Edmondson (1997) smatra da izbor odgovarajućeg načina razvoja svjesnosti o učenju ovisi o odgovoru na pitanje kako, odakle i u kojem se obliku elementi svjesnosti o procesu učenja realiziraju u jednoj osobi. To mu je pitanje poslužilo kao polazište u istraživanju čija je svrha bila otkriti put razvoja svjesnosti o učenju jezika. Ispitanike u istraživanju činili su studenti stranoga jezika, koji su istraživaču preko svojih biografija o učenju jezika pružili informacije o tome koji su događaji, čimbenici ili doživljaji iz njihova razvoja kao učenika doprinijeli njihovu uspjehu ili neuspjehu u učenju jezika. Analizom dobivenih podataka ustvrdio je postojanje triju kognitivnih koraka u razvoju svjesnosti o učenju jezika: iskustvo, tj. doživljaj, interpretacija i spoznaja. Put k svjesnosti o učenju jezika preko ta tri koraka opisuje na sljedeći način (usp. Edmodson, 1997: 97–99): prvo je potrebno uočiti različita iskustva u učenju. Nakon toga slijedi njihova interpretacija, koja je preduvjet za prosuđivanje i uopćavanje, tj. za stjecanje spoznaje. Spoznaje o učenju jezika proizlaze iz vlastitih iskustava u učenju, do kojih se dolazi praćenjem vlastita procesa učenja, i unosa, koji se odnosi na manje ili više izravno izrečene upute ili preporuke za učenje jezika koje pružaju nastavnik, drugi učenici, roditelji ili literatura. Unos u trenutku spoznaje postaje prihvatom. Iskustva u učenju i unos kao dva osnovna izvora iz kojih se oblikuje svjesnost o učenju u praksi međusobno se ne isključuju nego se nadopunjuju. Potrebno je napomenuti da Edmondson (1997) razlikuje prijašnje spoznaje koje su još uvijek aktualne i one koje su, iako i dalje prisutne u sjećanju, zamijenjene ili, što je rijetko, dopunjene novim spoznajama stečenim u svjesnom pristupu procesima učenja. Treba još dodati da prihvat automatski vodi spoznaji.

Odlučujuću ulogu u opisanome modelu razvoja svjesnosti o učenju imaju podatci koje učenik dobiva iz prijašnjih iskustava i navika u učenju te stavova i motiva za učenje. Iz toga proizlazi da razvoj svjesnosti o procesu učenja treba početi poticanjem učenika na kognitivnu samoanalizu vlastitih procesa učenja. Veoma dobar uvid u proces učenja postiže se razgovorom o njemu, na što upućuje i Rampillon (1997). Razgovor o procesu učenja pomaže učeniku da identificira strategije kojima se koristi u učenju jezika, da ih usporedi s uspjehom u učenju i procijeni njihovu učinkovitost, da svoj repertoar strategija dopuni strategijama kojima se koriste drugi učenici, te da shvati nužnost prilagođavanja upotrebe određenih strategija učenja vrsti zadataka i situaciji u kojoj se odvija učenje. Razgovor, osim toga, pomaže učeniku da uoči prednosti i nedostatke vlastita

učenja i da razvije sposobnost promišljanja o jeziku putem otkrivanja i istraživanja (usp. npr. Hedge i Gosden, 1991; Holmes i Ramos, 1991; Toncheva, 1991).

Istraživanja svjesnosti o učenju s naglaskom na svjesnost o strategijama učenja i učinka podizanja svjesnosti o strategijama učenja slabo su zastupljena u odnosu na istraživanja uporabe raznih vrsta strategija učenja. Rezultati istraživanja svjesnosti učenika o strategijama učenja upućuju na to da učenici uglavnom posjeduju svjesnost o primijenjenim strategijama učenja. Tako je Gallagher-Brett (2007) u istraživanju s učenicima njemačkoga kao stranoga jezika otkrila da većina učenika posjeduje svjesnost o određenim strategijama učenja i da ih povezuje s uspjehom u govorenju. Zhang i Goh (2006), koji su istraživali svjesnost učenika engleskoga kao stranoga jezika o strategijama slušanja i govorenja, također su uočili da većina učenika posjeduje svjesnost o korisnosti navedenih strategija, ali da još nisu svjesni i samopouzdani korisnici strategija. Istražujući svjesnost o učenju jezika kod mladih španjolskih učenika engleskoga jezika, Muñoz (2014) je uočila da učenici posjeduju ranu svjesnost o učenju stranoga jezika, ali i da se ta svjesnost mijenja pod utjecajem iskustva i okolnosti u kojima se uči jezik. Svi navedeni autori istaknuli su potrebu razvoja svjesnosti o strategijama učenja. Studije u kojima se pratio učinak poučavanja strategijama učenja (npr. Blanco, Pino i Rodriguez, 2010; Sugeng i Ikasari, 2008; Teng, 2019) pokazale su da podizanje svjesnosti učenika o strategijama učenja rezultira povećanom svjesnošću, ali ima i studija (npr. Bull i Ma, 2001) koje upućuju na to da poučavanje strategijama učenja ne rezultira podjednakom razinom svjesnosti o njima kod svih učenika.

Uvid u svjesnost o strategijama učenja istraživači su najčešće dobili uporabom upitnika, koji su većinom bili temeljeni na upitniku *Strategy Inventory for Language Learning* (SILL) koji je razvila R. Oxford (1990), ali u novije vrijeme, ovisno o dobi učenika, i uporabom raznih vrsta intervjua, dnevnika te verbalnih izvješća tijekom i nakon izvršenja određenih zadataka.

Na kraju ovoga kratkoga uvida u promišljanja i istraživanja svjesnosti o učenju jezika s fokusom na vjerovanja i strategije učenja, naveli bismo mišljenje Chryshochoosa (1991) o tome da razvoj svjesnosti učenika o učenju uključuje, prije svega, podizanje njegove **svjesnosti o vlastitim potrebama** u procesu učenja. U prilog tome govori i činjenica da svjesnost o potrebama čini jednu od bitnijih karakteristika „dobroga učenika jezika". Ona mu pomaže u prepoznavanju strategija kojima će ostvariti svoje potrebe, u traženju novih strategija i stjecanju kontrole nad njima. Stoga Chryshochoos (1991) navodi da je prvi korak u procesu razvoja učenikove svjesnosti o učenju utvrđivanje učenikovih potreba, premda se ono ne vrši samo na početku učenja jezika. Kako se potrebe učenika mijenjaju tijekom učenja jezika, tako ih je nužno i stalno redefinirati. Definiranje, odnosno redefiniranje potreba u uskoj je vezi s pojavljivanjem poteškoća u učenju jezika. Svjesnost o određenoj poteškoći ujedno je i dio svjesnosti učenika o njegovim potrebama. Kada se postigne svjesnost o poteškoćama u usvajanju određenoga jezičnoga gradiva, otvara se put k svjesnome pristupu u traženju rješenja za njihovim prevladavanjem.

Razvijanje svjesnosti učenika o učenju je, dakle, cikličan proces stalnoga osvješćivanja učenika tijekom procesa učenja.

Budući da učenici vrlo rijetko spontano pristupaju analizi vlastita procesa učenja, potrebno ga je, kako smo već naveli, eksplicitno tematizirati. Dva su osnovna razloga za to: prvo, bolji uspjeh učenika i, drugo, a što je još važnije, opskrbljivanje učenika sredstvima za autonomno učenje (Bertoldi, Kollar i Ricard, 1988; Rampillon, 1985; Waters i Waters, 1992; Wenden, 1986). Načelno se svi slažu da temi „učiti kako učiti" treba poklanjati više pozornosti. U praksi se to, međutim, rijetko događa, jer se zbog opsega nastavnih sadržaja koje je potrebno obraditi ne stignu posvetiti realizaciji metakognitivnih ciljeva i zadataka u učenju jezika.

3.5. SVJESNOST O POUČAVANJU JEZIKA

U literaturi o jezičnoj svjesnosti često se navodi kako sa svjesnošću nastavnika počinje svjesnost učenika. Sasvim točno, jer nastavnici su ti koji najvećim dijelom sudjeluju u procesu razvoja jezične svjesnosti učenika. Zato je nužno da i sami budu svjesni jezika i njegove uporabe, procesa učenja i usvajanja jezika te procesa poučavanja jezika.

Svjesnost o poučavanju jezika (engl. *language teaching awareness*) je tema kojom se znanstvenici bave u okviru šireg polja koji nosi naziv **jezična svjesnost nastavnika** (engl. *teacher language awareness*), s tim da se u proteklom desetljeću koristi i varijacija toga naziva – **svjesnost nastavnika jezika** (engl. *language teacher awareness*). Iako se prvi naziv u literaturi pojavljuje daleko učestalije, potonji naziv bolje korespondira sa svjesnošću nastavnika o poučavanju jezika kao vrstom jezične svjesnosti. Komorowska (2014) razliku između jezične svjesnosti nastavnika i svjesnosti nastavnika jezika objašnjava u smislu puta kojim nastavnici prolaze u svom obrazovanju za primjenu pristupa za razvoj jezične svjesnosti – prvo se razvija njihova jezična svjesnost, a zatim i svjesnost o implementaciji jezične svjesnosti u poučavanju jezika.

Pojam jezične svjesnosti nastavnika među prvima je definirao Thornbury (1997: x) kao „znanje koje nastavnici imaju o temeljnom sustavu jezika i koje im omogućuje da poučavaju učinkovito". U recentnoj se literaturi ističe (npr. u Andrews, 2007, 2008; Andrews i Lin, 2018; Andrews i Svalberg, 2017) da se pod tim pojmom podrazumijevaju aktivnosti razvoja nastavnika kojima je u fokusu odnos između onoga što nastavnik zna ili treba znati i njegove pedagoške prakse te istraživanja toga odnosa.

Prema Andrewsu (2007, 2008), ključni doprinos promišljanju o jezičnoj svjesnosti nastavnika pružio je Edge (1988) sa svojim modelom triju sposobnosti koje treba razviti nastavnik jezika. Radi se o sljedećim sposobnostima:

- sposobnost korisnika jezika (engl. *language user*) – da se može suvereno koristiti jezikom u raznim komunikacijskim situacijama

- sposobnost analitičara jezika (engl. *lanugage analyst*) – da može govoriti o jezičnome sustavu, analizirati ga, razumjeti kako funkcionira
- sposobnost nastavnika jezika (engl. *language teacher*) – da je upoznat s nizom metoda i postupaka i da posjeduje teorijsko znanje koje mu je potrebno za donošenje odluka o uporabi određenih metoda i postupaka u poučavanju.

Wright (1991) drži da je nastavnikova sposobnost analitičara jezika posredujući, vezivni element između nastavnikovih sposobnosti korisnika jezika i nastavnika jezika. Drugim riječima, nastavnici trebaju, s jedne strane, posjedovati svjesnost o jeziku i jezičnoj uporabi, a s druge strane i svjesnost o vještinama koje su im potrebne za upravljanje procesom poučavanja. I Andrews (2007, 2008) naglašava da nastavnik jezika treba posjedovati odgovarajuće znanje jezika, tj. odgovarajuću razinu jezičnoga umijeća, i odgovarajuće znanje o jeziku, što predstavlja deklarativnu dimenziju svjesnosti nastavnika jezika, te sposobnost da učinkovito primijeni to znanje u praksi poučavanja jezika, što predstavlja proceduralnu dimenziju svjesnosti nastavnika jezika. Posebno ističe da su deklarativna i proceduralna dimenzija međusobno povezane. Navedeni teoretičari, ali i mnogi drugi (npr. Andrews i Lin, 2018; Bartels, 2005; Burley i Pomphrey, 2003; Hawkins, 1999; Lindahl, 2016; Svalberg, 2007; Underhill, 1992; Wright i Bolitho, 1993) dijele mišljenje o važnoj ulozi jezične svjesnosti nastavnika te potrebu razvoja te svjesnosti tijekom obrazovanja nastavnika jezika, o čemu se više govori u poglavlju *Obrazovanje nastavnika za jezičnu svjesnost.*

Prateći razvoj svjesnosti nastavnika o poučavanju jezika, Underhill (1992) je uočio da nastavnik tijekom razvoja svoje svjesnosti o poučavanju prolazi kroz cikličan proces razvoja kompetencija i svjesnosti, proces koji uključuje četiri faze. U prvoj je fazi nastavnik nesvjesno nekompetentan, tj. nije svjestan toga što ne čini dobro u svom radu. U drugoj je fazi svjesno nekompetentan, tj. u toj fazi postaje svjestan onoga što ne čini dobro, a što najbolje dolazi do izražaja u razlici između onoga što čini i što misli da čini u procesu poučavanja. To je vrlo osjetljiva faza za nastavnika jer u njemu može izazvati osjećaj da nije sposoban, tj. njegova percepcija o sebi kao kompetentnom nastavniku može biti poljuljana. U trećoj je fazi nastavnik svjesno kompetentan, što znači da u toj fazi nastavnik postaje svjestan da se njegove kompetencije mijenjaju nabolje, da se razvijaju. U četvrtoj je fazi nastavnik nesvjesno kompetentan, tj. njegove su kompetencije unaprijeđene i spreman je u svom razvoju svjesnosti i kompetencija prijeći ponovno u prvu fazu razvoja svjesnosti o poučavanju. Svojevrstan metodološki priručnik za razvoj svjesnosti o poučavanju jezika razradili su Gebhard i Oprandy (1999).

Istraživanja u okviru teme svjesnosti o poučavanju jezika usredotočila su se na nastavnikova **vjerovanja** o jeziku i poučavanju jezika i odnos nastavnikovih vjerovanja i prakse poučavanja. Naime, u brojnim istraživanjima vjerovanja nastavnika o učenicima i nastavnicima, učenju i poučavanju, samome predmetu poučavanja, nastavnim materijalima, kurikulu i drugome polazilo se od premise da su vjerovanja ideje koje nastavnici smatraju točnima, da vjerovanja nastavnika imaju kognitivnu i afektivnu dimenziju, ali i

društvenu jer nastaju kao rezultat društvenih iskustava, da su postojana te da utječu na praksu poučavanja (usp. Skott, 2014). Multidimenzionalni kognitivni konstrukt vjerovanja nastavnika inače je jedna od glavnih tema istraživanja u području **kognicije nastavnika** (engl. *teacher cognition*) kojima se s fokusom na jezičnu svjesnost intenzivno bavio Borg (2003a, 2003b, 2006). Višedesetljetna istraživanja kognicije nastavnika inoga jezika (nastavnikovih znanja, teorija, vjerovanja, stavova, osjećaja, pretpostavki, koncepcija, percepcija), između ostalih i Borgova istraživanja (Borg, 1998, 1999, 2001; Borg i Al-Busaidi, 2012; Phipps i Borg, 2009), pokazala su, primjerice, da vjerovanja nastavnika mogu biti oblikovana pod utjecajem njihovih iskustava kao učenika, ali i pod utjecajem njihova obrazovanja za nastavnika jezika, da mogu djelovati kao filter kroz koji nastavnici interpretiraju nove informacije i iskustva, pa je stoga moguće da vjerovanja nastavnika prevagnu u odnosu na ono što su naučili tijekom svoga obrazovanja za nastavnika jezika, da mogu odražavati ono što nastavnik čini u razredu, iako ne i uvijek, da mogu vrlo dugo i postojano utjecati na nastavnikovu praksu poučavanja, ali i da praksa poučavanja može utjecati na promjenu u vjerovanjima, te da mogu utjecati na to kako nastavnici reagiraju na promjene u obrazovanju. Iz toga je Borg (2018) izveo zaključak o tome da osvješćivanje nastavnika o odnosu njihovih vjerovanja i prakse poučavanja može:

- pomoći nastavnicima da uoče i razumiju prazninu između onoga što vjeruju da čine tijekom poučavanja i onoga što uistinu čine, a osobito da spoznaju razloge neučinkovitosti u svojoj praksi poučavanja, što može posljedično potaknuti promjene u njihovu poučavanju
- pomoći nastavnicima da uvide potrebu za primjenom inovacija u poučavanju i za usavršavanjem, osobito ako su njihova vjerovanja u suprotnosti s onim što se opisuje u literaturi kao dobra praksa poučavanja
- utjecati na oblikovanje programa za obrazovanje nastavnika, stavljajući poseban naglasak na podizanje svjesnosti nastavnika o određenim jezičnim područjima i područjima poučavanja jezika.

Budući da su istraživanja vjerovanja nastavnika izrazito brojna, a nisu sva nužno provedena u kontekstu jezične svjesnosti, ovdje ćemo se osvrnuti samo na metastudiju koju je provela Basturkmen (2012) kako bi dobila uvid u čimbenike koji posreduju u odnosu nastavnikovih vjerovanja i prakse poučavanja. Analizom je bilo obuhvaćeno 13 doktorskih disertacija, 3 članka i jedno poglavlje u knjizi. Rezultati su pokazali da na odnos nastavnikovih vjerovanja i načina poučavanja umnogome utječe kontekst poučavanja i ograničenja u okviru toga konteksta, zbog kojih nastavnici nisu uvijek u mogućnosti pretočiti svoja vjerovanja u praksu poučavanja ili koje nastavnici smatraju opravdanjem za razlike između onoga što vjeruju da čine i toga što uistinu čine u procesu poučavanja. Također se pokazalo da se vjerovanja iskusnijih nastavnika jače odražavaju u praksi poučavanja od vjerovanja manje iskusnih nastavnika, iako se i kod jednih i kod drugih ustvrdila podudarnost između vjerovanja i planiranih aktivnosti u poučavanju. U istraživanjima su se podatci uglavnom prikupljali primjenom više metoda, npr. intervjuom

i promatranjem. No ono što je zanimljivo jest da rezultati istraživanja, čak i u slučaju onih u kojima je primijenjen isti metodološki dizajn, nisu bili sasvim identični, na što su utjecali razni čimbenici. Primjerice, puno je istraživanja uključivalo vrlo mali broj ispitanika, tj. radilo se o studijama slučaja, ili su ispitanici bili neiskusni pa su imali poteškoća s poznavanjem metajezičnih termina i verbalizacijom svojih vjerovanja. K tome, u većini se analiziranih studija nije zaključivalo o nastavnikovim vjerovanjima na temelju onoga što čine u razredu, nego su se nastavnikova izrečena vjerovanja uspoređivala s njihovim djelovanjem u razredu. U tom smislu Borg (2018) ističe kako je pri planiranju istraživanja odnosa nastavnikovih vjerovanja i prakse poučavanja potrebno imati u vidu učinak metodologije istraživanja na rezultate istraživanja. Kritičkim osvrtom na neka prijašnja istraživanja Borg (2018) je dao vrlo kvalitetne preporuke za to kako pristupiti istraživanju odnosa vjerovanja nastavnika i prakse poučavanja.

Uglavnom, istraživanja vjerovanja nastavnika u kontekstu jezične svjesnosti, upozorila su na važnu ulogu nastavnikove svjesnosti o jeziku i poučavanju jezika. S tim u vezi u literaturi se istraživači često pozivaju na izjavu Wrighta i Bolithoa (1993) o tome da što je nastavnik svjesniji, to je spremniji i uspješniji u vrlo zahtjevnom poslu poučavanja jezika. Ipak, potrebna su dodatna istraživanja jezične svjesnosti nastavnika, i to ne samo nastavnika (inoga) jezika, nego i drugih nastavnika uključenih u poučavanje primjenom pristupa „jezik preko kurikula“ i „integrirano učenje sadržaja i jezika“ (Andrews i Lin, 2018). Poseban je naglasak u tim istraživanjima potrebno staviti na svjesnost nastavnika o učenju jezika (npr. o međujeziku učenika) i o raznim aspektima poučavanja (npr. strategijama poučavanja).

4. JEZIČNA SVJESNOST I UČENJE JEZIKA

Pitanje u kakvom odnosu stoje jezična svjesnost i učenje jezika jedno je od ključnih pitanja, kao što se moglo vidjeti iz prethodnih poglavlja knjige. Da bismo bolje razumjeli prirodu toga odnosa, u ovom ćemo se poglavlju usredotočiti na „svjesnost" – temeljnu riječ u sintagmi „jezična svjesnost". S obzirom na to da je pojam **svjesnosti** (engl. *consciousness/awareness*) sam po sebi složen, prvo ćemo se detaljnije osvrnuti na tumačenje toga pojma, a zatim i na tumačenje nekoliko drugih pojmova, prije svega pažnje, eksplicitnoga i implicitnoga znanja i učenja, koji se uže vežu uz pojam svjesnosti. Osim na tumačenju tih pojmova, naglasak je u ovom poglavlju na razmatranju uloge svjesnosti, pažnje, eksplicitnoga i implicitnoga znanja i učenja u procesu ovladavanja (inim) jezikom. Istražujući njihovu ulogu, istraživači u području psiholingvistike i ovladavanja inim jezikom dolaze do spoznaja o ulozi jezične svjesnosti u učenju jezika.

4.1. O POJMU SVJESNOSTI

Kao što se moglo vidjeti u prethodnim dijelovima ove knjige, hrvatski izraz svjesnost upotrebljavao se kao ekvivalent engleskim izrazima *awareness* i *consciousness*. Engleski izraz *consciousness* (hrv. svijest/svjesnost) stoji za pojam koji u sebi nosi mnogostruka značenja. Allwood (2006) ih je pokušao sažeti u svom prijedlogu definicije toga pojma. Njegovu definiciju donosimo u izvornom obliku zbog nijansi značenja koje u prijevodu na hrvatski jezik ne bi bile u potpunosti vidljive: „X is conscious of Y if and only if X is causally reacitve to Y; X can discriminate Y; X can recognize Y; X can identify Y; X can communicate Y; X is self aware Y" (Allwood, 2006: 46). Tome je dodao da neki od navedenih uvjeta ne moraju u potpunosti biti zadovoljeni, tj. da osoba može biti manje ili više u potpunosti svjesna, što znači da je svjesnost/svijest svojstvo koje ima razine ili stupnjeve. U prilog postojanja razina ili stupnjeva svjesnosti/svijesti govore razlike u značenju pridjeva svjestan, podsvjestan i nesvjestan.

Mnogostruka značenja *consciousness* (hrv. svjesnosti/svijesti) na koje upućuje Allwood (2006) prihvaćena su u različitim znanstvenim disciplinama, primjerice u neurobiologiji, filozofiji, psihologiji, sociologiji, antropologiji i obrazovnim znanostima, pri čemu svaka od tih disciplina taj izraz i njegova značenja promatra i upotrebljava kroz prizmu svoga temeljnoga predmeta proučavanja. S obzirom na to da je primijenjeno lingvističko područje ovladavanja inim jezikom interdisciplinarno znanstveno područje, ono razmatra razna tumačenja svjesnosti (engl. *consciousness*) i drugih pojmova koji se u navedenim znanstvenim disciplinama dovode u vezu s pojmom svjesnosti te provjerava spoznaje o

svjesnosti do kojih se došlo u tim raznim disciplinama u svrhu razumijevanja značenja i uloge svjesnosti u učenju, usvajanju, ali i poučavanju inoga jezika (više o tome u Komarowska, 2014). Primjerice, u obrazovnim je znanostima uvriježen pojam refleksije (engl. *reflection*) i refleksivnoga/reflektivnoga učenja (engl. *reflective learning*) koji stoji u bliskoj vezi s konceptom svjesnosti u učenju (inoga) jezika (v. Bagarić Medve, 2019).

Značenje i uporaba engleskoga izraza *consciousness* još se više usložnjuje time što se, kao što smo već rekli, u engleskom govornom području uz njega upotrebljava i izraz *awareness*. Ta dva izraza nisu istoznačna, ali se često upotrebljavaju u istom značenju u području ovladavanja (inim) jezikom (Svalberg, 2007), dok je u drugim gore navedenim znanstvenim disciplinama uobičajenija uporaba izraza *consciousness* (Komarowska, 2014).

Postojanje i uporaba dvaju bliskoznačnih ili istoznačnih izraza u govoru o učenju, usvajanju i poučavanju (inoga) jezika vidljiva je i u drugim jezicima, primjerice u njemačkom preko izraza *Bewusstsein* i *Bewusstheit* ili u talijanskom preko supostojanja *coscienza* i *consapevolezza*. I u hrvatskom se jeziku razlikuju izrazi svijest i svjesnost, ali se u literaturi u govoru o učenju, usvajanju i poučavanju jezika upotrebljava gotovo isključivo izraz svjesnost, kao što je slučaj i s uporabom njemačkoga izraza *Bewusstheit*. Stoga će se u daljnjoj raspravi o svjesnosti (engl. *consciousness*/*awareness*) u učenju jezika samo po potrebi u zagradi napisati odnosi li se hrvatski izraz svjesnost na engleski izraz *consciousness*, a ne na izraz *awareness* koji dominira u literaturi o jezičnoj svjesnosti.

Tijekom 1970-ih i 1980-ih o svjesnosti se u učenju jezika govorilo pod okriljem raznih koncepata čija je uporaba bila uvriježena i u drugim znanstvenim područjima koja se bave učenjem, primjerice kognitivna psihologija. Neki od tih koncepta jesu:

- **namjerno i slučajno učenje** (engl. *intentional and incidental learning*), od kojih se prvo odnosi na učenje koje se poduzima s namjerom, željom, određenim ciljem i planom, a drugo na učenje koje nije namjerno i ne provodi se planski nego je rezultat nekih drugih aktivnosti
- **eksplicitno i implicitno učenje** (engl. *explicit and implicit learning*), od kojih se prvo povezuje sa svjesnim učenjem, a drugo s učenjem uz odsutnost svjesnosti
- **kontrolirana i automatska obrada** (engl. *automatic and controlled processing*), pri čemu prvo za razliku od drugoga karakterizira svjesna i namjerna kontrola nad odvijanjem mentalnih procesa u koje su uključeni pažnja, promišljanje i mentalni napor
- **eksplicitno i implicitno znanje** (engl. *explicit and implicit knowledge*), od kojih se prvo smatra svjesnim, a drugo nesvjesnim znanjem
- **deklarativno i proceduralno znanje** (engl. *declarative and procedural knowledge*), pri čemu se prvo odnosi na znanje o činjenicama pohranjenim u semantičkoj memoriji, pojmovima, pravilima, zakonitostima, načelima, te znanje o doživljenim događajima koji su dio epizodne memorije, a drugo na znanje o tome kako nešto učiniti na psihomotornoj i kognitivnoj razini, npr. kako izvesti neki za-

datak; deklarativno se znanje razvija na kontinuumu od neanaliziranoga prema analiziranom znanju, a proceduralno od kontroliranoga prema automatskome znanju.

S obzirom na tu činjenicu, Schmidt (1990) je smatrao prijeko potrebnim odrediti pojam **svjesnosti** (engl. *consciousness*), jer bi to, osobito u kontekstu tada brzo razvijajućeg koncepta jezične svjesnosti, unijelo red u rasprave o ulozi svjesnih procesa u učenju jezika i povezalo istraživanja na tu temu u raznim znanstvenim područjima. Njegovu se mišljenju pridružio McLaughlin (1990: 617), primjećujući da su pridjevi svjesno i nesvjesno s vremenom dobili „previše dodatnoga značenja" te da je umjesto njih potrebno prihvatiti „jasno definirane empirijske koncepte". Stoga je Schmidt (1990), s ciljem kreiranja sustavnoga programa istraživanja uloge svjesnosti u učenju jezika, smatrao nužnim razlikovati tri značenja pojma svjesnosti (engl. *consciousness*) – **svjesnost** (engl. *awareness*), **namjera** (engl. *intention*) i **znanje** (engl. *knowledge*). Svjesnost kao svjesnost može imati više razina, od kojih je naveo tri, i to redom od niže prema višoj:

- **percepcija** (engl. *perception*) koja ne mora nužno biti svjesna
- **uočavanje** (engl. *noticing*) koje naziva i **fokusiranom svjesnošću** (engl. *focal awareness*) te ga smatra pojmom koji se preklapa s pojmom **apercepcije** (engl. *apperception*) o kojem je govorila Gass (1988); uočavanje se odnosi na subjektivno iskustvo, a mogla bi se definirati i kao „dostupnost za verbalni izvještaj", tj. na toj razini možemo „reći da smo nečega svjesni"
- **razumijevanje** (engl. *understanding*) koje nastupa nakon što smo nešto uočili, a uključuje mentalne aktivnosti kao što su analiziranje uočenoga, usporedbu s onim što smo uočili u drugim okolnostima, promišljanje o uočenome i razumijevanje značaja onoga čega smo postali svjesni, što znači da toj razini pripada „rješavanje problema te bilo koja vrsta metakognicije" (Schmidt, 1990: 132).

Svjesnost kao namjeru stavlja u kontekst rasprava o razlici između namjernoga i slučajnoga učenja, a svjesnost kao znanje povezuje s raspravama o razlici između eksplicitnoga i implicitnoga znanja te deklarativnoga i proceduralnoga znanja.

Navedenu interpretaciju pojma svjesnosti (engl. *consciousness*) u kontekstu učenja (inoga) jezika, Schmidt (1994) je potom revidirao na sljedeći način:

- **svjesnost kao namjernost** (engl. *consciousness as intentionality*) – uloga svjesnosti u namjernom u odnosu na slučajno učenje
- **svjesnost kao kontrola** (engl. *consciousness as control*) – uloga svjesnosti u kontroliranoj u odnosu na automatsku obradu
- **svjesnost kao pažnja** (engl. *consciousness as attention*) – odnos pažnje i svjesnosti u učenju
- **svjesnost kao svjesnost** (engl. *consciousness as awareness*) – razine svjesnosti (uočavanje i razumijevanje) i uloga svjesnosti u eksplicitnom u odnosu na implicitno učenje, znanje i poučavanje.

Zanimljivo je da Schmidt (1990, 1994) ne daje jasno određenje pojma **svjesnosti** (engl. *awareness*). Tomlin i Villa (1994: 193) taj su pojam, međutim, odredili kao „posebno stanje uma u kojem je osoba prošla kroz određeno subjektivno iskustvo nekog kognitivnog sadržaja ili vanjskog podražaja". Njihovo se određenje svjesnosti, međutim, preklapa sa Schmidtovim (1990) određenjem uočavanja kao jedne od razina svjesnosti. Osvrćući se na njihovu definiciju, Leow (2015a: xii) zaključuje da se „konstrukt svjesnosti tako definiran odnosi na nešto što se odvija u našem mozgu dok obrađujemo jezik".

Iako Schmidtov definicijski okvir pojma svjesnosti (engl. *consciousness*) u znanstvenoj literaturi na engleskom jeziku do danas nije u potpunosti rezultirao transparentnom uporabom izraza *consciousness* i *awareness*, Schmidtova (1990, 1994) rasprava o značenju, tj. značenjima pojma svjesnosti (engl. *consciousness*) naišla je na veliko zanimanje znanstvenika, a njegov se definicijski okvir najčešće citira u znanstvenoj literaturi o svjesnosti u učenju jezika, i to ne samo onoj na engleskom jeziku.

Potrebu pobližega određenja pojma **svjesnosti** (engl. *consciousness*) prepoznao je i van Lier. Za njega je svjesnost „intimno povezana s jezikom", „mi 'konstruiramo' našu svjesnost preko jezika" (van Lier, 1998: 133). Nadalje smatra da se razvoj svjesnosti potiče društvenom interakcijom, da je svjesnost kao i jezik društveni, dijaloški i povijesni konstrukt, te da svjesnost, kao i jezik, ima niz aspekata, vrsta ili razina. S tradicionalnoga, kognitivnoga gledišta na svjesnost moguće je, prema njemu, razlikovati sljedeće četiri vrste ili razine svjesnosti (usp. van Lier, 1988: 131, 136):

- Razina 1: **Globalna svjesnost** (engl. *global consciousness*) ili „intranzitivna" svjesnost jest osnovna razina svjesnosti, stanje u kojem smo živi i budni i koje je preduvjet za to da dođe do bilo kakvoga učenja.
- Razina 2: **Svjesnost** (engl. *awareness*) ili „tranzitivna" svjesnost, svjesnost o nečemu. Za razliku od prethodne razine, ova razina može uključivati različite stupnjeve ili intenzitet svjesnosti, pažnje, budnosti, usredotočenja.
- Razina 3: **Metasvjesnost** (engl. *metaconsciousness*), **posredovana svjesnost** (engl. *mediated awareness*), **razumijevanje** (engl. *comprehension*). Na toj se razini radi o svjesnosti o aktivnostima uma. Prva podrazina te svjesnosti uključuje praktičnu svjesnost, kontrolu, kreativnost, igru, argument. Druga podrazina uključuje diskurzivnu svjesnost, metalingvističku svjesnost o formalnim jezičnim svojstvima, znanje o mentalnim procesima koje se može verbalizirati, formalnu analizu i tehničku kontrolu.
- Razina 4: **Kritička svjesnost** (engl. *critical awareness*). Za tu je razinu karakteristična voljna i namjerna, svrsishodna aktivnost, refleksivni procesi, promišljanje i osvještavanje.

Van Lier (1988) naglašava da te četiri razine svjesnosti treba promatrati kao hijerarhijski niz u kojem svaka sljedeća razina uključuje prethodnu. Također ističe potrebu razgraničenja intuitivne svjesnosti o jeziku od metalingvističkoga znanja. Intuitivni obli-

ci svjesnosti i znanje postoje neovisno o metalingvističkome znanju te „ustraju i kada metalingvističko znanje postaje sofisticiranije“ (van Lier, 1988: 135).

Poput Schmidta, van Lier je svoje promišljanje o pojmu svjesnosti iznio u vrijeme kada se intenzivno pisalo o jezičnoj svjesnosti. No, za razliku od Schmidtova definicijskoga okvira pojma svjesnosti, van Lierovo određenje svjesnosti kao konstrukta koji se usko veže uz jezik, a time i učenje jezika, i koji se može opisati preko svojih vrsta ili razina svjesnosti, nije naišlo na širi odjek u znanstvenoj literaturi, osobito ne u onoj iz područja ovladavanja inim jezikom u kojoj, kada je riječ o svjesnosti, dominiraju teorijski osvrti na ulogu svjesnosti (engl. *awareness*) i pažnje u učenju jezika, osobito preko govora o eksplicitnom učenju i znanju. Tim su konceptima posvećena sljedeća potpoglavlja.

4.2. SVJESNOST I PAŽNJA U UČENJU JEZIKA

Kao što smo mogli vidjeti iz prethodnoga poglavlja, mnogi dihotomni pojmovi, kao što su slučajno i namjerno učenje, implicitno i eksplicitno učenje, automatska i kontrolirana obrada, koji se vežu (i) uz učenje jezika, nose u sebi određeni aspekt svjesnosti kao jedno od svojih ključnih obilježja, obilježja koje ih povezuje. U mnogim se pristupima i metodama poučavanja, od gramatičko-prijevodne metode do komunikacijskoga i međukulturnoga pristupa, svjesnim procesima u učenju jezika pridavalo manje ili više pozornosti. S inauguracijom jezične svjesnosti, promišljanja i proučavanja uloge svjesnosti u učenju jezika dobila su na važnosti, osobito u području ovladavanja inim jezikom.

Leow i Donatelli (2017) smatraju da je Krashenovo (1981) razlikovanje usvajanja (procesa nesvjesnoga ovladavanja inim jezikom sličnim ovladavanju prvoga jezika) od učenja (procesa svjesnoga ovladavanja inim jezikom) te njegova teorija monitora (engl. *Monitor Theory*) prema kojoj je svjesno učenje, tj. formalno jezično znanje inoga jezika na raspolaganju učeniku samo kao monitor, snažno potaknulo istraživanja i razmatranja uloge svjesnosti u učenju inoga jezika, i to prije svega zbog davanja prednosti procesima nesvjesnoga ovladavanja inim jezikom. Tom je stajalištu Sharwood-Smith (1981) suprotstavio svoje stajalište prema kojem podizanje svjesnosti (engl. *consciousness raising*) o gramatičkim aspektima jezika ima važnu ulogu u ovladavanju inim jezikom.

Raspravama i istraživanjima koji su potom uslijedili pomogla je Gass (1988) s prijedlogom okvira za istraživanja ovladavanja inim jezikom. U tom okviru razlikuje pet razina kojima se ilustrira učenikovo pretvaranje jezičnoga unosa (okolni govor) u jezični ostvaraj, a one su: unos koji je uočen (engl. *apperceived input*) – unos koji se razumije (engl. *comprehended input*) – prihvat (engl. *intake*) – združivanje (engl. *integration*) – ostvaraj (engl. *output*). U kontekstu istraživanja o ulozi svjesnosti u učenju jezika, zanimljivo je što autorica razumije pod apercepcijom u okviru prve razine. Pojam apercepcije, tj. asocijativnoga povezivanja preuzela je iz psihologije i upotrebljava ga u smislu procesa razumijevanja tijekom kojeg se svojstva nekoga jezičnog oblika koja sada primjećuje-

mo „povezuju s nekim prijašnjim znanjem pohranjenim u našim prošlim iskustvima“ (Gass, 1988: 201). Apercepciju smatra ključnim mehanizmom koji nam kaže na što da obratimo pozornost u analizi jezičnih podataka u inome jeziku. Također upozorava da se apercepcija razlikuje od percepcije jer je tijekom percepcije jezični oblik prisutan u našim čulima. Prema tome, unos koji je apercipiran jest „onaj dio jezika koji je učenik uočio na neki način zbog nekih posebnih svojstava“ (Gass, 1988: 202). Zbog načina na koji autorica određuje tu prvu fazu procesa ovladavanja inim jezikom, Robinson i sur. (2012) zaključuju da je jasno da Gass (1988) pod apercepcijom podrazumijeva pažnju na jezičnom unosu i svjesnost (engl. *awareness*) o jezičnome unosu kao i da smatra da je svjesnost (engl. *consciousness*) neophodna za usvajanje jezika.

Predloženi je okvir istraživanja procesa ovladavanja inim jezikom i danas aktualan, iako se uglavnom prezentira kao okvir s trima ključnim fazama: prva se faza (obrada jezičnoga unosa) odnosi na prijelaz jezičnoga unosa u jezični prihvat, druga se faza (obrada jezičnoga prihvata) odnosi na prijelaz jezičnoga prihvata u razvijajući unutarnji jezični sustav, a treća (obrada jezičnoga ostvaraja) na prijelaz toga unutarnjega sustava u jezični ostvaraj (usp. Leow i sur., 2014; Robinson, 1995; VanPatten, 2004). Leow i sur. (2014: 112) ističu da „kognitivni procesi nasuprot obradi podataka inoga jezika, za koje se tvrdi da igraju ulogu u prvim fazama (faze 1 i 2) procesa učenja inoga jezika, uključuju konstrukte pažnje, uočavanja i (razine) svjesnosti“.

Osobitu pozornost u raspravama o svjesnosti u učenju jeziku privuklo je Schmidtovo (1990, 1993a, 1993b, 1995) promišljanje o uočavanju (engl. *noticing*). Kao što smo već naveli u raspravi o pojmu svjesnosti, Schmidt (1990) je, govoreći o svjesnosti (engl. *consciousness*) kao svjesnosti (engl. *awareness*), naveo tri razine svjesnosti, od kojih se u kasnijim radovima (Schmidt, 1993a, 1995) ograničio na raspravu o odnosu dvije razine – **uočavanju** kao nižoj razini i **razumijevanju** kao višoj razini svjesnosti. Schmidt (1995) smatra uočavanje osnovnim oblikom svjesnosti, a upotrebljava ga u značenju svjesne zabilješke (engl. *conscious registration*) o pojavi nekog događaja. Uočavanje uključuje ponavljanje informacije u radnoj memoriji i njezin prijenos u dugoročnu memoriju. Drugim riječima, jezični unos prelazi u jezični prihvat. Razumijevanje predstavlja prepoznavanje pravila, shema ili apstraktnih načela, te time uključuje organizaciju informacija u dugoročnoj memoriji, odnosno restrukturiranje. Razumijevanje može proizaći iznutra ili biti pruženo izvana. U prvom se slučaju radi o implicitnom, a u drugom o eksplicitnom učenju jezika, o čemu ćemo iscrpnije govoriti u sljedećem potpoglavlju. Uočavanje se, dakle, odvija na površinskoj razini mentalnih procesa, za razliku od razumijevanja, koje uključuje dublju razinu analize i apstrakcije te se stoga može povezati s metalingvističkom svjesnosti. Na primjer, u učenju imenica u jednini i množini u engleskom jeziku uočavanje se odnosi na svjesno percipiranje fonološkog ili grafološkog oblika riječi, a razumijevanje na prepoznavanje nastavka *-s* za množinu riječi. Na razini razumijevanja učenik je, dakle, nakon testiranja svojih hipoteza o uporabi morfema *-s* postao svjesno svjestan oblika i značenja imenice u množini.

Jedno od osnovnih pitanja o kojem se još uvijek vode žive rasprave, prije svega u kontekstu govora o ulozi pažnje u učenju, jest dolazi li do učenja bez uočavanja. Prema Schmidtovoj (1990) prvobitno postavljenoj **hipotezi o uočavanju** (engl. *noticing hypothesis*) koja je glasila da samo ono što učenik uoči u jezičnome unosu postaje jezičnim prihvatom, tj. da je uočavanje nužan i dovoljan uvjet za pretvaranje jezičnoga unosa u jezični prihvat, učenja nema bez uočavanja. Kasnije je Schmidt (1995) pod utjecajem Baarsa (1988), koji je tvrdio da je nemoguće dati apsolutno potvrdan odgovor na pitanje je li svjesnost nužna za učenje, nego samo mišljenje o tome da više svjesnoga angažmana u učenju vodi boljem uspjehu u učenju, promijenio svoju hipotezu o uočavanju tako da ona glasi kako više uočavanja vodi uspješnijem učenju. Unatoč promjeni svoje hipoteze ostao je pri stajalištu da je uočavanje vitalni element u učenju inoga jezika. U prilog tome Schmidt (1990, 1994, 1995) je često navodio studiju (Schmidt i Frota, 1986) o vlastitome iskustvu učenja portugalskoga jezika za vrijeme šestomjesečnoga boravka u Brazilu tijekom kojega je vodio dnevnik o različitim aspektima jezika kojih je postajao svjestan, tj. koje je uočavao u jezičnom unosu, te je dodatno povremeno snimao svoje razgovore s izvornim govornicima koje je kasnije transkribirao. Rezultati analize dnevničkih zapisa i transkripcija upućivali su na to da nenamjerno učenje određenoga gramatičkoga oblika ne vodi i njegovoj uporabi u komunikaciji, nego tek kada je gramatički oblik uočen u stvarnoj komunikaciji, on se pojavljuje i u jezičnom ostvaraju. Takav oblik učenja jezika autori studije nazvali su **uočavanje praznine** (engl. *noticing the gap*), a odvija se tako da učenik svoj jezični ostvaraj stalno uspoređuje s onim drugih govornika. Tijekom procesa uočavanja razlika između tih ostvaraja učenik uči, a kada je prestao uočavati razlike, učenje je završeno. Schmidt i Frota (1986) uočavanje praznina držali su osobito važnim pri ispravljanju pogrešaka, jer su držali da ispravljanje ima učinak tek kada učenici postanu svjesni da ih se ispravlja. U osvrtu na tu studiju Schmidt (1990: 141) je, međutim, priznao da „studija ne pokazuje da je uočavanje dovoljno za učenje", iako „pruža čvrsti dokaz za blisku povezanost između uočavanja [gramatičkoga oblika] i [njegova] pojavljivanja u [jezičnoj] proizvodnji".

Schmidtova hipoteza o uočavanju potaknula je tada, a i danas, teorijske rasprave o ulozi uočavanja i svjesnosti (engl. *awareness*) u učenju jezika. Tako je među prvima valjanost Schmidtove hipoteze kritički sagledao Truscott (1998). Vodeći se pitanjima čega točno učenici jezika, primjerice u vezi s određenim gramatičkim oblikom, trebaju biti svjesni i što za njih znači da su ga svjesni, taj je znanstvenik u dugoj i vrlo detaljnoj raspravi pobijao valjanost hipoteze o uočavanju s obzirom na teorije i istraživanja u kognitivnim znanostima, lingvistici te ovladavanju inim jezikom. Raspravu je završio prijedlogom da se hipoteza o uočavanju preoblikuje tako da se kaže da je „usvajanje metalingvističkoga znanja povezano sa (svjesnim) uočavanjem; razvoj kompetencije nije", čime bi se odvojilo uočavanje od kompetencije, tj. lingvističkoga znanja (Truscott, 1998: 124). Nasuprot njemu, Robinson (1995, 1996) je u svojim preglednim teorijskim radovima pružio potporu Schmidtovoj hipotezi o uočavanju.

U prilog Schmidtove hipoteze govorili su i rezultati istraživanja. Tako se u studiji R. Alanen (1995) utvrdilo da su samo učenici koji su uočili ciljne jezične strukture pokazali da su ih i usvojili. Leow (1997) je na temelju rezultata svoje studije zaključio da se različite razine svjesnosti (od nižih na kojima ispitanici pokazuju određenu kognitivnu promjenu ili promjenu u ponašanju uzrokovanu iskustvom, preko srednjih na kojima ispitanici na određeni način izvješćuju o tome da su svjesni iskustva do viših na kojima ispitanici pružaju neki oblik metalingvističkoga opisa jezičnoga pravila) odražavaju na razlike u dubini jezične obrade i da više svjesnosti doprinosi boljem prepoznavanju jezičnih oblika i njihovoj točnijoj pisanoj proizvodnji, što je smatrao empirijskim dokazom za važnu ulogu svjesnosti u učenju jezika. Isti je empirijski dokaz pružio i u studiji (Leow, 2000) u kojoj je ustvrdio da su ispitanici, koji su pokazali svjesnost o ciljnim morfološkim oblicima tijekom izlaganja njima, značajno više tih oblika i prihvatili te proizveli u pisanju od onih ispitanika koji nisu pokazali svjesnost o njima. K tome, nakon izlaganja ciljnim morfološkim oblicima ispitanici koji su pokazali svjesnost o njima povećali su svoju sposobnost prepoznavanja i proizvodnje tih oblika u odnosu na one koji ih nisu bili svjesni. Do sličnih su rezultata došli Rosa i O'Neill (1999) koji su zaključili da viša razina svjesnosti, tj. razumijevanje za razliku od niže razine svjesnost, tj. uočavanja ima veći učinak na jezični prihvat te da različiti stupnjevi eksplicitnosti jezičnoga unosa imaju različiti učinak na jezični prihvat, što je bilo vidljivo u tome da su ispitanici koji su primili eksplicitnu informaciju o ciljnoj jezičnoj strukturi pokazali i višu razinu svjesnosti o njoj od ispitanika koji su bili samo izloženi jezičnome unosu u kojem se pojavila ciljna jezična struktura. Zanimljivo je da je Robinson (1997), koji je podržao Schmidtovu hipotezu o uočavanju, u svojoj studiji došao do rezultata koji su pokazali da uočavanje ne vodi uspješnom učenju ni u jednom od oblika učenja (implicitno, slučajno, induktivno i deduktivno učenje), ali da svjesnost na razini traženja pravila i sposobnosti verbalizacije pravila predviđa uspješnije ovladavanje jednostavnim i složenim jezičnim pravilima u uvjetima implicitnoga učenja, što ga je navelo na zaključak da svjesna svjesnost (engl. *conscious awareness*) pomaže u učenju jezika u uvjetima implicitnoga učenja. Potaknut raspravama o njegovoj hipotezi i rezultatima provedenih istraživanja, Schmidt (2001) je u govoru o uočavanju napravio razliku između uočavanja kao svjesnosti na vrlo niskoj razini apstrakcije i svjesne svjesnosti.

Ni istraživanja koja su potom uslijedila nisu razriješila dilemu o tome je li svjesnost, osobito na razini uočavanja, nužna za učenje jezika. Primjerice, Rosa i Leow (2004) ustvrdili su da određeni učinak na učenje ima i svjesnost na razini razumijevanja i svjesnost na razini uočavanja, na što su uostalom uputili i rezultati nekih prethodnih studija (npr. Rosa i O'Neill, 1999; Leow, 1997, 2000). Nasuprot njima, Williams (2004, 2005) je u svojim studijama pružio dokaz za učenje veze između jezičnoga oblika i značenja uz odsutnost svjesnosti. Leow (2013) je razlike između rezultata njegovih i Williamsovih studija objasnio razlikama u načinima mjerenja svjesnosti (zadatak višestrukoga izbora s četiri nasuprot dvjema ponuđenim opcijama), načinu kodiranja svjesnosti (svjesnost na razini uočavanja nasuprot svjesnosti na razini razumijevanja) i fazama mjerenja svje-

snosti (faze dekodiranja i prizivanja nasuprot samo fazi prizivanja). Zbog toga su Hama i Leow (2010) poduzeli studiju u kojoj su preuzeli i dodatno proširili te time i unaprijedili metodološki dizajn Williamsove (2005) studije, a s ciljem provjere rezultata koje je dobio Williams. No ta je studija potvrdila nalaze Leowih prijašnjih studija, a to je da su svjesnost i učenje jezika povezani.

Nadovezujući se na metodološki dizajn i spoznaje tih studija, Chen i sur. (2011) te Rebuschat i sur. (2015) svojim su studijama pokazali da su odrasle osobe u uvjetima slučajnoga učenja, tj. učenja bez namjere, bile sposobne usvojiti veze između oblika i značenja u novom jeziku bez svjesnosti o usvojenom znanju, tj. produktu učenja. No, u sličnom su istraživanju Zhao i sur. (2021) došli do spoznaje da je određena razina svjesnosti korisna za uspostavljanje veze između oblika i značenja u novom jeziku. Do iste su spoznaje došli i Rogers, Révész i Rebuschat (2016), istražujući ovladavanje infleksijskom morfologijom inoga jezika u uvjetima slučajnoga učenja, a Kerz, Wiechman i Riedel (2017), istražujući ovladavanje inoga jezika u uvjetima implicitnoga učenja, ustvrdili su da svjesnost i na nižoj i na višoj razini ima koristan učinak na ishod učenja. No, Medina (2016) je ustvrdila da viša razina svjesnosti s jedne strane stoji u vezi s boljom proizvodnjom jezičnih oblika, ali da s druge strane otežava razumijevanje čitanjem.

U hrvatskom je kontekstu ovladavanja njemačkim kao stranim jezikom Šarić Šokčević (2021) provela istraživanje s ciljem ispitivanja uloge svjesnosti na razini uočavanja i razumijevanja u ovladavanju glagolima koji (ne) mogu tvoriti pasiv u njemačkom jeziku. Rezultati su istraživanja uputili na posebno pozitivno izraženu jaku interakciju između više razine svjesnosti, boljih rezultata na neposrednom testiranju i testiranju s odmakom te eksplicitnog načina poučavanja. Utvrđena je i povezanost između niže razine svjesnosti te implicitnog načina poučavanja kod neposrednog testiranja.

Uzevši u obzir rezultate studija u kojima je u fokusu bio učinak uočavanja i svjesnosti na učenje inoga jezika, Wen (2023: 135) je zaključio da „unatoč optimističnim tvrdnjama i ohrabrujućim rezultatima o kojima su izvijestili istraživači u vezi s korisnom ulogom uočavanja i svjesnosti, oni nisu uspjeli poduprijeti Schmidtovu hipotezu o uočavanju". S druge strane, Schmidt (2012: 44) smatra da je sve više dokaza da uočavanje ima jak utjecaj na učenje drugoga i stranoga jezika. Zanimljivo je, međutim, da oba autora svoje mišljenje izvode iz uloge pažnje u učenju jezika, s razlikom da Wen (2023) smatra ulogu uočavanja zanemarivom u odnosu na ulogu koju ima pažnja, dok Schmidt (2012: 44) smatra da su pažnja i uočavanje kao „subjektivni korelat pažnje" krucijalni koncepti u razumijevanju učenja drugoga i stranoga jezika.

Kada je riječ o **pažnji** (engl. *attention*), znanstvenici se, općenito govoreći, slažu u tome da je pažnja vrlo bitan, po nekima i presudan element u učenju jezika. Primjerice, u mnogim se teorijskim konceptima kao što su primjerice podizanje svjesnosti (engl. *consciuosness-raising*) (Sharwood-Smith, 1981), fokus na oblike (engl. *focus-on-forms*) i fokus na oblik (engl. *focus-on-form*) (Long, 1991), obrada jezičnoga unosa (engl. *input*

processing) (VanPatten, 1990, 1994, 2004), hipoteza o jezičnome ostvaraju (engl. *output hypothesis*) (Swain, 1993, 1995) naglašava važnost usmjeravanja (svjesne) pažnje na jezični unos ili ostvaraj, pri čemu se pažnja smatra ključnim čimbenikom za odvijanje daljnjih procesa učenja.

Istraživanja pažnje u kognitivnim znanostima potvrdila su da su mogućnosti učenja bez pažnje minimalne, tj. da je pažnja presudna za pohranjivanje informacija u dugoročnoj memoriji (Leow, 2015b). Velik dio tih istraživanja bio je usmjeren na otkrivanje njezina djelovanja. Do sada se ključnim spoznajama smatra sljedeće (usp. Schmidt, 2001; Tomlin i Villa, 1994):

- pažnja je ograničena, ali je moguće raspodijeliti ograničeni kapacitet sustava pažnje na više zadataka od kojih neki traže više, a neki manje pažnje, s tim da je moguće istovremeno usmjeriti pažnju i na dva zadatka koja traže više pažnje ako su nekako kompatibilna
- budući da je pažnja ograničena, samo dio informacija koje primamo biva odabran za daljnju obradu, pa se pažnja veže uz proces odabira ključnih informacija za daljnju obradu
- pažnja je nužna za kontrolu informacija i radnje, drugim riječima moguće je razlikovati kontrolirane procese, tj. one na koje je usmjerena pažnja, od onih koji se mogu odvijati automatski, tj. bez pažnje
- pažnja je podložna voljnoj kontroli, odnosno odluci na koji je podražaj u određenom trenutku potrebno usmjeriti pažnju
- pažnja je nužna za pohranjivanje informacija u dugoročnoj memoriji, a time i važan preduvjet učenja
- pažnja kontrolira pristup svjesnosti.

Nadalje, Posner i Petersen (1990) opisali su pažnju kao sustav s tri podsustava – **budnost** (engl. *alertness*), **orijentacija** (engl. *orientation*) i **otkrivanje** (engl. *detection*). Funkciju tih triju podsustava pažnje u ovladavanju inim jezikom pojasnili su Tomlin i Villa (1994). Uz ta tri podsustava ili komponente pažnje, za razumijevanje i istraživanje uloge pažnje u ovladavanju inim jezikom važno je razlikovati perceptivnu pažnju (engl. *perceptual attention*), koja je automatska i nevoljna, od fokusirane pažnje (engl. *focal attention*), koja je do određenoga stupnja pod našom voljnom izvršnom kontrolom (Robinson, 2008), ali i imati na umu da fokusirana pažnja i svjesna svjesnost, tvrde Carr i Curron (1994), nisu isto i mogu imati različitu ulogu u uspješnom ovladavanju jezikom.

Prema Tomlin i Villa (1994), budnost kao prvi podsustav pažnje predstavlja opću spremnost osobe da se uhvati u koštac s nadolazećim podražajima ili podatcima. Brzina kojom se vrši izbor informacija ključna je funkcija budnosti. No ta je funkcija ponekad u koliziji s količinom obrađenih informacija. Primjerice, brži izbor informacija iz jezičnoga unosa ponekad može rezultirati time da učenici ne obrade dovoljnu količinu informacija koje su im potrebne da bi pružili točan odgovor na određeno pitanje. Iako je

budnost važna za učenje jezika, a prezentacija jezičnoga unosa može potaknuti budnost, Tomlin i Villa (1994: 197) naglašavaju da budnost nije samo stvar jezičnoga unosa nego „velikoga afektivnoga/motivacijskoga konteksta u kojem se odvija učenje", a koji mogu pojačati budnost učenika u procesu ovladavanja jezikom.

Orijentacija je osjetljivost za određeno svojstvo dolazećeg podražaja. Orijentacija znači usmjeravanje resursa pažnje na određene vrste senzornih informacija s obzirom na stupanj očekivanosti tih informacija. Veća će pažnja biti usmjerena na onu informaciju koja se pojavljuje očekivano, čime se stvaraju uvjeti za njezinu obradu. Sve neočekivane informacije neće biti propuštene u daljnju obradu, što ne znači da neće biti otkrivene. I one će se otkriti, ali će za to trebati više mentalnoga napora.

Otkrivanje uključuje kognitivnu zabilješku senzornih podražaja. Radi se o procesu kojim se odabire ili aktivira određeni podatak ili informacija koja je time spremna za daljnju kognitivnu obradu (npr. pohranjivanje i ponavljanje u kratkoročnoj memoriji). Iz toga proizlazi da je otkrivanje ključno za usvajanje jezika jer vodi obradi jezičnoga unosa, odnosno pretvaranju jezičnoga unosa u jezični prihvat (Tomlin i Villa, 1994).

Otkrivanje informacije konzumira veći dio resursa pažnje od same orijentacije. Budnost i orijentacija mogu zasebno ili u zajedničkom djelovanju povećati mogućnost da dođe do otkrivanja, ali nisu i nužni, jednako kao što nije nužna ni svjesnost, koja međutim može pomoći tako da „stvori prilike za otkrivanje iako ne vodi izravno samom otkrivanju" (Tomlin i Villa, 1994: 199). Svjesnost može pozitivno utjecati na otkrivanje, i to tako što će povećati učenikovu budnost. Primjerice, primjenom tehnika istaknutoga jezičnoga unosa može se utjecati na učenikovu budnost. K tome, istraživanja (npr. Izumi, 2002; Jourdenais i sur., 1995; Lokotar Vojnović, 2021) su pokazala da se tim tehnikama povećava i uočavanje, kao i tehnikama pružanja povratne informacije u interakciji (npr. Chin, Pillai i Zainuddin, 2021; Egi, 2010; Mackey, Gass i McDonough, 2000; Mackey, 2006; Yoshida, 2010). No svjesnost nije uvjet za nastupanje otkrivanja, već ima samo pomoćnu ulogu u otkrivanju, tvrde Tomlin i Villa (1994) te predlažu da se Schmidtova (1990) ideja o uočavanju preformulira u „otkrivanje u okviru selektivne pažnje".

Schmidt (2012) se ne slaže s njima, barem ne u potpunosti. Naime, priznaje da do otkrivanja može doći ispod razine subjektivne svjesnosti. No, iako postoji nesvjesna percepcija, ne postoji i nesvjesno učenje (Schmidt, 1995, 2001, 2012). Za njega je, dakle, svjesno uočavanje (engl. *conscious noticing*) nužan i dovoljan uvjet da dođe do učenja, tj. pretvaranja jezičnoga unosa u jezični prihvat.

Robinson (1995, 1996) smatra da bi se to neslaganje oko uloge otkrivanja i uočavanja moglo razriješiti tako da se koncept uočavanja definira kao „otkrivanje plus ponavljanje u kratkoročnoj memoriji prije kodiranja u dugoročnoj memoriji" (Robinson, 1995: 296). Prema Robinsonu (1995), otkrivanje i uočavanje zahtijevaju fokusiranu pažnju. Uočavanje se razlikuje od jednostavnoga otkrivanja koje mu vremenski prethodi. Uočavanje je rezultat kodiranja u kratkoročnoj memoriji i neophodno je za učenje. Ono što se uoči

može biti kodirano u dugoročnoj memoriji, ali i ne mora. Naime, kao što je moguće nešto uočiti i zapamtiti, tako je moguće nešto uočiti i odmah zaboraviti. Na trajnije kodiranje u dugoročnoj memoriji utječe stupanj aktiviranja informacije u kratkoročnoj memoriji, tj. priroda njezina ponavljanja i obrade. Priroda ponavljanja informacije u kratkoročnoj memoriji ovisi o tome kakvu vrstu kognitivne obrade zahtijeva određeni zadatak – obradu usmjerenu podatcima (engl. *data-driven processing*) koja uključuje „jednostavno podržano ponavljanje primjera iz jezičnoga unosa u memoriji" ili obradu usmjerenu znanjima (engl. *conceptually-driven processing*) koja uključuje „elaborativno ponavljanje i aktiviranje shema ili veza višega ranga iz dugoročne memorije" koji se koriste za organiziranje primjera iz jezičnoga unosa u apstraktne konfiguracije (Robinson, 1995: 299). Potonja je vrsta kognitivne obrade karakteristična, primjerice, za zadatak u kojem se traži da se izvede pravilo iz niza primjera.

Ključna je postavka Robinsona (1996), dakle, da fokusirana pažnja zajedno s procesima ponavljanja u kratkoročnoj memoriji i radnoj memoriji vodi svjesnosti te da razlike u tome u kojoj se mjeri pažnjom reguliraju procesi ponavljanja utječu na oblikovanje svjesnosti i stupnja učenja i zapamćivanja kao rezultata svjesnosti. Iz navedenoga proizlazi da Robinson (1996) smatra da su u procesu učenja inoga jezika, tj. pretvaranju informacija iz jezičnoga unosa u jezični prihvat bitni i otkrivanje i uočavanje, no ne i samo oni. S njim se slažu Simard i Wong (2001) koji smatraju da se komponente pažnje i svjesnost ne trebaju uvijek konceptualizirati odvojeno nego kao konstrukti koji koegzistiraju i stoje u interakciji u različitom stupnju te da stupanj njihove aktivacije određuju, među mnogim čimbenicima, priroda zadatka, vrsta jezične strukture i individualne razlike među učenicima. Tim su zapažanjem navedeni autori potvrdili mišljenje da je ulogu svjesnosti u učenju jezika teško empirijski dokazati, tim više što su „pažnja i svjesnost blisko povezane" (Schmidt, 2012: 31).

Glavni problem u istraživanju uloge svjesnosti u učenju leži u tome kako pouzdano prepoznati i utvrditi svjesnost učenika. Neki teoretičari, filozofi i psiholozi mišljenja su da je svjesnost nemoguće utvrditi. Dennett (1991), na primjer, drži da se postojanje i djelovanje svjesnosti, koja se opisuje unutarnjim mentalnim procesima, ne može potvrditi objektivnim metodama, nego samo zamisliti, što je čini iluzijom. Svjesnost je, osim toga, fenomen prvog lica, što znači da predstavlja subjektivno iskustvo, a pouzdanost je subjektivnoga iskustva u znanstvenim istraživanjima uvijek upitna. Osim što je svjesnost subjektivne prirode, vrlo je nestalna i time teško mjerljiva (Schmidt, 1994). Na nestalnost svjesnosti ukazuje i Baars (1988), naglašavajući pritom kako nepremostivu teškoću u mjerenju svjesnosti čini nemogućnost da se odredi tzv. nulta točka svjesnoga stanja. Način na koji se pokazuje svjesnost također predstavlja problem, jer, primjećuje Robinson (1996), biti svjestan nečega ne znači i biti u stanju verbalizirati ili na neki drugi način artikulirati prirodu onoga čega smo svjesni. Zbog toga je vrlo teško, a prema Allportu (1988) gotovo i nemoguće, postaviti jasne i čvrste kriterije prema kojima bi se odredilo da je osoba nečega uistinu svjesna.

Iz ovoga kratkog prikaza problema u vezi s mjerenjem svjesnosti proizlazi da je svako istraživanje utjecaja svjesnosti na uspjeh u učenju jezika upitno već na samom početku. Međutim, ta činjenica nije obeshrabrila istraživače u pokušajima da empirijski utvrde značaj svjesnosti u učenju jezika. Upravo zbog toga mnogi su znanstvenici (npr. Leow, 2013; Robinson, 2008; Schmidt, 2001; Wen, 2023) upozorili na to da se metodološki dizajn studije može pozitivno ili negativno odraziti na rezultate i zaključke o utjecaju svjesnosti na učenje jezika. U svojim su osvrtima na metodologiju istraživanja svjesnosti naveli niz čimbenika koji mogu utjecati na uočavanje jezičnih struktura u istraživanjima:

- učestalost jezičnoga unosa – što se češće ispitanici susreću s jezičnom strukturom koju treba uočiti, to je veća vjerojatnost da će ju uočiti
- perceptivna istaknutost jezične strukture u jezičnom unosu – što je jezična struktura koju treba uočiti istaknutija u jezičnome unosu, veća je vjerojatnost da će biti uočena
- poučavanje – poučavanje, odnosno način poučavanja (npr. implicitno/eksplicitno, induktivno/deduktivno) može povećati ili smanjiti vjerojatnost uočavanja jezične strukture
- zahtjevi zadatka – kako je zadatak postavljen, što se u zadatku traži, na koji način i u kojim se uvjetima zadatak provodi snažno određuje što će tijekom izvedbe zadatka biti uočeno
- razina kognitivnoga napora koja je potrebna da bi se obradila informacija – primjerice, ako je informaciju potrebno obraditi na razini rečenice to zahtijeva veći kognitivni napor od obrade informacije na razini riječi ili fraze
- kapacitet jezične obrade (npr. radna memorija) ispitanika – o tome koliki je kapacitet jezične obrade pojedinih ispitanika može ovisiti njihovo uočavanje
- očekivanja ili spremnost ispitanika – što pojedini ispitanici očekuju, u kojoj su mjeri spremni, a dodali bismo i voljni, primjerice, rješavati određene zadatke, može uvelike utjecati na njihovo uočavanje
- prijašnje jezično i drugo znanje ispitanika – što je prijašnje znanje ispitanika veće, to može pozitivno utjecati na njihovo uočavanje.

Tom bi se nizu, osobito onom dijelu koji se odnosi na individualne karakteristike ispitanika, mogla i trebala dodati prirodna sklonost te stilovi učenja kao čimbenik.

Trnoviti put u kreiranju metodološkoga dizajna studije kojom se želi dobiti uvid u svjesnost i pažnja učenika jezika otežava sljedeći problem (usp. Schmidt, 2001: 18): kako se može znati da je učenik na neki podražaj (ili neko njegovo svojstvo) obratio pažnju i da ga je uočio, ili da ga je kognitivno zabilježio, iako na njega nije obratio pažnju i nije ga uočio? Robinson (2008) je navedeni problem opisao kao osjetljivost mjerila svjesnosti. Radi se o ključnom problemu u istraživanjima svjesnosti koji još uvijek nije empirijski razriješen. S obzirom na to da su do sada utvrđene i pozitivne i negativne strane *offline* metoda (npr. upitnika, dnevnika, raznih tehnika intervjuiranja i retrospektivnih izvješća) i *online* metoda (snimanje tijekom jezične obrade, protokoli glasnoga navođenja

misli), Leow (2015a) ističe da se čini da su *online* metode u usporedbi s *offline* metodama valjanije jer prikupljaju informacije dok je informacija još uvijek svježa u radnoj memoriji i izravno dostupna za verbalna izvješća. K tome, dobro je kombinirati metode (Leow, 2013), a osobito primijeniti one instrumente, postupke i metode (npr. *eye-tracking*, mjerila vremena reakcije, protokole glasnoga navođenja misli) koje omogućuju uvid u svjesnost i njezine razine tijekom različitih faza jezične obrade (Leow, 2015a). Robinson i sur. (2012), uz *online* i *offline* izvješća o iskustvima učenja u prvom licu (protokol glasnoga navođenja misli, prizivanje iskustva neposredno nakon aktivnosti ili odgođeno u vidu odgovora na pitanja u upitniku ili intervjuu), posebno ističu pozitivne strane objektivnih i subjektivnih „bihevioralnih testova" koje smatraju važnom dopunom *online* i *offline* metoda istraživanja svjesnosti. Objektivni „bihevioralni testovi" traže od učenika da pri rješavanju testa svjesno pristupe znanju koje im je potrebno da riješe test ili zadatak u testu, a subjektivni „bihevioralni testovi" da odgovore u testu ili zadatku pružaju s obzirom na „osjećaj" ili intuiciju. U novijim su se istraživanjima (npr. u Rebuschat i sur., 2015; Zhao i sur., 2021) uz protokole glasnoga navođenja misli primijenila subjektivna mjerila svjesnosti, i to procjena sigurnosti u odgovor (engl. *confidence ratings*) i pripisivanje izvorima informacija (engl. *source attribution*), tj. ispitanici su odmah nakon rješavanja određene čestice u zadatku davali procjenu razine svoje sigurnosti u pruženi odgovor (npr. uopće nisam siguran, donekle siguran, vrlo siguran ili 100 % siguran), a zatim između četiri opcije (pogađanje, intuicija, memorija, poznavanje pravila) izabrali onu na kojoj su temeljili svoj odgovor.

Nove spoznaje o ulozi složenih konstrukta svjesnosti i pažnje ovisit će, dakle, u velikoj mjeri o primijenjenim metodama istraživanja (za osvrt na metode, instrumente i postupke u istraživanju svjesnosti vidjeti npr. Gass i Mackey, 2000; Godfroid i sur., 2015; Godfroid i Winke, 2015; Kim i Nam, 2017; Leow, 2015a, 2015b; Leow i sur., 2014; Rebuschat, 2013; Robinson i sur. 2012), ali i spoznajama do kojih se dolazi u istraživanjima drugih koncepata koji stoje u vezi s njima, a ponajprije implicitnoga i eksplicitnoga znanja i učenja kojima je posvećeno sljedeće potpoglavlje.

4.3. IMPLICITNO I EKSPLICITNO ZNANJE I UČENJE JEZIKA

Implicitno i eksplicitno znanje te implicitno i eksplicitno učenje usko su povezane teme koje zaokupljaju znanstvenike u području kognitivne psihologije i ovladavanja inim jezikom podjednako dugo i u podjednakoj mjeri kao i pitanje svjesnosti u učenju jezika koje je utkano u te koncepte.

U literaturi (usp. Bialystok, 1982, 1994a, 1994b; DeKeyser, 2009; Ellis, R., 2004, 2009; Hulstijn, 2005; Lantolf, 2000) **implicitno** se **znanje** o jeziku opisuje kao nesvjesno, intuitivno, neanalizirano, internalizirano, koje se brzo i lako može prizvati, ali se ne može verbalizirati, a **eksplicitno znanje** kao znanje o jeziku koje se sporije i s naporom priziva, koje je analizirano, što znači da osoba posjeduje svjesnost o strukturi toga znanja i

njegovu odnosu s drugim aspektima znanja, koje se može, iako ne uvijek, verbalizirati, i koje može biti metalingvističko, što znači da osoba posjeduje znanje o tehničkim izrazima kojima se određena jezična zakonitost može opisati.

Eksplicitno i implicitno znanje često se uspoređuju, pa i poistovjećuju s deklarativnim i proceduralnim znanjem. No, ne radi se o identičnim vrstama znanja. Deklarativno znanje nije nužno i svjesno znanje, a proceduralno nije nužno nesvjesno znanje, zato što „može biti ishod proceduralizacije i djelomične automatizacije deklarativnoga znanja" i još uvijek dopustiti ili čak zahtijevati određeni stupanj svjesnog pristupanja kada se upotrebljava (DeKeyser, 2009: 121). Kompleksan odnos između eksplicitnoga i implicitnoga znanja te deklarativnoga i proceduralnoga znanja, Ellis, R. (1993: 94) prikazao je na primjeru četiriju tipova znanja. Tako tip A predstavlja kombinaciju deklarativnoga i eksplicitnoga znanja jer se taj tip znanja odnosi na svjesno znanje o jezičnim strukturama inoga jezika. Nasuprot tome, tip C je kombinacija deklarativnoga znanja i implicitnoga znanja, a čini ga intuitivno znanje o jezičnim strukturama inoga jezika. Tip B odnosi se na svjesno znanje o učenju, jezičnoj proizvodnji i komunikacijskim strategijama te je time kombinacija eksplicitnoga i implicitnoga znanja. Ta je vrsta znanja vidljiva u tome da je učenik u stanju eksplicitno znanje upotrebljavati lako i brzo. Konačno, tip D čini kombinaciju implicitnoga i proceduralnoga znanja, a odnosi se na sposobnost aktiviranja učenja, jezične proizvodnje i komunikacijskih strategija automatski, što je vidljivo u tome da učenik može tečno upotrebljavati svoje znanje.

Nakon razmatranja raznih poimanja implicitnoga i eksplicitnoga znanja u literaturi s područja kognitivne psihologije i ovladavanja inim jezikom, Ellis, R. (2005: 151; 2009: 11–15) sistematizirao je razlike između eksplicitnoga i implicitnoga znanja temeljem sljedećih sedam kriterija:

- Prisutnost svjesnosti: Eksplicitno znanje jest svjesno znanje, i to u smislu razumijevanja i verbalizacije pravila koja reguliraju određenu jezičnu zakonitost, dok je implicitno znanje intuitivno i temelji se samo na osjećaju o tome kako se u jeziku nešto kaže na određeni način.
- Vrsta znanja: Eksplicitno je znanje deklarativno u smislu da se sastoji od činjenica o jeziku, a implicitno proceduralno u smislu da postoji sposobnost uporabe intuitivnoga osjećaja za te činjenice.
- Prisutnost sustavnosti u znanju: Eksplicitno je znanje nedosljedno, dok je implicitno znanje varijabilno, ali sustavno. Naime, deklarativna pravila kojima vlada učenik inoga jezika često su neprecizna, pa i netočna, a proceduralna mogu, ali ne moraju biti identična onima kojima vlada izvorni govornik.
- Dostupnost znanja: Eksplicitno je znanje uglavnom dostupno samo putem kontrolirane obrade jezika, a implicitno putem automatske obrade jezika.
- Uporaba znanja: Implicitno se znanje aktivira u spontanoj uporabi jezika, a za aktiviranje eksplicitnoga znanja potrebno je zadovoljenje određenih optimalnih uvjeta (planiranje jezične aktivnosti, pri čemu se pažnja usmjerava na deklarativ-

na pravila uz dovoljno vremena za njihovo prizivanje). U situacijama kada se aktivira eksplicitno znanje ono ima funkciju dorade ili nadzora jezične proizvodnje (Krashen, 1985) ili pak sredstva za postizanje kontrole u lingvistički zahtjevnim situacijama jezične uporabe (Lantolf, 2000). Gass i Mackey (2005) tomu dodaju da nadzirani jezični ostvaraj, tj. eksplicitno znanje može poslužiti kao jezični unos za razvoj implicitnoga znanja, odnosno može pomoći u otkrivanju praznina u znanju u procesu automatizacije i proceduralizacije, kao i u isticanju onih dijelova znanja koji u konačnici mogu postati implicitnima (DeKeyser, 2007a, 2007b, 2009). No teškoće koje nastaju tijekom jezične uporabe često su ipak rezultat aktiviranja eksplicitnoga znanja, budući da sama jezična uporaba, u svojoj temeljnoj prirodi, počiva na implicitnome znanju.

- Mogućnost verbalizacije znanja: Eksplicitno je znanje moguće opisati, ne nužno i uporabom metajezičnih izraza, dok se implicitno znanje ne da verbalizirati i vidljivo je tek neizravno, primjerice preko jezičnoga ponašanja tijekom jezične izvedbe. Međutim, kada je riječ o eksplicitnom znanju, DeKeyser (2009: 121) primjećuje da „nemaju svi kognitivna i lingvistička sredstva da artikuliraju to znanje jasno i potpuno".
- Mogućnost ovladavanja znanjem: Iako se i eksplicitnim i implicitnim znanjem može ovladati, na mogućnost njihova ovladavanja utječe niz čimbenika iz područja individualnih razlika (npr. dob, inteligencija, jezična nadarenost, afektivni čimbenici itd.). Tako je, primjerice, prema Bialystok (1994b), eksplicitnim znanjem, kao svakim drugim činjeničnim znanjem, moguće ovladati u bilo kojoj dobi, ali ne i implicitnim.

Osim prirodom eksplicitnoga i implicitnoga znanja, znanstvenici se od 1980-ih godina teorijski i empirijski bave pitanjima na koji su način te dvije vrste znanja pohranjene u umu učenika i korisnika jezika i u kakvom su odnosu. Tijekom godina stajališta su se o pitanju odnosa između eksplicitnoga i implicitnoga znanja mijenjala. Prvo je stajalište o nepostojanju dodira između eksplicitnoga i implicitnoga znanja (engl. *noninterface position*), a drugo o postojanju dodira između eksplicitnoga i implicitnoga znanja (engl. *interface position*), pri čemu je to drugo tijekom vremena doživjelo nekoliko inačica, od kojih su najpoznatije jako stajalište o dodirnim točkama između eksplicitnoga i implicitnoga znanja (engl. *strong interface position*) i slabo stajalište o dodirnim točkama između eksplicitnoga i implicitnoga znanja (engl. *weak interface position*) (usp. Ellis, R. 1997, 2009).

U glavne se zagovornike **stajališta o nepostojanju dodira između eksplicitnoga i implicitnoga znanja** ubraja Krashen (1981, 1985, 2008). Prema njemu postoje dvije vrste znanja do kojih se s jedne strane dolazi usvajanjem (implicitno znanje), a s druge strane učenjem (eksplicitno znanje). Te dvije vrste znanja potpuno su odvojene u funkcionalnome smislu i ne stoje ni u kakvoj vezi, što znači da naučeno znanje, tj. eksplicitno znanje ne može postati usvojeno, tj. implicitno znanje. Glavnu ulogu u jezičnoj uporabi

ima usvojeno znanje, dok se naučenom znanju pripisuje samo ograničena funkcija, a tiče se nadzora (engl. *monitor*) u jezičnoj upotrebi. Usvajanje se odvija samo na jedan način: učenik usvaja određenu strukturu tako što razumije jezični unos koji tu strukturu sadržava. Formula kojom Krashen predstavlja takav način usvajanja jest „i+1"[21]. Budući da naučeno, eksplicitno znanje više ometa nego što pomaže usvajanju jezika, a što je vidljivo kod učenika koji se previše koriste nadzornim mehanizmom i pritom gube na tečnosti u jezičnoj uporabi, Krashen (2008) se zauzima za implicitno učenje.

Spoznaje s područja neurolingvistike o tome da su eksplicitno i implicitno znanje kvalitativno drukčiji i da su pohranjeni u različitim dijelovima uma – eksplicitnoj memoriji koja sadržava produkte prošlih procesa učenja uz prisutnost svjesnosti te implicitnoj memoriji koja sadržava one uz odsutnost svjesnosti – govore u prilog stajalištu o nepostojanju dodirne točke između eksplicitnoga i implicitnoga znanja (usp. Hulstijn, 2002; Paradis, 2004). U prilog tom stajalištu govore i teorijska načela univerzalne gramatike (za pregled vidjeti npr. Cook i Newson, 2007), prema kojima pravila univerzalne gramatike nisu dostupna svjesnosti, već na podsvjesnoj razini pomažu u ovladavanju jezikom. Iz toga proizlazi zaključak da su znanja o jeziku inherentno implicitna i da ne mogu postati eksplicitna.

Stajalište o nepostojanju dodirne točke između eksplicitnoga i implicitnoga znanja opovrgavaju zagovornici **teze da između eksplicitnoga i implicitnoga znanja postoji veza**, iako se ne mogu u potpunosti složiti oko toga kakva je priroda te veze.

Bialystok (1978) je tako u jednom svom modelu učenja jezika eksplicitno i implicitno znanje predstavila kao dva odvojena područja znanja, ali s mogućnošću postojanja veze između njih koju prepoznaje u slučaju kada se podatci koji se tijekom procesa učenja primaju u područje eksplicitnoga znanja u eksplicitnom obliku stalnom uporabom/vježbanjem automatiziraju i prelaze u područje implicitnoga znanja. I u svojim kasnijim radovima (usp. Bialystok i Sharwood-Smith, 1985; Bialystok, 1994a), Bialystok je ostala pri mišljenju kako su područja eksplicitnoga i implicitnoga znanja odvojena područja, zbog čega ju neki (npr. Ellis, R., 2009) svrstavaju među pobornike stava o nepostojanju dodira između tih dvaju područja znanja. No Bialystok (1994b) dopušta mogućnost da implicitno znanje utječe na pojavu eksplicitnoga znanja, i to kada se o znanju koje postoji u implicitnom obliku svjesno promišlja ili kada se analizira jezični ostvaraj pri čemu polazište čini implicitno znanje, pa se zbog toga može svrstati u predstavnike stajališta o dodiru između eksplicitnoga i implicitnoga znanja.

U prve zagovornike tzv. **jakoga stajališta o dodiru između eksplicitnoga i implicitnoga znanja** ubraja se Sharwood Smith (1981). Naime, u svom je modelu učenja jezika naglasio da učenik može znanja koja su mu potrebna za jezični ostvaraj crpiti

21 U ovoj formuli slovo *i* označava *input*, tj. razumljivi jezični unos koji je na trenutačnoj razini učenikova jezičnoga umijeća, a +1 označava razinu jezičnoga umijeća koja je samo malo iznad učenikove trenutačne razine jezičnoga umijeća.

samo iz područja implicitnih znanja, samo iz područja eksplicitnih znanja ili iz oba područja. Pritom je pojasnio da su vlastita jezična proizvodnja učenika (engl. *auto-input*) i izričaji sugovornika baza za jezični unos iz kojega se određeni podatci pretvaraju u implicitna ili u eksplicitna znanja (ili oba). Prijelaz eksplicitnih znanja u implicitna vrši se, dakle, preko jezičnoga ostvaraja. Učenik može posegnuti za određenim eksplicitnim znanjima koja će se ponavljanjem, tj. uvježbavanjem, automatizirati i postati implicitnim znanjima.

U istaknutije zagovornike jakoga stajališta o dodiru između eksplicitnoga i implicitnoga znanja ubraja se i DeKeyser (2003, 2007a, 2009). Mišljenja je da eksplicitno usvojeno znanje može postati implicitno tako što će učenik s vremenom izgubiti svjesnost o njegovoj strukturi, a isto tako implicitno usvojeno znanje može postati eksplicitno tako što će učenik u procesu svjesnoga pristupanja implicitnom znanju, primjerice u procesu verbalizacije toga znanja postati svjestan njegove strukture (DeKeyser, 2003). Zanimljivo je da tvrdi, slično kao Bialystok (1978), da su implicitna i eksplicitna znanja u načelu odvojena područja znanja, između kojih međutim postoji izravna uzročnost – „eksplicitno deklarativno znanje može, uz dovoljno kvalitetnu i dostatnu vježbu, voditi proceduralnom znanju, automatizaciji (barem djelomičnoj) te, samo u određenim slučajevima, nakon postupka proceduralizacije i automatizacije, i implicitnoj predodžbi toga znanja“ (DeKeyser 2009: 127). Iz navedenoga proizlazi da ključnu ulogu u procesu nastanka implicitnoga znanja ima automatizacija, tj. proces promjene znanja od njegova početnoga stupnja, tj. prezentacije u obliku deklarativnih pravila, do njegova završnoga stupnja – potpuno spontane, brze primjene tih pravila, bez pogrešaka i često bez svjesnosti o pravilima (DeKeyser, 2009). Zbog potonjega obilježja procesa automatizacije DeKeyser (2007b) upozorava kako automatizirana znanja ne moraju nužno biti i implicitna znanja.

Zagovornici tzv. **blažega stajališta o dodiru između eksplicitnoga i implicitnoga znanja** također drže da su eksplicitno i implicitno znanje u umu korisnika jezika dva odvojena sustava znanja, ali da eksplicitno znanje može, iako tek neizravno, pomoći usvajanju implicitnoga znanja, primjerice poticanjem ili ubrzavanjem procesa implicitnoga učenja putem vježbe, što pomaže u aktiviranju procesa uočavanja određenih obilježja jezičnih struktura ili praznina u znanju (Ellis, N., 2005) i razvoju međujezika (Ellis, R., 1997). U tom se pogledu posebno ističe korist metalingvističkoga znanja (Paradis, 2004), u vezi s kojim DeKeyser (2009) upozorava na mogućnost različitoga shvaćanja metalingvističkoga znanja, i to kao svjesnosti o tome što je točno ili netočno, što više pripada kategoriji implicitnoga znanja, zatim kao metakognicije o jeziku, što pripada kategoriji eksplicitnoga znanja, i na kraju kao znanja o jeziku koje je vidljivo iz verbalizacije znanja, a za što je eksplicitno znanje jedan od uvjeta.

Glavnim zagovornikom slaboga stajališta o dodirnim točkama između eksplicitnoga i implicitnoga znanja smatra se Ellis, R. (1993, 1997, 2009) koji to svoje stajalište izvodi iz stajališta o promjenjivosti (engl. *variability position*) (Tarone, 1983). Potonjim se

stajalištem ističe, primjerice, da svaki zadatak kojim se vježba jezična uporaba nužno zahtijeva aktiviranje znanja koje je predstavljeno na određeni način. Primjerice, zadatak u kojem je potrebno odrediti gramatičku točnost određene jezične strukture traži od učenika da posegne za eksplicitnim znanjem za razliku od zadatka u kojem se traži slobodna uporaba jezika i u čijoj izvedbi učenik poseže za implicitnim znanjem. Uzimajući u obzir Pienemannove (1989) spoznaje o učenju jezika[22], Ellis, R. (1993, 2009) drži da eksplicitno znanje kao proizvod formalnoga poučavanja može s vremenom postati implicitno znanje pod uvjetom da su učenici dostigli stupanj razvoja koji im omogućava obradu i pohranjivanje novoga jezičnog materijala. Implicitno je znanje važno utoliko što djeluje kao svojevrstan filter koji propušta samo ono eksplicitno znanje koje su učenici spremni učiniti dijelom svoga međujezičnog sustava, a u slučajevima kada određeno jezično svojstvo ne podliježe nikakvim razvojnim preprekama ne djeluje ni filter, dopuštajući učenicima da to jezično svojstvo uz dovoljno vježbe izravno učine dijelom svoga implicitnog znanja.

Iz prikaza raznih stajališta o odnosu implicitnoga i eksplicitnoga znanja može se zaključiti da među teoretičarima prevladava stav kako su ta dva područja znanja odvojena. No, dok jedni (npr. VanPatten, 2016) smatraju da eksplicitno usvojena znanja ne mogu postati implicitna, drugi (npr. DeKeyser, 1994, 1997; Ellis, N., 1993, 2005; Hulstijn i De Graaff, 1994; Ishikawa, 2019; Lindseth, 2016) drže da u određenim okolnostima i pod određenim uvjetima eksplicitna znanja mogu pospješiti razvoj implicitnih znanja, prijeći u implicitni oblik znanja ili postati implicitna znanja. U vezi s potonjim izraženo je mišljenje (usp. npr. DeKeyser, 2009) da je moguće da jedan oblik znanja istovremeno bude prisutan i kao eksplicitno i kao implicitno znanje, tj. eksplicitno znanje procesima proceduralizacije i automatizacije preuzima oblik implicitnoga znanja, ali se pritom ne mora ugasiti kao eksplicitno znanje. Drugim riječima, eksplicitno znanje nije zamjena za implicitno znanje nego pomoć u njegovu razvoju.

Eksplicitno i implicitno znanje jezika produkti su eksplicitnoga i implicitnoga učenja jezika (Schmidt, 1994). **Eksplicitno** se **učenje** jezika odnosi na kognitivno zahtjevan proces tijekom kojeg dolazi do početne obrade jezičnoga unosa s namjerom prepoznavanja zakonitosti u jezičnome unosu i izvođenja pravila koji reguliraju te zakonitosti (Hulstijn, 2005; Ellis, N., 2005). Budući da tijekom toga procesa učenik svjesno postavlja i provjerava svoje pretpostavke o jezičnim zakonitostima (Ellis, N., 1994), eksplicitno se učenje smatra namjernim i svjesnim učenjem u koje je, prema mišljenju R. Ellisa (2009) uključena metalingvistička svjesnost. I Leow (2018) ističe da je u eksplicitno učenje uključena neka razina svjesnosti ovisno o tome koliko je duboko učenik angažiran u obradi novih oblika inoga jezika, što znači da to može biti i svjesnost na razini uočavanja

22 Na temelju istraživanja ovladavanja morfološkim i sintaktičkim strukturama u inome jeziku, Pienemann (1989) je postavio **hipotezu o mogućnosti poučavanja** (engl. *teachability hypothesis*) prema kojoj poučavanje određene morfološke i sintaktičke strukture može biti učinkovito samo ako je u skladu s fazom njegova jezičnoga razvoja u kojoj ju je učenik spreman usvojiti.

(usp. Schmidt, 1990, 1994). Rezultat je eksplicitnoga učenja, dakle, svjesno, tj. eksplicitno znanje. Nasuprot tome, **implicitno** se **učenje** smatra učenjem u koje općenito nije uključena namjera, koje je intuitivno i slučajno i do kojeg dolazi bez svjesnosti o procesu i produktu učenja (Reber, 1993; DeKeyser, 2003), drugim riječima, učenici su na kraju procesa implicitnoga učenja „često nesvjesni da su usvojili znanje" (Rebuschat i Williams, 2012: 854). S obzirom na to da kao točku razgraničenja između implicitnoga i eksplicitnoga učenja uzima metalingvističku svjesnost, Ellis, R. (2009) implicitno učenje definira kao učenje bez metalingvističke svjesnosti. Tijekom ovladavanja inim jezikom procesi eksplicitnoga i implicitnoga učenja stoje u dinamičnom odnosu i imaju trajni učinak na implicitna znanja (Ellis, N., 2005; Ellis, R. 2009).

S obzirom na određenje eksplicitnoga i implicitnoga učenja, te se vrste učenja povezuju s namjernim i slučajnim učenjem, kontroliranom i automatskom jezičnom obradom te sa svjesnošću i pažnjom. Kada je riječ o ovladavanju inim jezikom u formalnom kontekstu, eksplicitno se učenje povezuje s raznovrsnim tehnikama eksplicitnoga poučavanja kojima se utječe na učenikovo svjesno i pozorno sudjelovanje u procesu učenja, a o kojima je više riječi u poglavlju *Jezična svjesnost i poučavanje*, dok se implicitno učenje povezuje s implicitnim poučavanjem čije je obilježje često izlaganje učenika receptivnoj i produktivnoj uporabi jezika tijekom odvijanja prirodne jezične komunikacije (usp. Ellis, N., 2005). Važno je, međutim, napomenuti da eksplicitno poučavanje ne vodi nužno i eksplicitnom učenju, kao što ni implicitno poučavanje nema uvijek za ishod implicitno učenje (Ellis, R., 2009). Primjerice moguće je da učenik tijekom usredotočenosti na neka obilježja jezičnoga oblika istovremeno implicitno usvoji i neka druga. Također je moguće da učenici pri svjesnom osvrtu na implicitno usvojene jezične oblike razviju i eksplicitnu predodžbu o njima. Dakle, iako govorimo o eksplicitnom i implicitnom učenju kao dihotomnim pojmovima, oni stoje za kognitivne procese učenja koji se mogu odvijati na različitim razinama svjesnosti ili bez svjesnosti.

Procesi eksplicitnoga i implicitnoga učenja i njihovi ishodi te njihova učinkovitost, osobito u smislu korelacije s uspjehom u učenju zaokupljaju istraživače ovladavanja inim jezikom već nekoliko desetljeća. Interes za te dvije vrste učenja potaknuo je Reber (1967, 1976, 1993), koji je u području kognitivne psihologije proveo niz eksperimenata na temu implicitnoga učenja gramatike umjetno stvorenoga jezika. U tim je eksperimentima implicitno učenje odredio kao proces tijekom kojeg sudionici eksperimenta postaju osjetljivi za strukturu koja je inherentna određenom složenom nizu podražaja na način da implicitno razviju konceptualni model koji do određenoga stupnja odražava tu strukturu (Reber, 1967, 1976). Eksperimenti su imali dvije faze – fazu usvajanja i fazu testiranja. U fazi usvajanja sudionicima bi se dali nizovi slova stvoreni prema umjetnoj gramatici. Nakon što bi se sudionike izložilo takvom jezičnom unosu, dao bi im se jedan od dva zadatka – da izvedu zaključak o gramatičkom pravilu ili da zapamte primjere za test memorije. Faza testiranja uslijedila bi nakon nekoliko sati, a u njoj bi se od ispitanika tražilo da nove nizove slova, stvorene prema pravilima gramatike umjetnoga jezika,

označe kao gramatički točne ili netočne. Utvrđivanje svjesnosti sudionika o pravilima ponekad bi se postavljalo kao dodatni cilj u eksperimentu, a provodilo bi se na način da se od ispitanika tražilo da otkrivaju i verbaliziraju sustav uočenih pravila. Sudionici su u tim eksperimentima pokazali različite rezultate na testovima. Oni sudionici koji su kao zadatak dobili da zapamte nizove slova bili su uspješniji u određivanju gramatičnosti novih nizova od onih koji su dobili zadatak da izvedu zaključak o gramatičkom pravilu. I jedni i drugi u pravilu nisu bili u stanju verbalizirati gramatička pravila po kojima su bili stvoreni točni nizovi slova.

Navedeni su eksperimenti, prema mišljenju Rebera (1993: 26), imali jedan veliki nedostatak, a to je da pravila koja su sudionici trebali prepoznati nisu bila u dovoljnoj mjeri apstraktna. No ipak je bio mišljenja da se implicitnim učenjem mogu bez razmišljanja, tj. bez svjesnih pokušaja u učenju, naučiti pravila koja reguliraju kompleksne obrasce pojavljivanja slova, te da je implicitno učenje superiornije eksplicitnoj indukciji pravila, koju vrše sami ispitanici (Reber, 1993: 5). Prvobitno je Reber (1967) zastupao mišljenje da je i proizvod implicitnoga učenja nesvjestan, ali je u skladu s novim spoznajama (u jednom su njegovu istraživanju ispitanici pokazali povećanu sposobnost iskazivanja svoga znanja o temeljnom sustavu pravila) djelomično modificirao svoje stajalište, tvrdeći da je proizvod implicitnoga učenja znanje koje najvećim dijelom nije svjesno i koje je bogatije i sofisticiranije od onoga znanja koje se može objasniti (Reber, 1989, 1993). Na taj su zaključak upućivala i neka druga istraživanja u području kognitivne psihologije (npr. Dines, Broadbent i Berry, 1991).

Budući da su navedena istraživanja bila provedena u laboratorijskim uvjetima s minijaturnim umjetnim gramatikama, mišljenja istraživača o primjenjivosti njihovih rezultata u području ovladavanja inim jezikom bila su podijeljena. Schmidt (1990) je, primjerice, smatrao da su ta istraživanja u kognitivnoj psihologiji slična istraživanjima implicitnoga učenja u području ovladavanja inim jezikom, i to zato što se i u umjetno stvorenim gramatikama i u gramatikama prirodnih jezika rečenice smatraju proizvodom složenoga temeljnog jezičnog sustava, što se u oba područja prosudba gramatičnosti smatra odgovarajućim testom usvojenih kompetencija i što se u oba slučaja učenje izražava sposobnošću prijenosa naučenog na nove primjere. S tim se mišljenjem ne slažu u potpunosti drugi znanstvenici (npr. DeKeyser, 1995; Leow, 2000; VanPatten, 1994) koji drže da takva istraživanja nisu izravno primjenjiva u području ovladavanja inim jezikom jer značenje nije uključeno u nizove slova stvorenih na temelju pravila umjetne gramatike, ali i zbog toga što je upitno u kojoj mjeri umjetno stvorene gramatike odražavaju, odnosno mogu korespondirati svim morfološkim i sintaktičkim obilježjima prirodnih jezika. K tome, Robinsonove studije (2005, 2010) potvrdile su da je implicitno učenje umjetne gramatike drukčije od slučajnoga učenja inoga jezika.

Potaknuti Reberovim eksperimentima, u području ovladavanja inim jezikom provedena su brojna istraživanja usporedbe eksplicitnoga i implicitnoga učenja, često u kombinaciji s ciljem utvrđivanja učinkovitosti određene tehnike poučavanja. Velik broj

istraživanja iz 1990-ih i ranih 2000-ih, bilo da su provedena u laboratorijskim uvjetima s (djelomično) umjetnim jezikom ili u prirodnim uvjetima ovladavanja nekim jezikom (npr. Alanen, 1995; de Graaff, 1997; DeKeyser, 1994, 1995; Doughty, 1991; Fotos, 1993; Hulstijn, 1989; Leow, 1997, 2000; Robinson, 1995, 1996, 1997; Rosa i O'Neill, 1999; Rosa i Leow, 2004; VanPatten i Cadierno, 1993; Yan-Ping, 1991; Yip, 1994), govorila su u prilog tome da je eksplicitno učenje, odnosno učenje sa svjesnošću superiornije od implicitnoga učenja. K tome, u istraživanjima u kojima se analizirao odnos između implicitnoga i eksplicitnoga znanja i jezičnoga umijeća (npr. Bagarić, 2001; Han i Ellis, 1998; Rebuschat i Williams, 2012) pokazalo se da eksplicitno znanje, koje ne uključuje nužno metajezično znanje, može imati važniju ulogu u općemu jezičnom umijeću od implicitnoga znanja. Stoga su znanstvenici (npr. DeKeyser, 2003; Ellis, R., 2009; Leow, 2015a) zaključili da su studije, unatoč velikim razlikama u operacionalizaciji i mjerenju konstrukta svjesnosti i s tim u vezi mnogim metodološkim problemima, pokazale da eksplicitno učenje inoga jezika ima bolju učinkovitost od implicitnoga učenja.

Fokus na istraživanjima eksplicitnoga učenja i spoznaje o ulozi te vrste učenja u ovladavanju inim jezikom, navele su dio znanstvenika da više pozornosti posvete istraživanju implicitnoga učenja, ali i slučajnoga učenja, na čiju je relevantnost upozoravao dio znanstvenika (npr. Leow, 2013, 2015b). Ključno istraživačko pitanje u tim istraživanjima bilo je rezultiraju li implicitno i slučajno učenje čisto implicitnim znanjem, tj. možemo li i u uvjetima implicitnoga i slučajnoga učenja govoriti o učenju bez svjesnosti. Dio studija (npr. Chan i Leung, 2017; Rogers, Révész i Rebuschat, 2016; Williams, 2004, 2005) govore u prilog tome da produkt implicitnoga i slučajnoga učenja uistinu može biti implicitno znanje, dok je drugi dio studija (npr. Rebuschat i Williams, 2012; Rebuschat i sur., 2015; Zhao i sur., 2021) pokazao da je produkt takvoga učenja implicitno znanje, ali i eksplicitno znanje, tj. znanje s nekim oblikom svjesnosti. Grey, Williams i Rebuschat (2014) k tome su zaključili da oslanjanje na intuiciju o pogrešnim i točnim strukturama vodi boljoj jezičnoj izvedbi, što govori u prilog implicitnom učenju. Budući da istraživačima implicitnoga učenja i danas velik problem predstavlja izbor metoda i instrumenata koji će uistinu osigurati da se u studijama pratio proces i/ili produkt učenja bez svjesnosti (više o tome u npr. Bowles, 2011; Godfroid i sur., 2015; Gutiérrez, 2012; Kim i Nam, 2017; Leow, 2015b; Rebuschat, 2013; Rebuschat i sur., 2015; Suziki i DeKeyser, 2015; Zhang, 2015), implicitno će učenje još duže vrijeme biti aktualna tema istraživanja.

Tijekom posljednjega desetljeća dio je istraživača u području ovladavanja inim jezikom svoju pozornost s istraživanja samo eksplicitnoga ili samo implicitnoga učenja usmjerio na to kako učenici obrađuju podatke inoga jezika sa svrhom razumijevanja toga kako procesi implicitnoga i eksplicitnoga učenja djeluju tijekom obrade jezičnoga unosa. Početak takve vrste istraživanja u području ovladavanja inim jezikom, koja su poznata pod nazivom **razina ili dubina obrade** (engl. *level or depth of processing*), obilježio je Leow (1997).

Leow je pojam dubine obrade preuzeo iz kognitivne psihologije, a upotrebljava ga u značenju „relativne količine kognitivnoga napora, razine analize i elaboracije jezičnoga prihvata, zajedno s uporabom prijašnjega znanja, testiranjem hipoteza i oblikovanja pravila, a koji su uključeni u dekodiranje i kodiranje iste gramatičke ili leksičke jedinice u jezičnom unosu“ (Leow, 2015a: 204). Posebno naglašava da se taj pojam ne odnosi samo na semantičku obradu, nego na „snagu veza koje se uspostavljaju u okviru jedne domene“ (Leow, 2015a: 208), pa se stoga u području ovladavanja inim jezikom pod taj pojam mogu podvesti ne samo istraživanja o svjesnosti nego i ona o, primjerice, količini i vrsti pažnje, mentalnom naporu, dubini elaboracije.

Na temelju kodiranih podataka prikupljenih protokolima glasnoga navođenja misli, Leow i njegovi suradnici razvili su metodološki okvir za analizu dubine obrade leksičkih i gramatičkih jedinica (vidjeti Leow, 2015a: 227–228). Primjerice, njihov prijedlog za operacionalizaciju dubine obrade gramatičkih jedinica sadrži tri razine dubine obrade (niska, srednja i visoka) i tri razine svjesnosti (uočavanje, izvješćivanje i razumijevanje). Razine dubine obrade razlikuju se s obzirom na količinu kognitivnog napora, elaboracije i vremena uloženoga u obradu ciljne jezične jedinice u jezičnom unosu. Što je razina dubine obrade viša, to je veći uloženi napor u obradu jezične jedinice, više je vremena potrošenog na obradu jezične jedinice i veća je razina elaboracije. Kada je riječ o razinama svjesnosti, višu razinu, tj. razumijevanje karakterizira testiranje hipoteza, oblikovanje pravila i svjesna aktivacija prijašnjega znanja.

Istraživanja dubine obrade (npr. Adrada-Rafael, 2017; Leow, 1997, 2000; Šarić Šokčević, 2020) uputila su na zaključak da dubina obrade stoji u bliskoj vezi s razinom svjesnosti, s točnijom proizvodnjom ciljanih jezičnih struktura, ali i s eksplicitnim poučavanjem. Što se tiče odnosa između dubine obrade i razine svjesnosti, on je vrlo složen kao što je pokazalo istraživanje koje je provela Calderón (2013). U tom se istraživanju, između ostalog, utvrdilo da uloga svjesnosti i dubine obrade ovisi o jezičnom umijeću učenika – što je viša razina jezičnoga umijeća i svjesnosti učenika, to je niža potreba za aktiviranjem više razine obrade. Drugim riječima, jednom kada se dostigne viša razina svjesnosti, razina se dubine obrade snižava. Rezultati istraživanja koje je proveo Leow (2000) također su uputili na to da viša razina obrade i viša razina svjesnosti tijekom koje se aktivira prijašnje znanje vode dubljoj i smislenijoj analizi. No Leow (2015a) upozorava da u slučaju složenih jezičnih struktura, čiju obradu može pratiti prevelik kognitivni napor i nerazumijevanje, viša razina dubine obrade neće automatski voditi i višoj razini svjesnosti, tj. svjesnosti na razini razumijevanja. S obzirom na složen odnos razina dubine obrade i razina svjesnosti, na koji utječe puno čimbenika, dubina obrade duže će vremena zaokupljati istraživače ovladavanja inim jezikom.

Uz dubinu obrade, zanimljivo polje istraživanja predstavlja i istraživanje procesa automatizacije i proceduralizacije (DeKeyser, 2009; Suzuki, 2018) i njihovih ishoda – implicitnoga znanja i automatiziranoga implicitnoga znanja (engl. *automatized explicit knowledge*). Razlika između tih vrsta znanja leži upravo u svjesnosti. Uporaba implicit-

noga znanja ne zahtijeva svjesnost, dok uporaba automatiziranoga eksplicitnoga znanja uključuje svjesnost o jezičnim oblicima unatoč brzom ili automatskom pristupu tim oblicima (Suzuki i Dekeyser, 2015). S obzirom na to da razvoj implicitnoga znanja o jezičnim oblicima traži vrlo dugo izlaganje tim oblicima, posebno je zanimljiv proces automatizacije i uloga automatiziranoga eksplicitnog znanja. U vezi s prvim, Suzuki (2018) je ustvrdio da sposobnost proceduralnoga učenja (engl. *procedural learning ability*) i vremenski interval učenja utječu na različite faze automatizacije u učenju morfoloških oblika u inome jeziku. Suzuki i DeKeyser (2018), k tome su, u istraživanju odnosa implicitnoga i automatiziranoga eksplicitnoga znanja ustvrdili da automatizirano eksplicitno znanje, potaknuto mehanizmima eksplicitnoga učenja, utječe na usvajanje implicitnoga znanja. Navedeni rezultati istraživanja upotpunjuju spoznaje o procesima implicitnoga i eksplicitnoga učenja u odraslih učenika inoga jezika.

Kada je riječ o odraslim učenicima inoga jezika, Stratton (2023) je proveo, čini nam se, zanimljivo istraživanje sa studentima s ciljem utvrđivanja njihovih preferencija s obzirom na eksplicitno i implicitno poučavanje. Rezultati su uputili na jako izražene preferencije studenata prema eksplicitnom poučavanju. Implicitno je poučavanje okarakterizirano kao poučavanje koje je izvor stresa i straha.

Različite, pa i kontroverzne spoznaje o odnosu implicitnoga i eksplicitnoga znanja, učenja, ali i poučavanja čine ishodište za daljnja istraživanja tih odnosa.

5. JEZIČNA SVJESNOST I POUČAVANJE JEZIKA

S porastom zanimanja teoretičara za ulogu svjesnih procesa u ovladavanju jezikom koje je bilo osobito izraženo u 1980-im godinama, došlo je do razvoja niza teorijskih koncepata, metodičkih pristupa i tehnika poučavanja različitih naziva, ali manje-više istoga tematskog sadržaja (Schmidt, 1994). Taj se tematski sadržaj odnosio na svjesnost o jeziku i neki oblik eksplicitnoga poučavanja kojim se određena vrsta svjesnosti o jeziku nastojala razviti.

U ovom je poglavlju fokus na pristupu za razvoj jezične svjesnosti, ali i na drugim teorijskim konceptima, pristupima, metodama ili tehnikama koje pomažu ili mogu pomoći u razvoju jezične svjesnosti učenika jezika, osobito učenika inoga jezika. Kako su u razvoj jezične svjesnosti učenika primarno uključeni nastavnici, na kraju se ovoga poglavlja govori o tome kako obrazovati nastavnike za razvoj jezične svjesnosti učenika.

5.1. TEORIJSKI KONCEPTI, PRISTUPI I TEHNIKE USMJERENI NA RAZVOJ JEZIČNE SVJESNOSTI

5.1.1. Pristup za razvoj jezične svjesnosti

Okvir pristupa za razvoj jezične svjesnosti postavila je radna skupina NCLE-a (v. poglavlje *Geneza jezične svjesnosti*), koja je u jednom svom tekstu iznijela mišljenje o važnosti jezične svjesnosti u učenju jezika, ali i o tome što bi rad na razvoju jezične svjesnosti trebao uključivati. Tako su se u glavne ciljeve poučavanja za jezičnu svjesnost ubrojili podizanje učenikovih znanja i vještina stečenih preko jezičnih iskustava na razinu eksplicitnosti i svjesnosti te razvijanje sposobnosti percipiranja i svrsishodne analize jezika. Ti opći ciljevi u radu na razvoju jezične svjesnosti dalje su razrađeni u okviru dvije skupine ciljeva – kognitivnih i afektivnih (usp. Donmall, 1991). Kognitivnim ciljevima u razvoju jezične svjesnosti smatraju se:

- razvijanje sposobnosti percipiranja pri učenju i uporabi jezika
- razvijanje sposobnosti stjecanja spoznaja o strukturi jezika
- razvijanje sposobnosti razumijevanja jezika
- povećanje učenikove učinkovitosti u jezičnoj uporabi
- pružanje uvida u procese učenja jezika i povećanje svjesnost o njima
- razvijanje tehnika i vještina učenja
- podizanje učenikovih intuitivnih znanja o jeziku, prije svega, znanja prvoga ili materinskoga jezika na razinu svjesnosti i drugo.

Afektivni su ciljevi manje brojni, a odnose se ponajprije na oblikovanje pozitivnih stavova prema jezicima i učenju jezika te buđenje interesa i znatiželje za učenje jezika.

Kao što je vidljivo iz navedenih ciljeva, naglasak je u razvoju jezične svjesnosti bio na kognitivnim procesima. To nije značilo i zanemarivanje afektivne domene u učenju jezika. Naprotiv, i njoj se treba pokloniti puna pozornost, ali ostvarivanje afektivnih ciljeva u učenju jezika ne vodi i učenikovoj svjesnoj svjesnosti (engl. *conscious awareness*) o jeziku, ako se ti ciljevi ne vežu uz kognitivne procese (Donmall, 1991).

Osnovna metoda u razvoju jezične svjesnosti jest metoda istraživanja i otkrivanja. Tijekom istraživanja i otkrivanja učenikova se postojeća znanja istovremeno pojavljuju kao polazište, predmet i cilj, što je u skladu s jednim od osnovnih modela učenja – modelom restrukturiranja (usp. Wolff, 1997). Budući da je metoda otkrivanja i restrukturiranja u osnovi induktivni oblik učenja, najčešće su aktivnosti u razvoju jezične svjesnosti promišljanje, promatranje, analiza, interpretacija, vrednovanje, donošenje sudova i slično. Te aktivnosti izvršavaju sami učenici, a uloga je nastavnika omogućiti im istraživanje i otkrivanje, poticati ih na to i pomagati im u tome. Učenik je, dakle, aktivni sudionik u procesu učenja, a da bi to stvarno i bio osigurava se primjenom odgovarajućih oblika rada. Društveni ili suradnički oblici rada, kao što su skupinski rad, timski rad, rad na projektima, partnerski ili tandemski oblik rada, u tom se pogledu drže osnovnim oblicima rada u razvoju jezične svjesnosti.

Kada se intenzivnije počela istraživati primjena pristupa za razvoj jezične svjesnosti, mnogi su teoretičari (npr. Kowal i Swain, 1994; Underhill, 1992; Wright i Bolitho, 1993) primijetili kako se vrijednosti skupinskoga oblika rada u učenju jezika zanemaruju, iako upravo skupinski rad svojim pozitivnim stranama pomaže ili, bolje rečeno, izravno vodi ostvarivanju ciljeva pristupa za razvoj jezične svjesnosti. Naime, nositelji su rada u skupinskom radu učenici, što znači da velikim dijelom samostalno rade na zadanom nastavnom sadržaju. Samostalnost učenika u radu daje skupinskom obliku rada i stanovita obilježja individualizirane nastave, jer svaki učenik individualno pridonosi uspjehu rada skupine. Nastavnikov rad dolazi do izražaja u pripremi skupinskoga rada, a poslije se njegova uloga svodi na koordinaciju rada među skupinama i pomoć u radu unutar pojedinih skupina s ciljem povećanja ekonomičnosti te vrste rada. Aktivnost učenika i njihova međusobna suradnja odlučujući su čimbenik u uspješnom izvršavanju postavljenih zadataka. Iz navedenoga se mogu izvući tri ključna elementa koja skupinski rad čine posebno prikladnim u razvoju jezične svjesnosti: aktivno sudjelovanje učenika u procesu usvajanja znanja, samostalnost učenika u rješavanju problema i izvođenju zaključaka te suradnja učenika u ostvarivanju ciljeva rada. Upravo taj posljednji element čini skupinski rad posebno učinkovitim u povećanju jezične svjesnosti. U pozitivnoj psihološkoj klimi koju stvara suradnja, učenici postaju samopouzdaniji, spremniji na rizike i ulaganje većih napora u procesu učenja. Osim toga, slobodniji su u izražavanju vlastitih mišljenja i prijemčiviji za mišljenja drugih. Kako su u mogućnosti razmjenjivati spoznaje, njihova znatiželja i interes za konačni ishod rada postaju izraženiji. Sve to, dakle, ima

značajnog utjecaja na povećanje razine svjesnosti kod učenika o temi kojom se u atmosferi skupinskoga rada bave.

Drugi oblik rada koji također bitnije doprinosi razvoju jezične svjesnosti u učenju jezika, osobito stranoga jezika, jest tandem. Edge i Gick (1997) definiraju tandem kao partnerski oblik rada koji je dogovoren radi boljega učenja jezika. Tandem se zasniva tako da se dvije osobe (svaka je od njih izvorni govornik onoga jezika koji druga uči kao strani) nađu i daju obećanje da će redovito komunicirati i pomagati si u učenju njima stranih jezika. Dva su organizacijska oblika tandema: nastavni oblik – uspostavljanje kontakta s izvornim govornicima u organizaciji škole ili nastavnika, i autonomni oblik tandema – samostalno pronalaženje partnera, izvornoga govornika, npr. preko društvenih mreža ili nekih specijaliziranih udruga. Komunikacija u tandemu vrši se uglavnom u pisanom obliku, a u novije vrijeme i usmeno preko raznih aplikacija koje se koriste u svrhu audio i video komunikacije između dva ili više korisnika.

Edge i Gick (1997) smatraju autonomni oblik tandema interesantnijim oblikom rada u razvoju jezične svjesnosti. Posebno ističu načelo suprotnosti koje leži u osnovi tandema, a iz toga načela izvode i niz pozitivnih karakteristika rada u tandemu, kao na primjer:

- Jezik se istovremeno i uči i usvaja. Partneri vrlo brzo dolaze do spoznaje da strani jezik nije samo predmet koji se uči nego i sredstvo komunikacije, te da se radi uspješnoga učenja jezika treba jednostavno upustiti u njegovu uporabu.
- Partneri se ne upuštaju samo u jezik nego i u drugu jezičnu kulturu, što ih tjera na veći stupanj tolerancije, ali istovremeno djeluje i na povećanje svjesnosti o razlikama u jezičnoj uporabi.
- Partneri se pojavljuju paralelno u dvjema ulogama – učenika i učitelja jezika. U procesu komunikacije stalno dolazi do izmjene tih uloga, a iskustva koja istovremeno stječu i kao učenici i kao učitelji unose u njihov odnos više razumijevanja za svaku od tih uloga. Kao učenici postaju hrabriji u uporabi jezika, lakše se upuštaju u istraživanje jezika i eksperimentiranje s jezikom. Nestaje strah od pravljenja pogrešaka i postaju motiviraniji u uporabi jezika. Kao učitelji pristupaju korekciji pogrešaka sa stajališta povećanja svjesnosti o njima kod učenika.
- Partneri su autonomni u učenju jezika, što znači da i odgovornost za vlastiti napredak leži u cijelosti na njima.

Iako ovaj oblik učenja stranoga jezika ima i dosta nedostataka, ponajviše vezanih uz pretpostavke za njegovo provođenje, u današnje doba postaje sve relevantniji, pa se zbog toga ne bi trebao zanemarivati ni u formalnim oblicima učenja stranoga jezika.

Pristup za razvoj jezične svjesnosti mogao bi se primijeniti u svim poljima učenja jezika, premda je njegov učinak najizrazitiji u tzv. problematičnim poljima učenja jezika. Donmall (1991) je izdvojila niz takvih polja, navodeći pritom uz svako polje i odgovarajuće teme iz pristupa za razvoj jezične svjesnosti. Spomenuti niz dopunili smo još nekim aspektima u učenju inoga jezika (npr. uloga materinskoga jezika, uporaba metajezika)

koji u pristupu za razvoj jezične svjesnosti imaju nešto drukčiju ulogu nego u drugim pristupima. No, pođimo redom (usp. Donmall, 1991: 177–178):

- Prezentacija gradiva i povezivanje s već usvojenim znanjima (Tema: Kako učimo/usvajamo jezik?): Spoznaja o tome kako se odvija proces učenja i usvajanja jezika povećava zanimanje učenika za učenje jezika, unosi jasnoću ili kod učenika budi želju za jasnoćom u vezi s procesom učenja jezika.
- Jezični oblici i strukture (Tema: Kontrastivan pristup obradi jezičnih oblika i struktura): Učenici aktivno sudjeluju i sami zaključuju o tvorbi i uporabi jezičnih oblika i struktura.
- Rješavanje problema i eksplicitna povratna informacija (Tema: Uloga pogrešaka u učenju jezika): Analiza učenikovih pogrešaka i rasprava o uzroku njihova nastanka mogu djelovati na otklanjanje nejasnoća u vezi s tvorbom i uporabom jezičnih oblika i struktura, na sprječavanje nastanka ili otklanjanje već nastalih okamenjenih pogrešaka, na smanjenje učenikove nesigurnosti, odnosno na povećanje njegova samopouzdanja pri uporabi jezika kao i na razumijevanje i bolji odnos između učenika i nastavnika.
- Transfer i poruka. (Teme: Razlike u prirodi i uporabi jezika na različitim stupnjevima u procesu učenja jezika. Komunikacija.): Učenici stječu uvid u odnos između točnosti i tečnosti u izražavanju, posebno pri prijenosu poruka.
- Slušanje (Tema: Kako učimo/usvajamo jezik?): Učenici dolaze do razumijevanja o prirodi vještine slušanja i nužnosti njezina razvijanja.
- Govorni/pisani jezik (Tema: Konvencije u govornom i pisanom jeziku. Sličnosti i razlike između govora i pisanja.): Posebnosti govornog i pisanog jezika trebalo bi više isticati u učenju jezika.
- Tekstovi (Teme: Intencije, strukture, stilovi i uporaba jezika u pisanju.): U pristupu za jezičnu svjesnost naglašava se važnost učenja jezika uz pomoć autentičnih tekstova. Smatra se da je bolje učenike izložiti autentičnom jeziku već na početnim stupnjevima učenja jezika, nego im davati prikladne poluistine. Prednosti su autentičnih tekstova u tome što su zanimljiviji i bolje motivirajući od didaktiziranih ili izmišljenih tekstova, što su bogat izvor jezičnoga unosa i time odražavaju svakodnevnu uporabu jezika, što omogućavaju usporedbu s podatcima iz drugih izvora i što dopuštaju slobodno istraživanje. Upravo svjesnost o bogatstvu i složenosti inoga jezika može učenika potaknuti na učenje (Wright i Bolitho, 1993).
- „Vanjski" jezik (Tema: Kako učimo i primjenjujemo znanje inoga jezika.): Učenici postaju svjesni problema vezanih za učenje jezika u razredu, tj. izvan njegova prirodnog jezičnog i kulturnog konteksta. Poticanje učenika na uporabu jezika osigurat će mu bolje sudjelovanje u komunikaciji u „vanjskom" svijetu.
- Učenje (Tema: Kako učimo jezik?): Pristup usmjeren na učenika omogućava učenicima da dođu do spoznaja o vlastitom načinu učenja, posebno da postanu svjesni strategija kojima se koriste. Eksplicitan pristup u poučavanju važan je i za učenike i za nastavnike jer pomaže u razumijevanju ciljeva učenja i načina za postizanje tih ciljeva.

- Uporaba inoga jezika u procesu poučavanja: U pristupu za jezičnu svjesnost ističe se prednost i potreba uporabe inoga jezika u poučavanju u uvjetima kada je izloženost jeziku cilju mala.
- Uloga materinskoga jezika: Analiza inoga jezika i eksperimentiranje s njim mora se vršiti preko materinskoga jezika. Naime, učenici su u svom jezičnom razvoju u prvom jeziku već skupili toliko jezičnih znanja kojih, usporedbom između inoga i prvoga jezika, samo trebaju postati svjesni. Osim toga, novo se znanje i lakše integrira u već postojeće, opće znanje o jeziku (Wolff, 1993).
- Upotreba metajezika: Rad na razvoju jezične svjesnosti uključuje promišljanje i razgovor o jeziku, što pretpostavlja i uporabu odgovarajućeg rječnika. Poznavanje je metajezika i preduvjet za uporabu određenih jezičnih priručnika. To znanje o jeziku predstavlja kognitivnu dimenziju učenja jezika koja mnogim učenicima pomaže u stjecanju komunikacijske kompetencije (Bolitho, 1998).
- Personalizacija jezika (Tema: Jezik i ja.): Svaka je osoba zainteresirana za izražavanje vlastita mišljenja. U načinu poučavanja usmjerenog na učenika, koje je osnova rada na jezičnoj svjesnosti, izuzetno je važno stjecanje, razvoj i prenošenje vlastitih spoznaja. Učenik u ovom pristupu učenja prestaje biti onaj koji samo prihvaća informacije, nego postaje aktivni sudionik u njihovoj razmjeni.

Osim tema, u razvoju jezične svjesnosti ključnu ulogu imaju odgovarajuće aktivnosti. Prema Andrewsu (1993), u oblikovanju aktivnosti koje su usmjerene prema istraživanju jezika i svjesnosti o jeziku trebalo bi uobziriti sljedeće karakteristike takvih aktivnosti:

- Produktivne su aktivnosti u kojima se naglasak stavlja na značenje.
- U tim se aktivnostima upotrebljava autentičan jezik iz stvarnih društvenih situacija.
- Te su aktivnosti u duhu pogleda na učenje jezika kao razvojnoga procesa u kojem su pogreške njegov prirodni sastavni dio.
- Tim se aktivnostima razvija svjesnost o više aspekata jezika.
- Te su aktivnosti usredotočene na učenika i orijentirane na model njegova aktivnog jezičnog razvoja.
- Te aktivnosti potiču učenike na razmišljanje.

Wright i Bolitho (1993) nešto su sažetiji u opisu dobrih aktivnosti za razvijanje jezične svjesnosti. Prema njima dobru aktivnost čini pravilan izbor:

- izvora podataka (izvješća iz novina, gramatički priručnici, primjeri iz udžbenika itd.)
- zadataka (ono što se od učenika zahtijeva: prepoznavanje, pogađanje, analiziranje itd.)
- procesa u koje je učenik uključen za vrijeme obavljanja zadatka (kognitivni, društveni, afektivni)
- oblika aktivnosti (društvena grupiranja radi izvršenja zadatka).

Da zaključimo, pristup za razvoj jezične svjesnosti predstavlja pristup učenju jezika koji nije usredotočen samo na cilj učenja (znanje o jeziku), nego i na načine kojima se taj cilj postiže. Na temelju svega dosad rečenog o jezičnoj svjesnosti i načinima njezina razvoja u inom, ali i prvom jeziku, mogu se izvući sljedeća načela pristupa za razvoj jezične svjesnosti ili, kako Borg ističe, jezične svjesnosti kao metodologije (usp. Borg, 1994: 62):

1. Jezik nije skup činjenica koje treba usvojiti, nego je to složen dinamični fenomen, o kojem se treba razvijati razumijevanje s pomoću induktivnih oblika učenja.
2. Učenje o jeziku uključuje razgovor o jeziku, tj. od učenika se ne očekuje samo da razmišlja o jeziku nego da se aktivno uključi u analitičke rasprave o jeziku, da razvije metajezik s pomoću kojeg će pristupiti analizi jezika, da svoja uvjerenja dijeli s drugim sudionicima u procesu učenja te da promišlja o zadatcima u učenju jezika.
3. Učenje je najuspješnije ako je usmjereno na učenika i na proces istraživanja i otkrivanja činjenica o jeziku i njegovoj uporabi.
4. Učinkoviti razvoj jezične svjesnosti ovisi o kognitivnom i afektivnom angažiranju učenika u procesu učenja. Afektivna strana (učenikova vjerovanja, osjećaji, stavovi) bitna je kao poticaj za kognitivni angažman.
5. Pristupom za razvoj jezične svjesnosti ne razvijaju se samo učenikova znanja o jeziku i razumijevanje jezika nego se razvijaju i učenikove vještine (npr. primjena strategija u procesima razmišljanja, analize, vrednovanja vlastita učenja i stjecanja spoznaja o tome kako se proces učenja može učiniti i učinkovitijim) kojima se osigurava autonomno učenje.

Pristup za razvoj jezične svjesnosti usmjeren je, dakle, na razvoj učenikova razumijevanja jezika te učenikove svjesnosti o vlastitim načinima učenja preko kognitivno i afektivno motivirajućih zadataka istraživanja i otkrivanja. Samo razvijanje jezične svjesnosti odvija se postupno. To je proces u kojem se ne stječu u tolikoj mjeri eksplicitna znanja koliko sposobnosti, vještine, stavovi i spoznaje, drugim riječima, osnove ili preduvjeti za usvajanje znanja i za sva buduća djelovanja u tom pogledu. Tijekom cijeloga procesa razvoja jezične svjesnosti primjenjuju se postupci kojima se učenike motivira na promišljanje o jeziku i jezičnoj uporabi, i to u više suradničkom obliku rada. Bolitho i sur. (2003) naglašavaju da se u tim postupcima veliki značaj pridaje kreativnoj jezičnoj uporabi i kritičkom promišljanju o jezičnoj uporabi, te su samim time ti postupci više iskustveni nego analitički. To ujedno znači da uvođenje jezične svjesnosti u poučavanje inoga jezika ne predstavlja povratak na rad po gramatičko-prijevodnoj metodi, tj. obradi gramatike izvan konteksta, nego se učenje jezika temelji na modelu jezika u uporabi i razvoju analitičke kompetencije.

Widdowson (1997), ali i neki drugi teoretičari kao npr. Donmall (1991), u pristupu za razvoj jezične svjesnosti ne vide ništa novo, nego ga smatraju novinom koja je teoriji

učenja i usvajanja jezika bila potrebna kao stimulacija za njezin daljnji razvoj. Smatramo da se u svemu što smo dosad rekli ili istaknuli o jezičnoj svjesnosti može naći potvrda toga stajališta.

Kao što smo već naveli u poglavlju *Geneza jezične svjesnosti*, pristup za razvoj jezične svjesnosti proizašao je iz didaktičkoga koncepta jezične svjesnosti prvobitno razvijenog u didaktici materinskoga jezika, a svoju je primjenu našao, osim primarno u nastavi materinskoga i inoga jezika, i u drugim predmetima (npr. u konceptu „jezik preko kurikula"), pri čemu se osobito ističe vrijednost toga pristupa u višejezičnim razrednim odjelima, u učenju jezika na prijelazu iz primarnoga u sekundarno obrazovanje te u obrazovanju nastavnika (usp. Luchtenberg, 1994, 1997, 2001). Mnogi teorijski pristupi, metode i tehnike koje se primjenjuju u poučavanju inih jezika, a o kojima će biti riječ u nastavku ovoga poglavlja, sadržavaju neka od načela pristupa za razvoj jezične svjesnosti, ali i obrnuto.

5.1.2. Poučavanje usredotočeno na oblik

Paralelno s razvojem pristupa za razvoj jezične svjesnosti u prvom jeziku, u području ovladavanja inim jezikom razvijali su se pristupi i tehnike poučavanja u kojima su svjesnost i pažnja imali važnu ulogu. Jedan je od takvih pristupa **poučavanje usredotočeno na oblik** (engl. *form-focused instruction*)[23].

Poučavanje usredotočeno na oblik uključuje planirane ili slučajne aktivnosti s ciljem poticanja učenika da pažnju usmjere na jezični oblik, odnosno na fonološke, morfološke, sintaktičke, leksičke, diskursne ili pragmatičke elemente jezika (Ellis, R., 2001). U tu se vrstu poučavanja ubrajaju dva osnovna pristupa – fokus na oblike (engl. *focus-on-forms*) i fokus na oblik (engl. *focus-on-form*) te niz tehnika i postupaka poučavanja u okviru svakoga od tih dvaju pristupa.

U pristupu **fokus na oblike** (FonOe) obrađuju se i uvježbavaju dijelovi jezika (fonemi, riječi, morfološke i sintaktičke strukture, jezične funkcije itd.) unaprijed planiranim redoslijedom s pomoću dekontekstualiziranih zadataka i uz uporabu metajezičnih pojmova (usp. Long, 1991, 2009). U tu se vrstu pristupa mogu ubrojiti neke tradicionalne metode poučavanja kao što je gramatičko-prijevodna metoda i audiolingvalna metoda, ali i neke alternativne metode kao što su tihi način i potpuni fizički odgovor (Long i Robinson, 1998) te metodički postupak prezentacija-praksa-proizvodnja (Nassaji i Fotos, 2011). U pristupu **fokus na oblik** (FonO) učenikova se pažnja usmjerava na jezične elemente u trenutku kada se slučajno pojave u komunikaciji (Long, 1991), iako je moguće i da se u poučavanju tim pristupom osvrt na jezični oblik unaprijed planira (Spada, 1997). Tri su osnovna obilježja toga pristupa – primarna je pažnja učenika usmjerena na značenje i komunikaciju, pažnja se kratko (pre)usmjerava ili dijeli i na jezični oblik i povod

23 Detaljniji pregled ovoga pristupa poučavanju daju Pavičić Takač i Bagarić Medve (2013).

je za usmjeravanje pažnje na oblik problemski usmjeren. Iz navedenih obilježja toga pristupa razvidna je povezanost toga pristupa s pristupom za razvoj jezične svjesnosti.

Poučavanje usredotočeno na oblik može biti proaktivno i reaktivno (Doughty i Williams, 1998). Proaktivno se odnosi na poučavanje koje je planirano i u okviru kojeg se učenici usmjeravaju na uočavanje i uporabu ciljnih jezičnih struktura. Do reaktivnoga poučavanja usredotočenoga na oblik dolazi u odgovoru na učenikovu jezičnu proizvodnju tijekom interakcije između učenika i nastavnika, primjerice kada nastavnik ispravlja određenu učenikovu pogrešku.

Vrlo je širok repertoar različitih pristupa i tehnika koji se mogu pripisati poučavanju usredotočenom na oblik (Ranta i Lyster, 2018). Tako se, primjerice, u proaktivno poučavanje usredotočeno na oblik mogu ubrojiti poučavanje kojim se djeluje na obradu jezičnoga unosa (engl. *processing instruction*), pojačanje jezičnoga unosa (engl. *input enhancement*), zadatci u kojima je fokus na gramatičkome obliku (engl. *grammar-focused tasks*), zadatci koji vode suradničkomu jezičnom ostvaraju (engl. *collaborative output tasks*), pristup poučavanju gramatičkih oblika koji se temelji na diskursu (engl. *discourse-based approach to grammar teaching*), a u reaktivno poučavanje usredotočeno na oblik povratna informacija u interakciji (engl. *interactional feedback*). Prema Nassaji i Fotos (2011), tim se pristupima i tehnikama poučavanja učenikova pažnja usmjerava na oblike u jezičnome unosu ili pak u jezičnome ostvaraju, i to bez zanemarivanja usredotočenja na značenje. Osim toga, navedene tehnike imaju manje ili više izražena obilježja eksplicitnoga ili implicitnoga poučavanja. Housen i Pierrard (2005) kao više **eksplicitno poučavanje** opisuju ono koje je unaprijed planirano, u kojem se prekida komunikacijski prijenos značenja radi usmjeravanja učenikove pažnje na ciljni oblik koji se predstavlja izolirano, u kojem se upotrebljava metajezična terminologija i u kojem je uporaba ciljnoga oblika kontrolirana. Nasuprot tome, **implicitno** se **poučavanje** provodi spontano, učenikova se pažnja privlači na ciljni jezični oblik za vrijeme odvijanja komunikacijskih aktivnosti, što znači da se ciljni oblik predstavlja u kontekstu, pri njegovoj se obradi ne upotrebljava metajezik i cijelo se vrijeme obrade ciljnoga oblika potiče njegova slobodna uporaba. Dakle, tehnikama eksplicitnoga poučavanja utječe se na učenikov svjesni angažman u konstruiranju značenja (Ellis, N., 2005), što vjerojatno dovodi do povećane svjesnosti o jezičnom obliku (DeKeyser i Juffs, 2005), a tehnikama implicitnoga poučavanja učenici se izlažu čestoj receptivnoj i produktivnoj uporabi ciljne strukture za vrijeme odvijanja prirodne jezične komunikacije (Ellis, N., 2005). Slijedi kratak osvrt na prethodno navedene tehnike poučavanja usredotočenoga na oblik.

Poučavanje kojim se djeluje na obradu jezičnoga unosa jest tehnika poučavanja koja se temelji na VanPattenovu (2002, 2004) modelu obrade jezičnoga unosa kojim se opisuje početni proces povezivanja gramatičkih oblika s njihovim značenjima za vrijeme razumijevanja jezičnoga unosa koji se, inače, smatra ključnim za ovladavanje inim jezikom. Poučavanje kojim se djeluje na obradu jezičnoga unosa uključuje tri komponente (usp. Wong 2004): pružanje eksplicitne informacije učenicima o jezičnome obliku

ili strukturi, pružanje informacije o strategiji obrade jezičnoga unosa koja može voditi tomu da učenici jezični unos ne obrade na ispravan način zbog čega kasnije prave pogrešku u tom određenom jezičnom obliku ili strukturi, i izvedba aktivnosti kojima se pruža strukturirani jezični unos i koje pomažu učenicima da povežu oblik sa značenjem tijekom razumijevanja jezičnoga unosa te da jezični unos pretvore u jezični prihvat.

Pojačanje jezičnoga unosa je pristup kojim se posebnim tehnikama jezične oblike u jezičnome unosu čini uočljivijima, čime se učenikova pažnja usmjerava na jezični oblik kako bi se pozitivno utjecalo na njegovu svjesnost o formalnim i uporabnim obilježjima jezičnoga oblika. Navedeni je pristup prvobitno predložen pod nazivom podizanje svjesnosti (engl. *consciousness-raising*) (Sharwood Smith, 1981; Rutherford i Sharwood Smith, 1985).

Podizanjem svjesnosti se, kako je slikovito opisao Rutherford (1987: 21), „osvjetljava učenikov put od poznatog k nepoznatom", tj. povećava se stupanj eksplicitnosti učenikovih znanja. Kako se, međutim, ista uloga pripisuje i pristupu za razvoj jezične svjesnosti, Sharwood Smith (1997) pokušao je objasniti razliku između tih dvaju pristupa time da se pristupom za razvoj jezične svjesnosti podiže svjesnost o znanjima koja učenik već posjeduje, aludirajući pritom na primjenu pristupa za razvoj jezične svjesnosti u prvom jeziku, dok se pristupom podizanja svjesnosti podiže svjesnost učenika o znanjima koja tek treba usvojiti. No s razvojem tih dvaju pristupa te primjenom pristupa za razvoj jezične svjesnosti i u inome jeziku, ta je razlika između njih prestala biti presudnom, a Sharwood Smith (1991, 1993, 1997, 2000) je, k tome, naziv pristupa „podizanje svjesnosti" zamijenio nazivom „pojačanje jezičnoga unosa", želeći naglasiti razliku između unutarnjeg usmjeravanja pažnje koje nije dostupno promatranju (podizanje svjesnosti) i vanjskoga usmjeravanja pažnje koje vrši nastavnik određenim eksplicitnim postupcima i dostupno je promatranju (pojačanje jezičnoga unosa).

Puno je raznih tehnika kojima se vrši pojačanje jezičnoga unosa, a razlikuju se po stupnju eksplicitnosti i razrade. Tako se pojačanje jezičnoga unosa može provoditi u obliku eksplicitne rasprave o jezičnome obliku, pružanja metajezičnoga opisa određenoga oblika, pružanja negativne povratne informacije (engl. *negative feedback*), isticanja dijelova teksta (engl. *textual enhancement*) uporabom tipografskih sredstava u pisanome tekstu (masna ili kosa slova, podcrtavanje, uporaba boja itd.) i akustičkih sredstava u usmenome tekstu (uporaba naglaska, intonacije, ponavljanje) ili uporabom kinestetičkih sredstava (geste, mimika lica, pokreti) te izlaganjem učenika velikoj količini primjera jezičnoga oblika u jezičnome unosu (engl. *input flood*).

U poučavanju usredotočenom na oblik upotrebljavaju se različiti zadatci. Jedni od njih čine skupinu **zadataka u kojima je fokus na gramatičkom obliku**. U takvim se zadatcima učenikova pažnja usmjerava na određeni gramatički oblik, što mu omogućuje da taj oblik uoči u jezičnome unosu. Ellis, R. (2003: 151) te zadatke dijeli u tri podvrste: zadatke u kojima učenici trebaju upotrijebiti jezični oblik da bi izvršili zadatak (engl.

structure-based production tasks), zadatke u kojima učenici trebaju obratiti pozornost na oblike u pažljivo strukturiranome jezičnom unosu te na temelju toga razumjeti ciljne oblike i to pokazati pružanjem očekivanoga odgovora (engl. *comprehension tasks*) i zadatke u kojima se od učenika traži da na temelju oprimjerenoga jezičnog oblika u zadatku izvedu gramatičko pravilo (engl. *consciousness-raising tasks*).

Osim tih zadataka, karakterističnim zadatcima za poučavanje usredotočeno na oblik smatraju se i **zadatci koji vode suradničkom jezičnom ostvaraju**. Njima se usmjerava učenikova pažnja na oblik i značenje jezičnih elemenata i potiče se uočavanje tijekom učenikove jezične proizvodnje. Izvedba tih zadataka pretpostavlja društvenu interakciju i suradnju koja učenike vodi višim razinama njihova jezičnoga i kognitivnoga razvoja, omogućujući im da nauče ono što su sposobni naučiti (Nassaji i Fotos, 2011). U procesu zajedničkoga rješavanja problemskih zadataka važno je podupiranje (engl. *scaffolding*), odnosno nastavnikovo pružanje potpore učenicima.

Poučavanje gramatičkih oblika koje se temelji na diskursu proizašlo je iz spoznaje da je jezik potrebno sagledavati u njegovoj cjelovitosti, tj. da u poučavanju gramatičkih oblika nije dovoljno uvesti gramatičko pravilo i oprimjeriti ga s nekoliko nepovezanih rečenica, nego je značenje i uporabu gramatičkih oblika potrebno razmatrati u širem kontekstu diskursa, što podržava implicitno i eksplicitno ovladavanje gramatičkim oblicima i potiče učenikovu svjesnost o gramatičkim oblicima (Nassaji i Fotos, 2011).

Povratna informacija u interakciji kojom se učenicima pružaju informacije o jeziku obuhvaća niz tehnika. Lyster i Ranta (1997) opisuju šest takvih tehnika, i to:

- ispravljanje preoblikovanjem (engl. *recast*) – nastavnikovo preoblikovanje cijeloga učenikova iskaza ili njegova dijela, ali tako da u tom preoblikovanom iskazu nema pogreške
- jednostavno ponavljanje (engl. *repetition*) – nastavnik ponavlja učenikov iskaz i pritom se koristi intonacijom da bi učeniku skrenuo pozornost na dio koji je pogrešan
- izmamljivanje (engl. *elicitation*) – nastavnik ponovi učenikov iskaz do mjesta gdje je bila pogreška, malo zastane i pričeka da učenik dopuni rečenicu točnim oblikom ili traži od učenika da ponovi što je rekao i time mu signalizira da nešto nije u redu s njegovim iskazom
- zahtjev za pojašnjenjem (engl. *clarification request*) – nastavnik daje signal učeniku kako nešto nije razumio ili kako je učenik napravio pogrešku
- metajezična povratna informacija (engl. *metalinguistic clue*) – nastavnik komentira pogrešku, daje informaciju ili postavi pitanje u vezi s točnim izricanjem oblika i pritom se koristi metajezičnim rječnikom
- eksplicitno ispravljanje (engl. *explicit correction*) – nastavnik ispravi učenika i naglasi mu na određeni način da ga je ispravio.

Navedene se tehnike međusobno razlikuju u razini eksplicitnosti, a gore su navedene počevši s onima koje su više implicitne prema onima koje su više eksplicitne. Četiri središnje tehnike (jednostavno ponavljanje, izmamljivanje, zahtjev za pojašnjenjem i metajezična povratna informacija) pragmatički se razlikuju od ispravljanja preoblikovanjem i eksplicitnoga ispravljanja u tome što tim četirima tehnikama nastavnik ne inicira i dovršava ispravljanje u jednom potezu, nego dajući učeniku određene znakove aktivira njegove vlastite resurse za ispravljanje, pa se te četiri tehnike često analiziraju unutar jedne kategorije koja nosi naziv poticaji (engl. *prompts*) ili pregovaranje o obliku (engl. *negotiation of form*) (usp. Lyster i Mori, 2006). Pružanje povratne informacije u interakciji služi usmjeravanju pozornosti učenika na „praznine", odnosno netočnu uporabu jezika, čime se potiče uočavanje (usp. Schmidt i Frota, 1986). Pregled istraživanja i metoda istraživanja svjesnosti učenika i nastavnika u kontekstu pružanja povratne informacije u interakciji donosi Pawlak (2014).

5.1.3. Jezik preko kurikula i integrirano učenje sadržaja i jezika

Koncept „jezik preko kurikula" (engl. *language across the curriculum*) promovirao je *Bullock Report* (Bullock, 1975) u kojem je cijelo jedno poglavlje posvećeno upravo toj temi. Sam koncept nije pripadao novim konceptima ovladavanja jezikom u vrijeme objave *Bullock Reporta*. Hawkins (1984, 1987) tvrdi kako se o njemu raspravljalo još krajem 1960-ih, dakle i prije nego što je bio spomenut u *Bullock Reportu*. Prijedlog oživljavanja ovoga koncepta u praksi poučavanja u Ujedinjenom Kraljevstvu uslijedio je nakon što se uvidjelo da nastavnici predmeta struke „(i) previđaju načine na koje je jezik usko povezan s mentalnim procesima koje njihov predmet nastoji poticati, (ii) zanemaruju učenikov (ekspresivni) govor kao sredstvo učenja, (iii) inzistiraju na transakcijskom pisanju nauštrb ekspresivnoga pisanja koje je za učenika koristan način da 'pronađe svoj put do predmeta', (iv) preusko shvaćaju čitanje, (v) propuštaju poučavati tehnike vođenja bilježaka i drugih načina 'učenja za učenje', (vi) propuštaju vidjeti kako njihov vlastiti jezik utječe na učenikovo učenje i podcjenjuju vještinu navođenja učenika da s njima razgovaraju" (Hawkins, 1987: 26). Da bi se otklonili uočeni nedostatci u poučavanju nastavnika predmeta struke, naglašeno je da svi nastavnici trebaju preuzeti svoj dio odgovornosti u jezičnome obrazovanju učenika, a da bi to mogli svi bi nastavnici trebali biti za to i obrazovani.

Koncept „jezik preko kurikula" izrastao je iz tradicije učenja orijentiranoga na sadržaj. Takav pristup u izradi kurikula pretpostavlja da se u izradi kurikula polazi od određene teme u kojoj se zatim pronalaze svi nastavni predmeti. Jezik, odnosno učenje jezika, svakako predstavlja jednu takvu temu. Osvrtom na jezik iz perspektive raznih znanstvenih područja jezik se razjašnjava, što prirodno rezultira i povećanom svjesnošću o njemu, ali ne samo o njemu nego i o predmetima kojima je jezik sredstvo ili cilj poučavanja.

O primjeni koncepta „jezik preko kurikula“ prvobitno se raspravljalo u didaktici materinskoga jezika, ali se s isticanjem važnosti međukulturnoga i međudisciplinarnoga učenja – temeljnim postavkama ne samo ovoga koncepta nego i pristupa za razvoj jezične svjesnosti – o njegovoj primjeni počelo raspravljati i u didaktici inoga jezika. I premda u teoriji gotovo da nema nejasnoća u vezi s pozitivnim učinkom implementacije ovoga koncepta u poučavanju (o mogućnostima unaprjeđenja vještine čitanja primjenom ovoga koncepta v. npr. Anderson, 1991), u praksi se pokazuju mnoge poteškoće. Naime, da bi koncept u potpunosti zaživio u praksi, potrebna je suradnja nastavnika koji predaju različite predmete. Pri tome se posebno ističe zajednički rad na stvaranju i provođenju nastavnoga plana i programa nastavnika materinskoga i inoga jezika. Iz raznoraznih razloga do te suradnje u praksi nije došlo ni onda kada se taj koncept intenzivnije promovirao, a ni kasnije (Hawkins, 1999). Prema iskustvu možemo reći da se situacija o tom pitanju nije promijenila ni posljednjih desetljeća, iako postoje istraživanja (npr. Burley i Pomphrey, 2003; Gunning, White i Busque, 2016) koja su pokazala da suradnja nastavnika prvoga i inoga jezika na razvoju svjesnosti učenika o određenom jezičnom aspektu vodi povećanju svjesnosti o tom jezičnom aspektu ne samo kod učenika nego i samih nastavnika. Ipak da bi nastavnici uistinu surađivali, potrebno je da imaju vremena, odgovarajuće materijale i administrativnu podršku (usp. Gunning, White i Busque, 2016). U budućnosti će, dakle, trebati više raditi na tome da se nastavnici predmeta struke teorijski i praktično upoznaju s ciljevima i načinom implementacije ovoga vrijednog koncepta, a prvi je korak u tome obrazovanje nastavnika za jezičnu svjesnost tijekom inicijalnoga obrazovanja, ali i nakon njega.

Osim s konceptom „jezik preko kurikula“ nastavnike je potrebno upoznati i s pristupom **integriranoga učenja sadržaja i jezika** (engl. *Content and Language Integrated Learning – CLIL*), koji Marsh (2008) drži oblikom „jezika preko kurikula“.

Pod integriranim učenjem sadržaja i jezika podrazumijeva se poučavanje predmeta na jeziku koji je različit od jezika na kojem se inače odvija poučavanje u određenome obrazovnome kontekstu. Zbog toga što je u prvom planu učenje sadržaja, a ne učenje jezika, učenje se jezika odvija više kao oblik slučajnoga učenja. Drugim riječima, učenici uranjaju u „oblik holističkoga okružja za učenje jezika“ (Marsh, 2008: 237). A to okružje karakterizira visoka razina autentičnosti i složenosti sadržaja koji se uči, bogato i autentično okružje u kojem se uči, autentična interakcija između učenika, te učenika i nastavnika, tehnike rada kojima se učenike navodi na eksperimentiranje i istraživanje, a s tim u vezi i oblici rada kao što su skupinski rad, timski rad i rad na projektima koji su vrlo zastupljeni u stvarnim poslovnim i životnim situacijama. Wolff (1997) naglašava da sve navedeno, a osobito autentičnost i smislenost tehnika učenja, kao što su primjerice uspoređivanje, kontrastiranje, analiziranje, rješavanje problema, verbaliziranje postupaka u procesu rješavanja problema, koje se primjenjuju u suradničkim oblicima rada pomažu učenicima da razviju svjesno znanje o predmetu, ali i o jeziku, te da razviju svoju svjesnost o procesu učenja.

O integriranome učenju sadržaja i jezika počelo se intenzivnije raspravljati sredinom 1990-ih. Brzo je naišao na prihvaćanje u raznim obrazovnim kontekstima, ali to je utjecalo i na razvoj različitih varijanata toga pristupa, ovisno o svrsi za koju se primjenjivao. Zbog toga danas nedostaje jedan opći teorijski okvir toga pristupa (Marsh, 2008; de Zarobe, 2017). Ipak, više je teorijskih osvrta u kojima se raspravlja o raznim benefitima integriranoga učenja sadržaja i jezika. Tako Coyle (2006), između ostaloga, navodi da integrirano učenje sadržaja i jezika razvija gramatičku svjesnost, vještine učenja vokabulara, vještine preuzimanja rizika i rješavanja problema, vještine učenja preko jezika, potiče spontanu uporabu jezika i razgovor o jeziku, povećava učenička očekivanja, razinu njihove jezične kompetencije, motivacije za učenje i samostalnosti u učenju. Navedeni benefiti zajednički su, kada je riječ o europskom obrazovnom prostoru, svim varijantama toga pristupa koje se „velikim dijelom uklapaju u okvir jezične svjesnosti", iako upravo brojnost varijanata integriranoga učenja sadržaja i jezika otežava izvođenje zaključaka o utjecaju toga pristupa na razvoj jezične svjesnosti (Marsh, 2008: 239). No projekt *CLIL Network for Languages in Education* (2022-2026), čija je svrha povezati nastavnike struke i nastavnike jezika s ciljem razvoja zajedničke konceptualizacije integriranoga učenja sadržaja i jezika, može se pozitivno odraziti na stjecanje novih spoznaja o razvoju jezične svjesnosti u okviru pristupa integriranoga učenja sadržaja i jezika.

5.1.4. Buđenje za jezike

U europskom programu *Evlang* (Candelier, 2003a: 18–19) pristup „buđenje za jezike" (engl. *awakening to languages*) opisuje se u smislu aktivnosti s jezicima (materinskim i inim jezicima učenika) koji se u školi ne poučavaju, ali i jezicima na kojima se izvodi nastava u školi te bilo kojim stranim ili drugim jezicima koji se u školi uče jer jedino „globalni poduhvat, obično komparativan po svojoj prirodi" u tom pristupu ima smisla. Candelier (2003a, 2017) smiješta ovaj pristup u plurilističke pristupe, tj. pristupe u poučavanju u okviru kojih se učenik istovremeno bavi većim brojem jezika, kao što je integrirano poučavanje i učenje jezika, primjerice u konceptu njemački nakon engleskoga jezika (v. Neuner i Hufeisen, 2003).

Na razvoj pristupa „buđenje za jezike" na prijelomu 21. stoljeća utjecali su trendovi globalizacije u ekonomiji, protoku i razmjeni informacija te kulturi. Velik je utjecaj na taj pristup imao i fenomen migracije koji je u značajnijoj mjeri prisutan u Europi, i zbog kojeg su se u europskom prostoru počeli ubrzano stvarati i širiti višejezični i višekulturni konteksti. S obzirom na to da su slični razlozi doveli do nastanka jezične svjesnosti, pristup „buđenje za jezike" smatra se izravnim nasljednikom pristupa za razvoj jezične svjesnosti (Candelier, 2003b, 2008, 2017). Stoga se i ciljevi ovoga pristupa umnogome preklapaju s ciljevima pristupa za razvoj jezične svjesnosti. Razdvajanje ovoga pristupa od pristupa za razvoj jezične svjesnosti Candelier (2008) objašnjava potrebom za fokusiranjem na određena polja u okviru široke domene proučavanja jezične svjesnosti.

Glavna je svrha pristupa „buđenje za jezike“ osvijestiti učenike u školama o jezicima koje govore, koji se govore i uče kako bi se povećala raznolikost jezika koje učenici izabiru i žele učiti. Time se, smatraju Candelier (2003b) i suradnici koji su bili uključeni u oblikovanje pristupa, čini korak prema višejezičnosti. Navedena se svrha postiže ostvarenjem ciljeva kao što je poticanje otvorenosti i pozitivnih percepcija i stavova prema jezicima i jezičnoj raznolikosti i, što je još važnije, prema govornicima drugih jezika i njihovim kulturama. U tom se smislu posebno ističe osjetljivost za jezike i kulture učenika koji kod kuće govore druge jezike kao materinske ili ine jezike. Osim poticanja znatiželje i zanimanja za te i takve jezike i kulture, ovim se pristupom nastoji unaprijediti sklonosti i sposobnosti učenika za slušanje, uočavanje i analiziranje jezika, a time i opće bolje sposobnosti za učenje jezika. K tome, u ciljeve ovoga projekta ubraja se i stjecanje znanja specifičnoga za jezike, tzv. jezične kulture (engl. *language culture*), znanja koje je sociolingvističko po svojoj prirodi i koje „pomaže učeniku da razumije svijet u kojem danas živi i u kojem će živjeti u budućnosti“ s tim da kultura u toj sintagmi „ne uključuje stavove (vrijednosti, predrasude…)“ (Candelier, 2008: 220).

Da bi provjerili u kojoj mjeri ovaj pristup u poučavanju jezika u školama vodi postizanju njegove svrhe i ciljeva na globalnoj razini, u okviru programa *Socrates/Lingua* koje financira Europska unija provodio se tijekom tri godine program *Evlang* (1997-2001) u pet zemalja (Austriji, Francuskoj, Italiji, Španjolskoj i Švicarskoj). U okviru toga programa izrađeni su nastavni materijali za rad u trajanju od godine do godine i pol koji su bili namijenjeni osnovnoškolskim učenicima, održale su se edukacije nastavnika za primjenu nastavnih materijala u tečajevima za osnovnoškolske učenike te se nakon primjene programa temeljenog na pristupu „buđenje za jezike“ provela evaluacija njegove implementacije u školama. U evaluaciji se pratio učinak pristupa na stavove (zanimanje za različitost i poštivanje nepoznatoga) i na razvoj sposobnosti u području slušanja i sintakse. Rezultati su potvrdili pozitivan učinak pristupa, osobito u dijelu zanimanja za učenje jezika, a u nekim slučajevima i zanimanja za učenje jezika manjina te imigranata. Mnogi istraživači koji su sudjelovali u *Evlang* programu nastavili su suradnju u programu *Janua Linguarum* (2000-2004) koji su financirali Vijeće Europe i Europska unija. U samom je programu koji je bio usmjeren na diseminaciju rezultata *Evlang* programa sudjelovalo čak 16 europskih zemalja, nažalost ne i Hrvatska. Kao najvažniji rezultat *Janua Linguarum* programa Candelier (2003b, 2008) navodi prilagodljivost pristupa različitim sociokulturnim kontekstima i tradicijama poučavanja. U tom su smislu obrazovne institucije sa svojom podrškom i motivacija nastavnika tijekom primjene pristupa odigrali značajnu ulogu. Kao u *Evlang* programu, tako se i u ovom programu pokazao najveći učinak pristupa na razvoj stavova učenika prema raznolikosti jezika i kultura, a nešto slabiji na razvoj učenikovih metalingvističkih vještina za učenje jezika. Osim nastavnika na taj su pozitivan aspekt pristupa ukazali i roditelji koji su također bili uključeni u diseminacijske aktivnosti programa. Iz toga je izveden zaključak da je pristup „buđenje za jezike“ pristup koji stoji u bliskoj vezi s tzv. međukulturnim pristupima te da ga je u vidu interdisciplinarnoga pristupa najbolje implementirati istovremeno u više predmeta.

5.1.5. Susret s jezicima

Koncept „susret s jezicima“ (*Begegnungssprachenkonzept*) predstavlja model eksplicitnoga učenja jezika koji svoju primjenu ponajprije nalazi u učenju jezika u ranoj dobi. Proizašao je iz rasprava o učenju i usvajanju drugoga jezika koje su se vodile u okviru implementacije programa uranjanja i učenja jezika u zajednici, zatim iz rasprava o ulozi jezične svjesnosti u učenju jezika i, konačno, iz rasprava o značaju ranoga početka u učenju jezika.

Okosnicu ovoga koncepta čini ideja o potrebi i korisnosti bavljenja jezikom drugih. Jezik drugih čini jezik manjinskih zajednica ili jezik susjeda, tj. naroda s kojima određena država graniči. Bavljenje jezikom podrazumijeva, dakle, usporedbu vlastita jezika s drugim jezicima sa svrhom boljeg razumijevanja jezika kao fenomena. Drugim riječima, ne uči se jezik, nego se u kontrastivnom istraživanju raznih jezika (materinskoga i stranih) uči o jeziku. Usporedba jezika kao osnovno načelo toga koncepta kod djece razvija osjećaj za različitost, ali i sličnost između jezika te tako omogućuje da djeca u ranoj dobi razvijaju svoju sposobnost ovladavanja jezicima (Wolff, 1997). Konačni je ishod usporedba jezika kojima djeca vladaju ili će potencijalno ovladati bolja jezična kompetencija djece uz stjecanje jezične svjesnosti i svjesnosti o učenju jezika kao usputnih proizvoda u tom procesu. Na mogući ishod takvoga bavljenja jezikom ukazala su, između ostalih, istraživanja Wolffa (1993, 1997) koji se bavio proučavanjem ovladavanja jezikom dvojezične djece te pritom utvrdio da su dvojezična djeca jezično svjesnija, čemu je pridonijelo istovremeno bavljenje dvama jezicima, tj. i uspoređivanje dvaju znakovnih sustava, jezičnih oblika, funkcija i procesa. Iz toga je izvukao zaključak da se jezična svjesnost može posebno dobro razvijati u dvojezičnom kontekstu, a takav bi kontekst trebao stvoriti koncept susreta s jezicima (Wolff, 1993). Kao model učenja jezika u tom kontekstu predložio je i dvojezičnu predmetnu nastavu, kao novi oblik institucionalnoga učenja stranoga jezika u kojem se moderni didaktički koncepti kao što su jezična svjesnost i svjesnost o učenju jezika daju bolje razvijati (Wolff, 1997).

Prethodno smo naglasili kako ovaj koncept svoju primjenu nalazi u učenju jezika u ranoj dobi, dijelom i zbog toga što postoje mišljenja da samo implicitno učenje jezika u ranoj dobi nije dovoljno te da je čak i neadekvatno. Wolff (1997, 2010), na primjer, smatra da je svjesno pristupanje jezičnim problemima sastavni element učenja jezika kod djece. Do tog je zaključka došao promatrajući interakciju između majke i djeteta. Uočio je da se u toj interakciji jezični fenomeni često tematiziraju, tj. majka inicira metajezični dijalog, a dijete ga ne samo prihvaća nego i svjesno traži. Iz toga proizlazi da su djeca vrlo rano svjesna strukture i funkcija jezika. Oni svjesno razmišljaju o jezičnim problemima, traže objašnjenje o jezičnim pojavama koje ne mogu razumjeti i objašnjavaju sebi i drugima kako postupati s jezikom. Stoga se i u učenju inoga jezika poticanje metajezičnoga dijaloga prilagođenog dobi učenika čini sasvim opravdano. Ono što se pod metajezičnim jezikom često pogrešno shvaća jest njegova uporaba samo u nastavi gramatike.

Razvijanje jezične svjesnosti ne može se odvijati samo preko nastave gramatike nego kroz cjelokupnu jezičnu upotrebu, osobito čitanje i pisanje (Wolff, 2010). Orijentacija prema jezičnoj uporabi čini, dakle, treći važan element koncepta „susret s jezicima".

Jezičnu uporabu Wolff (1997) prepoznaje i u komunikacijskim aktivnostima i u jezičnim analizama, eksperimentiranju s jezikom, tj. u aktivnostima usmjerenim na otkrivanje strukturnih i funkcionalnih aspekata jezika. Jezična se uporaba odvija na dva načina – unutrašnjem i vanjskom. O unutrašnjoj uporabi jezika radi se kada učenik sam za sebe analizira jezik, a o vanjskoj kada o rezultatima svoje analize izvještava druge učenike i nastavnika. Učenik se, dakle, prema ovom autoru pojavljuje u dvostrukoj ulozi – kao komunikator i kao eksperimentator-istraživač. Učenik kao komunikator upotrebljava jezik u komunikacijskim aktivnostima i time ovladava komunikacijskim vještinama, dok učenik eksperimentator-istraživač u radu s jezikom i na jeziku razvija jezičnu svjesnost. Objedinjavanje tih dviju uloga vodi jezičnoj kompetenciji.

Primjena koncepta „susret s jezicima" u ranoj dobi učenika ogleda se u uporabi kreativnih jezičnih igara preko kojih se dolazi do spoznaja o jeziku. No ne samo preko njih, nego i pjesmica, rima, rituala, razgovora o običajima. Na nešto višim razinama (osnovnoškolski uzrast djece) provode se ciljane jezične usporedbe koje su inicirane i vođene od strane nastavnika. U oba slučaja osnovu za razvijanje jezične svjesnosti čini „razgovor o jeziku u jeziku". Naime, jezik kao povod i tema za razgovor smatra se puno zanimljivijom od tema koje učenike ne zanimaju. Time interes potiče motivaciju koja pak djeluje kao inicirajući faktor u uključivanju mehanizama za svjesno učenje jezika. No ne samo to. Tim se konceptom omogućuju međukulturni susreti, stvara se kod učenika otvorenost za druge kulture koja vodi njihovu prihvaćanju i respektiranju (Beck, 2001; Thürmann, 1991).

Koncept „susret s jezicima" svoj je razvoj doživio u Njemačkoj početkom 1990-ih godina. Kao zemlja sa značajnim postotkom višejezičnih razrednih odjela u osnovnim školama, Njemačka je imala sve potrebne preduvjete za primjenu toga koncepta. Međutim, analiza uvođenja toga koncepta nije pokazala i sasvim očekivane rezultate, što se uglavnom pripisivalo nespremnosti nastavnika za rad na razvijanju jezične svjesnosti (Wolff, 1993). U međuvremenu je objavljeno puno priručnika i osvrta na primjenu toga koncepta (npr. Jacobi i Kuhle, 1997; Elsner i Wedewer, 2007), što govori u prilog tome da je koncept „susret s jezicima" i dalje zanimljiva didaktička tema, ponajprije u Njemačkoj u čijim je pokrajinama i dalje u primjeni.

5.2. OBRAZOVANJE NASTAVNIKA ZA JEZIČNU SVJESNOST

U poglavlju „Svjesnost o poučavanju jezika" spomenuli smo Edgeov (1988) često citirani model sposobnosti nastavnika, prema kojem bi nastavnik (inoga) jezika trebao imati tri sposobnosti – sposobnost korisnika jezika (engl. *language user*) koja se odno-

si na jezično umijeće nastavnika, sposobnost analitičara jezika (engl. *lanugage analyst*) koja se odnosi na sposobnost nastavnika da o jeziku govori kao o sustavu, da promišlja o njemu i analizira ga, te sposobnost nastavnika jezika (engl. *language teacher*) koja se odnosi na sposobnost nastavnika da svoja znanja jezika i o jeziku primijeni u poučavanju jezika. Iako ih predstavlja linearno, Edge (isto) pretpostavlja međusobnu povezanost navedenih sposobnosti.

Uzimajući u obzir teorijska istraživanja i promišljanja o kogniciji nastavnika (Andrews, 2007; Borg, 2006, 2009; Wright i Bolitho, 1993), Lindahl (2016) je navedeni Edgeov model razradila i pojasnila, osobito u dijelu koji se odnosi na povezanost i preklapanje triju sposobnosti koje u svom rekonceptualiziranom modelu jezične svjesnosti nastavnika naziva domenama (slika 1.).



Slika 1. Jezična svjesnost nastavnika (prema Lindahl, 2016: 132)

Tako za **domenu korisnika jezika** kaže da uključuje jezično umijeće nastavnika, njegovu sposobnost uporabe jezika u skladu s društvenim i pragmatičkim normama, implicitno i proceduralno znanje jezika. Ta domena dijeli s domenom analitičara jezika svjesnost o uporabi strategija korigiranja i preoblikovanja te svjesnost o varijetetima jezika, koja je osobito važna u višejezičnim i višekulturnim sredinama. Do preklapanja domene korisnika jezika s domenom nastavnika jezika dolazi u onome trenutku kada sposobnosti nastavnika kao korisnika jezika postaju ishodom iskustava stečenih u razrednom okruženju, primjerice kada interakcija s učenicima inoga jezika kod nastavnika potakne znatiželju za to kako se općenito usvaja jezik ili kada nastavnik u radu s učenicima koji dolaze iz različitih jezičnih i kulturnih zajednica razvije osjetljivost za lingvistički imperijalizam, za pitanje odnosa moći između sugovornika u jezičnoj uporabi i slično. Važni aspekti preklapanja tih dviju domena jesu vjerovanja, stavovi i općenito iskustva nastavnika kao korisnika jezika i kao nastavnika jezika. **Domena analitičara jezika** uključuje znanje o jeziku, znanje o jezikoslovnim temeljnim disciplinama od fonetike do pragmatike, eksplicitno i deklarativno znanje jezika te metalingvističku svjesnost. Aspekti koji su zajednički domeni analitičara jezika i nastavnika jezika jesu sposobnost rješavanja

jezičnih problema i svjesnost o međujeziku učenika, što dolazi do izražaja kada nastavnik treba odgovoriti na pitanja učenika o određenom jezičnom problemu ili prilagoditi svoje objašnjenje određenoga jezičnog problema kognitivnoj i jezičnoj razini učenika, zatim sposobnost metakognitivnoga promišljanja o jeziku i procesu poučavanja kao i znanje nastavnika o predmetu poučavanja te svjesnost nastavnika o jeziku koji se koristi u sadržajima koje nastavnik poučava. Konačno, **domena nastavnika jezika** uključuje opće pedagoško znanje, didaktičko-metodičko znanje, znanje o teorijama ovladavanja inoga jezika, stručnost koja je rezultat refleksije o poučavanju, poznavanje institucionalnih okvira u poučavanju (npr. kurikula), ali i empatiju za učenike inoga jezika.

Programi inicijalnoga obrazovanja nastavnika načelno su strukturirani tako da se u njihovoj provedbi kreće od razvoja sposobnosti korisnika jezika preko sposobnosti analitičara jezika do sposobnosti nastavnika jezika. U procesu razvoja tih sposobnosti nijedna sposobnost nije dominantna, sve su sposobnosti međusobno povezane i podliježu paralelnom i permanentnom razvoju. Primjerice, sposobnost korisnika jezika temelj je za razvoj sposobnosti analitičara jezika, ali istovremeno ta ista sposobnost, točnije dio te sposobnosti koji se tiče učenika jezika, polazište je za razvoj sposobnosti nastavnika jezika, pri čemu razvoju te sposobnosti podršku pruža i sposobnost analitičara jezika.

I u obrazovanju nastavnika za jezičnu svjesnost gleda se sa stajališta povezanosti sposobnosti nastavnika kao korisnika, analitičara i nastavnika jezika te podizanja svjesnosti nastavnika o svim trima sposobnostima i njihovim ulogama u procesu poučavanja primjenom pristupa za razvoj jezične svjesnosti (usp. Borg, 1994; Edge, 1988; Wright, 1991; Wright i Bolitho, 1993) (v. sliku 2.).



Slika 2. Jezična svjesnost u obrazovanju nastavnika
(prema Wright i Bolitho, 1993: 298)

Wright (1991) i Wright i Bolitho (1993) u obrazovanju nastavnika za jezičnu svjesnost naglasak stavljaju na odnos analitičar-nastavnik, iako ni odnos korisnik-analitičar nije manje važan. U oba ta odnosa jezična svjesnost ima značajnu ulogu, prije svega zato što se pojavljuje kao sadržaj i kao sredstvo poučavanja. Nastavnik, koji posjeduje lingvističko znanje i svjesnost o njemu, bit će u velikoj prednosti. Na primjer, lingvistički svje-

stan nastavnik osjećat će se sigurno u nizu zadataka – oblikovanju i provedbi nastavnoga plana i programa, pripremi nastavnoga sata, razvoju nastavnih materijala, pružanju dodatnih informacija učenicima (npr. kada u udžbeniku nedostaju neke informacije ili su krivo navedene, kada učenik treba dodatna pojašnjenja), ispravljanju i objašnjavanju učenikovih pogrešaka, vrednovanju učenikovih znanja i sposobnosti itd. Važnost je posjedovanja lingvističkih znanja i svjesnosti o njima i u tome što nastavniku neće služiti samo kao izvor „pravih odgovora" na određena pitanja nego i kao sredstvo za pružanje pomoći učenicima kada u učenju jezika naiđu na određene poteškoće. U odnosu korisnik-nastavnik jezična se svjesnost pojavljuje kao nositelj nastavnikova samopouzdanja, inače neophodne karakteristike svakoga nastavnika, a posebno nastavnika stranih jezika koji u velikom broju slučajeva nisu i izvorni govornici jezika koji predaju.

Usvajanje temeljnih jezičnih znanja i podizanje tih znanja na razinu svjesnosti, primjerice preko promišljanja o jeziku kao sustavu i o jezičnoj uporabi, jezičnih analiza i međujezičnih usporedba, vrlo je važan element obrazovanja nastavnika za jezičnu svjesnost (Andrews, 2007), što je jasno vidljivo i iz Hawkinsova (1987) popisa tema koje bi se trebale obraditi tijekom obrazovanja nastavnika za jezičnu svjesnost. Taj popis uključuje sljedeće teme: priroda jezika, jezik kao sustav pravila, društveni učinci jezične uporabe, dijalekti, funkcije jezika, uključujući jezik i osobni razvoj, jezik i misao, jezik i učenje, kao i nastavnikov jezik i koncept „jezik preko kurikula", ovladavanje jezikom, jezični razvoj, osobito razlike između govorenja i pisanja, čitanje – ovladavanje čitanjem i uloga čitanja u učenju (usp. Hawkins, 1987: 28).

Kada je riječ o didaktičko-metodičkim znanjima i sposobnostima neophodnim za rad na razvoju jezične svjesnosti učenika, prvi korak u njihovu stjecanju čini spoznaja nastavnika o vlastitome učenju, tj. stjecanje svjesnosti o sebi kao učeniku i svojoj ulozi kao učenika. Ta spoznaja vodi usvajanju znanja o strategijama, i strategijama učenja i strategijama poučavanja. Znanje o strategijama pretpostavka je za uspješno učenje, ali i za ostvarivanje krajnjega cilja svakoga poučavanja – autonomije učenika u procesu učenja (usp. De Florio-Hansen, 1997; Wright, 1991; Wright i Bolitho, 1993).

Svojevrstan sažetak tematskoga okvira u obrazovanju za jezičnu svjesnost nalazimo u Borgovu (1994) prijedlogu sadržaja programa obrazovanja nastavnika za jezičnu svjesnost. Prema tom prijedlogu, nastavnik bi tijekom obrazovanja za jezičnu svjesnost trebao steći tri vrste svjesnosti – svjesnost o jeziku, svjesnost o učenju jezika i svjesnost o poučavanju jezika. Do sve tri vrste svjesnosti dolazi se radom na određenim temama. Tako se pod **svjesnošću o jeziku** podrazumijeva razumijevanje jezika kao sustava, tj. fonologije, morfologije, sintakse, leksika i njihovih funkcija u diskursu. **Svjesnost o učenju jezika** odnosi se na razumijevanje onih teorija, hipoteza i načela učenja koji su relevantni u konceptu jezične svjesnosti. U vezi s tim Borg (1994) posebno naglašava važnost teorija učenja, heuristike, usmjerenosti na učenika, suradničkoga učenja i autonomnoga učenja. **Svjesnost o poučavanju** pretpostavlja razvoj znanja i vještina koje nastavnik treba posjedovati da bi bio u stanju uspješno razvijati jezičnu svjesnost

učenika, a teme koje bi se obrađivale s ciljem razvoja svjesnosti o poučavanju su, s jedne strane, nastavnikove vještine potrebne za jezičnu analizu, za izradu zadataka za razvoj jezične svjesnosti te za upravljanje interaktivnim učenjem, a s druge strane, teze o jeziku kao predmetu poučavanja, o nastavniku kao osobi koja vodi i upravlja procesom razvoja jezične svjesnosti te o poučavanju kao učenju. Sve su tri vrste svjesnosti jednako važne i ne stječu se nužno određenim redoslijedom. Naprotiv, te se svjesnosti, ističe Borg (1994), razvijaju paralelno jer su i teme u svim trima navedenim područjima svjesnosti povezane i zahtijevaju da ih se istovremeno obrađuje.

U novije se vrijeme, a uzimajući u obzir činjenicu da nastavnici u ovom stoljeću uglavnom žive i rade u višejezičnom okružju, García (2008, 2017) zalaže za dopunu programa za obrazovanje nastavnika još trima vrstama svjesnosti: svjesnosti o plurilingvizmu i njegovim vrijednostima za demokratsko društvo, svjesnosti o povijesti kolonijalne i imperijalističke opresije te svjesnosti da je jezik društveno stvoren, a time i društveno promjenljiv. Prema njezinu mišljenju, te bi vrste svjesnosti nastavnike (inoga) jezika bolje pripremile za rad u višejezičnim školama i višejezičnim razrednim odjelima.

Sa svrhom učinkovita povezivanja domena korisnika, analitičara i nastavnika u obrazovanju nastavnika za jezičnu svjesnost, Wright (2002: 125–127) je u naslanjanju na Wright i Bolitho (1997) razradio ciklus aktivnosti koji obuhvaća pet faza. U prvoj fazi nastavnici rade na jezičnim podatcima (npr. učeničkim jezičnim pogreškama) i pritom aktiviraju svoja iskustva koja su stekli kao korisnici, analitičari i nastavnici jezika. U drugoj se fazi od nastavnika očekuje da promišljaju o onome što su radili u prvoj fazi, npr. da se osvrnu na svoje osjećaje tijekom sudjelovanja u aktivnostima iz prve faze. Prva i druga faza predstavljaju proces podizanja svjesnosti. Treća faza uključuje „stvaranje smisla“ u spoznajama stečenim tijekom prve dvije faze. Cilj je te faze oblikovati pravila o jeziku koja će imati praktičnu vrijednost za poučavanje. Četvrta je faza posvećena povezivanju teorije i prakse, tj. prijenosu novoga ili dopunjenoga lingvističkoga znanja u praksu poučavanja, što je zapravo najteži korak u obrazovanju nastavnika za jezičnu svjesnost. U toj fazi nastavnici trebaju s promišljanja o jeziku prijeći na promišljanje o praktičnim aspektima poučavanja jezika. U zadnjoj, petoj fazi nastavnici osmišljavaju nove ili prilagođavaju korištene aktivnosti u poučavanju jezika koje odražavaju nove spoznaje stečene tijekom provedbe aktivnosti usmjerenih na podizanje jezične svjesnosti, nakon čega slijedi primjena tih aktivnosti u poučavanju jezika. Da bi obrazovanje nastavnika za jezičnu svjesnost bilo u potpunosti uspješno, aktivnosti kojima se nastavnike vodi prema vlastitom razvoju jezične svjesnosti i spoznaji o tome kako učenike učiniti jezično svjesnima te im time olakšati i pospješiti ovladavanje jezikom trebaju biti slične onima koje nastavnici primjenjuju u poučavanju jer će se jedino tako osigurati prijenos jezične svjesnosti u praksu poučavanja (Bartels, 2005). Drugim riječima, u obrazovanju nastavnika za jezičnu svjesnost treba primijeniti isti pristup, tj. jezičnu svjesnost kao pristup koji se primjenjuje u poučavanju učenika (Borg, 1994).

Najveću ulogu u obrazovanju nastavnika za jezičnu svjesnost imaju lingvisti, osobito primijenjeni lingvisti. Brumfit (1991, 1997), međutim, smatra kako lingvisti, kada je riječ o obrazovanju nastavnika za jezičnu svjesnost, ne čine dovoljno. Njima, doduše, ne zamjera tzv. „intelektualiziranje jezika", ali ističe kako korisnoga pokreta za jezičnu svjesnost nema bez povezivanja rada lingvista i rada nastavnika jezika, a ta se veza treba temeljiti na dvama načelima – prožimanju i usredotočenju (usp. Brumfit, 1991). Prožimanje uključuje sustavno bavljenje svim elementima u obrazovanju koji doprinose razvoju jezične svjesnosti, u čemu je jednako važan rad lingvista i rad nastavnika jezika. Usredotočenje se odnosi na program rada na jezičnoj svjesnosti, a on treba biti usmjeren na zadatak i na učenika. Borg (1994) je također izrazito protiv strogo lingvističke orijentacije u obrazovanju nastavnika za jezičnu svjesnost te se poput Andrewsa i McNeilla (2005) zauzima za ravnotežu između lingvističkih i metodičkih sadržaja u obrazovanju nastavnika za jezičnu svjesnost koje bi trebalo biti dostupno nastavnicima tijekom cijele njihove karijere.

Ne smije se zaboraviti da obrazovanje nastavnika za jezičnu svjesnost počinje uvidom u njihova postojeća znanja o konceptu jezične svjesnosti. Mitchell i Hooper (1991) s tim su ciljem proveli vrlo interesantno istraživanje s nastavnicima engleskoga kao materinskoga jezika i nastavnicima inih jezika. U intervjuu su nastavnicima postavili pitanja o ciljevima poučavanja jezika, o strategijama poučavanja, o značaju eksplicitnoga poučavanja jezika, o razlozima za razvijanje znanja o jeziku i slično. Rezultati su pokazali da mnogi nastavnici materinskoga jezika, za razliku od nastavnika stranoga jezika, u to vrijeme nisu ni čuli za koncept jezične svjesnosti. Nastavnici materinskoga jezika pod znanjem o jeziku podrazumijevali su znanje o sintaksi, jezičnim varijacijama (stilovi u pisanju, razlike između standardne i nestandardne jezične varijante itd.), ortografiji, analizi književnoga teksta i drugo. Govorni jezik gotovo da nisu ni spominjali. Nastavnici stranoga jezika bili su prilično upoznati sa širinom tema o kojima se raspravljalo u okviru pokreta za jezičnu svjesnost. Unatoč tome, znanje o jeziku često su poistovjećivali s morfosintaktičkim znanjem, a eksplicitno poučavanje jezika s radom na gramatici. Svi su izrazili potrebu za potpunijim vlastitim znanjima o jeziku. Zanimljivo je da su rad na razvoju jezične svjesnosti učenika nazvali svojevrsnim luksuzom koji bi eventualno došao u obzir kao uvod u učenje jezika, ali ne i kao stalno prisutni element u učenju stranih jezika. U skladu s komunikacijskim pristupom u učenju jezika, nastavnici inih jezika izrazili su mišljenje da aktivnosti za podizanje svjesnosti o jeziku trebaju ustupiti mjesto važnijoj aktivnosti u učenju jezika – komunikaciji na ciljnome jeziku.

Slični otpori prema radu na razvijanju jezične svjesnosti zabilježeni su i kod njemačkih nastavnika. Kada se početkom 1990-ih u nekim osnovnim školama u Njemačkoj počeo uvoditi koncept susreta s jezicima, koji u osnovi predstavlja koncept razvoja jezične svjesnosti, nastavnici su prema radu na razvoju jezične svjesnosti kod djece pokazali oklijevanje, a u praksi i odbijanje, izvještava Luchtenberg (1997). Koncept susreta s jezicima shvatili su kao komunikacijski oblik nastave čiju osnovu čini igra. Metajezičnim

promišljanjima nisu pridavali puno pozornosti. Razlog tim otporima prema bavljenju jezičnom svjesnošću Luchtenberg (1997) vidi u nedostatku lingvističkoga znanja nastavnika te u nelagodi koju u njima stvara pomisao na razna nepredvidiva pitanja učenika tijekom promišljanja o jeziku.

Kako su navedena istraživanja provedena u 1990-ima, dakle u doba kada se o jezičnoj svjesnosti počelo intenzivnije govoriti, bilo bi zanimljivo vidjeti je li se to znanje o jezičnoj svjesnosti i stav prema pristupu razvoja jezične svjesnosti promijenio tijekom proteklih desetljeća, tim više što su priručnici za razvoj jezične svjesnosti nastavnika i učenika (npr. Bolitho i Tomlinson, 1980; Thornbury, 1997; Wright, 1994) koji su razvijeni u to vrijeme danas dostupni, a i ključna se načela toga pristupa primjenjuju u izradi udžbenika za učenje jezika, osobito inoga jezika.

U vezi s jezičnom svjesnošću nastavnika i obrazovanjem nastavnika za jezičnu svjesnost, analiza više studija na tu temu koju je proveo Bartels (2005) pokazala je da jezična svjesnost nastavnika jezika koja je razvijena tijekom inicijalnoga obrazovanja nije jamstvo da će nastavnici razvijati jezičnu svjesnost učenika, zatim da dobro razvijena jezična svjesnost nastavnika nije jamstvo uspješnoga poučavanja jezika te da je nužno nastavnike obrazovati za primjenu pristupa za razvoj jezične svjesnosti jer se jedino na taj način može jamčiti da će nastavnici razvijati jezičnu svjesnost učenika. Tome bismo dodali da razvoj jezične svjesnosti nastavnika ne prestaje završetkom njihova inicijalnoga obrazovanja. Na potrebu razvoja jezične svjesnosti i iskusnih nastavnika ukazala je Wach (2014), u čijem se istraživanju pokazalo da budući nastavnici engleskoga kao stranoga jezika imaju višu razinu jezične svjesnosti od iskusnih nastavnika engleskoga jezika.

Da zaključimo, obrazovanje nastavnika za jezičnu svjesnost temelj je razvoja jezične svjesnosti učenika. Ono pretpostavlja ovladavanje čitavim spektrom znanja i vještina iz raznih znanstvenih područja, počevši od lingvistike preko psihologije, didaktike i metodike pa sve do teorije ovladavanja inim jezikom, ali i šire. Budući da veliki dio tih znanja nastavnici, osobito nastavnici inoga jezika, stječu ili trebaju steći već tijekom inicijalnoga obrazovanja, preostaje da ih se u okviru inicijalnoga obrazovanja ili usavršavanja nakon inicijalnoga obrazovanja dodatno upozna s konceptom jezične svjesnosti te da se njihova postojeća znanja dopune i usmjere u skladu s postavkama rada na jezičnoj svjesnosti.

6. JEZIČNA SVJESNOST – *QUO VADIS*?

Pojmu jezične svjesnosti u proteklih više od pet desetljeća njegove uporabe znatno je proširen opseg prvobitnoga značenja. Do toga je došlo pod utjecajem perspektiva iz kojih se na taj pojam gledalo u raznim jezikoslovnim područjima i poljima u koje je preuziman. Budući da se područja i polja njegove primjene i dalje šire, prelazeći okvire jezikoslovlja, danas je postalo praktično nemoguće jednom definicijom obuhvatiti sva značenja pojma u kojima se upotrebljava.

Mogućnost šire uporabe pojma prepoznata je relativno rano. Naime, već pri prvoj definiciji toga pojma (v. poglavlje *Pojam i uloga jezične svjesnosti*) opisane su tri domene – kognitivna, afektivna i društvena – kojima se pojasnila primjena pojma, a koje su naknadno upotpunjene s još dvije – domenom moći ili političkom domenom i domenom performanse. Te su domene i njihovo razumijevanje otvorile vrata primjeni pojma jezične svjesnosti i izvan područja iz kojega je pojam potekao, a to je učenje i poučavanje jezika. Tako se jezična svjesnost kao pojam danas upotrebljava u području psiholingvistike, sociolingvistike, diskursne lingvistike, translatologije, ali i u području kognitivne psihologije, komunikacijskih znanosti, književnosti, pri čemu su područja u kojima se primjenjuju spoznaje o jezičnoj svjesnosti još šira, pa se tako u novije vrijeme o jezičnoj svjesnosti piše i u vezi s temama iz, primjerice, ekonomije, medicine, etnologije (usp. Cenoz, Gorter i May, 2017; Finkbeiner i Svalberg, 2015; Garrett i Cots, 2018). Navedeno samo potvrđuje tezu da je jezična svjesnost „sveobuhvatni izraz za gotovo sve što ima veze s jezikom" (Sinclair, Donmall i Garrett, 1992: 3). Zbog toga očekujemo da će, u skladu s tom definicijom, biti sve više istraživanja jezične svjesnosti u znanstvenim područjima izvan područja učenja i poučavanja jezika, područja koje desetljećima predstavlja centralno polje za teorijsku, empirijsku i praktičnu primjenu jezične svjesnosti.

Unatoč bogatim spoznajama o raznim aspektima jezične svjesnosti u učenju i poučavanju jezika, ostaje činjenica da je jezična svjesnost u tom području ljudske djelatnosti i dalje slabo istražena. Razlozi su za to brojni. U sljedećim ćemo odlomcima razmotriti neke od njih te ujedno predložiti smjernice za buduća istraživanja jezične svjesnosti u području učenja i poučavanja (inoga) jezika.

Prvo, u istraživanjima i praksi učenja i poučavanja jezika naglašena je kognitivna domena jezične svjesnosti (Wolff, 2010). Na tu činjenicu upućuje i često citirana definicija jezične svjesnosti koju su ponudili članovi *Association for Language Awareness* (ALA), a prema kojoj se pod jezičnom svjesnošću misli na „eksplicitno znanje o jeziku i svjesnu percepciju i osjetljivost u učenju jezika, poučavanju jezika i uporabi jezika".[24] Tom su

24 https://www.languageawareness.org/?page_id=48 (15. 10. 2023.).

definicijom jezične svjesnosti članovi navedenoga udruženja pod okrilje jezične svjesnosti stavili i teorijska razmatranja te istraživanja svjesnih procesa u učenju i poučavanju jezika, što stoji u središtu zanimanja brojnih znanstvenika u području ovladavanja inim jezikom još od kraja 1960-ih. Tako je jezična svjesnost na određeni način postala „rijekom" u koju se slijevaju spoznaje o ulozi i djelovanju kognitivnih procesa u učenju i poučavanju ne samo inoga nego i prvoga jezika. No, prema Svalberg (2009, 2012) istraživanja u području jezične svjesnosti trebala bi se fokusirati na proces **angažmana s jezikom** (engl. *engagament with language*) kojim se jezična svjesnost stvara i koji ima ne samo kognitivnu nego i afektivnu te društvenu dimenziju. Proces angažmana s jezikom potrebno je više istraživati u razrednom kontekstu poučavanja jezika, tj. potrebno je više istraživanja primjene pristupa za razvoj jezične svjesnosti, toga kako jezična svjesnost utječe na učenje, ali i toga kako jezična svjesnost nastavnika utječe na poučavanje. Kada je riječ o procesu angažmana s jezikom, istaknuli bismo i potrebu više istraživanja jezične svjesnosti u digitalnom (razrednom) okruženju (usp. Darvin i Norton, 2017; Reinhardt, 2023).

Drugo, sam je pojam svjesnosti, kao što smo prikazali u poglavlju *Jezična svjesnost i učenje jezika*, višedimenzionalne prirode, što je onda omogućilo pojavu više zasebnih, ali srodnih konstrukata kojima je svjesnost primarno obilježje (npr. u slučaju eksplicitnog učenja) ili sekundarno obilježje (npr. u slučaju namjernog učenja). Istraživanja uloge svjesnosti u učenju jezika odvijaju se, dakle, paralelno u okviru različitih konstrukata. Slično je i s ulogom svjesnosti u poučavanju koja se razmatra u okviru različitih, a opet sličnih metodičkih pristupa ili koncepata (npr. pristup za razvoj jezične svjesnosti i poučavanje usredotočeno na oblik). Ponekad su određeni metodički koncepti razvijeni u različitim zemljama neovisno jedan o drugom (npr. buđenje za jezike i susret s jezicima). Takva šarolikost perspektiva iz kojih se razmatra uloga svjesnosti u učenju i poučavanju jezika pridonosi, s jedne strane, dubljim spoznajama, a s druge se strane razbija sustavnost i koherentnost spoznaja iz teorijskih i empirijskih istraživanja, osobito ako se provode u različitim znanstvenim područjima, primjerice psiholingvistici, primijenjenoj lingvistici i neuroznanostima. U tom se smislu Ellis, N. (2017: 122) zauzima za interdisciplinarnu suradnju znanstvenika iz različitih znanstvenih područja jer „sofisticiranost u jednom od tih područja nije dovoljna, ako naivnost u drugima kvari cjelinu". Interdisciplinarna suradnja znanstvenika esencijalna je i za razvoj teorije i za metodologiju te interpretaciju rezultata istraživanja jezične svjesnosti.

Treće, svjesnost se tijekom procesa učenja jezika pojavljuje ili je prisutna na različitoj razini ili se uopće ne aktivira, što je dovelo do razmatranja svjesnosti u okviru dihotomnih konstrukata (npr. implicitno *vs*. eksplicitno znanje i učenje). K tome, na odsutnost, pojavu, prisutnost i razvoj svjesnosti utječe vrlo široka paleta čimbenika koji se inače razmatraju u okviru individualnih razlika u ovladavanju (inim) jezikom. S obzirom na tu činjenicu, Schmidt (2012) drži da pitanje je li svjesnost i na kojoj razini bitna za učenje (inoga) jezika ne bi više trebalo biti primarno istraživačko pitanje nego odnos (razina)

svjesnosti i, primjerice, prirodne sklonosti, stila učenja, motivacije i drugih afektivnih čimbenika. S tim su u vezi Curcic, Andringa i Kuiken (2019) u istraživanju u kojemu su svjesnost i kognitivna prirodna sklonost bile jedne od varijabla ustvrdili postojanje veze između prirodne sklonosti i učenikove sposobnosti da razvije različite stupnjeve svjesnosti. I novija istraživanja dubine obrade u kombinaciji s razinama svjesnosti koja je pokrenuo Leow (1997) u varijable istraživanja uključuju neki čimbenik iz područja individualnih razlika. No takva su istraživanja tek u svojim povojima, osobito s djecom čiji je ne samo jezični nego i kognitivni razvoj u tijeku. Čak i istraživanja odnosa implicitnoga i eksplicitnoga učenja, poučavanja i znanja u okviru kognitivnih znanosti i ovladavanja inim jezikom koja su aktualna već desetljećima do sada nisu pružila dovoljno spoznaja o interakciji i sinergiji implicitnoga i eksplicitnoga učenja i znanja, pa to predstavlja jedan od glavnih prioriteta budućih istraživanja (Ellis, N., 2015).

Četvrto, svjesnost u učenju jezika gotovo da nije dostupna objektivnom uvidu. I to ne samo zato što koegzistira i stoji u interakciji s drugim kognitivnim konstruktima, primjerice pažnjom, pa ju je teško promatrati izolirano, nego zato što metode i instrumenti koji se upotrebljavaju u istraživanjima djelovanja svjesnih procesa u učenju jezika imaju s tim u vezi brojna ograničenja. Trenutačno se u istraživanjima nastoji upotrijebiti kombinacija *offline* i *online* metoda te objektivnih i subjektivnih mjerila svjesnosti. U psiholingvističkim se istraživanjima već neko vrijeme izvode *eye-tracking* studije koje pružaju vrijedne informacije ne samo o djelovanju pažnje nego i svjesnosti. Takvih je studija (npr. Smith, 2012; Indrarathne, Ratajczak i Kormos, 2018) sve više i u istraživanjima pažnje i svjesnosti u području ovladavanja inim jezikom, i to prije svega zato što su u financijskom i organizacijskom smislu ipak lakše provedive od studija u kojima bi se u tu svrhu upotrebljavala tehnologija koja se veže uz neurološka istraživanja. No, da bi se dobio slojevitiji uvid u prirodu i učinke svjesnosti na ovladavanje jezikom, preporuča se kombinirati *eye-tracking* s *online* i *offline* metodama (Godfroid i Winke, 2015). Dakle, u triangulaciji metoda i ekološkom pristupu istraživanju krije se odgovor na pitanje kako prepoznati i utvrditi, aktivirati i pratiti djelovanje (ne)svjesnih procesa u ovladavanju određenim jezičnim oblikom.

Peto, kada je riječ o aspektima ili vrstama jezične svjesnosti, od kojih smo u ovoj knjizi prikazali tek nekoliko, do sada je postignut solidan napredak u vezi sa spoznajama o ulozi svjesnosti u ovladavanju određenim fonološkim i morfološkim jezičnim oblicima, iako većinom u engleskom kao prvom ili inom jeziku. Nešto je više istraživanja i u španjolskom te kineskom jeziku, ako je suditi po dostupnosti tih istraživanja. Malo se zna o ovladavanju tim oblicima u drugim, osobito nesvjetskim jezicima, pa smo još vrlo daleko od generalizacija u vezi s ulogom fonološke i morfološke svjesnosti, o ostalim vrstama (meta)lingvističke svjesnosti da se i ne govori. Posebno je malo istraživanja leksičke svjesnosti, ponajviše zbog višedimenzionalne prirode konstrukta, pa samim time i složene operacionalizacije takvoga konstrukta u istraživanjima. No vrijednost je takvih holističkih istraživanja velika jer pružaju cjelovitiju sliku o ulozi svjesnih procesa i znanja u učenju jezika.

U vezi s vrstama jezične svjesnosti primijetili bismo da se tijekom posljednjih dvaju desetljeća, odnosno s početkom intenzivnijeg bavljenja temama u području višejezičnosti, sve jasnije ocrtava još jedna vrsta jezične svjesnosti pod nazivom **višejezična jezična svjesnost** (engl. *multlingual language awareness – MLA*). Kada je riječ o toj vrsti jezične svjesnosti moglo bi se u kontekstu učenja i poučavanja jezika, umjesto o vrsti, govoriti o paralelnom području jezične svjesnosti, budući da neki znanstvenici (npr. García, 2008, 2017; Hélot i sur., 2018) umjesto izraza jezična svjesnost predlažu izraz višejezična jezična svjesnost ili kritička višejezična jezična svjesnost, i to zato što bi jezična svjesnost u 21. stoljeću svakako trebala uključivati višejezičnost i kritičku dimenziju. Iz navedenoga proizlazi da bi se s pojmom višejezične jezične svjesnosti zapravo obuhvatile sve vrste jezične svjesnosti koje smo opisali u ovoj knjizi, a ta se vrsta svjesnosti od jezične svjesnosti razlikuje, prije svega, u tome što se svi aspekti učenja, poučavanja i uporabe jezika u okviru višejezične jezične svjesnosti razmatraju iz perspektive višejezičnih učenika i korisnika jezika, a ne samo jednojezičnih i dvojezičnih.

Do profiliranja te, prema našem mišljenju, nove vrste jezične svjesnosti došlo je zbog sve raširenijega mišljenja da je jezična svjesnost višejezičnih osoba drukčija od jezične svjesnosti jednojezičnih i dvojezičnih osoba (usp. npr. Cenoz, 2003; Herdina i Jessner, 2002; Wolff, 2010). Uporište za tu tvrdnju znanstvenici pronalaze u pretpostavci o interakciji i međusobnom utjecaju najmanje dvaju prethodno usvojenih i/ili naučenih jezika i sljedećega jezika koji se uči. Prirodu interakcije više različitih jezičnih sustava u procesu usvajanja trećeg i svakog sljedećeg jezika nastojali su objasniti Herdina i Jessner (2002) u **dinamičnom modelu višejezičnosti** (engl. *Dynamic Model of Multilingualism*), u čijem su razvoju pošli od **teorije dinamičnih sustava** (engl. *Dynamic Systems Theory*) (de Bot, Lowie i Verspoor, 2007; Larsen Freeman, 1997). Svrha je navedenoga modela, između ostaloga, pružiti metodološki okvir za istraživanja višejezičnosti. No ono što je model zapravo pružio jest rekonceptualizacija procesa ovladavanja inim jezikom te, s obzirom na to, redefiniranje određenih postojećih i uvođenje novih pojmova. Primjerice, u dinamičnom modelu višejezičnosti (usp. Herdina i Jessner, 2002; Jessner, 2008b) jedan je od ključnih pojmova **višejezično umijeće** (engl. *multilingual proficiency*) koje se određuje kao dinamična interakcija između različitih psiholingvističkih sustava različitih jezika (J1, J2, J3, Jn), međujezične interakcije i tzv. faktora višejezičnosti.

Međujezična interakcija (engl. *crosslinguistic interaction*) uključuje transfer i interferenciju, što su temeljne odrednice pojma **međujezičnoga utjecaja** (engl. *crosslinguistic influence*), ali i promjenu kodova i jezično posuđivanje te kognitivne učinke višejezičnoga razvoja. U vezu s međujezičnom interakcijom dovodi se **međujezična svjesnost** (engl. *crosslinguistic awareness*), tj. svjesnost (implicitna ili eksplicitna) o interakciji između jezika u višejezičnom umu.

Faktor višejezičnosti (engl. *M(ultilingualism) factor*) ili M-faktor, za koji Jessner (2008b: 275) kaže da se može nazvati i M-učinkom, jer nije jasno predstavlja li preduvjet ili ishod višejezičnosti, odnosi se na obilježja višejezičnoga sustava ili, jasnije rečeno,

osobine koje se razvijaju kod višejezičnih učenika ili korisnika jezika kao rezultat jezičnih kontakata tijekom procesa ovladavanja nekim trećim jezikom. Navedeni faktor proizvodi akceleracijski učinak u ovladavanju nekim trećim jezikom, a njegov je ključni čimbenik metalingvistička svjesnost višejezičnih osoba, čija se priroda ne može usporediti ni u stupnju ni u kvaliteti s metalingvističkom svjesnošću dvojezičnih i višejezičnih osoba (Jessner, isto). Naime, metalingvistička svjesnost višejezičnih osoba, za koju se upotrebljava i naziv **višejezična svjesnost** (engl. *multilingual awareness*) (Jessner, 2018; Pavlenko, 2016), razvija se drukčije, što rezultira razvijenijom sposobnosti promišljanja o jeziku i baratanja jezikom kod višejezičnih osoba. K tome, višejezične osobe odlikuje divergentno mišljenje i kreativnost, razvijenija interakcijska i/ili pragmatička kompetencija, izraženija komunikacijska osjetljivost i fleksibilnost te prevoditeljske vještine (usp. Cenoz, 2003; Jessner, 2006, 2008b). Drugim riječima, višejezične osobe imaju razvijenije određene vještine poput vještina upravljanja jezikom (vještine združivanja i razdvajanja jezičnih resursa i usklađivanja komunikacijskih zahtjeva s jezičnim resursima) i vještina održavanja jezika (vještine održavanja i povećanja određene razine jezičnoga umijeća, što ovisi o dvama čimbenicima – jezičnoj uporabi i jezičnoj svjesnosti) (usp. Jessner, 2008b).

Metalingvistička svjesnost višejezičnih osoba ili višejezična svjesnost, od početka ovoga stoljeća sve više privlači pozornost istraživača u području **ovladavanja trećim jezikom** (engl. *third language acquisition – TLA*), područja koje se posljednjih godina stavlja u suodnos s etabliranim područjem ovladavanja inim jezikom, od kojeg se, prema znanstvenicima koji se bave ovladavanjem trećim jezikom, razlikuje po većoj raznolikosti slijeda ovladavanja jezicima (više o tome u Cenoz, 2000; Jessner, 2006). Vjetar u leđa istraživanjima metalingvističke svjesnosti višejezičnih osoba ili višejezičnoj svjesnosti pružio je dinamični model višejezičnosti, pružajući takvim istraživanjima teorijski okvir. Istraživanja metalingvističke svjesnosti, od kojih su prilično brojna ona s fokusom na metapragmatičku svjesnost, pokazala su da je razina te svjesnosti viša kod bilingvalnih u odnosu na monolingvalne učenike koji uče treći jezik (npr. Rauch, Naumann i Jude, 2012; Safont Jordà, 2003, 2005; Trebits, 2021; Zand-Moghadam i Adeh, 2020). K tome, istraživanja metalingvističke svjesnosti višejezičnih učenika u tzv. višejezičnim programima (npr. Hofer i Jessner, 2016; Portolés Falomir, 2015) pokazala su da učenici koji uče tri ili više jezika s kojima su stalno u kontaktu i uspoređuju ih imaju višu razinu metalingvističke svjesnosti i jezičnoga umijeća u svim jezicima od učenika koji nisu bili izloženi takvom programu učenja jezika. Ti su nalazi potvrdili rezultate nekih ranih, usporedivih studija, primjerice studije J. Thomas (1988) koja je ustvrdila da podizanje metalingvističke svjesnosti dvojezičnih učenika pomaže u njihovu ovladavanju trećim jezikom. Na važnu ulogu metalingvističke svjesnosti višejezičnih ili višejezične svjesnosti u učenika engleskoga i njemačkoga kao stranih jezika koji su izvorni govornici hrvatskoga upozorilo je i istraživanje koje su u hrvatskome kontekstu provele Petravić, Šenjug Krleža i Knežević (2023).

Da zaključimo, s obzirom na to da višejezičnost, a u okviru te teme i višejezična jezična svjesnost, pokriva procese i proizvode učenja prvoga, drugoga i trećih jezika u različitim formalnim, informalnim i neformalnim kontekstima ovladavanja jezikom, uključujući kontekste ovladavanja manjinskim jezicima (usp. Darquennes, 2017; Lasagabaster, 2018) i nasljednim jezicima (usp. Hatoss, 2018) te kontekste obrazovanja u društvenim zajednicama s puno imigranata (usp. Bermingham i O'Rourke, 2018; Yağmur, 2017), to područje otvara put novim spoznajama o jezičnoj svjesnosti, a istovremeno pruža prikladan okvir za sintezu interdisciplinarnih studija o jezičnoj svjesnosti (Finkbeiner i White, 2017), za što će, ističe Jessner (2008a, 2017), biti potrebno razmotriti i neke nove metodološke pristupe u proučavanju jezične svjesnosti u učenju i poučavanju jezika te jezičnoj uporabi.

LITERATURA

Abrams, Zsuzsanna I. (2002). Surfing to Cross-Cultural Awareness. Using Internet-Mediated Projects to Explore Cultural Stereotypes. *Foreign Language Annals*, 35(2), 141–160. https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.2002.tb03151.x

Adams, Marilyn J. (1990). *Beginning to read: Thinking and learning about print.* Cambridge, MA: MIT Press.

Adrada-Rafael, Sergio (2017). Processing the Spanish imperfect subjunctive: Depth of processing under different instructional conditions. *Applied Psyholinguistics*, 38(2), 477–508. https://doi.org/10.1017/S0142716416000308

Alanen, Riikka (1995). Input Enhancement and Rule Presentation in Second Language Acquisition. U Schmidt, Richard (ur.), *Attention and Awareness in Foreign Language Teaching*, 259–302. Honolulu, Hawai'i: University of Hawai'i.

Alcón-Soler, Eva (2007). Fostering EFL learners' awareness of requesting through explicit and implicit consciousness-raising tasks. U García-Mayo, María P. (ur.), *Investigating Tasks in Formal Language Learning*, 221–41. Clevedon, England: Multilingual Matters.

Alcón, Eva; Safont Jordà, Maria P. (2008). Pragmatic Awareness in Second Language Acquisition. U Cenoz, Jasone; Hornberger, Nancy N. (ur.), *Encyclopedia of Language and Education* (2nd edition), *Volume 6: Knowledge about Language*, 193–204. Springer.

Alderson, Charles J.; Clapham, Caroline; Steel, David (1997). Metalinguistic knowledge, language aptitude and language proficiency. *Language Teaching Research*, 1(2), 93–121. https://doi.org/10.1177/136216889700100202

Allwood, Jens (2006). Consciousness, Thought and Language. U Brown, Keith (ur.), *Encyclopedia of Language and Linguistics* (2nd edition), 44–53. Oxford: Elsevier. https://doi.org/10.1016/B0-08-044854-2/00860-9

Allport, Alan (1988). What concept of consciousness? U Marcel, Anthony J.; Bisiach, Edoardo (ur.), *Consciousness in Contemporary Science*, 159–182. London: Clarendon Press.

Anderson, Jim (1991). The potential of Language Awareness as a focus for cross-curricular work in the secondary school. U James, Carl; Garrett, Peter (ur.), *Language Awareness in the Classroom*, 133–139. London i New York: Longman.

Andrews, Larry (1993) *Language Exploration and Awareness. A Resource Book for Teachers.* New York i London: Longman.

Andrews, Stephen J. (2007). *Teacher Language Awareness*. Cambridge i dr.: Cambridge University Press.

Andrews, Stephen J. (2008). *Teacher Language Awareness.* U Cenoz, Jasone; Hornberger, Nancy N. (ur.), *Encyclopedia of Language and Education* (2nd edition), *Volume 6: Knowledge about Language*, 287–298. Springer.

Andrews, Stephen; Lin, Angel M. Y. (2018). Language Awareness and Teacher Development. U Garrett, Peter i Cots, Josep M. (ur.), *The Routledge Handbook of Language Awareness*, 57–74. New York i London: Routledge.

Andrews, Stephen; McNeill; Arthur (2005). Knowledge about language and the 'good language teacher.' U Bartels, Nat (ur.), *Applied linguistics and language teacher education*, 159–178. New York: Springer.

Andrews, Stephen J.; Svalberg, Agneta M- L. (2017). Teacher Language Awareness. U Cenoz, Jasone; Gorter, Durk; May, Stephen (ur.), *Language Awareness and Multilingualism* (3rd edition), 219–231. Cham, Switzerland: Springer.

Anthony, Jason L.; Francis, David J. (2005). Development of Phonological Awareness. *Current Directions in Psychological Science*, 14(5), 255–259.

Aplin, Richard (1997). *Knowledge about Language and Language Awareness*. Association for Language Awareness.

Arndt, Valerie; Harvey, Paul; Nuttall, John (2000). *Alive to Language: Perspectives on language awareness for English language teachers.* Cambridge: Cambridge University Press.

Baars, Bernard J. (1988). *A Cognitive Theory of Consciousness.* Cambridge: Cambridge University Press.

Bagarić, Vesna (2001). Jezična svjesnost i učenje engleskog i njemačkog kao stranih jezika. *Strani jezici*, 30(3), 107–121.

Bagarić, Vesna (2003). Što je jezična svjesnost? *Strani jezici*, 32(4), 233–242.

Bagarić, Vesna (2005). Svjesnost i učenje (stranog) jezika. *Strani jezici*, 34(1), 7–20.

Bagarić Medve, Vesna (2019). Refleksivno učenje u nastavi stranih jezika. U Vrhovac. Yvonne i sur. (ur.), *Izazovi učenja stranoga jezika u osnovnoj školi*, 70–78. Zagreb: Ljevak.

Baker, Will (2012). From cultural awareness to intercultural awareness: culture in ELT. *ELT Journal*, 66(1), 62–70. https://doi.org/10.1093/elt/ccr017

Bardovi-Harlig, Kathleen (2018). Pragmatic Awareness in Second Language Acquisition. U Garrett, Peter i Cots, Josep M. (ur.), *The Routledge Handbook of Language Awareness*, 323–338. New York i London: Routledge.

Bardovi-Harlig, Kathleen; Dörnyei, Zoltan (1998). Do Language Learners Recognize Pragmatic Violations? Pragmatic Versus Grammatical Awareness in Instructed L2 Learning. *TESOL Quarterly*, 32(2), 233–263. https://doi.org/10.2307/3587583

Bartels, Nat (2005). Applied Linguistics and language teacher education: What we know. U Bartels, Nat (ur.), *Applied linguistics and language teacher education*, 405–424. New York: Springer.

Basturkmen, Helen (2012). Review of research into the correspondence between language teachers' stated beliefs and practices. *System*, 40(2), 282–295. https://doi.org/10.1016/j.system.2012.05.001

Bentin, Shlomo; Deutsch, Avital; Liberman, Isabelle Y. (1990). Syntactic Competence and Reading Ability in Children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 48(1), 147–172. https://doi.org/10.1016/0022-0965(90)90053-B

Beck, Rosemarie (2001). Begegnung mit Sprache in der Grundschule. Erfahrungen und Beispiele aus einem Brandenburgischen Modellprojekt. U Döbert, Hans; Ernst, Christian (ur.), *Flexibilisierung von Bildungsgängen*, 172–188. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.

Berry, Roger (2005). Making the most of metalanguage. *Language Awareness*, 14(1), 3–20. https://doi.org/10.1080/09658410508668817

Berry, Roger (2014). Investigating Language Awareness: The Role of Terminology. U Łyda, Andrzej; Szcześniak, Konrad (ur.). *Awareness in Action. The Role of Consciousness in Language Acquistion*, 21–34. Cham i dr.: Springer.

Bermingham, Nicola; O'Rourke, Bernadette (2018). Language awareness amongst „new speakers" in a multilingual classroom. U Hélot, Christine; Frijns, Carolien; Van Gorp, Koen; Sierns, Sven (ur.), *Language Awareness in Multilingal Classrooms in Europe: From Theory to Practice*, 143–167. Boston i Berlin: de Gruyter.

Berninger, Virginia W.; Abbott, Robert D.; Nagy, William; Carlisle, Joanne (2010). Growth in phonological, orthographic, and morphological awareness in grades 1 to 6. *Journal of Psycholinguistic Research*, 39, 141–163. https://doi.org/10.1007/s10936-009-9130-6

Bertoldi, Elizabeth; Kollar, Judy; Ricard, Ellen (1988). Learning how to learn English: from awareness to action. *ELT Journal*, 42(3), 157–166. https://doi.org/10.1093/elt/42.3.157

Bialystok, Ellen (1978). A theoretical model of second language learning. *Language Learning*, 28(1), 69–83. https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1978.tb00305.x

Bialystok, Ellen (1982). On the relationship between knowing and using linguistic forms. *Applied Linguistics*, 3(3), 181–206. https://doi.org/10.1093/applin/III.3.181

Bialystok, Ellen (1986). Factors in the Growth of Linguistic Awareness. *Child Development*, 57(2), 498–510.

Bialystok, Ellen (1988). Levels of Bilingualism and Levels of Lingusitic Awareness. *Developmental Psychology*, 24(4), 560–567.

Bialystok, Ellen (1993). Metalinguistic awareness: The development of children's representations of language. U Pratt, Chris; Garton, Alison F. (ur.), *Systems of representation in children: Development and use*, 211–233. London: Wiley & Sons.

Bialystok, Ellen (1994a). Analysis and control in the development of second language proficiency. *Studies in Second Language Acquisition*, 16(1), 157–168. https://doi.org/10.1017/S0272263100012857

Bialystok, Ellen (1994b). Representation and ways of knowing: three issues in second language acquisition. U Ellis, Nick C. (ur.), *Implicit and Explicit Learning of Languages,* 549–569. San Diego: Academic Press.

Bialystok, Ellen (2001). *Bilingualism in development: Language, literacy, and cognition.* Cambridge: Cambridge University Press.

Bialystok, Ellen; Sharwood Smith, Michael (1985). Interlanguage is not a state of mind: An evaluation of the construct for second language acquisition. *Applied Linguistics*, 6(1), 101–117. https://doi.org/10.1093/applin/6.2.101

Bien-Miller, Lena i Wildemann, Anja (2021). Verständnis/Definition(en) von Sprachbewusstheit. https://www.mehrsprachigkeit.uni-hamburg.de/oeffentlichkeit/grundwissen/sprachbewusstheit.html (10. 8. 2023.)

Blaiklock, Ken E. (2004). The importance of letter knowledge in the relationship between phonological awareness and reading. *Journal of Reserach in Reading*, 27(1), 36–57. https://doi.org/10.1111/j.1467-9817.2004.00213.x

Blanco, Maria; Pino, Margarita; Rodriguez, Beatriz (2010). Implementing a strategy awareness raising programme: strategy changes and feedback. *The Language Learning Journal*, 38(1), 51–65. https://doi.org/10.1080/09571731003620655

Bloome, David; Talwalkar, Susan (1997). Critical discourse analysis and the study of reading and writing. *Reading Research Quarterly*, 32(1), 104–112. https://doi.org/10.1598/RRQ.32.1.7

Boers, Frank (2000). Metaphor awareness and vocabulary retention. *Applied Linguistics*, 21(4), 553–571. https://doi.org/10.1093/applin/21.4.553

Bogdanić, Spomenka; Cindrić, Ivana (2009). Podizanje svjesnosti studenata o nekim kulturnim i jezičnim stereotipima učenjem stranog jezika u tercijarnom obrazovanju. *Metodika*, 10(2), 347–353.

Bolitho, Rod (1998). Language Awareness in the English Classroom. *English Teaching Professional*, 6, 3–7.

Bolitho, Rod; Carter, Ronald; Hughes, Rebecca; Ivanič, Roz; Masuhara, Hitomi; Tomlinson, Brian (2003). Ten questions about language awareness. *ELT Journal*, 57(3), 251–259. https://doi.org/10.1093/elt/57.3.251

Bolitho, Rod; Tomlinson, Brian (1980). *Discover English.* Oxford i dr.: Heinemann.

Borg, Simon (1994). Language awareness as methodology: Implications for teachers and teacher training. *Language Awareness*, 3(2), 61–70. https://doi.org/10.1080/09658416.1994.9959844

Borg, Simon (1998). Talking about grammar in the foreign language classroom. *Language Awareness*, 7(4), 159–175. https://doi.org/10.1080/09658419808667107

Borg, Simon (1999). Studying teacher cognition in second language grammar teaching. *System*, 27(1), 19–31. https://doi.org/10.1016/S0346-251X(98)00047-5

Borg, Simon (2001). Self-perception and practice in teaching grammar. *ELT Journal*, 55(1), 21–29. https://doi.org/10.1093/elt/55.1.21

Borg, Simon (2003a). Teacher cognition in grammar teaching: a literature review. *Language Awareness*, 12(2), 96–108. https://doi.org/10.1080/09658410308667069

Borg, Simon (2003b). Teacher cognition in language teaching: a review of research on what language teachers think, know, believe, and do. *Language Teaching*, 36(2), 81–109. https://doi.org/10.1017/S0261444803001903

Borg, Simon (2006). *Teacher cognition and language education: Research and practice*. London: Continuum.

Borg, Simon (2009). English language teachers' conceptions of research. *Applied Linguistics,* 30(3), 358–388. https://doi.org/10.1093/applin/amp007

Borg, Simon (2018). Teachers' Beliefs and Classroom Practices. U Garrett, Peter i Cots, Josep M. (ur.), *The Routledge Handbook of Language Awareness*, 75–91. New York i London: Routledge.

Borg, Simon; Al- Busaidi, Saleh (2012). Teachers' beliefs and practices regarding learner autonomy. *ELT Journal*, 66(3), 283–292. https://doi.org/10.1093/elt/ccr065

Bowles, Mellisa (2011). Measuring Implicit and Explicit Linguistic Knowledge: What can Heritage Language Learners Contribute? *Studies in Second Language Acquisition*, 33(2), 247–271. https://doi.org/10.1017/S0272263110000756

Bowers, Roger (1992). Memories, Metaphors, Maxims, and Myths: Language Learning and Cultural Awareness. *ELT Journal*, 46(1), 29–38. https://doi.org/10.1093/elt/46.1.29

Bowey, Judith A.; Patel, Rinu K. (1988). Metalinguistic ability and early reading achievement. *Applied Psycholinguistics*, 9(4), 367–383. https://doi.org/10.1017/S0142716400008067

Boye, Sarah; Byram, Michael (2018). Language Awareness and the Acquisitiona of Intercultural Communicative Competence. U Garrett, Peter i Cots, Josep M. (ur.), *The Routledge Handbook of Language Awareness*, 435–449. New York i London: Routledge.

Börner, Wolfgang (1997). Implizites und explizites Wissen im fremdsprachlichen Wortschatz. *Fremdsprachen Lehren und Lernen*, 26, 44–68.

Brimo, Danielle; Apel, Kenn; Fountain, Treeva (2015). Examining the contributions of syntactic awareness and syntactic knowledge to reading comprehension. *Journal of Research in Reading*, 40(1), 57–74. https://doi.org/10.1111/1467-9817.12050

Brumfit, Christopher (1991). Language Awareness in teacher education. U James, Carl; Garrett, Peter (ur.), *Language Awareness in the Classroom*, 24–39. London i New York: Longman.

Brumfit, Christopher (1997). The teacher as educational linguist. U van Lier, Leo; Corson, David (ur.), *Encyclopedia of Language and Education*, *Volume 6: Knowledge about Language*, 163–172. Dordrecht: Kluwer.

Bull, Susan; Ma, Yingxin (2001). Raising Learner Awareness of Language Learning Strategies in Situations of Limited Resources. *Interactive Learning Enviornments*, 9(2), 171–200. https://doi.org/10.1076/ilee.9.2.171.7439

Bullock, Alan (predsjedavajući) (1975). *A Language for Life*. Report of Committee of Inquiry. London: HMSO.

Burchell, Diana; Hipfner-Boucher, Kathleen; Deacon, Hélène S; Koh, Poh W.; Chen, Xi (2023). Syntactic Awareness and Reading Comprehension in Emergent Bilingual Children. *Languages*, 8, 62, 1–19. https://doi.org/10.3390/languages8010062

Burley, Suzanne; Pomphrey Cathy (2003). Intercomprehension in language teacher education: A dialogue between English and Modern Languages. *Language Awareness*, 12(3–4), 247–255. https://doi.org/10.1080/09658410308667080

Bus, Adriana G.; van IJzendoorn, Marinus H. (1999). Phonological awareness and early reading: A meta-analysis of experimental training studies. *Journal of Educational Psychology*, 91(3), 403–414. https://doi.org/10.1037/0022-0663.91.3.403

Byram, Michael (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Multilingual Matters.

Byram, Michael (2013). Cultural Awareness in Multilingual Education. U Chapelle, Carol A. (ur.), *The Encyclopedia of Applied Linguistics*, 1575-1579. Malden, MA: Wiley-Blackwell. https://doi.org/10.1002/9781405198431.wbeal0294

Cain, Kate (2007). Syntactic awareness and reading ability: Is there any evidence for a specific relationship? *Applied Psycholinguistics*, 28(4), 679–694. https://doi.org/10.1017/S0142716407070361

Calderón, Anne M. (2013). The effects of L2 learner proficiency on depth of processing, levels of awareness, and intake. U Bergsleithner, Joara M.; Frota, Sylvia N.; Yoshioka, Jim K. (ur.), *Noticing and Second Language Acquisition: Studies in Honor of Richard Schmidt,* 103–121. Honolulu, HI: University of Hawaii, National Foreign Language Resource Center.

Cameron, Lynne (1993). Degrees of knowing: An exploration of progressive abstraction in language awareness work. *Language Awareness*, 2(1), 3–13. https://doi.org/10.1080/09658416.1993.9959814

Candelier, Michel (ur.) (2003a). *L'éveil aux langues à l'école primaire- Evlang: Bilan d'une innovation europeéenne*. Bruxelles: De Boeck.

Candelier, Michel (ur.) (2003b). *Janua Linguarum – The gateway to languages – The introduction of language awareness into the curriculum: awakening to languages*. Strasbourg: Council of Europe.

Candelier, Michel (2008). „Awakening to Languages" and Educational Language Policy. U Cenoz, Jasone; Hornberger, Nancy N. (ur.), *Encyclopedia of Language and Education* (2nd edition), *Volume 6: Knowledge about Language*, 219–232. Springer.

Candelier, Michel (2017). „Awakening to Languages" and Educational Language Policy. U Cenoz, Jasone; Gorter, Durk; May, Stephen (ur.), *Language Awareness and Multilingualism* (3rd edition), 161–172. Cham, Switzerland: Springer.

Carlisle, Joanne F. (1995). Morphological awareness and early reading achievement. U Feldman, Laurie B. (ur.), *Morphological aspects of language processing*, 189–209. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Carlisle, Joanne F. (2000). Awareness of the structure and meaning of morphologically complex words: Impact on reading. *Journal of Reading and Writing*, 12(3), 169–190. https://doi.org/10.1023/A:1008131926604

Carlisle, Joanne F. (2003). Morphology matters in learning to read: A commentary. *Reading Psychology*, 24(3–4), 291–322. https://doi.org/10.1080/02702710390227369

Carlisle, Joanne F. (2010). Effects of instruction in morphological awareness on literacy achievement: An integrative review. *Reading Research Quarterly*, 45(4), 464–487. https://doi.org/10.1598/RRQ.45.4.5

Carr, Thomas H.; Curran, Tim (1994). Cognitive Factors in Learning about Structured Sequences. *Studies in Second Language Acquisition*, 16(2), 205–230. https://doi.org/10.1017/S0272263100012882

Case, Rod E.; Ndura, Elavie; Righettini, Marielena (2005). Balancing linguistic and social needs. Evaluating texts using a critical language awareness approach. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 48(5), 374–391. https://doi.org/10.1598/JAAL.48.5.2

Castle, Jillian M.; Riach, Jacquelyn; Nicholson, Tom (1994). Getting off to a better start in reading and spelling: The effects of phonemic awareness instruction within a whole language program. *Journal of Educational Psychology*, 86(3), 350–359. https://doi.org/10.1037/0022-0663.86.3.350

Cenoz, Jasone (2000). Research on multilingual acquisition. U Cenoz, Jasone; Jessner, Ulrike (ur.), *English in Europe: The Acquisition of a Third Language*, 39–53. Clevedon, UK: Multilingual Matters.

Cenoz, Jasone (2003). The additive effect of bilingualism on third language acquisition: A review. *International Journal of Bilingualism*, 7(1), 71–88. https://doi.org/10.1177/13670069030070010501

Cenoz, Jasone; Gorter, Durk; May, Stephen (ur.) (2017). *Language Awareness and Multilingualism* (3rd edition). Cham, Switzerland: Springer.

Chan, Ricky K. W.; Leung, Janny H. C. (2018). Implicit knowledge of lexical stress rules: Evidence from the combined use of subjective and objective awareness measures. *Applied Psycholinguistics*, 39(1), 37–66. https://doi.org/10.1017/S0142716417000376

Chen, Weiwen; Guo, Xiuyan; Tang, Jinghua; Zhu, L.ei; Yang, Zhiliang; Dienes, Zoltan (2011). Unconscious structural knowledge of form-meaning connections. *Consciousness and Cognition*, 20(4), 1751–1760. https://doi.org/10.1016/j.conco

Chipere, Ngoni (2014). Sex differences in phonological awareness and reading ability. *Language Awareness*, 23(3), 275–289. https://doi.org/10.1080/09658416.2013.774007

Chin, Choo S; Pillai, Stephanie; Zainuddin, Siti Z. (2021). Recasts, Prompts and Noticing: A Comparative Study. *Studies in English Language and Education*, 8(2), 416–441.

Chiu, Chia-Hui (2009). ESL learners' semantic awareness of English words. *Language Awareness*, 18(3–4), 294–309. https://doi.org/10.1080/09658410903197272

Chryshochoos, Nicholaos (1991). Learners' awareness of their learning. U James, Carl; Garrett, Peter (ur.), *Language Awareness in the Classroom*, 148–162. London i New York: Longman.

Clark, Romy; Fairclough, Norman; Ivanič, Roz; Martin-Jones, Marylin (1991). Critical language awareness part II: Towards critical alternatives. *Language and Education*, 5(1), 41–54. https://doi.org/10.1080/09500789109541298

Clark, Romy; Ivanič, Roz (1991). Consciousness-raising about the writing process. U James, Carl; Garrett, Peter (ur.), *Language Awareness in the Classroom*, 168–187. London i New York: Longman.

Clark, Romy; Ivanič, Rose (1997). Critical discourse analysis and educational change. U van Lier, Leo; Corson, David (ur.), *Encyclopedia of Language and Education*, *Volume 6: Knowledge about Language*, 217–227. Dordrecht: Kluwer.

Cook, Vivian J.; Newson, Mark (2007). *Chomsky's Universal Grammar: An Introduction* (3rd edition). Oxford: Blackwell.

Cots, Josep M. (2008). Knowledge About Language in the Mother Tongue and Foreign Language Curricula. U Cenoz, Jasone; Hornberger, Nancy N. (ur.), *Encyclopedia of Language and Education* (2nd edition), Volume 6: *Knowledge about Language*, 15–30. Springer.

Cots, Josep M. (2013). Language Awareness. U Chapelle, Carol A. (ur.), *The Encyclopedia of Applied Linguistics*, 2955–2961. Malden, MA: Wiley-Blackwell. https://doi.org/10.1002/9781405198431.wbeal0608

Cots, Josep M.; Garrett, Peter (2018). Language Awareness: Opening Up the Field of Study. U Garrett, Peter i Cots, Josep M. (ur.), *The Routledge Handbook of Language Awareness*, 1–19. New York i London: Routledge.

Coyle, Do (2006). Developing CLIL: Towards a Theory of Practice. U Figueras, N. (ur.), *CLIL in Catalonia: From Theory to Practice*, 5–29. Barcelona: APAC.

Crookes, Graham (2013). Critical Pedagogy in Language Learning. U Chapelle, Carol A. (ur.), *The Encyclopedia of Applied Linguistics*, 1511–1514. Malden, MA: Wiley-Blackwell. https://doi.org/10.1002/9781405198431.wbeal0284.pub2

Culp, Mara E. (2017). The Relationshop between Phonological Awareness and Music Aptitude. *Journal of Research in Music Education*, 65(3), 328–346. https://doi.org/10.1177/0022429417729655

Curcic, Maja; Andringa, Sible; Kuiken, Folkert (2019). The Role of Awareness and Cognitive Aptitudes in L2 Predictive Language Processing. *Language Learning*, 69(S1), 42–71. https://doi.org/10.1111/lang.12321

D'Alessio, María Josefina; Jaichenco, Virgina; Wilson, Maximiliano A. (2019). The relationship between morphological awareness and reading comprehension in Spanish-speaking children. *Scandinavian Journal of Psychology*, 60(6), 501–512. https://doi.org/10.1111/sjop.12578

Darquennes, Jeroen (2017). Language Awareness and Minority Languages. U Cenoz, Jasone; Gorter, Durk; May, Stephen (ur.), *Language Awareness and Multilingualism* (3rd edition), 297–308. Cham, Switzerland: Springer.

Darvin, Ron; Norton, Bonny (2017). Identity, Language Learning, and Critical Pedagogies in Digital Times. U Cenoz, Jasone; Gorter, Durk; May, Stephen (ur.), *Language Awareness and Multilingualism* (3rd edition), 43–54. Cham, Switzerland: Springer.

Davies, Alan (2003). *The native speaker: Myth and reality.* Clevedon i dr.: Multilingual Matters.

Deacon, Hélène S.; Kieffer, Michael, J.; Laroche, Annie (2014). The relation between morphological awareness and reading comprehension: Evidence from mediation and longitudinal models. *Scientific Studies of Reading*, 18(6), 432–451. https://doi.org/10.1080/10888438.2014.926907

Deacon, Hélène S.; Kieffer, Michael (2018). Understanding how syntactic awareness contributes to reading comprehension: Evidence from mediation and longitudinal models. *Journal of Educational Psychology*, 110(1), 72–86. https://doi.org/10.1037/edu00 00198

de Bot, Kees; Lowie, Wander; Verspoor, Marjolijn (2007). A Dynamic Systems Theory approach to second language acquisition. *Bilingualism: Language and Cognition*, 10(1), 7–21. doi:10.1017/S1366728906002732

De Florio-Hansen, Inez (1997). 'Learning Awareness' als Teil von 'Language Awareness' - Zur Sprachbewußtheit von Lehramtsstudierenden. *Fremdsprachen Lehren und Lernen*, 26, 144–156.

de Graaff, Rick (1997). The *eXperanto* experiment: Effects of explicit instruction on second language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*, 19(2), 249–276. https://doi.org/10.1017/S0272263197002064

DeKeyser, Robert M. (1994). How Implicit Can Adult Second Language Learning Be? *AILA Review*, 11, 83–97.

DeKeyser, Robert M. (1995). Learning Second Language Grammar Rules: An Experiment with a Miniature Linguistic System. *Studies in Second Language Acquisition*, 17(3), 379–410. https://doi.org/10.1017/S027226310001425X

DeKeyser, Robert M. (1997). Beyond Explicit Rule Learning: Automatizing Second Language Morphosyntax. *Studies in Second Language Acquisition*, 19(3), 195–221. https://doi.org/10.1017/S0272263197002040

DeKeyser, Robert M. (2003). Explicit and Implicit Learning. U Doughty, Catherine J.; Long, Michael H. (ur.), *The Handbook of Second Language Acquisition*, 313–348. New York: Wiley-Blackwell.

DeKeyser, Robert (2007a). Skill acquisition theory. U VanPatten, Bill; Williams, Jessica (ur.), *Theories in second language acquisition*, 97–113. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

DeKeyser, Robert M. (2007b). Situating the concept of practice. U DeKeyser, Robert M. (ur.), *Practice in a Second Language: Perspectives from Applied Linguistics and Cognitive Psychology*, 1–18. New York: Cambridge University Press.

DeKeyser, Robert M. (2009). Cognitive-psychological processes in second language learning. U Long, Michael H.; Doughty, Catherine J. (ur.), *The Handbook of Language Teaching,* 119–138. Singapore: Wiley-Blackwell.

DeKeyser, Robert M.; Juffs, Alan (2005). Cognitive considerations in Second Language Learning. U Hinkel, Eli (ur.), *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning. Volume I*, 437–454. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum.

Demont, E.; Gombert, J. E. (1996). Phonological awareness as a predictor of recoding skills and syntactic awareness as a predictor of comprehension skills. *British Journal of Educational Psychology*, 66 (3), 315–332. https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1996.tb01200.x

Dennett, Daniel C. (1991). *Consciousness Explained*. New York i dr.: Back Bay Books.

Derwing, Tracy M. (2018). The Role of Phonological Awareness in Language Learning. U Garrett, Peter; Cots, Josep M. (ur.), *The Routledge Handbook of Language Awareness*, 229–253. New York i London: Routledge.

de Zarobe, Yolanda Ruiz (2017). Language Awareness and CLIL. U Cenoz, Jasone; Gorter, Durk; May, Stephen (ur.), *Language Awareness and Multilingualism* (3rd edition), 149–159. Cham, Switzerland: Springer.

Dines, Peter; Nold, Günter (1992). Faktoren des Lernerfolgs im Fremdsprachenunterricht. Research in progress. U Nold, Günther (ur.), *Lernbedingungen und Lernstrategien: welche Rolle spielen kognitive Verstehensstrukturen*?, 173–190. Tübingen: Gunter Narr Verlag.

Dienes, Zoltan; Broadbent, Donald; Berry, Diane (1991). Implicit and Explicit Knowledge Bases in Artificial Grammar Learning. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition*, 17(5), 875–887.

Donmall, Gillian B. (1991). Old problems and new solutions: LA work in GCSE foreign language classrooms. U James, Carl; Garrett, Peter (ur.), *Language Awareness in the Classroom*, 107–122. London i New York: Longman.

Donmall, Gillian B. (ur.) (1985). *Language Awareness* (NCLE papers and reports, Vol. 6). London: Centre for Information on Language Teaching and Research.

Donmall-Hicks, Gillian B. (1997). The history of language awareness in the United Kingdom. U van Lier, Leo; Corson, David (ur.), *Encyclopedia of Language and Education*, *Volume 6: Knowledge about Language*, 21–30. Dordrecht: Kluwer.

Doughty, Peter; Pearce, John; Thornton, Geoffrey (1971). *Language in Use*. London: Edward Arnold.

Doughty, Catherine J. (1991). Second Language Instruction Does Make a Difference. Evidence from an Empirical Study in SL Relativization. *Studies in Second Language Acquisition*, 13(4), 431–469. https://doi.org/10.1017/S0272263100010287

Doughty, Catherine J.; Williams, Jessica (1998). Issues and terminology. U Doughty, Catherine J.; Williams, Jessica (ur.), *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*, 1–11. Cambridge: Cambridge University Press.

Dörnyei, Zoltán (2005). *The Psychology of the Language Learner: Individual differences in second language acquisition*. Lawrence Erlbaum.

Edge, Julian (1988). Applying linguistics in English language teacher training for speakers of other languages. *ELT Journal*, 42(1), 9–13. https://doi.org/10.1093/elt/42.1.9

Edge, Julian; Gick, Cornelia (1997). Language Awareness and Empowerment in Foreign Language Teacher Education: Lernen im Tandem. *Fremdsprachen Lehren und Lernen*, 26, 127–144.

Edmondson, Willis J. (1997). Sprachlernbewußtheit und Motivation beim Fremdsprachenlernen. *Fremdsprachen Lehren und Lernen*, 26, 88–111.

Egi, Takako (2010). Uptake, Modified Output, and Learner Perceptions of Recasts: Learner Responses as Language Awareness. *The Modern Language Journal*, 94(1), 1–21. https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2009.00980.x

Ehri, Linnea C. (1984). How orthography alters spoken languge competencies in children learning to read and spell. U Downing, John; Valtin, Renate (ur.), *Language Awareness and Learning to Read*, 119–147.New York itd.: Springer-Verlag.

Ellis, Nick (1993). Rules and instances in foreign language learning: Interactions of explicit and implicit knowledge. *European Journal of Cognitive Psychology*, 5(3), 289–318. https://doi.org/10.1080/09541449308520120

Ellis, Nick C. (1994). Introduction: Implicit and explicit language learning - An overview. U Ellis, Nick C. (ur.), *Implicit and Explicit Learning of Languages*, 1–31. San Diego: Academic Press.

Ellis, Nick C. (2005). At the Interface: Dynamic Interactions of Explicit and Implicit Language Knowledge. *Studies in Second Language Acquisition*, 27(2), 305–352. https://doi.org/10.1017/S027226310505014X

Ellis, Nick C. (2015). Implicit AND explicit language learning: Their dynamic interface and complexity. U Rebuschat, Patrick (ur.), *Implicit and Explict Learning of Languages*, 3–23. Amsterdam i Philadelphia: John Benjamins.

Ellis, Nick C. (2017). Implicit and Explicit Knowledge about Language. U Cenoz, Jasone; Gorter, Durk; May, Stephen (ur.), *Language Awareness and Multilingualism* (3rd edition), 113–124. Cham, Switzerland: Springer.

Ellis, Rod (1993). The Structural Syllabus and Second Language Acquisition. *TESOL Quarterly*, 27(1), 91–113. https://doi.org/10.2307/3586953

Ellis, Rod (1997). *SLA Research and Language Teaching.* Oxford: Oxford University Press.

Ellis, Rod (2001). Introduction: investigating form-focused instruction*. Language Learning*, 51(1), 1–46. https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.2001.tb00013.x

Ellis, Rod (2003). *Task-based Language Learning and Teaching.* Oxford: Oxford University Press.

Ellis, Rod (2004). The definition and measurement of L2 explicit knowledge. *Language Learning*, 54(2), 227–275. https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2004.00255.x

Ellis, Rod (2005). Measuring Implicit and Explicit Knowledge of a Second Language: A Psychometric Study. *Studies in Second Language Acquisition*, 27(2), 141–172. https://doi.org/10.1017/S0272263105050096

Ellis, Rod (2009). Implicit and explict learning, knowledge and instruction. U Ellis, Rod; Loewen, Shawn; Elder, Catherine; Erlam, Rosemary; Philp, Jenefer; Reinders, Hayo (ur.), *Implicit and Explicit Knowledge in Second Language Learning*, 3–25. Bristol i dr.: Mulitilingual Matters.

Elsner, Daniela; Wedewer, Veronika (2007). *Begegnungen mit Fremdsprachen im Rahmen frühpädagogischer Erziehung.* Bremen: Universität Bremen.

Faerch, Claus; Kasper, Gabriele (1984). Pragmatic knowledge: Rules and Procedures. *Applied Linguistics*, 5(3), 214–225. https://doi.org/10.1093/applin/5.3.214

Fairclough, Norman (1989). *Language and power*. New York: Longman.

Fairclough, Norman (ur.) (1992a). *Critical Language Awareness*. London: Longman.

Fairclough, Norman (1992b). Introduction. U Fairclough, Norman (ur.), *Critical Language Awareness*, 1–29. London: Longman.

Fairclough, Norman (1992c). The appropriacy of 'appropriateness'. U Fairclough, Norman (ur.), *Critical Language Awareness*, 33–56. London: Longman.

Fairclough, Norman (1995). *Critical Discourse Analysis. The Critical Study of Language* (2nd edition). London i New York: Routledge.

Fenner, Anne-Brit (2000). Cultural awareness. U Fenner, Anne-Britt; Newby, David (ur.), *Approaches to Materials Design in European Textbooks: Implementing Principles of Authenticity, Learner Autonomy, Cultural Awareness*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.

Fenner, Anne-Brit (2008). Cultural Awareness in the Foreign Language Classroom. U Cenoz, Jasone; Hornberger, Nancy N. (ur.), *Encyclopedia of Language and Education* (2nd edition), *Volume 6: Knowledge about Language*, 273–285. Springer.

Fenner, Anne-Brit (2017). Cultural Awareness in the Foreign Language Classroom. U Cenoz, Jasone; Gorter, Durk; May, Stephen (ur.), *Language Awareness and Multilingualism* (3rd edition), 205–217. Cham, Switzerland: Springer.

Finkbeiner, Claudia; Svalberg, Agneta M.-L. (ur.) (2015). *Awareness Matters: Language, Culture, Literacy*. London i New York: Routledge.

Finkbeiner, Claudia; White, Joanna (2017). Language Awareness and Multilingualism: A Historical Overview. U Cenoz, Jasone; Gorter, Durk; May, Stephen (ur.), *Language Awareness and Multilingualism* (3rd edition), 3–17. Cham, Switzerland: Springer.

Flavell, John F. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive–developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906–911. https://doi.org/10.1037/0003-066X.34.10.906

Forsyth Ian, J.; Wood, Kathleen (1977). *Language and Communication*. London: Longman.

Fotos, Sandra S. (1993). Consciousness Raising and Noticing through Focus on Form: Grammar Task Performance versus Formal Instruction. *Applied Linguistics*, 14(4), 384–402. https://doi.org/10.1093/applin/14.4.385

Francis, Norbert (2006). The development of secondary discourse ability and metalinguistic awareness in second language learners. *International Journal of Applied Linguistics*, 16(1), 37–60. https://doi.org/10.1111/j.1473-4192.2006.00105.x

Fröhlich, Linda Paulina; Petermann, Franz; Metz, Dorothee (2013). Phonological awareness: factors of influence. *European Early Childhood Education Research Journal*, 21(1), 5–22. https://doi.org/10.1080/1350293X.2012.760344

Gallagher-Brett, Angela (2007). What do learners' beliefs about speaking reveal about their awareness of learning strategies? *The Language Learning Journal*, 35(1), 37–49. https://doi.org/10.1080/09571730701315675

García, Ofelia (2008). Multilingual Language Awareness and Teacher Education. U Cenoz, Jasone; Hornberger, Nancy N. (ur.), *Encyclopedia of Language and Education* (2nd edition), *Volume 1: Language Policy and Political Issues in Education*, 385–400. Springer.

García, Ofelia (2017). Critical Multilingual Language Awareness and Teacher Education. U Cenoz, Jasone; Gorter, Durk; May, Stephen (ur.), *Language Awareness and Multilingualism* (3rd edition), 263–280. Cham, Switzerland: Springer.

Garcia, Paula (2004). Developmental Differences in Speech Act Recognition: A Pragmatic Awareness Study. *Language Awareness*, 13(2), 96–115. https://doi.org/10.1080/09658410408667089

García Lecumberri, María Luisa (2001) Phonetic awareness. U Lasagabaster Herrarte David and Sierra, Juan Manuel (ur.), *Language Awareness in the Foreign Language Classroom*, 237–251. Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco, Universidad del País Vasco.

Garrett, Peter (2006). Language Education: Language Awareness. U Brown, Keith (ur.), *Encyclopedia of Language and Linguistics* (2nd edition), 480–483. Amsterdam: Elsevier. https://doi.org/10.1016/B0-08-044854-2/00680-5

Garrett, Peter; Cots, Josep M. (ur.) (2018). *The Routledge Handbook of Language Awareness*. New York i London: Routledge.

Gass, Susan M. (1988). Integrating Research Areas: A Framework for Second Language Studies. *Applied Linguistics*, 9(2), 198–217. https://doi.org/10.1093/applin/9.2.198

Gass, Susan M.; Mackey, Alison (2000). *Stimulated Recall Methodology in Second Language Research*. Mahwah, New Jersey i London: Lawrence Earlbaum Associates.

Gass, Susan M.; Mackey, Alison (2005). *Second Language Research: Methodology and Design*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Gebhard, Jerry G.; Oprandy, Robert (1999). *Language Teaching Awareness. A guide to exploring beliefs and practices.* Cambridge: Cambridge University Press.

Geva, Esther; Wang, Min (2001). The development of basic reading skills in children: a cross-language perspective. *Annual Review of Applied Linguistics*, 21, 182–204. https://doi.org/10.1017/S0267190501000113

Giambo, Debra A.; McKinney, James D. (2004). The Effects of Phonological Awareness Intervention on the Oral English Proficiency of Spanish-Speaking Kindergarten Children. *TESOL Quarterly*, 38(1), 95–117. https://doi.org/10.2307/3588260

Gillon, Gail T. (2018). *Phonological Awareness. From Research to Practice.* (2nd edition). New York i London: The Guilford Press.

Gombert, Jean E. (1992). *Metalinguistic development*. New York: Harvester Wheatsheaf.

Gnutzmann, Claus (1997a). Language awareness: Progress in language learning and language education, or reformulation of old ideas? *Language Awareness*, 6(2–3), 65–74. https://doi.org/10.1080/09658416.1997.9959918

Gnutzmann, Claus (1997b). Language Awareness. *Praxis des neusprachlichen Unterrichts*, 3, 227–237.

Gnutzmann, Claus (2016). Sprachenbewusstheit und Sprachlernkompetenz. U Burwitz-Melzer, Eva; Mehlhorn, Grit; Riemer, Claudia; Bausch, Karl-Richard; Krumm, Hans-Jürgen (ur.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (6., völlig überarbeitete und erweiterte Auflage), 144–149. Tübingen: A Francke Verlag.

Godfroid, Aline; Loewen, Shown; Jung, Sehoon; Park, Ji-Hyun; Gass, Susan; Ellis, Ellis (2015). Timed and untimed grammaticality judgments measure distinct types of knowledge. *Studies in Second Language Acquisition*, 37(2), 269–297. https://doi.org/10.1017/S0272263114000850

Godfroid, Aline; Winke, Paula (2015). Investigating implicit and explicit processing using L2 learners' eye-movement data. U Rebuschat, Patrick (ur.), *Implicit and Explict Learning of Languages*, 325–348. Amsterdam i Philadelphia: John Benjamins.

Görgen, Ruth; De Simone, Elisabetta; Schulte-Körne, Gerd; Moll, Kristina (2021). Predictors of reading and spelling skills in German: the role of morphological awareness. *Journal of Research in Reading*, 44(1), 210–227. https://doi.org/10.1111/1467-9817.12343

Grey, Sarah; Williams, John N.; Rebuschat, Patrick (2014). Incidental Exposure and L3 Learning of Morphosyntax. *Studies in Second Language Acquisition*, 36(4), 611–645. https://doi.org/10.1017/S0272263113000727

Gunning, Pamela; White, Joanna; Busque, Christine (2016). Raising learners' awareness through L1-L2 teacher collaboration. *Language Awareness*, 25(1–2), 72–88. https://doi.org/10.1080/09658416.2015.1122022

Gutiérrez, Xavier (2012). Implicit knowledge, explicit knowledge, and achievement in second language (L2) Spanish. *The Canadian Journal of Applied Linguistics*, 15(1), 20–41.

Gutiérrez, Xavier (2008). What Does Metalinguistic Activity in Learners' Interaction During a Collaborative L2 Writing Task Look Like? *The Modern Language Journal*, 92(4), 519–537. https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2008.00785.x

Guz, Ewa (2014). Gauging Advanced Learners' Language Awareness: Some Remarks on the Perceptual Saliance of Formulaic Sequences. U Łyda, Andrzej; Szcześniak, Konrad (ur.). *Awareness in Action. The Role of Consciousness in Language Acquistion*, 165–181. Cham i dr.: Springer.

Haastrup, Kirsten (1994). On Word Processing and Vocabulary Learning. U Werner, Wolfgang; Vogel, Klaus (ur.), *Kognitive Linguistik und Fremdsprachenerwerb*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.

Hadwin, Allyson; Järvelä, Sanna; Miller, Mariel (2018). Selfregulated, co-regulated and socially shared regulation of learning. U Schunk, Dale H.; Greene, Jeffrey A. (ur.), *Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance* (2nd edition), 83–106. New York: Taylor & Francis.

Han, Youngju.; Ellis, Rod (1998). Implicit knowledge, explicit knowledge and general language proficiency. *Language Teaching Research*, 2(1), 1–23. https://doi.org/10.1177/136216889800200102

Hama, Mika; Leow, Ronald P. (2010). Learning without Awareness: Extanding Williams (2005). *Studies in Second Language Acquisition*, 32(3), 465–491. https://doi.org/10.1017/S0272263110000045

Hatoss, Anikó (2018). Language Awareness in Diasporic Contexts. U Garrett, Peter; Cots, Josep M. (ur.), *The Routledge Handbook of Language Awareness*, 418–434. New York i London: Routledge.

Hayashi, Yuko; Murphy, Victoria (2015). An investigation of morphological awareness in Japanese learners of English. *The Language Learning Journal*, 39(1), 105–120. https://doi.org/se10.1080/09571731003663614

Hawkins, Eric W. (1984). *Awareness of Language: An Introduction.* Cambridge: Cambridge University Press.

Hawkins, Eric W. (1987). *Awareness of Language: An Introduction* (Revised edition). Cambridge: Cambridge University Press.

Hawkins, Eric W. (1999). Foreign Language Study and Language Awareness. *Language Awareness*, 8(3–4), 124–142. https://doi.org/10.1080/09658419908667124

Hedge, Nicki; Gosden, Hugh (1991). Language awareness and EAP courses. U James, Carl; Garrett, Peter (ur.), *Language Awareness in the Classroom*, 186–197. London i New York: Longman.

Hélot, Christine; Van Gorp, Koen; Frijns, Carolien; Sierns, Sven (2018). Introduction: Towards Critical Multilingual Language Awareness for 21st century schools. U Hélot, Christine; Frijns, Carolien; Van Gorp, Koen; Sierns, Sven (ur.), *Language Awareness in Multilingal Classrooms in Europe: From Theory to Practice*, 1–20. Boston i Berlin: de Gruyter.

Hendrix, Rebecca; Griffin, Robert (2017). Developing Enhanced Morphological Awareness in Adolescent Learners. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 61(1), 55–63. https://doi.org/10.1002/jaal.642

Herdina, Philip; Jessner, Ulrike (2002). *A Dynamic Model of Multilingualism. Changing the Psycholinguistic Perspective*. Clevedon: Multilingual Matters.

Hofer, Barbara; Jessner, Ulrike (2016). Multilingualism at the primary level in South Tyrol: how does multilingual education affect young learners' metalinguistic awareness and proficiency in L1, L2 and L3? *The Language Learning Journal*, 47(1), 76–87. http://dx.doi.org/10.1080/09571736.2016.1195865

Holmes, John; Ramos, Rosinda (1991). Talking about learning: establishing a framework for discussing and changing learning processes. U James, Carl; Garrett, Peter (ur.), *Language Awareness in the Classroom*, 198–212. London i New York: Longman.

Horwitz, Elaine K. (1988). The Beliefs about Language Learning of Beginning University Foreign Language Students. *The Modern Language Journal*, 72 (3), 283–294. https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1988.tb04190.x

House, Juliane (1996). Developing Pragmatic Fluency in English as a Foreign Language: Routines and Metapragmatic Awareness. *Studies in Second Language Acquisition* 18 (2), 225–252. https://doi.org/10.1017/S0272263100014893

House, Juliane (1997). Kommunikative Bewußtheit und Fremdsprachenlernen. *Fremdsprachen Lehren und Lernen*, 26, 68–88.

Housen, Alex; Pierrard, Michel (2005). Investigating instructed second language acquisition. U Housen, Alex; Pierrard, Michel (ur.), *Investigations in Instructed Second Language Acqusition*, 1–27. Berlin i New York: Mouton de Gruyter.

Hu, Chieh-Fang (2003). Phonological Memory, Phonological Awareness, and Foreign Language Word Learning. *Language Learning*, 53(3), 429–469. https://doi.org/10.1111/1467-9922.00231

Hughes, Arthur; Trudgill, Peter (1979). *English Accents and Dialects: An Introduction to Social and Regional Varieties of British English*. London: Edward Arnold.

Hulstijn, Jan H. (1989). Implicit and Incidental Second Language Learning: Experiments in the Processing of Natural and Partly Artificial Input. U Dechert, Hans W.; Raupach, Manferd (ur.). *Interllingual Processes*, 49–73. Tübingen: Gunter Narr Verlag.

Hulstijn, Jan H. (2002). Towards a unified account of the representation, processing, and acquisition of second language knowledge. *Second Language Research*, 18(3), 193–223. https://doi.org/10.1191/0267658302sr207oa

Hulstijn, Jan H. (2005). Theoretical and Empirical Issues in the Study of Implicit and Explicit Second-Language Learning: Introduction. *Studies in Second Language Acquisition*, 27(2), 129–140. https://doi.org/10.1017/S0272263105050084

Hulstijn, Jan H.; de Graaff, Rick (1994). Under What Conditions Does Explicit Knowledge of a Second Language Facilitate the Acquisiton of Implicit Knowledge? *AILA Rewiew*, 11, 97–113.

Indrarathne, Bimali; Ratajczak, Michael; Kormos, Judit (2018). Modelling Changes in the Cognitive Processing of Grammar in Explicit and Implicit Learning Conditions: Insights From an Eye-Tracking Study. *Language Learning*, 68(3), 669–708. https://doi.org/10.1111/lang.12290

Ishihara, Noriko (2007). Web-based Curriculum for Pragmatics Instruction in Japanese as a Foreign Language: An Explicit Awareness-raising Approach. *Language Awareness*, 16(1), 21–40. https://doi.org/10.2167/la398.0

Ishikawa, Keiichi (2019). Incidental and explicit learning of L2 derivational morphology and the nature of acquired knowledge. *Applied Psycholinguistics*, 40(6), 1377–1404. https://doi.org/10.1017/S0142716419000304

Izumi, Shinichi (2002). Output, Input Enhancement, and the Noticing Hypothesis: An Experimental Study on ESL Relativization. *Studies in Second Language Acquisition*, 24(4), 541–577. https://doi.org/10.1017/S0272263102004023

Jacobi, Brunhilde; Kuhle, Christa (1997). *Begegnung mit Sprachen. Lerngelehenheiten finden-Begegnungsphase planen-Authentische Materialien nutzen*. Berlin: Cornelsen Verlag.

James, Carl (1999). Language Awareness: Implications for the Language Curriculum. *Language, Culture and Curriculum*, 12 (1), 94–115. https://doi.org/10.1080/07908319908666571

James, Carl; Garrett, Peter (ur.) (1991a). *Language Awareness in the Classroom*. London i New York: Longman.

James, Carl; Garrett, Peter (ur.) (1991b). The scope of Language Awareness. U James, Carl; Garrett, Peter (ur.), *Language Awareness in the Classroom*, 3–20. London i New York: Longman.

Janks, Hilary (2008). Teaching Language and Power. U Cenoz, Jasone; Hornberger, Nancy N. (ur.), *Encyclopedia of Language and Education* (2nd edition), *Volume 1: Language Policy and Political Issues in Education*, 183–193. Springer.

Janks, Hilary (2013). Critical Literacy. U Chapelle, Carol A. (ur.), *The Encyclopedia of Applied Linguistics*, 1489–1496. Malden, MA: Wiley-Blackwell. https://doi.org/10.1002/9781405198431.wbeal0281

Jeon, Eun Hee (2011). Contribution of Morphological Awareness to Second-Language Reading Comprehension. *The Modern Language Journal*, 95(2), 217–235. https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2011.01179.x

Jessner, Ulrike (2006). *Linguistic Awareness in Multilinguals. English as a Third Language.* Edinburgh: Edinburgh University Press.

Jessner, Ulrike (2008a). Language Awareness in Multilinguals. U Cenoz, Jasone; Hornberger, Nancy N. (ur.), *Encyclopedia of Language and Education* (2nd Edition), *Volume 6: Knowledge about Language*, 357–369. Springer.

Jessner, Ulrike (2008b). A DST Modell of Multilingualism and the Role of Metalinguistic Awareness. *The Modern Language Journal*, 92(2), 270–283. https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2008.00718.x

Jessner, Ulrike (2017). Language Awareness in Multilinguals: Theoretical Trends. U Cenoz, Jasone; Gorter, Durk; May, Stephen (ur.), *Language Awareness and Multilingualism* (3rd edition), 19–29. Cham, Switzerland: Springer.

Jessner, Ulrike (2018). Language Awareness in Multilingual Learning and Teaching. U Garrett, Peter; Cots, Josep M. (ur.), *The Routledge Handbook of Language Awareness*, 257–274. New York i London: Routledge.

Jiang, Ying; Gai, Xiaosong; Üstün-Yavuz, Meryem S.; Zhang, Mingzhe; Thomson, Jenny M. (2023). A meta-analysis of training effects on English phonological awareness and reading in native Chinese speakers. *PsyCh Journal*, 1–19. https://doi.org/10.1002/pchj.675

Jourdenais, Renee; Ota, Mitsuhiko; Stauffer, Stephanie; Boyson, Beverly; Doughty, Catherine (1995). Does Textual Enhancement Promote Noticing? A Think-Aloud Protocol Analysis. U Schmidt, Richard (ur.), *Attention and Awareness in Foreign Language Teaching*, 183–216. Honolulu, Hawai'i: University of Hawai'i.

Kalaja, Paula; Barcelos, Ana Maria F. (2013a). Beliefs in Second Language Acquisition: Learner. U Chapelle, Carol A. (ur.), *The Encyclopedia of Applied Linguistics*, 378–384. Malden, MA: Wiley-Blackwell. https://doi.org/10.1002/9781405198431.wbeal0083

Kalaja, Paula; Barcelos, Ana Maria F. (2013b). Beliefs in Second Language Acquisition: Teacher. U Chapelle, Carol A. (ur.), *The Encyclopedia of Applied Linguistics*, 385–390. Malden, MA: Wiley-Blackwell. https://doi.org/10.1002/9781405198431.wbeal0083

Kalaja, Paula; Barcelos, Ana Maria F.; Aro, Mari (2018). Revisiting Research on L2 Learner Beliefs. Looking Back and Looking Forward. U Garrett, Peter; Cots, Josep M. (ur.), *The Routledge Handbook of Language Awareness*, 222–237. New York i London: Routledge.

Kalaja, Paula; Barcelos, Ana Maria F.; Aro, Mari; Ruohotie-Lyhty, Maria (2016). Key Issuses Relevant to the Studies to be Reported: Beliefs, Agency and Identity. U Kalaja, Paula; Barcelos, Ana Maria F.; Aro, Mari; Ruohotie-Lyhty, Maria (ur.) *Beliefs, Agency and Identity in Foreign Language Learning and Teaching*, 8–24. Basingstoke i New York: Pelgrave Macmillan.

Kasper, Gabriele (1984). Pragmatic Comprehension in Learner-Native Speaker Discourse. *Language Learning*, 34(4), 1–20. https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1984.tb00349.x

Ke, Sihui Echo; Koda, Keiko (2019). Contributions of Morphological Awareness to Adult L2 Chinese Word Meaning Inferencing. *The Modern Language Journal*, 101(4), 742–755. https://doi.org/10.1111/modl.12428

Ke, Sihui; Xiao, Feng (2015). Cross-linguistic transfer of morphological awareness between Chinese and English. *Language Awareness*, 24(4), 355–380. https://doi.org/10.1080/09658416.2015.1114624

Ke, Sihui; Miller, Ryan T.; Zhang, Dongbo; Koda, Keiko (2021). Crosslinguistic Sharing of Morphological Awareness in Biliteracy Development: A Systematic Review and Meta-Analysis of Correlation Coefficients. *Language Learning*, 71(1), 8–54. https://doi.org/10.1111/lang.12429

Kelić, Maja (2019). Od fonemske raščlambe i stapanja do premetanja – nedostaci u fonološkoj svjesnosti u djece s poremećajem čitanja u hrvatskome. *Govor*, 36(2), 139–166. https://doi.org/10.22210/govor.2019.36.08

Kelić, Maja; Zelinika Zeba, Mirta; Kuvač Kraljević, Jelena (2021). Reading Predictors in Croatian: Contribution of (Meta)Phonological Varibales. *Psihologijske teme*, 30(2), 161–184. https://doi.org/10.31820/pt.30.2.1

Keresteš, Gordana; Brković, Irma; Siegel, Linda S.; Tjus, Tomas; Hjelmquist, Erland (2019). Literacy development beyond early schooling: A 4-year follow-up study of Croatian. *Reading and Writing*, 32, 1955–1988. https://doi.org/10.1007/s11145-018-9931-9

Kerz, Elma; Weichmann, Daniel; Riedel, Florian B. (2017). Implicit Learning in the Crowd: Investigating the Role of Awareness in the Acquisition of L2 Knowledge. *Studies in Second Language Acquisition*, 39(4), 711–734. https://doi.org/10.1017/S027226311700002X

Kieffer, Michael J.; Lesaux, Nonie K. (2012). Direct and Indirect Roles of Morphological Awareness in the English Reading Comprehension of Native English, Spanish, Filipino, and Vietnamese Speakers. *Language Learning*, 62(4), 1170–1204. https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2012.00722.x

Kim, Tae Jin; Kuo, Li-Jen; Ramírez, Gloria; Wu, Shuang; Ku, Yu-Min; de Marin, Sharon; Ball, Alexis; Eslami, Zohreh (2015). The relationship between bilingual experience and the development of morphological and morpho-syntactic awareness: a cross-linguistic study of classroom discourse. *Language Awareness*, 24(4), 332–354. https://doi.org/10.1080/09658416.2015.1113983

Kim, Jeong-eun; Nam, Hosung (2017). Measures of Implicit Knowledge Revisited: Processing Modes, Time Pressure, and Modality. *Studies in Second Language Acquisition*, 39(3), 431–457. https://doi.org/10.1017/S0272263115000510

Kinginger, Celeste (2008). Language learning in study abroad: Case studies of Americans in France. *The Modern Language Journal*, 92 (Supplement 1), 1–131. https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2008.00821.x

Knapp-Potthoff, Annelie (1997). Sprach(lern)bewußtheit im Kontext. *Fremdsprachen Lehren und Lernen*, 26, 9–24.

Koda, Keiko; Lü, Chan; Zhang, Dongbo (2014). L1-induced facilitation in biliteracy development in Chinese and English. U Chen, Xi; Wang, Qiuying; Luo, Yang C. (ur.), *Reading development and difficulties in monolingual and bilingual Chinese children*, 141–169. New York, NY: Springer.

Kolić-Vehovec, Svjetlana (2003). Razvoj fonološke svjesnosti i učenje čitanja: Trogodišnje praćenje [Development of phonological awareness and learning to read: Three-years longitudinal study]. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 39(1), 17–32.

Komorowska, Hanna (2014). Language Awareness: From Embarras de Richessses to Terminological Confusion. U Łyda, Andrzej; Szcześniak, Konrad (ur.). *Awareness in Action. The Role of Consciousness in Language Acquistion*, 3–20. Cham i dr.: Springer.

Kopečková, Romana; Wrembel, Magdalena; Gut, Ulrike; Balas, Anna (2023). Differences in phonological awareness of young L3 learners: an accent mimicry study. *International Journal of Multilingualism*, 20(2), 408–424. https://doi.org/10.1080/14790718.2021.1897127

Kot, Aneta (2014). Advanced Learners' Perceptions of Hedges and Awareness-Raising Activities. U Łyda, Andrzej; Szcześniak, Konrad (ur.). *Awareness in Action. The Role of Consciousness in Language Acquistion*, 131–150. Cham i dr.: Springer.

Kotzer, Maddie; Kirby, John R.; Heggie, Lindsay (2021). Morphological Awareness Predicts Reading Comprehension in Adults. *Reading Psychology*, 42(3), 302–322. https://doi.org/10.1080/02702711.2021.1888362

Kowal, Maria; Swain, Merrill (1994). Using Collaborative Language Production Tasks to Promote Students' Language Awareness. *Language Awareness*, 3(2), 73–92. https://doi.org/10.1080/09658416.1994.9959845

Kramsch, Claire J. (1998). *Language and Culture*. Oxford: Oxford University Press.

Krashen, Stephen D. (1981). *Second Language Acquisition and Second Languge Learning*. Exeter: A.Wheaton & Co. Ltd.

Krashen, Stephen D. (1985). *The Input Hypothesis.* London i New York: Longman.

Krashen, Stephen D. (1989). *Language Acquisition and Language Education*. New York i dr.: Prentice Hall International.

Krashen, Steven (2008). Language education: Past, present, and future. *RELC Journal*, 39(2), 178–187. https://doi.org/10.1177/0033688208092183

Kraš, Tihana; Miličević, Maja (2015). *Eksperimentalne metode u istraživanjima usvajanja drugoga jezika.* Rijeka: Filozofski fakultet Sveučilišta u Rijeci.

Kuo, Li-Jen; Anderson, Richard C. (2006). Morphological awareness and learning to read: A cross-language perspective. *Educational Psychologist*, 41(3), 161–180. https://doi.org/10.1207/s15326985ep4103_3

Kuo, Li-Jen; Ramirez, Gloria; de Marin, Sharon; Kim, Tae-Jin; Unal-Gezer, Melike (2015). Bilingualism and morphological awareness: a study with children from general education and Spanish-English dual language programs. *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology*, https://doi.org/10.1080/01443410.2015.1049586

Lantolf, James P. (2000). Second language learning as a mediated process. *Language Teaching*, 33(2), 79–96. https://doi.org/10.1017/S0261444800015329

Larsen-Freeman, Diane (1997). Chaos/complexity science and second language acquisition. *Applied Linguistics*, 18(2), 141–165. https://doi.org/10.1093/applin/18.2.141

Lasagabaster, David (2018). Awareness in Minority Language Contexts. U Garrett, Peter; Cots, Josep M. (ur.), *The Routledge Handbook of Language Awareness*, 402–417. New York i London: Routledge.

Layton, Anne; Robinson, Julie; Lawson, Michael (1998). The relationship between syntactic awareness and reading performance. *Journal of Research in Reading*, 21(1), 5–23. https://doi.org/10.1111/1467-9817.00039

Leeman, Jennifer (2015). Critical approaches to teaching Spanish as a local/foreign language. U Lacorte, Manel (ur.), *The Routledge handbook of Hispanic applied linguistics*, 275–292. New York i London: Routledge.

Leonet, Oihana; Cenoz, Jasone; Gorter, Durk (2020). Developing morphological awareness across languages: translanguaging pedagogies in third language acquisition. *Language Awareness*, 29(1), 41–59. https://doi.org/10.1080/09658416.2019.1688338

Leow, Ronald P. (1997). Attention, Awareness, and Foreign Language Behavior. *Language Learning*, 47(3), 467–505. https://doi.org/10.1111/0023-8333.00017

Leow, Ronald P. (2000). A Study of the Role of Awareness in Foreign Language Behaviour. *Studies in Second Language Acquistion*, 22(4), 557–584. https://doi.org/10.1017/S0272263100004046

Leow, Ronald P. (2013). Attention, Noticing, and Awareness in Second Language Acquisiton, U Chapelle, Carol A. (ur.), *The Encyclopedia of Applied Linguistics*, 4505–4510. Malden, MA: Wiley-Blackwell. https://doi.org/10.1002/9781405198431.wbeal0058.pub2

Leow, Ronald P. (2015a). *Explicit Learning in the L2 Classroom: A Student-Centered Approach*. New York i London: Routledge.

Leow, Ronald P. (2015b). Implicit learning in SLA: Of processes and products. U Rebuschat, Patrick (ur.), *Implicit and Explict Learning of Languages*, 47–67. Amsterdam i Philadelphia: John Benjamins.

Leow, Ronald P. (2018). Explicit learning and depth of processing in the instructed setting: Theory, research, and practice. *Studies in English Education*, 23(4), 769–801. https://doi.org/10.22275/SEE.23.4.01

Leow, Ronald P.; Donatelli, Lucia (2017). The role of (un)awareness in SLA. *Language Teaching*, 50(2), 189–211. https://doi.org/10.1017/S0261444817000039

Leow, Ronald P.; Grey, Sarah; Marijuan, Silvia; Moorman, Colleen (2014). Concurrent data elicitation procedures, processes, and the early stages of L2 learning: A critical overview. *Second Language Research*, 30(2), 111–127. https://doi.org/10.1177/0267658313511979

Lindahl, Kristen M. (2016). Teacher language awareness among pre- service K- 12 educators of English language learners. U Crandall JoAnn; Christison, MaryAnn (ur.), *Teacher education and professional development in TESOL: Global perspectives*. 127–140. New York: Routledge.

Lindseth, Martina (2016). The Effects of Form-Focused Instruction on the Acquisition of Subject-Verb Inversion in German. *Foreign Language Annals*, 49(1), 10–22. https://doi.org/10.1111/flan.12174

Lipka, Orly (2020). Syntactic awareness skills in English among children who speak Slavic or Chinese languages as a first language and English as a second language. *International Journal of Bilingualism*, 24(2), 115–128. https://doi.org/10.1177/1367006918812186

Little, David (1997). Language Awareness and the autonomous language learner. *Language Awareness*, 6(2–3), 93–104. https://doi.org/10.1080/09658416.1997.9959920

Little, David; Singleton, David (1991). Authentic texts, pedagogical grammar and Language Awareness in foreign language learning. U James, Carl; Garrett, Peter (ur.), *Language Awareness in the Classroom*, 123–132. London i New York: Longman.

Lokotar Vojnović, Eva (2021). *Učinci jezičnoga unosa i ostvaraja na uočavanje i usvajanje leksičkih jedinica u engleskom kao stranom jeziku*. Neobjavljen doktorski rad. Sveučilište J. J. Strossmayera u Osijeku, Filozofski fakultet.

Long, Michael H. (1991). Focus on Form: A Design Feature in Language Teaching Methodology. U De Bot, Kees; Ginsberg, Ralph B.; Kramsch, Claire (ur.), *Foreign Language Research in Cross-Cultural Perspective*, 39–52. Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

Long, Michael H. (2009). Methodological principles for language teaching. U Long, Michael H.; Doughty, Catherine J. (ur.), *The Handbook of Language Teaching*, 373–394. Singapore: Wiley-Blackwell.

Long, Michael H.; Robinson, Peter (1998). Focus on form: Theory, research and practice. U Doughty, Catherine J.; Williams, Jessica (ur.), *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*, 15–40. Cambridge: Cambridge University Press.

Luchtenberg, Sigrid (1994). Zur Bedeutung von Language Awareness-Konzeptionen für die Didaktik des Deutschen als Fremd- und als Zweitsprache. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 5(1), 1–25.

Luchtenberg, Sigrid (1997). Language Awareness: Anforderungen an Lehrkräfte und ihre Ausbildung. *Fremdsprachen Lehren und Lernen*, 26, 111–127.

Luchtenberg, Sigrid (2001). Grammatik in Language Awareness-Konzeptionen. U Portmann-Tselikas; Paul; Schmölzer-Eibinger, Sabine (ur.), *Grammatik und Sprachaufmerksamkeit*, 87–115. Insbruck i dr.: STUDIENVerlag.

Lyster, Roy; Mori, Hirohide (2006). Interactional Feedback and Instructional Counterbalance. *Studies in Second Language Acquisition*, 28(2), 269–300. https://doi.org/10.1017/S0272263106060128

Lyster, Roy; Ranta, Leila (1997). Corrective Feedback and Learner Uptake: Negotiation of Form in Communicative Classrooms. *Studies in Second Language Acquisition*, 20(1), 37–66. https://doi.org/10.1017/S0272263197001034

Mackey, Alison; Gass, Susan; McDonough. Kim (2000). How do learners perceive interactional feedback? *Studies in Second Language Acquisition*, 22(4), 471–497. https://doi.org/10.1017/S0272263100004010

Mackey, Alison (2006). Feedback, noticing and instructed second language learning. *Applied Linguistics*, 27(3), 405–530. https://doi.org/10.1093/applin/ami051

Malabonga, Valerie; Kenyon, Dorry M.; Carlo, Maria; August, Diane; Louguit, Mohammed (2008). Development of a cognate awareness measure for Spanish-speaking English language learners. *Language Testing*, 25(4), 495–519. https://doi.org/10.1177/0265532208094274

Malakoff, Marguerite E. (1992). Translation ability: a natural bilingual and metalinguistic skill. U Harris, Richard J. (ur.), *Cognitive Processing in Bilinguals*, 515–530. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Malczewska-Webb, Beata (2014). Cultural and Intercultural Awareness of International Students at an Australian University. U Łyda, Andrzej; Szcześniak, Konrad (ur.). *Awareness in Action. The Role of Consciousness in Language Acquistion*, 225–239. Cham i dr.: Springer.

Marsh, David (2008). Language awareness and CLIL. U Cenoz, Jasone; Hornberger, Nancy N. (ur.), *Encyclopedia of Language and Education* (2nd edition), *Volume 6: Knowledge about Language*, 233–246. Springer.

Masny, Diana (1991). Lanugage learning and Linguistic Awareness: The relationship between proficiency and acceptability judgements in L2. U James, Carl; Garrett, Peter (ur.), *Language Awareness in the Classroom*, 290–304. London i New York: Longman.

McBride-Chang, Catherine; Wagner, Richard K.; Muse, Andrea; Chow, Bonnie W.-Y.; Shu, Hua (2005). The role of morphological awareness in children's vocabulary acquisition in English. *Applied Psycholinguistics*, 26(3), 415–435. https://doi.org/10.1017/S014271640505023X

McLaughlin, Barry (1990). „Conscious" versus „Unconscious" Learning. *TESOL Quarterly*, 24(4), 617–634. https://doi.org/10.2307/3587111

Medina, Almitra (2016). The variable effects of level of awareness and CALL versus non-CALL textual modification on adult L2 readers' input comprehension and learning. U Leow, Ronald P.; Cerezo, Luis; Baralt Melissa (ur.), *A psycholinguistic approach to technology and language learning*, 109–130. Berlin i Boston: De Gruyter Mouton.

Melby-Lervåg, Monica; Halaas Lyster; Solvieg-Alma; Hulme, Charles (2012). Phonological Skills and Their Role in Learning to Read: A Meta-Analytic Review. *Psychological Bulletin*, 138 (2), 322–353. https://doi.org/10.1037/a0026744

Míguez-Álvarez, Carla; Cuevas-Alonso, Miguel; Saavedra, Ángeles (2022). Relationship Between Phonological Awareness and Reading in Spanish: A Meta-Analysis. *Language Learning*, 72(1), 113–157. https://doi.org/10.1111/lang.12471

Mitchell, Rosamond; Hooper, Janet (1991). Teachers' views of language knowledge. U James, Carl; Garrett, Peter (ur.), *Language Awareness in the Classroom*, 40–50. London i New York: Longman.

Mittins, Bill (1991). *Language Awareness for Teachers.* Milton Keynes, Philadelphia: Open University Press.

Mora, Joan C.; Rochdi, Youssef; Kivistö-de Souza, Hanna (2014). Mimicking accented speech as L2 phonological awareness. *Language Awareness*, 23 (1–2), 57–75. https://doi.org/10.1080/09658416.2013.863898

Muñoz, Carmen (2014). Exploring young learners' foreign language learning awareness. *Language Awareness*, 23(1–2), 24–40. https://doi.org/10.1080/09658416.2013.863900

Müller, Hans-Georg; Unterholzner, Franz (2022). Sprachbewusstheit und Sprachaufmerksamkeit. Ein Vorschlag für ein empirisch operationalisierbares Minimalprogramm. *Didaktik Deutsch*, 27 (52–53), 39–55. https://doi.org/10.21248/dideu.93

Nassaji, Hossein; Fotos, Sandra (2011). *Teaching Grammar in Second Language Classrooms. Integrating Form-Focused Instruction in Communicative Context.* New York i London: Routledge.

Nation, Kate; Snowling, Margaret J. (2000). Factors influencing syntactic awareness skills in normal readers and poor comprehenders. *Applied Psycholinguistics*, 21(2), 229–241. https://doi.org/10.1017/S0142716400002046

Nation, Paul I. S. (2013). *Learning Vocabulary in Another Language* (2nd edition). Cambridge: Cambridge University Press.

Nation, Paul (2008). Lexical Awareness in Second Language Learning. U Cenoz, Jasone; Hornberger, Nancy N. (ur.), *Encyclopedia of Language and Education* (2nd edition), *Volume 6: Knowledge about Language*, 167–177. Springer.

Neuland, Eva (2002). Sprachbewusstsein. Eine zentrale Kategorie für den Sprachunterricht. *Der Deutschunterricht*, 44 (4), 3–14.

Neuner, Gerhard; Hufeisen, Britta (ur.) (2003). *The Plurilingualism Project: Tertiary Language Learning – German after English*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.

Nicholas, Howard (1991). Language Awareness and second language development. U James, Carl; Garrett, Peter (ur.), *Language Awareness in the Classroom*, 78–95. London i New York: Longman.

Nicholson, Tom (1997). Phonological awareness and learning to read. U van Lier, Leo; Corson, David (ur.), *Encyclopedia of Language and Education, Volume 6: Knowledge about Language*, 53–61. Kluwer, Dordrecht.

Niezgoda, Kimberly; Röver, Carsten (2001). Pragmatic and grammatical awareness: A function of the learning environment? U Rose, Kenneth R.; Kasper, Gabrielle (ur.), *Pragmatics in Language Teaching*, 63–79. Cambridge: Cambridge University Press.

Oakhill, Jane; Kyle, Fiona (2000). The relation between phonological awareness and working memory. *Journal of Experimental Child Psychology*, 75(2), 152–164. https://doi.org/10.1006/jecp.1999.2529Get rights and content

Odlin, Terence (Ed.) (1994) *Perspectives on Pedagogical Grammar*. Cambridge: Cambridge University Press.

Olshtain, Elite; Blum-Kulka, Shoshana (1985). Degree of approximation: Nonnative reactions to native speech act behaviour. U Gass, Susan M.; Madden, Carolyn G. (ur.), *Input in second language acquisition*, 303–325. Rowley, MA: Newbury House.

Olson, Mary W.; Griffith, Priscilla (1993). Phonological awareness: the what, why, and how. *Reading & Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties*, 9(4), 351–360. https://doi.org/10.1080/1057356930090406

Oomen-Welke, Ingelore (2016). Mehrsprachigkeit – Language Awareness – Sprachbewusstheit. Eine persönliche Einführung. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 21(2), 5–12.

Otwinowska, Agnieszka; Foryś-Nogala, Małgorzata; Kobosko; Weronika; Szewczyk, Jakub (2020). Learning Orthographic Cognates and Non-Cognates in the Classroom: Does Awareness of Cross-Linguistic Similarity Matter? *Language Learning*, 70(3), 685–731. https://doi.org/10.1111/lang.12390

Oxford, Rebecca (1990). *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know.* Boston: Heinle & Heinle.

Oz-Vecht, Einat; Degani, Tamar (2023). Bilingual phonological awareness as function of language proficiency. *International Journal of Bilingualism*, 27(5), 663–697. https://doi.org/10.1177/13670069221104671

Paradis, Michael (2004). *A Neurolinguistic Theory of Bilingualism*. Amsterdam: John Benjamins.

Pavičić Takač, Višnja (2008). *Vocabulary Learning Strategies and foreign language acquisition*. Clevedon i dr.: Multilingual Matters.

Pavičić Takač, Višnja (2019). *Razvoj leksičke kompetencije u inome jeziku*. Osijek: Filozofski fakultet.

Pavičić Takač, Višnja; Bagarić Medve, Vesna (2013). *Jezična i strategijska kompetencija u stranome jeziku*. Osijek: Filozofski fakultet.

Pavlenko, Aneta (2016). Whorf's Lost Argument: Multilingual Awareness. *Language Learning*, 66(3), 581–607. https://doi.org/10.1111/lang.12185

Pawlak, Mirosław (2014). Investigating Learner Engagement with Oral Corractive Feedback: Aims, Methodology, Outcomes. U Łyda, Andrzej; Szcześniak, Konrad (ur.). *Awareness in Action. The Role of Consciousness in Language Acquistion*, 69–84. Cham i dr.: Springer.

Petravić, Ana; Šenjug Krleža, Ana; Knežević, Željka (2023). Learner Strategies and the Perception of Cross-Linguistic Interaction in Young L3 Learners: An Empirical Study in Primary School FLT. *Zbornik radova Filozofskog fakulteta u Splitu*, 16, 99–118. https://doi.org/10.38003/zrffs.16.6

Perfetti, Charles A.; Beck, Isabel; Bell, Laura C.; Hughes, Carol (1987). Phonemic knowledge and learning to read are reciprocal: A longitudinal study of first grade children [Special issue]. *Merrill–Palmer Quarterly*, 33(3), 283–320.

Phipps, Simon; Borg, Simon (2009). Exploring tensions between teachers' grammar teaching beliefs and practices. *System*, 37(3), 380–390. https://doi.org/10.1016/j.system.2009.03.002

Pienemann, Manfred (1989). Is language teachable? Psycholinguistic experiments and hypotheses. *Applied Linguistics*, 10(1), 52–79. https://doi.org/10.1093/applin/10.1.52

Pinto, Maria A.; Titone, Renzo; Trusso, Francesca (1999). *Metalinguistic Awareness: Theory, Development and Measurement Instruments*. Pisa i Rim: Istituti Editorali e Poligrafici Internazionali.

Piske, Thorsten (2008). Phonetic Awareness, Phonetic Sensitivity and the Second Language Learner. U Cenoz, Jasone; Hornberger, Nancy N. (ur.), *Encyclopedia of Language and Education* (2nd edition), *Volume 6: Knowledge about Language*, 155–166. Springer.

Portmann-Tselikas, Paul R. (2001). Sprachaufmerksamkeit und Grammatiklernen. U Portmann-Tselikas, Paul R.; Schmölzer-Eibinger, Sabine (ur.), *Grammatik und Sprachaufmerksamkeit*, 9–48. Innsbruck i dr.: STUDIENVerlag.

Portolés Falomir, Laura (2015). *Multilingualism and Very Young Learners. An Analysis of Pragmatic Awareness and Language Attitudes*. Berlin i Boston: De Gruyter.

Posner, Michael I.; Petersen, Steven E. (1990). The Attention System of the Human Brain. *Annual Review of Neuroscience*, 13, 25–42.

Pratt, Chris; Grieve, Robert (1984). The Development of Metalinguistic Awareness: An Introduction. U Tunmer, William E., Pratt, Chris i Herriman, Michael L. (ur.), *Metalinguistic Awareness in Children. Theory, Research and Implications*, 2–11. Berlin: Springer-Verlag.

Qiao, Shen; Liu, Yingyi; Yeung, Susanna Siu-Sze (2021). Mechanisms by which morphological awareness contributes to Chinese and English reading comprehension. *Journal of Reserach in Reading*, 44(1), 189–209. https://doi.org/10.1111/1467-9817.12345

Quan, Tracy (2020). Critical language awareness and L2 learners of Spanish: An action research study. *Foreign Language Annals*, 53(4), 897–919. https://doi.org/10.1111/flan.12497

Ramírez Verdugo, Dolores (2006). A Study of Intonation Awareness and Learning in Non-Native Speakers of English. *Language Awareness*, 15(3), 141–159. https://doi.org/10.2167/la404.0

Rampillon, Ute (1985). *Lerntechniken im Fremdsprachenunterricht. Handbuch.* Ismaning: Max Hueber Verlag, Ismaning.

Rampillon, Ute (1997). Be aware of awareness- oder Beware of awareness? Gedanken zur Metakognition im Fremdsprachenunterricht der Sekundarstufe I. U Ute Rampillon, Ute; Zimmermann, Günther (ur.), *Strategien und Techniken beim Erwerb fremder Sprachen*, 173–184. Ismaning: Max Hueber Verlag.

Ranta, Leila; Lyster, Roy (2018). Form-Focused Instruction. U Garrett, Peter i Cots, Josep M. (ur.), *The Routledge Handbook of Language Awareness*, 40–56. New York i London: Routledge.

Rauch, Dominique P.; Naumann, Johannes; Jude, Nina (2012). Metalinguistic awareness mediates effects of full biliteracy on third-language reading proficiency in Turkish-German bilinguals. *International Journal of Bilingualism*, 16(4), 402–418. https://doi.org/10.1177/1367006911425819

Reber, Arthur S. (1967). Implicit learning of artificial grammars. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 6, 855–863.

Reber, Arthur (1976). Implicit learning for synthetic languages: The role of instructional set. *Journal of Experimental Psychology: Human Learning and Memory*, 2 (1), 88–94.

Reber, Arthur S. (1989). Implicit Learning and Tactic Knowledge. *Journal of Experimental Psychology: General*, 118(3), 219–223.

Reber, Arthur S. (1993). *Implicit Learning and Tacit Knowledge: An Essay on the Cognitive Unconscious.* New York i Oxford: Oxford University Press, Clarendon Press.

Rebuschat, Patrick (2013). Measuring Implicit and Explicit Knowledge in Second Language Research. *Language Learning*, 63(3), 596–626. https://doi.org/10.1111/lang.12010

Rebuschat, Patrick; Williams, John N. (2012). Implicit and explicit knowledge in second language acquisition. *Applied Psycholinguistics*, 33(4), 829–856. https://doi.org/10.1017/S0142716411000580

Rebuschat, Patrick; Hamrick, Phillip; Riestenberg, Kate; Sachs, Rebecca; Ziegler, Nicole (2015). Triangulating measures of awareness: A contribution to the debate on learning without awareness. *Studies in Second Language Acquisition*, 37(2), 299–334. https://doi.org/10.1017/S0272263115000145

Rego, Lucia L. B. (1993). O papel da consciência sintática na aquisição da língua escrita. *Temas em Psycologia*, *1*, 79–87.

Rego, Lucia L. B. (1997). The Connection Between Syntactic Awareness and Reading: Evidence from Portugees-speaking Children Taught by a Phonic Method. *International Journal of Behavioral Development*, 20(2), 349–365. https://doi.org/10.1080/016502597385379

Reinhardt, Janina (2023). Sprachbewusstheit 2.0: Digitalised language awareness. *PFLB, Zeitschrift für Schul- und Professionsentwicklung*, 5(3), 258–281.

Renou, Janet (2001). An Examination of the Relationship between Metalinguistic Awareness and Second-language Proficiency of Adult Learners of French. *Language Awareness*, 10(4), 248–267. https://doi.org/10.1080/09658410108667038

Ricciardelli, Lina A. (1993). Two components of metalinguistic awareness: Control of linguistic processing and analysis of linguistic knowledge. Applied Psycholinguistics, 14(3), 349–367. https://doi.org/10.1017/S0142716400010833

Risager, Karen (2006). *Language and culture: Global flows and local complexity*. Clevedon: Multilingual Matters.

Robertson, Carolyn; Salter, Wanda (2018) *Phonological Awareness Test. PAT-2:NU*. Austin, TX: PRO-ED.

Robinson, Peter (1995). Attention, Memory, and the „Noticing" Hypothesis. *Language Learning*, 45(2), 283–331. https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1995.tb00441.x

Robinson, Peter (1996). *Conscioousness, Rules and Instructed Second Language Acquisition.* New York: Peter Lang Publishing, Inc.

Robinson, Peter (1997). Individual differences and the fundamental similarity of implicit and explicit adult second language learning. *Language Learning*, 47(1), 45–99. https://doi.org/10.1111/0023-8333.21997002

Robinson, Peter (2005). Cognitive Abilities, Chunk-Strength and Frequency Effects in Iimplicit Artificial Grammar and Incidental Second Language Learning: Replications of Reber, Walkenfield and Hernstadt (1991) and Knowlton and Squire (1996) and their Relevance for SLA. *Studies in Second Language Acquisition*, 27(2), 235–268. https://doi.org/10.1017/S0272263105050126

Robinson, Peter (2008). Attention and awareness. U Cenoz, Jasone; Hornberger, Nancy N. (ur.), *Encyclopedia of Language and Education* (2nd edition), *Volume 6: Knowledge about Language*, 133–142. Springer.

Robinson, Peter (2010). Implicit artificial grammar and incidental natural second language learning: How comparable are they? *Language Learning*, 60(2), 245–263. https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2010.00608.x

Robinson, Peter; Mackey, Alison; Gass, Susan; Schmidt, Richard (2012). Attention and awareness in second language acquisition. U Gass, Susan; Mackey, Alison (ur.), *The Routledge Handbook of Second Language Acquisition*, 247–267. New York: Routledge.

Roehr-Brackin, Karen (2018). *Metalinguistic Awareness and Second Language Acquistion.* New York: Routledge.

Rogers, John; Révész, Andrea; Rebuschat, Patrick (2016). Implicit and explicit knowledge of inflectional morphology. *Applied Psycholinguistics*, 37(4), 781–812. https://doi.org/10.1017/S0142716415000247

Roos, Riana (1993). *Lexical Aquisition and Language Awareness.* Duisburg: L.A.U.D.

Rosa, Elena M.; Leow, Ronald P. (2004). Awareness, different learning conditions, and second language development. *Applied Psycholinguistics*, 25(2), 269–292. https://doi.org/10.1017/S0142716404001134

Rosa, Elena M.; O'Neill, Michael D. (1999). Explicitness, Intake, and the Issue of Awareness: Another Piece to the Puzzle. *Studies in Second Language Acquisition*, 21(4), 511–556. https://doi.org/10.1017/S0272263199004015

Rutherford, William E. (1987). *Second Language Grammer: Learning and Teaching*. New York: Longman.

Rutherford, William E.; Sharwood Smith, Michael (1985). Consciousness raising and Universal Grammar. *Applied Linguistics*, 6(3), 274–282. https://doi.org/10.1093/applin/6.3.274

Safont Jordà, Maria P. (2003). Metapragmatic awareness and pragmatic production of third language learners of English: A focus on request acts realizations. *International Journal of Bilingualism*, 7(1), 43–69. https://doi.org/10.1177/13670069030070010401

Safont Jordà, Maria P. (2005). *Third Language Learners. Pragmatic Production and Awareness.* Clevedon, Buffalo, Toronto: Multlingual Matters Ltd.

Sánchez-Gutiérrez, Claudia H.; Muñoz, Natividad Hernández (2018). Development of derivational morphological awareness in anglophone learners of Spanish: A relational knowledge study. *Foreign Language Annals*, 51(2), 369–388. https://doi.org/10.1111/flan.12344

Sardelić, Senka; Bonetti, Ana; Hrastinski, Iva (2007). Fonološka svjesnost u djece koja mucaju. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 43(1), 99–105.

Saville-Troike, Muriel (2003). *The Ethnography of Communication. An Introduction* (3rd edition). Cambridge, U.K.: Blackwell.

Schaefer, Blanca; Fricke, Silke; Szczerbinski, Marcin; Fox-Boyer, Annette; Stackhouse, Joy; Wells, Bill (2009). Development of a test battery for assessing phonological awareness in German-speaking children. *Clinical Linguistics & Phonetics*, 23(6), 404–430. https://doi.org/10.1080/02699200902770187

Schauer, Gila A. (2006). Pragmatic Awareness in ESL and EFL Contexts: Contrast and Development. *Language Learning*, 56(2), 269–318. https://doi.org/10.1111/j.0023-8333.2006.00348.x

Schiff, Rachel; Calif, Sharon (2007). Role of Phonological and Morphological Awareness in L2 Oral Word Reading. *Language Learning*, 57(2), 271–298. https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2007.00409.x

Schmidt, Richard (1990). The Role of Consciousness in Second Language Learning. *Applied Linguistics*, 11(2), 129–158. https://doi.org/10.1093/applin/11.2.129

Schmidt, Richard (1993a). Awareness and Second Language Acquisition. *Annual Review of Applied Linguistics*, 13, 206–226. https://doi.org/10.1017/S0267190500002476

Schmidt, Richard (1993b). Consciousness, Learning, and Interlanguage Pragmatics. U Kasper, Gabriele; Blum-Kulka, Shohana (ur.), *Interlanguage Pragmatics*, 21–42. New York i Oxford: Oxford University Press.

Schmidt, Richard (1994). Deconstructing Consciousness in Search of Useful Definitions for Applied Linguistics. *AILA Review*, 11, 11–27.

Schmidt, Richard (1995). Consciousness and foreign language learning: A tutorial on the role of attention and awareness in learning. U Schmidt, Richard (ur.), *Attention and Awareness in Foreign Language Teaching*, 1–64. Honolulu, Hawai'i: University of Hawai'i.

Schmidt, Richard (2001). Attention. U Robinson, Peter (ur.), *Cognition and Second Language Instruction*, 3–32. Cambridge: Cambridge University Press.

Schmidt, Richard (2012). Attention, awareness, and individual differences in language learning. U Chan, Wai Meng; Chin, Kwee Nyet; Kumar Bhatt, Sunil; Walker, Izumi (ur.), *Perspectives on Individual Characteristics and Foreign Language Education*, 27–50. Berlin i Boston: De Gruyter Mouton. https://doi.org/10.1515/9781614510932

Schmidt, Richard; Frota, Sylvia N. (1986). Developing basic conversational ability in a second language: A case study of an adult learner of Portuguese. U Day, Richard R. (ur.), *Talking to learn: Conversation in second language acquisition*, 237–322. Rowley, MA: Newbury House.

Schluer, Jennifer (2017). Wortbewusstheit und Konzeptbewusstheit beim Lesen fremdsprachiger Texte: Theoretische Überlegungen und empirische Erkenntnisse. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 28(2), 181–208.

Sharwood Smith, Michael (1981). Consciousness-raising and the second language learner. *Applied Linguistics*, 11(2), 159–168. https://doi.org/10.1093/applin/II.2.159

Sharwood Smith, Michael (1991). Speaking to many minds: on the relevance of different types of language information for the L2 learner. *Second Language Research*, 7(2), 118–132. https://doi.org/10.1177/026765839100700204

Sharwood Smith, Michael (1993). Input Enhancement in Instructed SLA: Theoretical Bases. *Studies in Second Language Acquisition*, 15(2), 165–179. https://doi.org/10.1017/S0272263100011943

Sharwood Smith, Michael (1994). *Second Language Acquisition: Theoretical Foundations.* London: Longman.

Sharwood Smith, Michael (1997). 'Consciousness-raising' meets 'Language Awareness'. *Fremdsprachen Lehren und Lernen*, 26, 24–33.

Sharwood Smith, Michael (2000). Focus on form in classroom second language acquisition. *Applied Linguistics*, 21(2), 272–279. https://doi.org/10.1093/applin/21.2.275

Sharwood Smith, Michael (2008). Morphological and Syntactic Awareness in Foreign/Second Language Learning. U Cenoz, Jasone; Hornberger, Nancy N. (ur.), *Encyclopedia of Language and Education* (2nd edition), *Volume 6: Knowledge about Language*, 179–191. Springer.

Simard, Daphnée; Gutíerrez, Xavier (2018). The Study of Metalinguistic Constructs in Second Language Acquisition Research. U Garrett, Peter; Cots, Josep M. (ur.), *The Routledge Handbook of Language Awareness*, 205–221. New York i London: Routledge.

Simard, Daphnée; French, Leif; Fortier, Véronique (2007). Elicited metalinguistic reflection and second language learning: Is there a link? *System*, 35(4), 509–522. https://doi.org/10.1016/j.system.2007.06.004

Simard, Daphnée; Wong, Wynne (2001). Alertness, Orientation, and Detection: The Conceptualization of Attentional Functions in SLA. *Studies in Second Language Acquisition*, 23(1), 103–124. https://doi.org/10.1017/S0272263101001048

Sinclair, John M.; Donmall, Gillian B.; Garrett, Peter (1992) Language awareness: Wat is dat? *Language Awareness*, 1 (1), 1–3. https://doi.org/10.1080/09658416.1992.9959798

Skott, Jeppe (2014). The promises, problems and prospects of research on teachers' beliefs. U Fives, Helenrose; Gill, Michael G. (ur.) *International handbook of research on teachers' beliefs*, 13–30. New York i London: Routledge.

Smith, Adonia K.; Andreus, Jean F.; Ausbrooks, Melissa; Gentry, Mary Anne; Jakobowitz, Lynn E. (2013). A Metalinguistic Awareness Test for ASL/English Bilingual Deaf Children: The TASLA-R. *Journal of Language Teaching and Research*, 4(5), 885–899.

Smith, Brian (2012). Eye tracking as a measure of noticing: A study of explicit recasts in SCMC. *Language Learning &Technology*, 16(3), 53–81. https://doi.org/10125/44300

Spada, Nina (1997). Form-focused instruction and second language acquisition: A review of classroom and laboratory research. *Language Teaching*, 30(2), 73–87. https://doi.org/10.1017/S0261444800012799

Spencer, Mercedes; Muse, Andrea;Wagner, Richard; Foorman, Barbara; Petscher, Yaacov; Schatschneider, Christopher; Tighe, Elizabeth; Bishop, Denise (2015). Examining the Underlying Dimensions of Morphological Awareness and Vocabulary Knowledge. *Reading and Writing*, 28(7). https://doi.org/10.1007/s11145-015-9557-0.

Stackhouse, Joy; Wells, Bill (1997). *Children's speech and literacy difficulties 1: A psycholinguistic framework*. London: Whurr Publishers.

Stahl, Steven A.; Murray, Bruce A. (1994). Defining phonological awareness and its relationship to early reading. *Journal of Educational Psychology*, 86*(*2), 221–234. https://doi.org/10.1037/0022-0663.86.2.221

Stainton, Caroline (1992). Language awareness: Genre awareness - a focused review of the literature. *Language Awareness*, 1 (2), 109–121. https://doi.org/10.1080/09658416.1992.9959809

Stanovich, Keith E. (1986). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, 21(4), 360–406.

Stratton, James M. (2023). Implicit and explicit instruction in the second language classroom: A study of learner preferences in higher education. *Die Unterrichtspraxis/Teaching German*, 56, 103–117.

Sugeng, Bambang; Ikasari, Dona W.S. (2008). Learning strategy training: Awakening students' awareness of learning strategy use. *Journal of Education, Research in the Theory and Practice of Education*, 1(1), 15–28.

Suzuki, Yuichi (2018). The Role of Procedural Learning Ability in Automatization of L2 Morphology under Different Learning Schedules: An Exploratory Study. *Studies in Second Language Acquisition*, 40(4), 923–937. https://doi.org/10.1017/S0272263117000249

Suzuki, Yuichi; DeKeyser, Robert (2015). Comparing Elicited Imitation and Word Monitoring as Measures of Implicit Knowledge. *Language Learning*, 65(4), 860–895. https://doi.org/10.1111/lang.12138

Suzuki, Yuichi; DeKeyser, Robert (2018). The Interface of Explicit and Implict Knowledge in a Second Language: Insights from Individual Differences in Cognitive Aptitudes. *Language Learning*, 67(4), 747–790. https://doi.org/10.1111/lang.12241

Svalberg, Agneta M-L. (2007). Language awareness and language learning. *Language Teaching*, 40, 287–308. https://doi.org/10.1017/S0261444807004491

Svalberg, Agneta M.-L. (2009). Engagement with language: interrogating a construct. *Language Awareness*, 18 (3–4), 242–258. https://doi.org/10.1080/09658410903197264

Svalberg, Agneta M.-L. (2012). Language Awareness in language learning and teaching: A research agenda. *Language Teaching*, 45(3), 376–388. https://doi.org/10.1017/S0261444812000079

Swain, Merrill (1993). The output hypothesis: Just speaking and writing aren't enough. *The Canadian Modern Language Review*, 50(1), 158–164. https://doi.org/10.3138/cmlr.50.1.158

Swain, Merrill (1995). Three functions of output in second language learning. U Cook, Guy; Seidlhoffer, Barbara (ur.), *Principle and Practice in Applied Linguistics: Studies in Honor of H.G. Widdowson*, 125–144. Oxford: Oxford University Press.

Sydorenko, Tetyana.; Tuason, Gwen H. (2016). Noticing of pragmatic features during spoken interaction. U Bardovi- Harlig, Kathleen; Felix- Brasdefer, César J. (ur.) *Pragmatics and language learning*. Vol. 14, 233–264. Honolulu: University of Hawai'i, National Foreign Language Resource Center.

Šarić Šokčević, Ivana (2020). *Die Beziehung zwischen der (Sprach)-Bewusstheit und den Lehrmethoden beim Erwerb der (nicht) passivfähigen Verben im Deutschen als Fremdsprache*. Neobjavljen doktorski rad. Osijek: Filozofski fakultet.

Šarić Šokčević, Ivana (2021). Odnos jezične svjesnosti i načina poučavanja u ovladavanju glagolima koji (ne) mogu tvoriti pasiv u njemačkom kao stranom jeziku. *Jezikoslovlje*, 22(1), 99–148. https://doi.org/10.29162/jez.2021.4

Takahashi, Satomi (2005a). Noticing in task performance and learning outcomes; A qualitative analysis of instructional effects in interlanguage pragmatics. *System*, 33(3), 437–461. https://doi.org/10.1016/j.system.2005.06.006

Takahashi, Satomi (2005b). Pragmalinguistic awareness: Is it related to motivation and proficiency? *Applied Linguistics*, 26(1), 90–120. https://doi.org/10.1093/applin/amh040

Takahashi, Satomi (2013). Pragmatic Awareness in Second Language Learning. U Chapelle, Carol A. (ur.), *The Encyclopedia of Applied Linguistics*, 4505–4510. Malden, MA: Wiley-Blackwell. https://doi.org/10.1002/9781405198431.wbeal0926

Takahashi, Satomi (2015). The effects of learner profiles on pragmalinguistic awareness and learning. *System*, 48, 48–61. https://doi.org/10.1016/j.system.2014.09.004

Takimoto, Masahiro (2009). The effects of input-based tasks on the development of learners' pragmatic proficiency. *Applied Linguistics*, 30(1), 1–25. https://doi.org/10.1093/applin/amm049

Tarone, Elaine (1983). On the Variability of Interlanguage Systems. *Applied Linguistics*, 4(2), 142–163. https://doi.org/10.1093/applin/4.2.142

Taylor, Shelley K.; Despagne, Colette; Faez, Farahnaz (2018). Critical Language Awareness. U Liontas, John, I. (ur.), *The TESOL Encyclopedia of English Language Teaching*, 1–14. John Wiley & Sons, Inc. DOI: 10.1002/9781118784235.eelt0660

Teng, Feng (Mark) (2019). The benefits of metacognitive reading strategy awareness instruction for young learners of English as a second language. *Literacy*, 54(1), 29–39. https://doi.org/10.1111/lit.12181

Thomas, Jacqueline (1988). The role played by metalinguistic awareness in second and third language learning. *Journal of Multilingual and Multicultual Development*, 9(3), 235–246. https://doi.org/10.1080/01434632.1988.9994334

Thornbury, Scott (1997). *About Language. Tasks for teachers of English*. Cambridge: Cambridge University Press.

Thürmann, Eike (1991). Begegnung mit Sprachen in der Grundschule. *Schulverwaltung*, 8, 18–87.

Tighe, Elizabeth L.; Schatschneider, Christopher (2015). Exploring the Dimensionality of Morphological Awareness and Its Relations to Vocabulary Knowledge in Adult Basic Education Students. *Reading Research Quarterly*, 50(3), 293–311. https://doi.org/10.1002/rrq.102

Titone, Renzo (1985). A crucial psycholinguistic prerequisite to reading: Children's metalinguistic awareness. *Lenguas Modernas*, 12, 44–53.

Titone, Renzo (1993). A crucial psycholinguistic prerequisite to reading: Children's metalinguistic awareness. *Scientia Paedagogica Experimentalis*, 30(17), 81–96.

Titone, Renzo (1996). From communicative competence through bilingualism to metalinguistic development: Some theoretical pointers and research perspectives. U Alatis, James E.; Straehle, Carolyn A.; Ronkin, Maggie; Gallenberger, Brent (ur.) *Linguistics, Language Acquisition, and Language Variation: Current Trends and Future Prospects. Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics*, 161–177. Washington D.C.: Georgetown University Press.

To, Nancy L.; Tighe, Elizabeth L.; Binder, Katherine S. (2016). Investigating morphological awareness and the processing of transparent and opaque words in adults with low literacy skills and in skilled readers. *Journal of Reserach in Reading*, 39(2), 171–188.

https://doi.org/10.1111/1467-9817.12036

Tomlin, Russell; Villa, Victor (1994). Attention in Cognitive Science and SLA. *Studies in Second Language Aquisition*, 16(2), 185–204. https://doi.org/10.1017/S0272263100012870

Tomlinson, Brian; Masuhara, Hitomi (2004). Developing cultural awareness. *Modern English Teacher*, 13(1) 5–11.

Toncheva, Elizabeth (1991). Switching off: learners' perception of the appropriacy of input. U James, Carl; Garrett, Peter (ur.), *Language Awareness in the Classroom*, 140–147. London i New York: Longman.

Tong, Xiuhong; Tong, Xiuli; Shu, Hua; Chan, Shingfong; McBride-Chang, Catherine (2014). Discourse-level reading comprehension in Chinese children: what is the role of syntactic awareness? *Journal of Research in Reading*, 37(1), 48–70. https://doi.org/10.1111/1467-9817.12016

Tong, Xiuhong; Kwan, Joyce L. Y.; Tong, Shelly X.; Deacon, Hélène S. (2022). How Chinese–English Bilingual Fourth Graders Draw on Syntactic Awareness in Reading Comprehension: Within- and Cross-Language Effects. *Reading Research Quarterly*, 57(2), 409–429. https://doi.org/10.1002/rrq.400

Tönshoff, Wolfgang (1997). Training von Lernstrategien im Fremdsprachenunterricht unter Einsatz bewusstmachender Vermittlungsverfahren. U Rampillon, Ute; Zimmermann, Günther (ur.), *Strategien und Techniken beim Erwerb fremder Sprachen*, 203–215. Ismaning: Max Hueber Verlag.

Torgesen, Joseph K.; Bryant, Brian R. (1994). *Test of Phonological Awareness–Second Edition: PLUS (TOPA-2+)*. Austin, TX: PRO-ED.

Trebits, Anna (2021). Degree of multilingualism, code-switching and intensity of target language contact predict pragma-linguistic awareness in an English as a foreign language context. *International Journal of Multilingualism*, 18(3), 475–490. https://doi.org/10.1080/14790718.2019.1678626

Truscott, John (1998). Noticing in second language acquisition: a critical review. *Second Language Research*, 14(2), 103–135. https://doi.org/10.1191/026765898674803209

Tunmer, William E.; Herriman, Michael (1984). The Development of Metalinguistic Awareness: A Conceptual Overview. U Tunmer, William E.; Pratt, Chris; Herriman, Michael L. (ur.), *Metalinguistic Awareness in Children. Theory, Research and Implications,* 12–35. Berlin: Springer.

Tunmer, William E.; Hoover, Wesley A. (1992). Cognitive and linguistic factors in learning to read. U Gough, Philip B.; Ehri, Linnea C.; Treiman, Rebecca (ur.), *Reading acquisition*, 175–214. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Tunmer, William E; Nesdale, Andrew S.; Wright, Douglas A. (1987). Syntactic awareness and reading acquisition. *British Journal of Developmental Psychology*, 5(1), 25–34. https://doi.org/10.1111/j.2044-835X.1987.tb01038.x

Tyler, Andrea; Nagy, Willima (1989). The acquisition of English derivational morphology. *Journal of Memory and Language*, 28(6), 649–667. https://doi.org/10.1016/0749-596X(89)90002-8

Underhill, Adrian (1992). The Role of Groups in Developing Teacher Self-Awareness. *ELT Journal*, 46(1), 71–79. https://doi.org/10.1093/elt/46.1.71

Vandergrift, Larry; Goh, Christine C. M. (2012). *Teaching and learning second language listening: Metacognition in action*. New York: Routledge.

Vandergrift, Larry; Goh, Christine C. M.; Mareschal, Catherine; Tafaghodtari, Marzieh H. (2006). The Metacognitive Awareness Listening Questionnaire (MALQ): Development and validation. *Language Learning*, 56(3), 431–462. https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2006.00373.x

van Essen, Arthur (1997). Language awareness and knowledge about language: an overview. U van Lier, Leo; Corson, David (ur.), *Encyclopedia of Language and Education*, *Volume 6: Knowledge about Language*, 1–9. Dordrecht: Kluwer.

van Essen, Arthur (2008). Language Awareness and Knowledge About Language. U Cenoz, Jason; Hornberger, Nancy H. (ur.), *Encyclopedia of language and education* (2nd edition), Volume 6: *Knowledge about language*, 3–14. New York: Springer.

van Lier, Leo (1995). *Introducing Language Awareness.* London: Penguin Books Ltd.

VanPatten, Bill (1990). Attending to Form and Content in the Input. An Experiment in Consciousness. *Studies in Second Language Acquisition*, 12(3), 287–301. https://doi.org/10.1017/S0272263100009177

VanPatten, Bill (1994). Evaluating the Role of Consciousness in Second Language Acquisition: Terms, Linguistic Features & Research Methodology. *AILA Rewiew*, 11, 27–37.

VanPatten, Bill (2002). Processing instruction: An update. *Language Learning*, 52(4), 755–803. https://doi.org/10.1111/1467-9922.00203

VanPatten, Bill (2004). Input Processing in SLA. U VanPatten, Bill (ur.), *Processing Instruction: Theory, Research, and Commentary*, 5–31. Mahwah, NJ i London: Lawrence Erlbaum Associates.

VanPatten, Bill (2016). Why Explicit Knowledge Cannot Become Implicit Knowledge. *Foreign Language Annals*, 49(4), 650–657. https://doi.org/10.1111/flan.12226

VanPatten, Bill; Cadierno, Teresa (1993). Input Processing and Second Language Acquisition: A Role for Instruction. *The Modern Language Journal*, 77(1), 45–57. https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1993.tb01944.x

Venkatagiri, H. S.; Levis, John M. (2007). Phonological Awareness and Speech Comprehensibility: An Exploratory Study. *Language Awareness*, 16(4), 263–277. https://doi.org/10.2167/la417.0

Verschueren, Jef (2000). Notes on the role of metapragmatic awareness in language use. *Pragmatics*, 10(4), 439–456. https://doi.org/10.1075/prag.10.4.02ver

Wach, Aleksandra (2014). Language Awareness in EFL Teachers, Teacher Trainees and Advanced Learners. U Łyda, Andrzej; Szcześniak, Konrad (ur.). *Awareness in Action. The Role of Consciousness in Language Acquistion*, 51–66. Cham i dr.: Springer.

Wallace, Catherine (1997). The role of language awareness in critical pedagogy. U van Lier, Leo; Corson, David (ur.), *Encyclopedia of Language and Education, Volume 6: Knowledge about Language*, 241–249. Dordrecht: Kluwer.

Wallace, Catherine (1999). Critical Language Awareness: Key Principles for a Course in Critical Reading. *Language Awareness*, 8(2), 98–110. https://doi.org/10.1080/09658419908667121

Wallace, Catherine (2018). Teaching Critical Literacy and Language Awareness. U James, Carl; Garrett, Peter (ur.), *Language Awareness in the Classroom*, 124–140. London i New York: Longman.

Wang, Jing-Ru; Chen, Shin-Feng (2014). Exploring Mediating Effect of Metacognitive Awareness on Comprehension of Science Texts Through Structural Equation Modeling Analysis. *Journal of Research in Science Teaching*, 51(2), 175–191. https://doi.org/10.1002/tea.21131

Waters, Mary; Waters, Alan (1992). Study skills and study competence: getting the priorities right. *ELT Journal*, 46(3), 264–273. https://doi.org/10.1093/elt/46.3.264

Webster, Penelope E.; Plante, Amy S. (1995). Productive phonology and phonological awareness in preschool children. *Applied Psycholinguistics*, 16(1), 43–57. https://doi.org/10.1017/S014271640000641X

Wen, Zhisheng (Edward) (2023). Consciousness, Attention and Noticing. U Wen, Zhisheng (Edward); Sparks, Richard L.; Biedroń, Adriana; Teng, Mark Feng (ur.), *Cognitive Individual Differences in Second Language Acquisition: Theories, Assessment and Pedagogy*, 125–144. Boston i Berlin: De Gruyter Mouton.

Wenden, Anita (1986). Helping language learners think about learning. *ELT Journal*, 40(1), 3–13. https://doi.org/10.1093/elt/40.1.3

Wenden, Anita (1998). Metacognitive Knowledge and Language Learning. *Applied Linguistics*, 19(4), 515–537. https://doi.org/10.1093/applin/19.4.515

Widdowson, Henry G. (1992). Language study and language learning. U van Essen, Arthur; Burkart, Edward I. (ur.) *Homage to W.R. Lee: Essays in English as a Foreign Language*, 103–111. Dordrecht: Foris.

Widdowson, Henry. G. (1997). The pedagogic relevance of language awareness. *Fremdsprachen Lehren und Lernen*, 26, 33–44.

Willimas, John N. (2004). Implicit learning of form-meaning connections. VanPatten, Bill; Williams, Jessica; Rott, Suzanne; Overstreet, Mark (ur.), *Form-Meaning Connections in Second Language Acquisition*, 203–218. Mahwah, NJ i London: Lawrence Erlbaum Associates.

Willimas, John N. (2005). Learning without Awareness. *Studies in Second Language Acquisition*, 27(2), 269–304. https://doi.org/10.1017/S0272263105050138

Wolff, Dieter (1993). Sprachbewusstheit und die Begegnung mit Sprachen. *Die Neueren Sprachen,* 92 (6), 510–531.

Wolff, Dieter (1997). Zur Förderung von Sprachbewußtheit und Sprachlernbewußtheit im bilingualen Sachfachunterricht. *Fremdsprachen Lehren und Lernen*, 26, 167–183.

Wolff, Dieter (2010). Spracherwerb und Sprachbewusstheit: Sind mehrsprachige Menschen bessere Sprachenlerner? *Cuadernos de Filologia Alemana*, 2, 177–190.

Wong, Wynne (2004). The nature of processing instruction. U VanPatten, Bill (ur.), *Processing Instruction: Theory, Research, and Commentary*, 33–65. Mahwah, NJ i London: Lawrence Erlbaum Associates.

Wright, Tony (1991). Language Awareness in teacher education programmes for non-native speakers. U James, Carl; Garrett, Peter (ur.), *Language Awareness in the Classroom*, 62–77. London i New York: Longman.

Wright, Tony (1994). *Investigating English*. London: Edward Arnold.

Wright, Tony (2002). Doing language awareness: Issues for language study in language teacher education. U Trappes- Lomax, Hugh; Ferguson, Gibson (ur.), *Language in language teacher education*, 113–130. Philadelphia: John Benjamins.

Wright, Tony; Bolitho, Rod (1993). Language awareness: a missing link in language teacher education? *ELT Journal*, 47(4), 292–303. https://doi.org/10.1093/elt/47.4.292

Wright, Tony; Bolitho, Rod (1997). Language awareness ini n-service programmes. U van Lier, Leo; Corson, David (ur.), *Encyclopedia of Language and Education, Volume 6: Knowledge about Language*, 173–181. Dordrecht: Kluwer.

Yağmur, Kutlay (2017). Multilingualism in Immigrant Communities. U Cenoz, Jasone; Gorter, Durk; May, Stephen (ur.), *Language Awareness and Multilingualism* (3rd edition), 347–361. Cham, Switzerland: Springer.

Yan-Ping, Zhou (1991). The effect of explicit instruction on the acquisition of English grammatical structures by Chinese learners. U James, Carl; Garrett, Peter (ur.), *Language Awareness in the Classroom*, 254–277. London i New York: Longman.

Yeung, Susanna S.; Chan, Carol, K. K. (2013). Phonological awareness and oral language proficiency in learning to read English among Chinese kindergarten children in

Hong Kong. *British Journal of Educational Psychology*, 83(4), 550–568. https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.2012.02082.x

Yip, Virginia (1994). Grammatical consciousness-raising and learnability. U Odlin, Terence (ur.), *Perspectives on Pedagogical Grammar*, 123–139. Cambridge: Cambridge University Press.

Yoshida, Reiko (2010). How do Teachers and Learners Perceive Corrective Feedback in the Japanese Language Classroom? *The Modern Language Journal*, 94(2), 293–314. https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2010.01022.x

Zand-Moghadam, Amir; Adeh, Aylar (2020). Investigating Pragmatic Competence, Metapragmatic Awareness and Speech Act Strategies among Turkmen-Persian Bilingual and Persian Monolingual EFL Learners: A Cross-Cultural Perspective. *Journal of Intercultural Communication Research*, 49(1), 22–40. https://doi.org/10.1080/17475759.2019.1705876

Zaretsky, Elena; Kuvač Kraljević, Jelena; Core, Cynthia; Lenček, Mirjana (2009). Reading readiness as a factor of orthography: Crosslinguistic evidence on early literacy skills. *Written Language and Literacy Journal*, 12(1), 52–82. https://doi.org/10.1075/wll.12.1.03zar

Zhao, Chuqi; Kormos, Judit; Rebuschat, Patrick; Suzuki, Shungo (2021). The role of modalitiy and awareness in language learning. *Applied Psycholinguistics*, 42(3), 703–737. https://doi.org/10.1017/S0142716421000023

Zhang, Runhan (2015). Measuring University-Level L2 Learners' Implicit and Explicit Linguistic Knowledge. *Studies in Second Language Acquisition*, 37(3), 457–486. https://doi.org/10.1017/S0272263114000370

Zhang, Donglan; Goh, Christine C. M. (2006). Strategy Knowledge and Perceived Strategy Use: Singaporean Students' Awareness of Listening and Speaking Strategies. *Language Awareness*, 15(3), 199–219. https://doi.org/10.2167/la342.0

Zimmerman, Barry J. (1986). Development of self-regulated learning: Which are the key subprocesses? *Contemporary Educational Psychology*, 16(4), 307–313. https://doi.org/10.1016/0361-476X(86)90027-5

Zimmerman, Barry J. (2009). Dimensions of Academic Self-Regulation: A Conceptual Framework for Education. U Shunk, Dale H.; Zimmermann, Barry J. (ur.), *Self-Regulation of Learning and Performance. Issues and Educational Applications*, 3–21. New York i London: Routledge.

KAZALO POJMOVA

analiza 25-27
analizirano znanje 24
automatizirano eksplicitno znanje 88
automatska obrada 66, 67, 69, 79, 84
automatsko znanje 67

budnost 68, 74, 75
buđenje za jezike 13, 101, 102, 112

deklarativno znanje 26, 44, 55, 66, 67, 79, 82, 105
dinamični model višejezičnosti 115
dubina obrade 86, 87

eksplicitno ispravljanje 98
eksplicitno poučavanje 38, 47, 84, 96, 109
eksplicitno učenje 8, 65, 66, 69, 70, 78, 83, 84, 85, 86, 88, 96, 112, 113
eksplicitno znanje 8, 13, 19, 20, 24, 51, 65, 66, 67, 69, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 86, 88, 105, 111, 112

faktor višejezičnosti 114
fokus na oblik 25, 73, 95
fokus na oblike 73, 95
fonemska svjesnost 29
fonološka svjesnost 8, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 35, 39, 40, 44, 70, 95, 113

globalna svjesnost 68

hipoteza o mogućnosti poučavanja 83
hipoteza o uočavanju 71, 72

implicitno učenje 39, 81, 84, 85, 103
implicitno znanje 8, 13, 19, 20, 24, 29, 34, 50, 66, 67, 69, 72, 77, 78, 79, 105, 112
integrirano učenje sadržaja i jezika 63, 99, 100, 101
ispravljanje preoblikovanjem 98
istaknuti jezični unos 75, 77
izmamljivanje 98
izvorni govornik 45, 48, 79, 91

jednostavno ponavljanje 98, 99
jezična svjesnost 5, 7, 8, 9, 12, 13, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 24, 38, 45, 50, 51, 52, 53, 60, 65, 84, 103, 105, 106, 110, 111, 112, 114, 116, 118
jezična svjesnost nastavnika 53, 60, 105, 110, 112
jezični imperijalizam 53
jezikokultura 48, 49

kognicija nastavnika 61, 105
komunikacijska svjesnost 43, 44, 45
kontrola 25-27
kontrolirana obrada 66, 69, 79, 84
kontrolirano znanje 67
kritička diskursna analiza 51
kritička jezična svjesnost 8, 45, 50, 51, 52, 53, 54, 114
kritička kulturna svjesnost 48
kritička pedagogija 53
kritička pismenost 53
kritička svjesnost 51
kulturna svjesnost 8, 45, 47, 48, 49, 50

leksička svjesnost 8, 28, 39, 40, 41, 42, 113
lingvicizam 53
lingvistička svjesnost 8, 23, 24, 26, 27, 28, 38, 106
lingvističko znanje 24, 25, 27, 33, 44, 71, 106, 108, 110

međujezična interakcija 114
međujezični utjecaj 114
međukulturna svjesnost 8, 45, 49, 50
međukulturni govornik 48, 49
metajezična povratna informacija 98, 99
metajezik 19, 20, 24, 25, 43, 46, 57, 80, 86, 91, 93, 96, 103
metakognicija 54, 55, 67, 82
metakognitivna svjesnost 55
metakognitivno znanje 55
metalingvistička aktivnost 26
metalingvistička refleksija 25, 26
metalingvistička sposobnost 25, 27
metalingvistička svjesnost 8, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 39, 68, 70, 83, 84, 105, 115
metalingvistički zadatak 27
metalingvističko znanje 25, 26, 27, 29, 68, 69, 71, 82
metapragmatička svjesnost 43, 47, 115
metasvjesnost 68
morfološka svjesnost 8, 27, 32, 33, 34, 35, 38, 39, 40, 44, 113

neanalizirano znanje 24

orijentacija 50, 57, 74, 75, 104, 109
otkrivanje 19, 35, 47, 53, 58, 74, 75, 76, 90, 104

pažnja 5, 25, 26, 28, 66, 67, 73, 74, 75, 76, 77, 79, 95, 96, 97, 98
perceptivna pažnja 74
podizanje svjesnosti 13, 21, 38, 41, 42, 47, 56, 58, 59, 62, 69, 73, 97, 106, 108, 109
pojačanje jezičnoga unosa 96, 97
posredovana svjesnost 68
poticaji 99
poučavanje kojim se djeluje na obradu jezičnoga unosa 96
povratna informacija u interakciji 96, 98
pragmatička svjesnost 8, 27, 28, 42
pregovaranje o obliku 99
pristup za razvoj jezične svjesnosti 5, 89, 91, 94, 95, 112
proceduralno znanje 55, 66, 67, 79, 82, 105

razina obrade 87
razine svjesnosti 67, 68, 70, 72, 73, 87, 91
razumijevanje 67, 68, 70, 72, 73, 87, 107
refleksija 13, 26, 56, 66, 106
refleksivno/reflektivno učenje 66, 68
restrukturiranje 70, 90

samoregulacija 55
samoregulirano učenje 55
semantička svjesnost 40
sintaktička svjesnos 27, 32, 35, 36
sintaktička svjesnost 27, 32, 35, 36, 37, 38
sposobnost analitičara jezika 60, 61, 105, 106
sposobnost analize lingvističkoga znanja 25
sposobnost kontrole lingvističke obrade 25
sposobnost korisnika jezika 60, 104, 106
sposobnost nastavnika jezika 60, 105
strategije poučavanja 57
strategije učenika 56
strategije učenja 41, 55, 56, 59
svjesna svjesnost 16, 72, 74
svjesna zabilješka 70
svjesnost 65, 66, 67, 68, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 82, 83, 84, 100, 101, 112

svjesnost kao kontrola 67
svjesnost kao namjernost 67
svjesnost kao pažnja 67
svjesnost kao svjesnost 22, 67
svjesnost o kognatima 40
svjesnost o poučavanju jezika 8, 60, 104, 107
svjesnost o učenju jezika 8, 54, 57, 59, 103, 107
svjesnost učenika 17, 32, 45, 50, 54, 56, 57, 59, 60, 76, 97, 107, 110
svjesno uočavanje 75

teorija dinamičnih sustava 114

uočavanje 21, 22, 38, 43, 67, 68, 70, 71, 72, 73, 75, 76, 77, 87, 96, 98, 99, 102, 135
usredotočena pažnja 30

višejezična jezična svjesnost 114, 116
višejezična svjesnost 25, 115
višejezično umijeće 114
vjerovanja 47, 48, 55, 56, 59, 61, 62, 63, 94, 105
zahtjev za pojašnjenjem 98, 99

znanje o jeziku 11, 19, 20, 51, 61, 78, 93, 94, 105, 109, 111
znanje o kulturi 48

O AUTORICI

Vesna Bagarić Medve redovita je profesorica na Katedri za primijenjenu lingvistiku Odsjeka za njemački jezik i književnost na Filozofskom fakultetu u Osijeku. Diplomirala je engleski jezik i književnost i njemački jezik i književnost na Pedagoškom fakultetu (danas Filozofski fakultet) u Osijeku, a magistrirala i doktorirala na Filozofskom fakultetu u Zagrebu. Svoj je znanstveni interes otpočetka karijere usmjerila na istraživanja jezične svjesnosti i razvoja komunikacijske kompetencije u njemačkom i engleskom kao stranim jezicima. Dugi je niz godina bila posvećena izradi i recenziranju ispita iz Njemačkoga jezika i Engleskoga jezika na državnoj maturi. Posljednjih se godina posvetila istraživanjima koherencije i kohezije u pisanim tekstovima na prvom i stranom jeziku. Do sada je objavila preko 70 znanstvenih i stručnih radova, održala izlaganja na brojnim međunarodnim i domaćim konferencijama te vodila ili koordinirala nekoliko znanstvenih istraživačkih projekata. Bivša je urednica časopisa „Strani jezici“.