
Razlike v pojmovanje tradicionalne in kritične jezikovne zavesti ter njuna vloga pri razvijanju kritične sporazumevalne zmožnosti

Jerca Vogel

V zadnjem desetletju postaja tudi v slovenski jezikovni didaktiki eden osrednjih pojmov jezikovna zavest oziroma ozaveščenost,¹ ki se – v nasprotju s tradicionalnim razumevanjem jezikovne zavesti kot zavesti o nacionalnoidentitetni vlogi jezika – nanaša na zavestno rabo jezikovnih sredstev pri sporazumevanju. Poudarjanje potrebe po zavestni rabi jezika po eni strani izhaja iz na novo opredeljenega razmerja med implicitnim in eksplicitnim učenjem jezika, saj sodobnejše raziskave² kažejo, da eksplicitno poučevanje pozitivno spodbuja usvajanje jezika. Po drugi strani pa raziskovalci razloge za uveljavljanje jezikovne zavesti vidijo v širših družbenih spremembah in novih načinih delovanja družbe.³ Zaradi teh ima posameznik vedno pogosteje potrebo in priložnost odgovorno jezikovno delovati tako v zasebnem kot v javnem življenju, pri čemer se velikokrat srečuje z govorcami drugih jezikov in različnih kultur. Tisti člen, ki bistveno prispeva k razvijanju kritičnega in medkulturnega sporazumevanja, pa je po mnenju sodobnih didaktikov jezika prav jezikovna zavest.⁴

Kljub splošno sprejetemu stališču o pomenu ozaveščene rabe jezika za učinkovito sporazumevanje v sodobni družbi razumevanje pojma jezikovna zavest ni enotno. Med koncepti, ki so se izoblikovali, sta najpomembnejša t.

1 V literaturi se kot slovenski ustreznici za angleški izraz *awareness* pojavljata tako izraz *zavest* kot *ozaveščenost*. V razpravi smo se odločili za izraz *zavest*, ker je ta bolj ustaljen v slovenistični literaturi (npr. pri V. Gomezel Mikolič) in ker hkrati pojmovanja ne omejuje na zgolj komunikacijsko vlogo jezika, temveč omogoča tudi vključevanje drugih vlog, še posebej simbolne oz. identitetne.

2 Na primer Byram, 2012; Robinson, 1995; Svalberg, 2007; prim. s Prtic Soons, 2008: str. 7.

3 Prim. s Prtic Soons, 2008: str. 8–10.

4 Meta Grosman (2010: str. 22) npr. podarja, da se vse oblike pismenosti udeležujejo z jezikom in v jeziku, zato »je višjo raven in razne oblike pismenosti mogoče doseči samo z bolj nadzorovanimi in skrbnejšimi jezikovnimi rabami in z jezikovno ozaveščenostjo, ki je za to potrebna«.

i. tradicionalna jezikovna zavest in kot odziv nanjo kritična jezikovna zavest.

Tradicionalna in kritična jezikovna zavest

Koncept jezikovne zavesti kot ozaveščenega odnosa do jezika in njegove rabe ter na njem utemeljen model jezikovnega pouka sta se v začetku 80. let 20. stoletja razvila v Veliki Britaniji kot odziv na vladna poročila in druge kazalce o nezadostnosti pouka angleščine in tujih jezikov v javnih šolah (Menacker, 1998: str. 1). Pomenila sta predvsem odgovor na prevladujoče teorije jezikovnega učenja, ki so izhajale iz behaviorističnih principov oblikovanja navad in iz tako imenovane teorije direktnega učenja. V nasprotju s temi teorijami, ki so potek jezikovnega učenja pojmovale kot izključno nezavedni proces usvajanja jezika prek komunikacije in iz besedilnih virov, je Erik Hawkins, eden prvih zagovornikov pomena jezikovne zavesti za učenje jezika, poudarjal potrebo po eksplicitni refleksiji o jeziku in kritičnem razumevanju.⁵ Donmall (1985, v Wolfram; prim. z Menacker, 1998: str. 1) je tako jezikovno zavest opredelil kot posameznikovo občutljivost za jezik in ozaveščenost o njegovi naravi ter vlogi v človekovem življenju.

Na ta dognanja se je naslonil Van Lier (1995: str. xi, prim. z Grosman, 2005: str. 7), ki jezikovno zavest opredeljuje kot razumevanje človekove jezikovne dejavnosti in vloge jezika v razmišljanju, pri učenju in v družbenem življenju, pa tudi kot zavest o moči in nadzoru, ki nam ju omogoča jezik, ter o zapletenem razmerju med jezikom in kulturo. V svoji opredelitvi je tako poudarjal komunikacijsko in kognitivno razsežnost jezika, vendar je z opozorilom na vlogo jezika v družbenem življenju vključil tudi družbeno in kulturno, tj. socialno in identitetno razsežnost. Iz te definicije izhajata opredelitvi britanskega *Nacionalnega sveta za jezik v izobraževanju* (*The National Council for Language in Education*), ki jezikovno zavest opredeljuje kot posameznikovo »občutljivost za jezik in zavestno razumevanje narave jezika in njegove vloge v človekovem življenju« (Garrett in James, 2000: str. 330; v Byram, 2012: str. 6.), ter *Zveze za jezikovno zavest* (*Association for Language Awareness*), ki jo definira kot »eksplicitno znanje o jeziku, njegovo zavestno razumevanje ter občutljivost pri njegovem učenju, poučevanju in rabi«. Obe opredelitvi, ki sta v zadnjih desetletjih najpogosteje izhodišče za (tradicionalno) konceptualizacijo jezikovne zavesti v okviru jezikovnega pouka, jo pojmujeta ožje kot Van Lier, le v njeni komunikacijski razsežnosti in brez opozorila na družbeno moč ter kolektivno identitetno vlogo jezika.

5 Eden od Hawkinsonovih ciljev je tudi spodbuditi učence, da ob učenju tujega jezika zastavljajo vprašanja o jeziku, njegovem delovanju in vlogah (Prtic Soons, 2008: str. 8).

Ne glede na razlike je vsem navedenim definicijam skupno, da si prizadevajo zajeti pojem jezikovne zavesti v najširšem pomenu in da se usmerjajo v komunikacijsko vlogo jezika. Iz tega pa izhaja tudi dvojje omejitev, pomembnih za jezikovni pouk. Splošnost, kot opozarjata Garrett in James (2000),⁶ omogoča razumevanje jezikovne zavesti na različnih ravneh: razumemo jo lahko kot kompleksen proces, ki vključuje analizo jezika, učenje o jeziku, refleksijo lastne in tuje jezikovne rabe in zavzetost, lahko pa nam pomeni zgolj posameznikovo usmeritev pozornosti na jezik (tj. kod sporazumevanja) v neposrednem kontekstu. Poudarjanje komunikacijske vloge, ki sta jo v ospredje postavili funkcijsko⁷ in pragmatično jezikoslovje kot temeljni izhodišči sodobnega jezikovnega pouka, pa pogosto vodi do razvijanja zgolj kognitivne sestavine jezikovne zavesti. Pragmatično jezikoslovje je namreč opredelilo jezikovno rabo (sporazumevanje) kot zavestno in načrtno jezikovno delovanje posameznika, s katerim želi v določenem govornem položaju doseči svoj sporazumevalni cilj. To jezikovno delovanje sestoji iz nenehnih jezikovnih izbir (Verscheuren, 1999: str. 12), ki zlasti v prvem/maternem jeziku ne potekajo vedno na zavestni ravni. Zato lahko prav zavestno izbiranje izboljša posameznikovo sporazumevalno zmožnost, zanj pa je potrebno znanje o jeziku in njegovih tipičnih rabah ter dovolj na podlagi takega znanja reflektiranih sporazumevalnih izkušenj. Ali, kot pravi M. Grosman (2010: str. 23): »Za učinkovito izbiranje jezikovnih sredstev se mora posameznik zavedati možnosti jezikovnega izbiranja, poznati jezikovni sistem ter biti sposoben uporabljati razne strategije in upoštevati kontekstualne dejavnike, še zlasti naslovnika.«

Zaradi omenjenih omejitev »tradicionalnega« pojmovanja jezikovne zavesti se že od začetka 90. let 20. stoletja – zlasti na področju učenja prvega jezika in jezika okolja – postavljajo zahteve po višjih oblikah jezikovne ozaveščenosti. Te se deloma povezujejo s posameznikovo zmožnostjo metakognicije o lastnem sporazumevanju (jezikovni rabi) ter refleksije o vlogi, ki jo ima pri tem jezikovno znanje. Tako npr. Diana Masny (1991: str. 290) višjo raven jezikovne ozaveščenosti poimenuje lingvistična ozaveščenost in jo opredeljuje kot posameznikovo zmožnost razmišljanja o tem, kako se njegova jezikovna dejavnost sklada z njegovim poznavanjem jezika (prim. Grosman, 2005: str. 7). Razvijanje le-te pa zahteva načrtno odkrivanje in ozaveščanje funkcionalne povezanosti med sporazumevanjem in jezikovnim sistemom.

6 Prim z Byram, 2012: str. 6.

7 Funkcijsko jezikoslovje je pomembno usmerilo pozornost raziskovalcev na tiste vloge jezika/besedila, ki so neposredno povezane z dejavniki sporazumevanja. Teh izhodišč se bomo dotaknili v razpravi o obsegu jezikovne zavesti glede na različne vloge jezika.

Najpogosteje pa se višje ravni jezikovne zavesti povezujejo s konceptom t. i. kritične jezikovne zavesti, tj. zavesti o socialno-kulturnih določilnicah, ki bistveno sooblikujejo rabo jezika. Poudarjanje (družbene) kritičnosti kot bistvene lastnosti jezikovne zavesti je izraz zahtev po razvijanju »medkulturnega in medetičnega razumevanja in spoštovanja različnosti pri sporazumevanju ...« (Hornberg in Lee McKay, 2010: str. 215) in je v prvi vrsti odgovor na procese globalizacije. Pozornost je zato usmerjena ne le v konkretni sporazumevalni učinek, temveč tudi v razmerje med jezikom in družbeno močjo, kar je kot eno bistvenih sestavin jezikovne zavesti omenjal že Van Lier. Tega razmerja se, kot ugotavlja Menacker, do neke mere sicer dotika tudi t. i. tradicionalna jezikovna zavest, še posebej v povezavi z jezikovnimi različicami; vendar si prizadeva povezanost jezika in družbene moči predvsem opisovati, ne spreminjati. Fairclough (1992) in drugi (npr. Clark in Ivanič, 1992, v Menacker, 1998: str. 2) pa zagovarjajo razvijanje jezikovne zavesti, ki bi prek spreminjanja stališč družbene probleme tudi reševala.⁸

Zagovorniki koncepta kritične jezikovne zavesti torej jezika ne razumejo več le kot sredstva za sporazumevanje, temveč hkrati kot izraz in orodje drugih dejavnikov, kot so družbena moč, družbeni razred, spolna usmerjenost ...⁹ Poleg znanja o jeziku in sporazumevanju ter razmisleka o izkušnjah zato poudarjajo tudi potrebo po kritičnem jezikovnem delovanju. Temeljna napaka pouka, ki izhaja iz tradicionalne jezikovne zavesti, je po njihovem mnenju prav v tem, da enači družbene razlike, ki se izražajo v jeziku, s kulturnim bogastvom in jih opredeljuje kot kulturno določene vzorce. Pojem ustreznosti (različnih vrst diskurzov v različnih okoliščinah), ki je eden osrednjih pojmov komunikacijsko zasnovane ga pouka, pa po njihovem mnenju postaja orodje za avtomatično marginalizacijo nestandardnih jezikovnih različic in sredstev, če ga opazujemo zunaj najširšega, družbenega konteksta, ki diskurze dejansko oblikuje in osmišlja (Clark in Ivanič, 1992; Fairclough et al., 1992, v Menacker, 1998: str. 2).¹⁰

8 Kritična jezikovna zavest tako po Faircloughu tradicionalno jezikovno zavest nadgrajuje z zavestjo o tem, kako so jezikovna in sporazumevalna načela povezana z razmerji moči in ideološkimi procesi, ki se jih ljudje najpogosteje ne zavedamo (Hornberg in Lee McKay, 2010: str. 205).

9 Jezikovne različice oz. diskurze, značilne za nosilce družbene moči, na primer vrednotimo kot standardne (knjižne), uradne, ustrezne, normalne; s tem pa hkrati pripisujemo negativno konotacijo vsem drugim različicam in negativno vplivamo na (samo)podobo njihovih nosilcev, saj je jezik del vsakogaršnje identitete.

10 Clark in Ivanič (1991: str. 170) opozarjata, da o jezikovnih oblikah ni mogoče razmišljati, ne da bi jih povezali z načinom, na katerega so uporabljene za sporazumevanje v določenem kontekstu. Individualnega sporazumevalnega dogodka pa ni mogoče opazovati neodvisno od družbenih razmerij, ki so izoblikovala konvencije/načela o ustreznosti v tem kontekstu.

Temeljne značilnosti jezikovne zavesti

Kot je razvidno iz splošnega orisa t. i. tradicionalne in kritične jezikovne zavesti, se koncepta razlikujeta predvsem v treh elementih: po pričakovani (in v didaktiki ciljni/zaželeni) ravni jezikovne zavesti, po poudarjenih sestavinah jezikovne zavesti in po vlogah jezika, na katere se pojem jezikovne zavesti v posameznem konceptu nanaša. Zato moramo, če želimo razmišljati o izhodiščih za razvijanje jezikovne zavesti pri jezikovnem pouku, na kratko predstaviti te temeljne značilnosti.

Ravni jezikovne zavesti

Različnih ravni jezikovne zavesti smo se dotaknili že z opredelitvijo tradicionalne jezikovne zavesti na eni strani ter lingvistične in kritične na drugi. Vendar so razprave o ravnih jezikovne zavesti po navadi zastavljene bodisi širše, tj. kot opredeljevanje razmerja med zavestno in nezavedno rabo jezika, bodisi ožje, tj. kot opredeljevanje stopenj znotraj posamezne vrste jezikovne zavesti.

S širšega vidika o različnih ravnih jezikovne zavesti med drugimi razpravlja Polanyi (v van Lier, 1995, prim. V. Gomezel Mikolič, 1999/2000: str. 180), ki razlikuje med t. i. pomožno jezikovno zavestjo (ang. *subsidiary awareness*) in t. i. usmerjeno jezikovno zavestjo (ang. *focal awareness*).¹¹ Pomožna jezikovna zavest, kot povzema V. Gomezel Mikolič, je za Polanyija tista raven jezikovne zavesti, ki omogoča neposredno razumevanje ali ubeseditev pomena sporočila, ne da bi se kot prejemniki ali tvorci zaustavljali ob jeziku kot sredstvu sporazumevanja. T. i. usmerjena jezikovna zavest pa med sprejemanjem/tvorjenjem sporočila pozornost od neposrednega razumevanja/oblikovanja pomena v posebnih okoliščinah ali za posebne namene usmerja tudi na kod, tj. jezik (Polanyi, v van Lier, 1995: str. 2–4). Kdaj se bo ta zavest aktivirala, je odvisno od tega, kolikšna je raven jezikovne zavesti posameznika – kadar je ta raven višja, se usmerjena jezikovna zavest aktivira hitreje, kadar je raven nižja, se aktivira pozneje.¹² Pri t. i. pomožni jezikovni zavesti gre torej za nereflktirano (tekočo) rabo jezika, ki smo se ga naučili kot prvega/maternega jezika oz. smo ga dovolj dobro usvojili. Šele t. i. usmerjeno jezikovno zavest pa je mogoče razumeti kot zavest v pravem pomenu, tj. kot posameznikovo zavestno usmerjeno

11 Slovenska izraza *pomožna* in *usmerjena zavest* sta povzeta po Gomezel Mikolič (1999/2000).

12 Vzrokov za to je več: na eni strani so osebne lastnosti, pri čemer imajo pomembno vlogo poklic, ki je lahko bolj ali manj povezan z jezikom kot sredstvom sporočanja, vzgoja, izobrazba itn., na drugi pa so okoliščine, ki vplivajo, da se omenjeni prag zvišuje oz. znižuje pri posamezniku samem. Tako se lahko jezikovna zavest posameznika in celotne skupnosti poveča, ko se v določenem zgodovinskem trenutku neki jezik začne čutiti ogrože(a) nega od drugih, npr. ob okupaciji, tujih nacionalnih pritiskih, povezovanju v multikulturalne združbe itn. (Gomezel Mikolič, 1999/2000: str. 180).

jezikovno delovanje/rabo jezika.¹³ Polanyi torej v svoji razpravi predvsem poudarja namernost in usmerjeno pozornost kot razločevalni lastnosti jezikovne zavesti v pravem pomenu. Vendar z opozorilom, da je lahko stopnja usmerjene jezikovne zavesti nižja ali višja in da se različno pogosto aktivira, nakazuje tudi obstoj njenih različnih ravni.

Ob natančnejšem opredeljevanju ravni jezikovne zavesti se raziskovalci pogosto sklicujejo na Schmidtovo razpravo o pomenih *zavestnosti* (npr. Ellis, v Al-Hejin, 2004: str. 14; Pritc Soons, 2008: str. 12). Schmidt v njej govori o štirih splošnih pomenih te besede.

V prvem pomenu se beseda *zavestnost* (ang. *consciousness*) nanaša na namero oz. intenco. Pri pouku jezika to pomeni, da se z določeno jezikovno značilnostjo ali rabo ukvarjamo načrtno, da jo zavestno opazujemo in se je želimo naučiti. Ta dimenzija zavestnosti tako ločuje nezavedno, naključno usvajanje jezika od zavestnega, namernega učenja.¹⁴

Besedo *zavestnost* je mogoče razumeti tudi kot pozornost. V tem pomenu je tesno povezana s procesoma zaznanja oz. registriranja določene jezikovne dejavnosti ali njene sestavine in usmeritve pozornosti nanjo. Oba procesa sta po Schmidtu pogoj, da začne posameznik jezikovno vsebino, ki jo je opazil in na katero je usmeril pozornost, tudi miselno predelovati.

Tretji pomen besede *zavestnost* je zavest (ang. *awareness*). V tem pomenu pojem *zavestnosti* vključuje predvsem znanje o nečem, npr. o jeziku, njegovih vlogah, sistemu, sporazumevanju, ki je lahko bodisi izkustveno bodisi metakognitivno. Pri pouku jezika se ta raven zavestnosti povezuje predvsem z metajezikovnim znanjem o posplošenih jezikovnih principih, pravilih in vzorcih, lahko pa je povezana tudi zgolj z opažanjem posameznih značilnosti v konkretni situaciji.

Končno Schmidt *zavestnost* opredeljuje tudi kot nadzorovanje (ang. *controlling*). Pri tem misli na večinoma avtomatizirano reševanje rutinskih nalog, pri katerih je treba uporabljati jezik, brez velikih jezikovnih prizadevanj. Pozornost na jezik/kod sporočanja se usmeri le, kadar se pojavijo težave.

Če Schmidtove štiri ravni *zavestnosti* primerjamo s Polanyijevima ravnema *jezikovne zavesti*, lahko ugotovimo, da sta obema raziskovalcema prvi dve – namernost in usmeritev pozornosti – temeljna pogoja, da lahko

13 Gomezel Mikolič (1999/2000: str. 181) zato ugotavlja, da je razmerje med pomožno in usmerjeno jezikovno zavestjo podobno razmerju med pripadnostjo določeni (jezikovni) skupnosti in zavestno identiteto z določeno skupnostjo.

14 Po Chomskem sicer materni jezik vedno usvajamo, tj. se ga učimo naključno, nezavedno in nenamerno. Vendar ta predpostavka v celoti velja le za začetno usvajanje jezika iz svojega okolja, po všolanju pa se začne tudi materni jezik zavestno učiti (tj. spoznavati njegove sistemske zakonitosti, sporazumevalna načela, vloge, zahtevnejše diskurze...).

govorimo o jezikovni zavesti v pravem pomenu besede, ter da se Schmidtovo razumevanje zavestnosti kot nadzorovanja bolj ali manj ujema s Polanyijevim razumevanjem usmerjene jezikovne zavesti. Tretji pomen, tj. pojmovanje zavestnosti kot zavesti, pa je tisti, ki avtorju omogoči nadaljnje določanje višje in nižje ravni t. i. usmerjene jezikovne zavesti. Nizka raven zavestnosti se tako po Schmidtovem mnenju (1995: str. 29) nanaša na zaznanje/opažanje in usmeritev pozornosti. Na tej ravni gre za ugotovitev, da se je pri jezikovni rabi pojavila težava, oz. za prepoznanje jezikovnega mesta, ki težavo povzroča ali ki je uporabljeno na neobičajen način. Višjo raven zavestnosti pa Schmidtu pomeni razumevanje, ki ga opredeljuje kot prepoznavanje splošnejših pravil, načel ali vzorcev (prim. Petic Soons, 2008: str. 13). Schmidtovo pojmovanje višje ravni zavestnosti se tako, če ga prenesemo na ožje področje jezika in jezikovne dejavnosti, neposredno prekriva s pojmom t. i. lingvistične zavesti, kot jo je opredelila D. Masny. Hkrati pa omogoča tudi umestitev kritične jezikovne zavesti na višjo raven, saj je njena bistvena lastnost refleksija na podlagi znanja o jezikovnih vlogah in družbenih razmerjih, ki se prek jezika izražajo ali oblikujejo.

Vendar je tudi znotraj kritične jezikovne zavesti mogoče govoriti o različnih stopnjah (ravneh). Barnett (2007), na katerega se med drugim sklicuje M. Byram (2012: str. 10), ločuje štiri: kritične spretnosti, refleksivnost, spreminjanje/preoblikovanje ustaljenih razmerij in transformacijsko kritičnost. Pri jezikovnem pouku se je v zadnjih desetletjih poudarjalo predvsem razvijanje kritičnih spretnosti in zmožnosti refleksije oz. metakognicije, razvijanje t. i. dejavne kritičnosti (ang. *critique-in-action*), povezane s spreminjanjem ustaljenih družbenih razmerij, pa je bilo v ozadju (prim. Byram, 2012: str. 11).

Na podlagi predstavljenih razvrstitev bi lahko torej tudi v didaktiki jezika na splošno govorili o več ravneh jezikovne zavesti. Na nižji ali prvi ravni gre za usmerjeno jezikovno zavest, ki jo uporabimo le, kadar v določenem govornem položaju naletimo na težave, ki jih skušamo rešiti s pomočjo metakognicije in jezikovnega znanja. To pomeni, da je spodbuda za razmislek neposredna potreba in da se na jezikovno zavest gleda s funkcionalnega vidika. Na drugi, višji ravni pa gre za stalno zavzetost za razumevanje jezikovnega delovanja v sporazumevanju, v okviru lingvistične in kritične jezikovne zavesti pa tudi za razumevanje systemske urejenosti jezika, njegove identitetne in družbene vloge ter za odgovorno jezikovno delovanje, upoštevajoč ožji in širši kontekst ter sporazumevalni namen. Nosilec take jezikovne zavesti razmišlja o jeziku ne le zaradi neposredne uporabnosti, temveč tudi zaradi zavedanja o različnih (z)možnostih jezika, njegovi družbeni moči in možnostih manipulacije ter zaradi zavesti o lastni odgovornosti pri njegovi rabi.

Sestavine jezikovne zavesti

Druga, tudi za didaktiko jezika pomembna značilnost jezikovne zavesti je njena večsestavinskost. Svalberg (2009: str. 242) tako ugotavlja, da pojmovanje jezikovne zavesti, kot se je izoblikovalo v zadnjih dveh desetletjih, ni zgolj intelektualno in pasivno. Z razvijanjem jezikovne zavesti se namreč spodbuja oblikovanje zavzetosti (ang. *engagement*) za jezik, hkrati pa se jezikovna zavest prav prek te zavzetosti konstruira. Zavzetost za jezik je lahko intelektualna, čustvena, družbeno-politična ali pa povezuje vse omenjene vidike. Zato so tudi programi, ki temeljijo na konceptu jezikovne zavesti, osredotočeni bodisi na kognitivno sestavino (pri tej je poudarek na jezikovnih vzorcih) bodisi na čustveno (pri tej je poudarek na stališčih do jezika) ali družbeno (pri tej je poudarek na vlogi jezika pri učinkovitem sporazumevanju in interakciji) (Svalberg, 2009: str. 242). Lahko pa so, če parafraziramo Svalbergovo, programi zasnovani tudi celostno in si prizadevajo sorazmerno vključevati vse tri sestavine.

Podobno sestavine jezikovne zavesti določajo drugi raziskovalci. James in Garrett (1992, v Prtic Soons, 2008: str. 14) govorita npr. o petih področjih jezikovne zavesti: afektivnem ali čustvenem, družbenem, področju moči, kognitivnem in izvedbenem. Afektivno oz. čustveno področje se po njuni opredelitvi nanaša na razmerje med učenčevimi občutki in miselnimi procesi. Družbeno področje povezujeta predvsem z vplivi, ki jih ima na rabo jezika sodobna, globalizirajoča se družba, kjer problemi pogosto izhajajo iz etnične različnosti. Področje moči obravnava jezik kot orodje za manipulacijo in zato vključuje ozaveščanje o skritih pomenih, neizrečenih predpostavkah in retoričnih »pasteh«, značilnih za nosilce družbene moči. Kognitivno področje zajema razmerje med jezikom in mišljenjem oz. miselnim procesom ter predvideva metalingvistično zavest, refleksijo in analizo, pa tudi učenčevo metakognicijo o lastnem sporazumevanju in mišljenju. Izvedbeno področje pa se nanaša večinoma na jezikovno rabo in sporazumevalne strategije. Če primerjamo opis njenih sestavin s sestavinami Svalbergove, lahko ugotovimo, da sta s področjema moči in izvedbenim področjem le osamosvojila in močnejše poudarila določene elemente družbene in kognitivne sestavine.

To pomeni, da lahko tudi ob jezikovni zavesti govorimo o trojni sestavi, ki je na splošno značilna za stališča:¹⁵ o kognitivni, emocionalni (odnosni) in družbeno-aktivnostni/dinamični (delovalni) sestavini, ki se deli na motivacijsko in moralno.¹⁶

15 Gomezel Mikolič te sestavine navaja v povezavi z narodno zavestjo (1999/2000).

16 Taka razvrstitev se ne nazadnje na splošno prekriva tudi s področji kritičnosti, kot jih po Barnettu povzema Byram (2012: str. 10). To so: 1) propozicije, ideje in teorije, še posebej v povezavi s sistematičnim znanjem; 2) notranji svet posameznika, kjer se kritičnost izraža skozi kritično samorefleksijo; in 3) zunanji svet, kjer se kritična misel izraža skozi kritično delovanje.

Kognitivna (miselna) sestavina jezikovne zavesti se nanaša na vse elemente, ki odgovarjajo na vprašanje, kaj znamo z jezikom narediti, kako ga uporabljamo v vseh njegovih vlogah ter kaj o jeziku in njegovih vlogah vemo. Gre torej po eni strani za jezikovne/sporazumevalne spretnosti in znanje ter po drugi strani za metaznanje oz. vedenje o jeziku, jezikovnih pravilih in načelih njegove rabe v ožjem ali širšem kontekstu. Na meta-jezikovni ravni je kognitivna sestavina tesno povezana z razumevanjem jezikovnega delovanja, umeščeniosti jezikovnih sredstev v sistem oz. z njihovim sistemskim razmerjem do drugih (istovrstnih/sopomenskih) sredstev in z metakognicijo, tj. zmožnostjo opazovanja lastne ali tuje jezikovne rabe in razmisleka o njej, pri čemer se uporablja bolj ali manj formalen metajezik. Ta sestavina je izhodišče ne le za opis jezikovnega delovanja, temveč tudi za refleksijo o njem, saj posamezniku omogoča oblikovanje veljavnih vrednostnih sodb ter argumentov zanje.¹⁷ Zato se ji pomembna vloga pripisuje tako v konceptu tradicionalne kot kritične jezikovne zavesti.

Emocionalni ali evaluativni vidik se nanaša najprej na splošno čustveno naravnost in čustveni ter vrednostni odnos tako do jezika kot sredstva sporazumevanja v konkretnem govornem položaju kot do jezika kot nosilca družbene moči. Splošno občutje in splošni odnos do jezika, njegove rabe in simbolne vloge sta lahko pozitivna ali negativna (npr. naklonjenost, privrženost, spoštovanje, ponos, odpor, odklanjanje, zaničevanje, sram) (Ule Nastran, 2000: str. 116). Poleg vrednostnega in čustvenega odnosa do jezika na splošno posameznik oblikuje tudi odnos do določenih jezikovnih elementov in njihove realizacije v govorni dejavnosti.¹⁸ Ta odnos je tesno povezan z njegovim vedenjem o jeziku in sporazumevanju ter z njegovo zmožnostjo na znanju oz. izkušnjah temelječe refleksije. Čustvena sestavina je upoštevana tako v okviru tradicionalne kot kritične jezikovne zavesti. Vendar je cilj prve predvsem ugotavljanje lastnega ali tujega odnosa do jezika, kot ga je mogoče razbrati iz izbranih jezikovnih sredstev. Kritična jezikovna zavest pa naj bi bila usmerjena tudi v razmislek o ustreznosti oz. upravičenosti takega odnosa.

Tretja sestavina jezikovne zavesti je aktivnostna ali dinamična, ki jo Ule Nastran (2000: str. 117) opredeljuje kot pripravljenost posameznika, da deluje na določen način glede na objekt stališč. Kadar govorimo o jezikovni zavesti, to pomeni, da si prizadeva udeležati tiste vidike in značil-

17 Kot podarja Ule Nastran, vsako stališče temelji na znanju in poznavanju situacij in stvari, do katerih smo si oblikovali stališče (Ule Nastran, 2000: str. 16).

18 Najočitneje je čustveni odnos izražen npr. ob različnih jezikovnih zvrsteh, izrazih spoštovanja (npr. vikanju, vljudnostnih pozdravih in frazah), v slovenščini tudi v občutljivosti na pravilno rabo dvojine ipd.

nosti jezikovne dejavnosti, do katerih ima pozitivno stališče, ter da skuša preprečiti tiste, do katerih ima negativno stališče. Aktivnostna sestavina ima po Gomezel Mikolič (1999/2000: str. 178) motivacijsko in moralno razsežnost. Motivacijska pomeni, da je posameznik pripravljen jezikovno delovati na določen način iz lastnih potreb, hotenj in želja, moralna pa, da je pripravljen delovati odgovorno in pravično, ne le v skladu s svojimi trenutnimi (sporazumevalnimi) potrebami, temveč tudi v skladu z etičnimi družbenimi, kulturnimi in osebnimi normami. Prav slednjo komponento poudarja tudi Sternberg, ko govori o modrosti: »Šole, ki učijo modrost, učijo učence, da *ni pomembno zgolj to, kar vedo, in ali zmorejo to, kar vedo, uporabiti, temveč tudi, kako uporabljajo to, kar vedo – ali le-to uporabljajo z dobrimi ali s slabimi nameni ...* Modrost je uporaba znanja, spretnosti in izkušenj v splošno dobro vseh,« (Sternberg, v Rupnik Vec, Kompare, 2006: str. 24). Aktivnostna sestavina je torej tesno povezana z družbeno-kulturnimi okoliščinami in je kot taka v središču pozornosti v konceptu kritične jezikovne zavesti.

Ne glede na različne poudarke omenjeni avtorji soglašajo, da ustrezno jezikovno delovanje omogočajo in zagotavljajo šele vse sestavine jezikovne zavesti, ki delujejo medsebojno prepletene in odvisno druga od druge. Pogoj za učinkovito delovanje so najprej ustrezno oblikovane uza-veščene sodbe oz. odnos do jezika kot nosilca različnih vlog in do njegovih sestavin, kar ni mogoče brez ustreznega znanja o jeziku in zmožnosti refleksije o njem, pa tudi ne brez uspešne izkušnje in razvite jezikovne zmožnosti. Oboje vpliva tako na posameznikovo zavedanje lastnih potreb, hotenj in želja kot na njegovo zavest o svoji odgovornosti pri jezikovnem delovanju.¹⁹

Obseg jezikovne zavesti glede na upoštevane vloge jezika

Tretja pomembna lastnost jezikovne zavesti je njen obseg glede na upoštrevane vloge jezika. Kot smo že omenili, je na koncept t. i. tradicionalne jezikovne zavesti z opredeljevanjem vlog, ki jih ima lahko jezik oz. besedilo kot vsakokratna uresničitev jezikovne dejavnosti, vplivalo zlasti funkcijsko jezikoslovje. Najpogosteje se je pri tem izhajalo iz Jakobsonovega modela jezikovnih vlog, v katerem avtor jezikovne funkcije povezuje s šestimi konstitutivnimi dejavniki vsakega govornega dogodka.²⁰

19 Celostnost prav v povezavi z aktivnostno sestavino nakazuje tudi *Skupni evropski jezikovni okvir*: »Akcijsko usmerjeni pristop upošteva spoznavne, čustvene in hotenjske danosti ter celotni razpon sposobnosti, ki so specifične za posameznika kot družbenega agensa in njegovo delovanje.« (Svet Evrope, 2011: str. 31)

20 Kot konstitutivne dejavnike omenja sporočevalca, sporočilo, naslovnika, kontekst, kod in stik (Jakobson, 1996: str. 153).

Tri temeljne funkcije, ki jih Jakobson povzema po Bühlerju,²¹ so referencialna, emotivna in konativna (Jakobson, 1996: str. 156). T. i. referencialna (denotativna ali kognitivna) funkcija se navezuje na kontekst, ki ga Jakobson omejuje na zunajbesedilno stvarnost, na katero se sporočilo nanaša (ibid.: str. 154).²² Ta se je dolgo obravnavala kot edina vloga jezika in tudi po Jakobsonu je prevladujoča v številnih besedilih. Vendar lahko v besedilu sočasno sodelujejo še druge vloge, ki jih prepoznamo na podlagi uporabljenih jezikovnih sredstev; včasih so te vloge v besedilu tudi prevladujoče. Najprej Jakobson tako opozarja na emotivno ali izrazno (ekspresivno) funkcijo, ki je usmerjena k sporočevalcu, saj je neposreden izraz njegovega odnosa do tega, o čemer govori (ibid.: str. 154), oz. njegovega psihofizičnega stanja. Konativna funkcija pa je usmerjena k naslovniku in je izraz pošiljateljevega odnosa do njega. Vsaka od teh funkcij je tako, kot ugotavlja Škiljan (1999: str. 214–215), nosilka določene informacije o neposrednem kontekstu sporazumevalnega dejanja.

Z neposrednim kontekstom pa sta določeni tudi Jakobsonovi meta-jezikovna in fatična ali stikovna vloga.²³ Metajezik namreč, kot pravi Jakobson (1996: str. 157), »ni samo nujno orodje v rokah logikov in jezikoslovcev«, temveč ima pomembno vlogo v vsakdanjem sporazumevanju. V tej vlogi uporabljamo jezik vsakič, ko nezavedno preverjamo, ali s sogovorncem uporabljamo isti kod, ali razumemo izrečene besede. Razmislek/govor o jeziku tako večinoma poteka na nezavedni ravni in je vezan na konkretna jezikovna sredstva, ki jih je mogoče razumeti le v čisto določenem kontekstu, zunaj sistema. Fatična funkcija pa je naravnana k stiku med sogovornici in je značilna za besedila, ki želijo vzpostaviti, nadaljevati ali pretrgati komunikacijo. Z njimi govorec preverja, ali kanal med njim in poslušalcem še deluje, skuša pritegniti poslušalčevo pozornost ali sogovorncu potrditi, da ga še vedno posluša (ibid.: str. 156). Pri opredeljevanju fatične funkcije se Jakobson sklicuje na antropologa Bronislawo Malinowskega. Vendar Malinowski fatično komunikacijo razume kot značilnost skupnosti, ki komunicira s primarnim namenom vzpostavljanja medosebnih vezi in ne s primarnim namenom prenašanja informacij (Bergoč, 2010: str. 14). To pomeni, da ji pripisuje kolektivno in identitet-

21 Jakobson pri svojem modelu jezikovnih funkcij izhaja iz ugotovitev Karla Bühlerja, da je vsako jezikovno sporočilo znak, s katerim se sočasno uresničujejo tri funkcije: reprezentacijska, k prejemniku usmerjena konativna in ekspresivna funkcija, ki se nanaša na tvorca (prim. Jakobson, 1996; Škiljan, 1999: str. 214).

22 Jakobson zunajjezikovno stvarnost, na katero se veže referencialna funkcija, izenači s koncepcijo te stvarnosti, skratka, s kognitivno organizacijo oz. reprezentacijami realnosti (Bergoč, 2010: str. 15).

23 O poetski funkciji, ki ji Jakobson sicer namenja velik del pozornosti, v razpravi zaradi specifik ne bomo govorili, čeprav se ta funkcija pogosto pojavlja tudi v neumetnostnih besedilih.

no razsežnost, medtem ko Jakobson njeno pojmovanje zoži na neposredni, tehnični stik med dvema posameznima udeležencema sporazumevalnega dogodka, s čimer ohranja le njeno individualno in komunikacijsko razsežnost.²⁴

Poudarjanje komunikacijske vloge je bilo odziv na do tedaj uveljavljeno ločevanje med jezikom in jezikovno rabo ter na pojmovanje jezika kot bolj ali manj nevtralnega, namenjenega le prenašanju védenja (produktov dejavnosti in izkušnje). Nasprotno v funkcijskem jezikoslovju jezik ni zgolj del izkušnje, temveč neposredno vpliva na njeno konstruiranje in organiziranje. Pomen je realiziran v jeziku (v obliki besedila), pri čemer so oblike in vzorci izbrani glede na položaj, v katerem jezik uporabljamo, oziroma značilni za pomembne socialne dejavnike (Christie, 1989, v Halliday: str. vii). Takšen pogled je imel svoj izraz tudi v jezikovnem pouku, ki je izhajal iz semantičnega in ne več iz sintaktičnega pristopa; težil je k prepoznavanju vloge, ki so jo imeli posamezni jezikovni elementi v besedilu pri grajenju pomena. Izhodišče jezikovnega pouka je postal diskurz, poučevanje pa se je usmerilo v srečevanje s sistematičnimi vzorci sporazumevanja, značilnimi za določene govorne položaje (prim s Christie, 1989, v Halliday: str. ix). Prav to so tudi bistvene vsebine tradicionalne jezikovne zavesti.

Vendar ima vsaka jezikovna dejavnost, kot je ne nazadnje ugotavljalo že funkcijsko jezikoslovje s Hallidayjem, poleg komunikacijske še druge vloge. Med njimi večina raziskovalcev posebej poudarja simbolno ali identitetno,²⁵ ki jo Bergoč (2010: str. 13) opredeljuje kot tisti jezikovni potencial, prek katerega ljudje realiziramo medosebne odnose. Ta vloga jezika se je dolgo povezovala samo s kolektivnimi identitetami, še posebej z nacionalno, pri čemer se je izpostavljalo njeno dihotomno razmerje s komunikacijsko vlogo (prim. Bergoč, 2010: str. 15–18; Škiljan, 1999). Zaradi tega razmejevanja se identitetna funkcija ni vključevala v koncept tradi-

24 Prav zaradi vpetosti vseh Jakobsonovih vlog v neposredni kontekst in vezanosti na konkretno govorno dejanje bi lahko, če povzamemo po Škiljanu (1999: str. 215–216), nekoliko poenostavljeno vse te funkcije vključili v komunikacijsko vlogo jezika. Za tradicionalni funkcionalizem kot izhodišče za oblikovanje koncepta jezikovne zmožnosti je zato po D. Škiljanu (1999: str. 213) značilno, da je »povsem eksplicitno poudaril, da eno od jezikovnih funkcij, in sicer komunikacijsko, pojmuje kot primarno; iz nje se lahko izpeljejo vse druge, ne glede na to, koliko jih dejansko je«.

25 Med raziskovalci, ki so se posebej ukvarjali z identitetno funkcijo jezika, so npr. John Edwards, M. A. K. Halliday, Dubravko Škiljan in Simona Bergoč. Pri tem velja izpostaviti Dubravka Škiljana (1999: str. 22 in naprej), ki se sklicuje na Johna Edwardsa (1984: str. 16 in naprej, v Škiljan, 1999: str. 29–30), ob katerem ima istočasno zadržke, saj omenjeni vso jezikovno dejavnost razlaga funkcijsko dihotomno, bodisi v smislu komunikacijske ali pa simbolne razsežnosti. Očita mu tudi le kolektivno naravnost v pojmovanju simbolne funkcije ob utemeljitvi, da so jezikovne interakcije obenem tudi individualna dejstva (Bergoč, 2010: str. 18–19).

cionalne jezikovne zavesti, temveč se je razvijala posebej, pri pouku prvega jezika deloma v okviru t. i. kulturne zavesti, predvsem pa pri tujejezikovnem pouku kot medkulturna zavest, ki jo Guilherme (2000: str. 297, v Byram, 2012: str. 6) opredeljuje kot »zmožnost učinkovito se sporazumovati z ljudmi iz kultur, ki jih prepoznamo kot različne od naše lastne.«²⁶

V zadnjih desetletjih pa raziskovalci²⁷ opozarjajo na hkratno obstajanje obeh funkcij ter obenem na kompleksnost posameznikove identitete, ki ni zgolj nacionalna ali kulturna. Te spremembe v pojmovanju identitetne funkcije in s tem tudi v določanju obsega jezikovne zavesti kot cilja jezikovnega pouka so tesno povezane z drugačnim razumevanjem konteksta in kontekstualnih določilnic jezikovnega delovanja.²⁸

V konceptu tradicionalne jezikovne zavesti je kontekst pojmovan statično in na videz objektivno, tj. kot ožja ali širša zunajjezikovna stvarnost ali sobesedilo (kontekst), v katerega je določen izrek umeščen. Psiholingvistika in kognitivno jezikoslovje pa kontekst opredelita kot mentalno strukturo, saj dejavnikov, ki ga sestavljajo, med jezikovno dejavnostjo ne sprejemamo neposredno, temveč svet okrog sebe in same sebe ves čas umeščamo v različne kategorije. Te kategorije pa, kot poudarjajo zagovorniki kritične sporazumevalne zmožnosti, niso zgolj individualne, temveč so hkrati družbeno in kulturno določene (prim. Bergoč, 2010: str. 15–16). Zato se pri jezikovnem pouku do sedaj prevladujoča kognitivna in individualna perspektiva nadgrajuje z bolj družbeno usmerjenim pogledom na jezikovno rabo in učenje jezika (Larsen-Freeman, 2003: str. 33).

Kot bistvena pojma za razumevanje sporazumevalne situacije oz. položaja govorca in poslušalca v njej ter s tem za kritično presojanje jezikovnega delovanja se pogosto omenjata *status* in *vloga*,²⁹ ki sta neposredno povezana s posameznikovo identiteto.³⁰ Vloge, s katerimi se identifi-

26 Medkulturna zmožnost je v povezavi z identitetno vlogo omenjena tudi v *Skupnem evropskem jezikovnem okvirju* (2011: str. 23): Kot aktivni del družbe vsak posameznik vzpostavlja odnose z vedno širšo množico prekrivajočih se družbenih skupin, ki skupaj opredeljujejo identiteto. Pri medkulturnem pristopu je osrednji cilj jezikovnega izobraževanja spodbujanje zaželenega razvoja učenčeve celotne osebnosti in občutka identitete kot odziva na doživljanje drugačnosti v jeziku in kulturi.

27 Npr. Bergoč, 2010; Kramsch, 2003; Škiljan, 1999.

28 Kramsch (2003: str. 3) tako ugotavlja: »Kontekst je bil vedno v jedru komunikacijskega jezikovnega pouka (e.g. Ellis, 1987), vendar so ga v 70. in 80. letih reducirali na minimalne družbene razsežnosti medosebne (ang. *one-on-one*) komunikacije. 90. so prinesla ponovno zavest o pomenu konteksta v veliko širših družbenih razsežnostih in s tem potrebo po ponovnem razmisleku o razmerju med jezikom in drugimi načini sporočanja v vsakdanjem življenju.«

29 Prim. Bergoč, 2010; Škiljan, 1999; Kramsch, 2003.

30 Status neke osebe določa vedenje, ravnanje in delovanje drugih ljudi, kadar se sporazumevajo z njo. Vloga osebe pa se navezuje na njeno lastno vedenje in delovanje v določeni sporazumevalni situaciji, saj je »sestavljena iz sklopa vseh obnašanj, ki jih lahko druge osebe upravičeno pričakujejo od nje.« (Škiljan, 1999: str. 34)

ciramo, prevzemamo ob vsakem govornem delovanju še pred začetkom le-tega, bodisi v družinskem, družabnem, delovnem življenju bodisi kot pripadniki različnih skupin (spola, poklica ali stroke, naroda, države) (prim. Bergoč, 2010: str. 14; Lemke, 2003). Od tega, katera od identitet bo v določenem kontekstu prevladala in kakšna bo naša družbena vloga ali status, je odvisna tudi jezikovna podoba govorceve izjave, tj. znotraj katerih jezikovnih različic bo izbiral značilne sporazumevalne vzorce.³¹ Kot ugotavlja Lemke, namreč jezik v vrsti družbenih aktivnosti ustrezno uporabljamo samo, če izhajamo iz prepoznavne družbene vloge ali družbenega položaja. Da bi kot nosilci prevzete družbene vloge v določeni jezikovni dejavnosti sodelovali, pa se moramo vanjo vsaj do neke stopnje vživeti ter sprejeti identitete, vrednote, stališča in dispozicije za ustrezno izražanje pomenov (oblikovanje sporočil) s konvencionalnimi jezikovnimi oblikami (Lemke, 2003: str. 68).

S stališča jezikovne zavesti to pomeni, da je mogoče razumeti vlogo jezikovnih sredstev, presojati o njihovi ustreznosti, učinkovitosti in ne nazadnje etičnosti le, če – na podlagi razumevanja, analize in presojanja jezikovnih oblik in vzorcev, prek katerih se nosilec določene družbene vloge izraža – ozavestimo družbeno vlogo, ki jo je nosilec jezikovnega dejanja prevzel, če se zavedamo z njo povezanih identitet, predpostavk, vrednot in stališč. Ali povedano z besedami C. Kramsch (2003: str. 108): »Bistvenega pomena za kompetentno sodelovanje v družbeni skupini je zmožnost razumeti, kako ljudje uporabljajo jezik in druga simbolna orodja za konstruiranje družbene situacije. V vsaki skupnosti člani izbirajo komunikacijske forme, da bi sporočali družbene informacije: v resnici je ena pomembnih funkcij slovnice in besedja v tem, da dajo udeležencem ključ za prepoznavanje vrste družbenega položaja, v katerem so se znašli.«

Sklep

Sodobni jezikovni pouk si za osrednji cilj zastavlja razvijanje sporazumevalne zmožnosti. A kot ugotavlja Grosmanova (2010: str. 16), imajo družbe v 21. stoletju »vedno večje potrebe po dobri pismenosti, izobraževalni sistemi pa niso zmožni učinkovito zadovoljevati teh potreb«.

Jezikovna didaktika skuša spremembam slediti tako, da za osrednji cilj jezikovnega pouka poleg razvite funkcionalne sporazumevalne zmožnosti kot zmožnosti razumeti in ustvarjati besedila določenih be-

31 Crystal (1997: str. 48, v Bergoč 2010: str. 26) nadaljuje svoje razmišljanje o različnih tipih jezikovne identitete z uvedbo pojma kontekstualna identiteta. V polje kontekstualne identitete združi vse dejavnike konteksta, ki tako ali drugače vplivajo na samoumeščanje govorcev in jezikovno podobo njihovih izjav: od časovno-prostorskega okvira govornega dogodka, udeležencev in odnosov med njimi, tipa govorne dejavnosti, v kateri so udeleženi, kanala/medija sporazumevanja, pa do koda, zvrsti ter topike.

sedilnih vrst doma, na ulici in v službi/šoli postavlja (med)kulturno³² in kritično sporazumevalno zmožnost, ki zmožnost sporazumevanja povezuje s kritičnim mišljenjem in ga umešča v družbeni, politični in kulturni kontekst (Graff, 1995: str. 111, v Vendramin, 2005: str. 76). To pomeni, da se sporazumevanje in širše jezikovno delovanje ne obravnavata več kot zgolj kognitivna spretnost in veščina, temveč kot kulturna in družbena praksa, ki ima vsaj toliko kot s kodom in veščinami opraviti z ideologijami, identitetami in vrednotami (prim. Vendramin, 2005: str. 76). V prizadevanjih, da bi dosegli ta cilj, se zato tudi v jezikovni didaktiki vedno več pozornosti posveča jezikovni zavesti.

Kot je pokazala razprava, se tradicionalna jezikovna zavest glede na predvideno raven, poudarjene sestavine in upoštevanje vloge jezika pri pouku večinoma razvija v okviru funkcionalne sporazumevalne zmožnosti; kritično jezikovno zavest pa je mogoče razvijati v okviru kritične sporazumevalne zmožnosti, ki je vse pogostejše osrednji cilj jezikovnega pouka. Pri tem velja opozoriti, da se pojma kritične sporazumevalne zmožnosti, ki se je sprva izoblikovala v avstralskem prostoru, in kritične jezikovne zavesti, ki se v didaktiki jezika opredeljuje kot nasprotje tradicionalni, ne prekrivata popolnoma. Kritična sporazumevalna zmožnost v nasprotju s kritično jezikovno zavestjo namreč ni razumljena kot »zamenjava« ali alternativa funkcionalne in kulturne zmožnosti, temveč ju vključuje in nadgrajuje z novimi razsežnostmi, značilnimi za kritično mišljenje. Te so po Vendramin (2006) predvsem občutljivost na kontekst, upoštevanje čustvene razsežnosti, motiviranost, metakognicija in vrednotenje na podlagi meril, po Sternbergu pa tudi moralna odgovornost.

Kritično jezikovno zavest, ki bi ustrezala konceptu tako razumljene kritične sporazumevalne zmožnosti, bi zato lahko opredelili kot posameznikovo motivirano in etično odgovorno zavestno jezikovno delovanje, ki temelji na ozaveščenem pozitivnem odnosu do jezika in njegovih izraznih možnosti, na razumevanju in refleksiji jezikovne dejavnosti z upoštevanjem njene vpetosti v družbeno-kulturni kontekst in čustveno-identifikacijske moči jezika ter na zmožnosti njenega vrednotenja na podlagi znanja o jezikovnih pravilih, načelih, oblikah, tudi v njihovi sistemski povezanosti.

Tako opredeljeno jezikovno zavest je pri jezikovnem pouku mogoče razvijati le, če upoštevamo načelo celostnosti. To po eni strani pome-

32 Hrzenjak kulturno pismenost opredeljuje kot »razumevanje tega, kako je pomen simbolno produciran skozi označevalne prakse, in razumevanje tega, da kultura ne odseva realnosti, pač pa jo skozi označevalne prakse konstruira. Tovrstna kulturna pismenost omogoča aktivno branje pomena, sposobnost njegove kontekstualizacije, poznavanje vloge strukture posameznega simbolnega sistema v procesu produkcije pomena ipd.« (Hrzenjak, 2004: str. 10).

ni, da je treba poleg t. i. tradicionalne jezikovne in kulturne zavesti na višji ravni vključiti tako kritično (in medkulturno) zavest kot lingvistično. Prek kritične se na kognitivni ravni razvija predvsem občutljivost za širši kontekst, na družbeno-dejavnostni (aktivnostni) se razvijata motiviranost in etična odgovornost, hkrati se z življenjem v različne vloge in statuse ponuja izhodišče za poglobljen razmislek o čustveni razsežnosti jezikovne dejavnosti. Lingvistična zavest pa s sistemiziranim vedenjem o jeziku in sporazumevanju omogoča vrednotenje na podlagi veljavnih meril ter s tem dodaja bistveni element kognitivni razsežnosti jezikovne zavesti.³³ Po drugi strani načelo celostnosti pomeni, da jezika in jezikovne dejavnosti pri pouku ni mogoče omejevati le na kognitivno in komunikacijsko vlogo v ožjem sporazumevalnem kontekstu, ampak mora vključevati tudi zavest o identitetni vlogi jezika in z njim povezanih čustvenih dimenzijah. To pa postavlja zahteve po ponovnem razmisleku o umestitvi ciljev in vsebin, povezanih s poznavanjem vloge (slovenskega) jezika v prostoru in času, v učni načrt oziroma o njihovi neposredni povezanosti z razvijanjem (kritične) sporazumevalne zmožnosti.

Literatura

- Alfouaim, A. (2012) *The Critical Language Awareness Impact on Language Variation*. http://works.bepress.com/ahlam_alfouaim/3/ [5. 11. 2013].
- Al-Hejin, B. (2004) *Attention and awareness: Evidence from cognitive and second language research*. Teachers College, Columbia University Working Papers in TESOL and applied Linguistics 4.1, str. 1–22. <http://journals.tclibrary.org/index.php/tesol/article/view/43/50> [23. 8. 2013].
- Association for Language Awareness (ALA). <http://www.lexically.net/ala.htm> [23. 8. 2013].
- Bergoč, S. (2010) *Slovenščina med Balkanom in Evropo*. Koper: Univerzitetna založba Annales.
- Byram, M. (2012) Language awareness and (critical) cultural awareness – relationships, comparisons and contrasts. *Language Awareness* 21 (1–2), str. 5–13.
- Christie, F. (1989) Predgovor. V Halliday (ur.). *Spoken and written language*. Oxford: Oxford University Press.

33 Poleg vodilnega načela celostnosti je zato pri jezikovnem pouku treba upoštevati tudi načela motiviranosti, (učenceve) aktivnosti, kontekstualizacije oz. identifikacije, metakognicije in sistemizacije znanja.

- Clark, R., in Ivanič, R. (1992) Consciousness-raising about the writing process. V James, C., in Garrett, P. (ur.). *Language awareness in the classroom*. New York: Longman.
- Fairclough, N. (ur.) (1992) *Critical language awareness*. London: Longman.
- Garrett, P., in James, C. (2000) Language awareness. V Byram, M. (ur.). *Routledge encyclopedia of language teaching and learning*. London: Routledge, str. 330–332.
- Gomezel Mikolič, V. (1999/2000) Povezanost narodne in jezikovne zavesti. *Jezik in slovstvo* 45 (1), str. 173–185.
- Grosman, M. (2005) Jezikovna ozaveščenost kot motivator zanimanja za jezik. *Jezik in slovstvo* 5 (50), str. 3–19.
- Grosman, M. (2010) Kakšne pismenosti potrebujemo za 21. stoletje. *Sodobna pedagogika* 1, str. 16–26.
- Hawkins, E. (1987) *Awareness of language: An introduction* (revised edition). New York: Cambridge University Press.
- Hočevar, K. (2004) *Stališča srednješolcev do slovenskega jezika*. Diplomaska naloga. Ljubljana: Filozofska fakulteta, Oddelek za slovenistiko, Oddelek za primerjalno in splošno jezikoslovje.
- Hornberegger, N. H., in McKay, S. L. (2010) *Sociolinguistics and Language Education*. British Library Cataloguing in Publication Data.
- Hrženjak, M. (2004) Vsebinske opredelitve kulturne vzgoje med koncepti otroštva in kulture. *Šolsko polje* XV (3–4), str. 5–20.
- Jakobson, R. (1996) *Lingvistični in drugi spisi*. Ljubljana: Studia humanitatis.
- James, C., Garrett, P. (ur.) (1992) *Language awareness in the classroom*. New York: Longman.
- Lemke, J. L. (2003) Language development and identity: Multiple timescales in the social ecology of learning. V Kramsch, C. (ur.). *Language Acquisition and Language Socialization. Ecological Perspectives*. Continuum International Publishing Group, str. 68–96.
- Kramsch, C. (ur.) (2003) *Language Acquisition and Language Socialization. Ecological Perspectives*. London, New York: Continuum.
- Larsen Freeman, D. (2003) *Language Acquisition and Language Socialization. Ecological Perspectives*. Continuum International Publishing Group.
- Menacker, T. (1998) *Active critical language awareness: an innovative approach to language pedagogy*. [Http://www2.hawaii.edu/~crookes/menacker.html](http://www2.hawaii.edu/~crookes/menacker.html) [6. 11. 2013].
- Prtic Soons, M. (2008) *The Importance of Language Awareness*. Malmö: Malmö högskola.

- Rupnik Vec, T., in Kompare, A. (2006) *Kritično mišljenje v šoli*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Schmidt, R. (ur.) (1995) *Attention and Awareness in Foreign Language Learning*. Honolulu: University of Honolulu Press.
- Van Lier, L. (1995) *Introducing language awareness*. London: Penguin English.
- Svalberg, A. M. L. (2007) Language awareness and language learning. *ELT Journal* 40, str. 287-308.
- Svalberg, A. M. L. (2009) Engagement with language: Interrogating a construct. *Language Awareness* 18 (3-4), str. 242-258.
- Svet Evrope (2011) *Skupni evropski jezikovni okvir: učenje, poučevanje, ocenjevanje*. Ljubljana: Ministrstvo RS za šolstvo in šport, Urad za razvoj šolstva.
- Škiljan, D. (1999) *Javni jezik*. Ljubljana: Studia humanitatis.
- Učni načrt. Slovenščina: gimnazija*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Zavod RS za šolstvo, 2008.
- Ule Nastran, M. (2000) *Sodobne identitete v vrtilincu diskurzov*. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.