

Role pragmatické kompetence ve výuce češtiny jako cizího jazyka a utváření sociální identity¹

Martina Hrdá, Radim Šíp

Katedra sociální pedagogiky, Pedagogická fakulta, Masarykova univerzita

Abstrakt: V textu představujeme nový, širší pohled na souvislost mezi komunikací a integrací, který osvojování jazyka vnímá na pozadí utváření sociální identity. K tomuto osvojování dochází v průběhu rozvoje pragmatické kompetence (která je stěžejní složkou komunikační kompetence) imigranta/cizince² v kontextu přijímání dalšího/cizího jazyka. Text poukazuje na významnou spojitost mezi interakcí komunikujících, jejich pragmatickou kompetencí a jejich sociální identitou. Zdůrazňuje význam interakcí a pragmatické kompetence a kritizuje důraz na organizační složku jazyka. Na základě tohoto pojetí navrhuje novým způsobem chápat vztah mezi pragmatickou a organizační složkou komunikace a z toho vyplývající změnu v oborových didaktikách (nejen) cizích jazyků. V závěru textu náznakem představíme možnost výzkumného uchopení vztahu pragmatické kompetence a sociální identity.

Klíčová slova: paradigma, sociální identita, pragmatická kompetence, jazyk, interakce, čeština jako cizí jazyk, čeština jako druhý jazyk, imigrant, cizinec

1 Úvodem

Text vychází z problematiky oborové didaktiky³ / didaktiky češtiny jako cizího jazyka (ČJC) a překračuje ji směrem k sociologickým a sociálně pedagogickým

¹ Studie vznikla v rámci řešení projektu Katedry sociální pedagogiky PdF MU, kód: MUNI/A/1024/2009 (VY-S-O-S-KU, Výzkum dětí ze sociálně znevýhodněných skupin), pod vedením garanta doc. PhDr. Jiřího Němce, Ph.D.

² Cizincem zde nemusí být nutně míněn imigrant, ale obecně jakýkoli jedinec, který dané kultuře nerozumí anebo se jí cítí být ohrožen.

³ „... Vymezení pojmu oborová didaktika není doposud ustálené. Jeho výklady se pohybují v rozmezí od poměrně úzce pojímané metodiky (pravidla správného vyučování v určitém oboru) až po komplexní pojetí oborové didaktiky jako aplikované vědy založené na základním výzkumu. Pro současný vývoj je charakteristické směřování ke komplexnímu pojetí oborových didaktik“ (Janík, 2009, s. 565). „... aktuálně stále ještě převažuje chápání oborových didaktik jako disciplín vázaných převážně ‚jen‘ na (školní) vzdělávání“ (Janík & Stuchlíková, 2010, s. 8). Pod označením *oborová didaktika* chápeme komplexně pojatou vědeckou disciplínu, která shrnuje veškeré subdisciplíny typu aplikovaná lingvistika, Second Language Acquisition, čeština jako druhý jazyk. Pod pojmem *didaktika češtiny jako cizího jazyka* chápeme užší metodické zaměření na proces výuky a předávání poznatků v češtině jako cizím jazyce.

tématům. Jeho hlavním cílem je představit zákonitosti vztahu mezi stěžejní složkou komunikační kompetence – *pragmatickou kompetencí* – a *sociální identitou* jedince, které je nutné vzít do úvahy v moderně pojatém vyučování češtiny jako cizího jazyka – zvláště při zvažování jeho integračního rozměru.

V jednotlivých částech upozorníme na problémy, které plynou z běžného přesvědčení (tradiční lingvistiky a které se promítají i do didaktického konceptu cizích jazyků), že nejdříve musí být ovládnuta dostatečná část organizační (morfologicko-lexikálně-gramaticko-syntaktické) struktury jazyka, aby mohlo dojít k úspěšné komunikaci, a tím i k žádoucím posunům v sociální identitě. Naše argumentace se pozastaví nad skutečností, že nás právě praxe výuky cizích jazyků stále více orientuje k pragmatické stránce života – či v rámci kognitivního konstruktivistického konceptu komunikační kompetence (KK) – pragmatické kompetenci (PK) *mluvčího* a že ovládnutí samotného *jazyka* (dále budeme používat ve smyslu *organizačního jazykového konstruktivistického konceptu*) není jediným měřítkem porozumění v sociálním kontextu. Vysvětlíme, proč je nutné reorientovat výuku ČJ k reálnému⁴, interakčně pojatému a kontextově-situačnímu vyučování, jestliže máme na zřeteli proměnu sociální identity studentů (uprchlíků, imigrantů, sociálně vyloučených) a jestliže má tato proměna být pozitivní změnou pocitu blízkosti k nativnímu⁵ prostředí a kultuře České republiky. Filozofické pozadí tohoto posunu uvedeme jako jeden z mnoha projevů odvratu od teorie struktur k pragmatické stránce komunikace.

Námi promyšlené filozofické úvahy nabízejí didaktice cizích jazyků alternativní náhled, v němž problém komunikace (při zvažování cílového konstruktivistického *komunikační kompetence*) nevychází primárně z jazyka, ale právě z komunikačního jednání a sociálních interakcí (sociokulturního kontextu⁶), v nichž se jazyk rodí a jichž je součástí. Bude-li je oborová didaktika jako východiska odmítat a nevezmeme-li je společně s poznatky dalších oborů na vědomí (jako např. kritické přehodnocení poznatků aplikované lingvistiky, zvažování vlastních poznatků z obecné didaktiky a sociální pedagogiky a sociologie),

⁴ Tzn. praktické interakce a instrumentální výuce, která nespočívá v představě tématu, ale v kontextově zasazeném jednání v situacích, tedy v reálném zakoušení a ocitání se v rolích sociálně a kulturně vymezených přijímající kulturou. Účast na společné činnosti a její sdílení dává totiž vzniknout porozumění pravidlům jednání a přijetí jazyka.

⁵ Nativní/nenativní – ve významu mateřský/nemateřský, domorodý/nedomorodný, přirozený/nepřirozený.

⁶ Na druhou stranu si uvědomujeme, že jazyk je zde důležitým prostředkem k pragmatické interpretaci sociálně-kulturní reality.

bude se v praxi potýkat s týmiž problémy jako doposud a nebude dostatečně připravena reagovat nejen na obsažnější potřeby žáků, ale potažmo na potřeby celé společnosti. Těmi budou nejen žádoucí řešení komunikačních konfliktů, ale především řešení problémů integračního charakteru. Byť se jedná o dva aspekty jediného problému, doposud je vnímáme jako dva nesouměřitelné póly. Proto je nutné se nad nimi pozastavit a nastavit cestu k jejich sblížení.

V závěru textu načrtneme výzkumný design, na základě kterého je možné zkoumat vztah mezi znalostí češtiny a pocitem blízkosti k přijímající kultuře, přičemž právě z výše zmíněných důvodů budeme akcentovat pragmatickou složku kompetence. Vzhledem k hlavnímu tématu však bude popis a zdůvodnění designu pouze orientační, a bude tak pozvánkou k budoucímu textu, jenž se bude přímo zabývat pouze metodologickou stránkou probíhajícího výzkumu. Protože naším hlavním záměrem je poukázat na skutečnost, že přestože v didaktice cizích jazyků bylo vykonáno mnoho pozitivních kroků směrem ke komunikačnímu pojetí výuky, ještě stále jsme v této problematice nepokročili dostatečně daleko. Podle našich zjištění, úspěch v komunikaci nespočívá v gramatické korektnosti, ale v dosažení společné interpretace okolního světa. Z toho vyplývá, že musíme daleko důsledněji dbát na interaktivní účast žáků, učitelů i dalších aktérů v komunikaci, než je dnes běžné. K tomu nás vede i zcela neobvyklé promyšlení teoretických základů lingvistických disciplín.

2 Teoretický kontext nového přístupu a jeho filozofická východiska

2.1 Cesta k novému paradigmatu

Nové souvislosti, které vedou k nutnosti rozvoje oborové didaktiky / didaktiky ČJČ jazyka jsou charakterizovány především opouštěním úzce lingvistického didaktického konceptu a směřováním ke komunikativním přístupům. Ty jsou založeny na funkčním pojetí jazyka (srov. in Hanušová, 2005, s. 13–18) a zvažování sociokulturních aspektů jazykové komunikace. Hrdlička (2005, s. 18) v této souvislosti upozorňuje na skutečnost, že „těžiště pozornosti badatelů se přesouvá od systémových a strukturních vlastností jazykového kódu (langue)

k jeho řečovému fungování a užívání (parole) v měnících se podmínkách společenské komunikace.⁷ Tendencím nahrává zejména všudypřítomné migrační klima, které vybízí k řešení problémů souvisejících se začleňováním imigrantů do většinové společnosti. Stále více začíná být zřejmé, že tento trend v didaktice cizích jazyků není ojedinělým a nahodilým procesem, že se jedná o jeden z projevů širšího kulturně intelektuálního posunu, který se projevuje na mnoha úrovních.

V posledních 20 letech můžeme zaregistrovat v různých vědeckých oborech důraz na těsné sepjetí teorie s praxí, přičemž praxe se stává instancí rozhodnutí, zda je nějaká teorie pravdivá (účinná), či nikoli. V lingvistice se tento trend teprve – postupně a pomalu – etabluje. Je to dáno historií lingvistiky jako vědecké disciplíny, protože ta díky podmínkám, za kterých se v 18. a 19. století jako samostatná disciplína profilovala, klade stále důraz na jazyk jako jasně vymezenou strukturu. V době osvícenství to byla struktura Rozumu odrážející se jako varianta toho stejného v jednotlivých jazycích. V době romantismu a romantického nacionalismu to byly struktury svébytných jazyků. Ve strukturalistické lingvistice šlo opět o hledání a kodifikování struktury, která se skrývá pod povrchem běžného jazyka (common language), aby se nakonec vše vrátilo k hledání ideální a všechny jazyky podkládající struktury mysli (viz např. snahy Chomského). Co však nechávala lingvistika (podobně jako celá západní intelektuální tradice) stranou až do 90. let 20. století, byla evoluční podstata jazyka. Teprve soudobá evoluční lingvistika se znovu vrací ke zjištění, že jazyk je vrcholkem ledovce, v jehož základně dřímá *sociální interakce*. Taková lingvistika nenahlíží na jazyk jako na něco zcela oddělitelného od člověka a jeho prostředí (srov. Stebbins, 2007). Toto zjištění je sice triviální, ale má dalekosáhlé důsledky.

⁷ Hrdlička ke komunikačně-pragmatickému obratu (2005, s. 18): „V popředí zájmu i nadále zůstává složka jazyková (včetně dimenze neverbální, mimo lingvální, tedy gest, mimiky aj.), k ní ale nově přistupuje komplexně pojímaná problematika komunikace jako takové. Začíná se zkoumat společenská a situační zakotvenost a podmíněnost jazykové komunikace, zohledňuje se např. společenské a pracovní postavení účastníků komunikace, jejich interpersonální vztahy, věk, vzdělání aj., nově se analyzuje komunikační záměr komunikantů a otázky spojené s jeho interpretací a realizací, pozornost se věnuje komunikačnímu efektu textu a způsobům i prostředkům jeho dosahování aj.“

2.2 George Herbert Mead: Jedinec-společenství a jazyk jako jednání

Jednou z hlavních myšlenek námi představovaného nového paradigmatu je skutečnost, že se vše utváří v interakcích. Důraz je posunut z esencí, podstat či stabilních struktur na dynamické vztahy. To, jak se tento obecný posun v promýšlení světa projevuje v rekonstrukci jazyka a jeho funkce, si můžeme dokumentovat prostřednictvím díla Herberta G. Meada.

Blumer (2004) nám poskytuje vcelku detailní rekonstrukci Meadovy pozice. Interakce nejsou předem dané úkony, které na sebe navazují jako akce a reakce fyzikálních těles. Organismy sledují akce ostatních a využívají jednotlivé fáze jejich rozvíjejícího se jednání jako převodního mechanismu jejich vlastních akcí. Tyto jednotlivé fáze – umožňující modifikovat reaktivní nebo naplánované jednání – Mead nazývá *gesta*. Gesta jsou základem jakékoli interakce, jedná se o impuls, který nás nutí – ještě bez zásahu myšlenkové činnosti – reagovat určitým způsobem. Ve chvíli, kdy se gesto stává součástí nějakého systému (např. gesta mají nějakou pravidelnou návaznost), nabývá pro jednajícího toto gesto na významu – stává se *významovým gestem*. Když tento význam odhalí i druhý člověk (obecně organismus), přecházejí reakce v komunikaci a oba uvnitř vzájemné interakce začínají jeden druhého interpretovat, čímž se vytváří interpretační pragmatický prostor a na jeho základě *jazyk*.

Teprve s interpretací se lidé (organismy) *definují* (identifikují se, určují své potřeby, priority) – a tak vytvářejí a rekonstruuji svá *já*. Na rovině filozofických předpokladů zde vidíme snahu vymknout se novověké představě předem existujících subjektů. Já, jazyk a představa světa vzniká teprve uvnitř koloběhů interakcí (srov. Blumer, 2004, s. 18–22). Na mnoha místech svých posmrtně vydaných přednášek se Mead zmiňuje o těle, skrze které se *já* vynořuje.

Jedná se o sociální entitu [já], která musí být vztažena k celému tělu. A pokud je vztažena k celému tělu, je vztažena k prostředí. . . Jsme svázáni s tělem do té míry, do jaké máme já. Já není vytvořeno z nějaké psychické látky [psychical stuff]. (cit. in Baldwin, 1986, s. 106–107)

Takové věty jsou matoucí jen zdánlivě.

Počátky *já* jsou nacházeny již v tělesných reakcích, v *konverzaci gest*, ze kterých se u vyšších obratlovců utváří schopnost symbolické interakce. Ovšem bez zázemí těla, jeho zranitelnosti, zvláštností, bolestí, požitků atd. by se zkušenost nemohla zkompletovat v symbolické interakci, a tedy by nemohlo vzniknout *já*. Vzhledem k těmto přesvědčením není v Meadově filozofii místo pro představu

stabilní struktury rozumu, myslí a jazyka, jakou nacházíme např. v díle Chomského a dalších. Mead předefinoval objektivitu tak, aby nevyžadovala příliš násilný předpoklad nalezení nějaké obecné struktury uvnitř zcela odděleného subjektu. Objektivní je pro něj to, co se odehrává uvnitř celé *triády G-O-D* (gesto-odpověď-důsledky) [v originále G-R-C – gesture, reaction, consequences]. Interakce probíhají v rámci celých těchto triád. Nejdříve je předvedeno gesto (nevýznamové či významové), na ně navazuje reakce. Teprve důsledky jak gesta, tak reakce fixují význam celé situace. Tak probíhají veškeré interakce – od konverzace gest až po nejsubtilnější a nejsložitější symbolickou interakci (srov. Mead, 1934/1972, s. 75–82, 145–148).

Vnímat objektivnost významů (významů vokálních gest či významů objektů, které jsou prostřednictvím těchto gest konstruovány) jako příslušnost k nějaké specifické triádě G-O-D nám umožňuje pochopit, jak probíhá skutečný princip experimentálního poznání. Ale nejen to. Dává nám nahlédnout do principu osvojování jazyka jak dítětem, tak cizincem. Dokonce nám umožňuje pochopit, jak my interpretujeme řeč člověka, kterému z nějakého důvodu nerozumíme. Dítě, cizinec i interpret se učí porozumění uvnitř celých triád: Potřebujeme znát reakce na určitou sekvenci jazyka, která nese význam, a jejich důsledky pro dotyčného i náš život. Aby se mohli – cizinec i dítě – náležitě naučit jazyku, abychom my mohli interpretovat „ne-smyslounou“ řeč, potřebujeme sociokulturní kontext, který definuje reakce a důsledky.

Významy jazyka nejsou univerzálie, jejichž zřetězení tvoří strukturu, ale sada praktik, které sice mohou být jazykem abstraktně reprezentovány, ale jejich smysl spočívá v jejich důsledcích pro jednání. Jsou neoddělitelnou součástí symbolického jednání. Jazyk zde tedy není od toho, aby svojí pravou strukturou kopíroval realitu nebo aby prostě přenášel informace. Jazyk je komplikovanou sadou reakcí a praktik, prostřednictvím kterých v sociálním prostoru řešíme problémy. Proto, máme-li hovořit o internalizaci jazyka, pak jediné v pragmatickém pojetí komunikační kompetence, tedy v kooperaci pragmatické a jazykové roviny.

Pokud se k tomuto paradigmatu přikloníme, pak to má dalekosáhlé důsledky jak pro obecné pojetí jazyka, tak pro didaktiku a pojetí výuky jazyků obecně. Jazyk není souborem daných významů a struktur, protože pojmy a struktury jsou v různé míře zastupitelné a za určitých okolností mohou stejnou akci vykonat rozdílné pojmy či rozdílné sekvence vět. Můžeme to vyjádřit touto analogií: Jestliže potřebujeme zatlouct hřebík, ale po ruce z nějakého důvodu

nemáme kladivo, stejnou práci může vykonat jiný předmět – kámen, briketa (srov. Hroch et al., 2010, s. 126–127)⁸. Z toho vyplývá, že jestliže podstatou jazyka a priori není bezchybné přenášení „pravých významů“, nýbrž zpřítomnění a stimulace určitých způsobů jednání, pak není podstatná vynikající znalost lexika či syntaxe, ale provedení jednání, jeho kompletace a uskutečnění. Jinými slovy: podstatná není organizační – ovšem ani jiná složka sama o sobě –, ale úspěšnost (či neúspěšnost) komunikace. K úspěšné komunikaci je zapotřebí syntézy a vzájemné interakce zmíněných složek.

2.3 *Identita jako esence a jako rekonstruktivní síť vztahů – nové paradigma*

Pod vlivem realistické logiky jsme se naučili vnímat identitu jako sadu vlastností, které jsou vztaženy pouze k jejich nositeli. Podle této logiky objekty, organismy, lidé, společenství sice existují ve vzájemných vztazích, ale tyto vztahy nejsou významné pro jejich identitu samotnou, a jen málo pro naše poznání. Námí výše naznačené pragmatistické východisko ovšem zavádí zcela opačný pohled. Jsou to právě vztahy a jejich proměnlivá dynamika, které utvářejí *identity*. Identity jsou polem sil, které vykazují určitou, časově omezenou stabilitu. Vykazují ji proto, že v dané chvíli je takové uspořádání sil výhodné pro jejich nositele – umožňuje dosáhnout níže zmíněné rovnováhy. Takové pojetí implicitně počítá s tím, že identity jedinců a identity společenství se nacházejí ve vzájemném, neustále se přepřádajícím poli sil.

Pojem *sociální interakce* nás přivedl přes symbolický (sociální) interakcionismus Herberta Blumera až k jeho učiteli H. G. Meadovi, který společně s Johnem Deweyem již na začátku 20. století představuje nové paradigma myšlení o člověku, jeho prostředí a jazyku. Toto paradigma naprosto převrací tradiční prvky evropského myšlení. Na rozdíl od něho neshledává příliš užitečné mluvit o jasně vymezených podstatách a strukturách, ale klade důraz na vnitřní dynamiku mezi lidmi a jejich sociálním a naturálním prostředím. Jedinec, společenství a prostředí jsou tři aspekty jediného celku, které se v interakcích (Dewey od 20. let 20. století používal pojem *transakce*) navzájem rekonstruují, rekonstruují. Rekonstrukce je výsledkem hledání rovnováhy mezi tradicí a probíhajícími změnami. Její uspokojivý výsledek je stav, kdy se všechny tři aspekty vyvíjejí způsobem, aby nabytá rovnováha docílila dlouhodobé stálosti. Jednání

⁸ Zde se odkazujeme na první ucelený výklad Meadova díla v češtině *George Herbert Mead: Sociální pragmatismus, mysl a komunikace*, jehož autorem je Roman Madzia (in Hroch et al., 2010, s. 113–140).

je na úrovni jedinců (organismů) prostředkem adaptace na dynamiku okolí. Sociální interakce, jejíž je jazyk nejvýznamnějším a nejfunkčnějším nástrojem, je integrální součástí adaptace. Je druhem jednání.

Mysl a já vzniká v interakcích, a tedy jim nepředchází. Stejně tak však interakcím nepředchází objekty okolního světa. Objekty vyvstávají v procesu interakce jako její výsledky. Blumer to na příklad komentuje: „Není tomu tak, že by jedinec byl obklopen okolím předem existujících objektů, které na něho naléhají a vyvolávají jeho reakci, nýbrž tak, že jedinec konstruuje své objekty na základě svého neustávajícího jednání“ (Blumer, 1984, s. 80).⁹ V pragmatickém pohledu na věc v podstatě neexistuje čistě subjektivní pozice – já vzniká z interakcí, prostřednictvím nichž a v nichž se nějak musí odrážet obecné rysy vnější reality. Já může reagovat špatně, může být ve své konstrukci příliš pyšné, příliš netrpělivé, příliš neznalé, ale ne v *novověkém smyslu* subjektivní. Na druhou stranu v tomto pohledu na svět nikdo nemůže být „novověce“ objektivní. Neexistuje zde měřítko, které by nám řeklo, že tento poznatek je neodvolatelně a navždy objektivní. Existuje zde pouze pragmatický prostor, který je utvářen na základě intersubjektivní shody. A v něm se dále vyjednávají naše identity i to, co považujeme za „objektivní“.

Sociální identita se rodí/utváří i re/konstruuje uvnitř komunikační interakce. Nevnímáme ji jako technický status či právní nálepkou, ale jako reálný pocit blízkosti – vědomí „kam patřím“ a pocit sounáležitosti s určitou společností a prostředím. Cizinec přichází do nového prostoru se svou nativní sociální identitou v konkrétní fázi vývoje jazykové a pragmatické kompetence. Tyto fáze jsou rozhodující v procesu, který znesnadňuje osvojování dalšího jazyka, protože v souvislosti s vyšší intenzitou pragmatického předporozumění¹⁰ je

⁹ Meadův pragmatismus podobně jako Blumerův sociální interakcionismus, Davidsonova radikální interpretace nebo evropská tradice hermeneutiky považuje objekty za výsledky interakcí. Nikoli v tom významu, že by je lidé (jako Bůh či evoluce) v interakcích materiálně stvořili, ale v tom smyslu, že na základě interakcí s nimi je interpretují. Interpretace ovšem prostupuje natolik naše jednání, že není pouhým sociálním přídatkem k neměnným podstatám. Jsou pro lidské jednání naprosto určující. I zde se vyjadřuje svázanost jedince a světa prostřednictvím interakce/komunikace. Jinými slovy: jazyk nemůže být odtržen od praktického jednání – bez něho ztrácí smysl.

¹⁰ Předporozuměním podobně jako evropská tradice hermeneutiky či radikální interpretace Davidsona máme na mysli porozumění světu, s nímž přistupujeme ke své existenci. Jedná se o jistý před-sudek, před-interpretaci, která může být na základě nových souvislostí přetvářena nebo zcela vytlačena novým porozuměním – přehodnocením v hermeneutickém kruhu interpretace. Na základě něj hodnotíme svou pozici v sociálním světě, interpretujeme pocity a myšlenky.

obtížnější stávající mentální struktury – svá předporozumění světu – měnit. Problém znesnadnění osvojování dalšího jazyka potom závisí na přerušení fáze vývoje prvního jazyka a okolnostech vstupu do nového prostředí. Jedná se o nutnou etapu přehodnocení dosavadní pozice v sociálním prostoru, ve které jedinec musí – v ideálním případě – začít utvářet novou nebo rekonstruovat stávající sociální identitu. (Pokud nechce být společností vyloučen, nebo v ní být izolován.)

To má významný vliv na pojetí lingvistiky obecně a potažmo na didaktiky jazyků. V tomto paradigmatu není z principu dynamického celku možné hledat „pravý svět“ či „pravou identitu“. Představa okolního světa a představa osobní či společenské identity jsou nástroje reflexe a rekonstituce. Jsou vždy „v pohybu“.¹¹ Jazyk je jedním z nástrojů adaptace a podstatou adaptací jsou interakce. Adaptace je tak hledáním rovnováhy prostřednictvím obměny jak struktur jazyka, tak představ o světě a o osobní či sociální identitě. Za takových okolností je nelogické a zavádějící (a) na rovině obecné lingvistiky zdůrazňovat a upřednostňovat zkoumání „neměnných“ struktur a (b) na rovině oborové didaktiky vyžadovat především znalost organizační složky jazyka. V obou případech totiž není podstatné „adekvátní poznání“, ale úspěšnost komunikační interakce.¹²

3 Komunikační, pragmatická a jazyková kompetence

3.1 Komunikační a pragmatická kompetence

Alternativní úhel pohledu nás poučil, že podstata komunikace nespočívá a priori v jazyce (jako organizačním konstrukt), ale v celistvé komunikační interakci. Koncept *komunikační kompetence*¹³ v novém paradigmatu proto musí být obsáhlejší a v něčem odlišný. Píšová (2011, s. 149) v souvislosti s konceptem KK upozorňuje na skutečnost, že „konstrukt cizojazyčné *komunikační kompetence*, který dnes figuruje v dokumentech evropské i české vzdělávací

¹¹ K tomu viz např.: (Dewey, 1992, middle works, svazek 6 a 14; late works, svazek 1 a 12; Frega, 2010; Frega, 2011; Mead, 1934/72).

¹² Protože nejsme schopni na prostoru jedné studie uceleně vysvětlit odlišnost a dopad obou paradigmat – tradičního a evolučně pragmatistického – odkazujeme zájemce na náš právě dokončovaný text *Komunikace a integrace žáků s odlišným mateřským jazykem – změna pohledu* (In Němec, 2011), v němž obě tradice analyzujeme na pozadí děl Chomského, Davidsona a Meada.

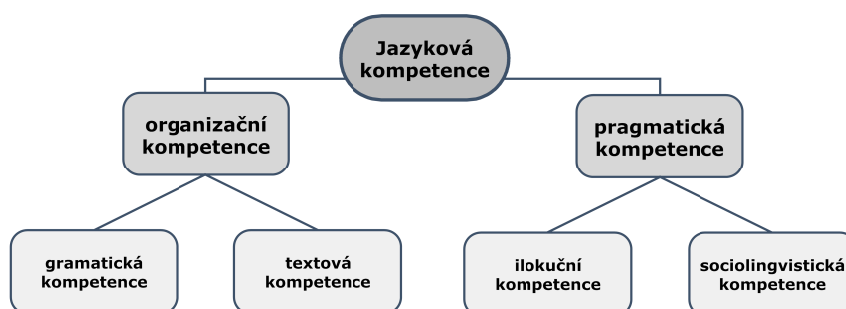
¹³ K tomu podrobněji viz Píšová (2011).

politiky i v kurikulárních dokumentech a artefaktech jako cíl cizojazyčné výuky, je de facto konstruktem lingvistickým“. Domníváme se, že pokud má být naše komunikační úspěšnost určována kvalitou komunikační kompetence, nemůže být z principu omezena pouze na jazykovou – verbální komunikaci, ale nutně musí zahrnovat schopnost interpretace pragmatického prostoru, který se utváří právě v sociální interakci. Taková změna nazírání problému a přístupu k *jazyku* může být ve výuce cizích jazyků výhodnější – a to nejen z důvodu potřeby *učení se druhému jazyku* za účelem integrace, ale především z důvodů výhodnosti porozumění interakcím a komunikačnímu jednání, v nichž a z nichž se jazyk rodí.

Naše komunikační kompetence není sadou internalizovaných *jazykových* nálepek reality vycházejících z jazyka samého. Není automatizací přenášení těchto nálepek do situačního – tematického kontextu, ani porovnáváním a měřením podobností či odlišností nálepek *reality* výchozího jazyka. Komunikační kompetence je schopností interpretace zkušenosti za pomoci jazyka a schopností vést komunikační jednání v kooperaci s tímto jazykem. Z důvodu její dynamické proměnlivosti se s pragmatickou kompetencí ve výuce raději nepočítá. Přestože tato pozice pro testování komunikační kompetence není příznivá, může být naopak velice přínosná pro edukační praxi. V pragmatickém jednání se totiž také vyjednává naše sociální identita a řeší integrace. To by měla být výchozí pozice pro výuku češtiny jako cizího jazyka. Vystává zde proto otázka, co vlastně měříme, když se nezaměřujeme na komunikační kompetenci žáka, ale zaměřujeme se na to, jak komunikační kompetenci vymezujeme a strukturuje na základě toho, co je příznivé pro její testování.

3.2 Vztah pragmatické a jazykové kompetence – přehodnocení

Pojem *pragmatická kompetence* není v českém kontextu příliš znám a pokud ano, převážně v rámci Bachmanovy vizuální metafory (diagramu) jazykové kompetence (srov. in Skehan, 1998, s. 160). Bachman považuje pragmatickou kompetenci za složku globálního konstruktů komunikační kompetence, která sleduje „vztahy mezi promluvami a činy provedenými prostřednictvím těchto promluv a jejich funkcí v kontextu, prostřednictvím vhodného používání jazyka“ (srov. in Bachman, 1990, s. 89). Zmíněný diagram (viz obrázek 1) slouží jako metafora jednotlivých složek jazykové kompetence, ne jako teoretický model. Jako každá jiná metafora zachycuje podstatné vlastnosti na úkor nepodstatných (srov. in Bachman, 2008, s. 86, 87). Bachman pragmatickou kompetenci staví na úroveň kompetencí organizačních uvnitř jazykové kompetence.



Obrázek 1. Model jazykové kompetence. Upraveno podle Bachmana (1990, s. 87).

Pragmatická kompetence zahrnuje kompetence ilokuční a sociolingvistické. Ilokuční kompetence jsou znalostí ilokučního potenciálu komunikačních aktů, reflexí funkčního pozadí jazyka v komunikaci.¹⁴ Sociolingvistické kompetence jsou schopností používat jazyk přiměřeně v kontextu. Při používání jazyka jednotlivé komponenty jazykové kompetence interagují. Jak jsme zmínili výše, pragmatická kompetence je v pojetí aplikované lingvistiky vymezena uvnitř kompetence jazykové za účelem jejího efektivního ověřování u studentů.

Ve skutečnosti mezi pragmatickou a jazykovou kompetencí probíhá taková interakce, která zajišťuje naši schopnost komunikace. Pokud by komunikační kompetence byla v konceptu didaktiky cizích jazyků exkluzivní záležitostí internalizace jazyka – a sociokulturní kontext (pragmatický rozměr) „ocáskem v pozadí“ – pak by učení se jazyku postrádalo svůj zásadní význam. Tedy komunikační rozměr. Otázkou je, proč tento významný konstrukt nazýváme *komunikační kompetencí*, když výuka, která k ní má směřovat, postrádá plnohodnotnější výňatek z komunikační dimenze.

Pokud máme zvažovat vztah mezi gramatickou (organizační) a pragmatickou (intersubjektivní a subjektivní) složkou komunikační kompetence, uvědomujeme si, že gramatická rovina musí nutně vycházet z roviny pragmatické. Nikoliv obráceně. Pragmatická rovina ožívuje systém vytvořených pojmů a lingvistických pravidel. Je podmínkou existence zpřesňujícího organizačního nástroje – *jazyka*, který je vždy tvořen v závislosti na potřebách společnosti, tzn. na

¹⁴ Termín komunikační jednání (akce) je pak často přesnější než známý výraz řečového aktu, protože je komplexnější. Vycházíme ze skutečnosti, že komunikační jednání může být prováděno i neverbálně (srov. in Kasper, 1997, s. 2).

potřebách pragmatických. Protože pragmatická a jazyková kompetence nyní existují ve vzájemných vztazích, předpokládáme, že mají schopnost zpětně vyjednávat pozici *já* v sociálních interakcích. Jednání ve společné interakci zakládá významy – přesněji jejich konstituce – a ty zpětně ovlivňují jednání. Jak jsme naznačili v předchozích kapitolách, pragmatické jednání původně spočívalo na vrozeném základě, než se dostalo do dynamických interakcí, jejichž výsledkem byl zpřesňující organizační nástroj – *jazyk*. Pragmatická schopnost je proto v podstatě osvojením a zpracováním průvodního chování – chování nativní komunity.

3.3 *Nová pozice pragmatické kompetence*

Pro zdůraznění nové pozice pragmatické kompetence v nově pojatém konceptu komunikační kompetence potřebujeme, v návaznosti na výše zmiňované filozofické úvahy, přehodnotit logické zastoupení jednotlivých složek v komunikaci. Davidson, jehož interpretační pole radikální interpretace tvoří druhou filozofickou základnu tohoto přehodnocení, často hovoří o nutnosti obrátit problém „z hlavy na nohy“, tedy přesunout se od toho, jak se nám problémy jeví, zpět k jejich pevným základům. Protože jsme si na některé věci zvykli natolik, že nám připadají nepostradatelné a navíc se nám tak nějak vytrácí evidence jejich pravého původu (srov. in Preston, 1997, s. 15–27).

Ačkoli naše kritika vychází z teorie Chomského, byl to právě Chomsky (srov. 1980, s. 59), kdo poprvé představil pojem a definici *pragmatické kompetence* (ve smyslu performance). Chomsky tvrdí, že „pragmatická kompetence může zahrnovat to, co Grice nazval logikou konverzace... pragmatická kompetence umísťuje jazyk do institucionálního prostředí jeho použití“ (tamtéž, s. 225). Přestože pojem přebíráme do našeho konceptu, do důsledků pojato, v novém paradigmatu jej vnímáme mnohem obsažněji – pragmatisticky. K tomu nás vede především nekonzistentnost mezi výukovými cíli *komunikační kompetence žáků* a prostředky a cestou, jimiž má být dosahována. To je důsledek skutečnosti, že v Chomského paradigmatu je vztah jazyka a zkušenosti jako internalizovaných struktur až druhotný a důraz je kladen na jazykovou kompetenci, funkci LAD (language acquisition device) a hloubkovou strukturu, tzv. *univerzální gramatiku*. (Blíže k Chomského pozici viz náš text již zmíněný v poznámce č. 11).

Např. Hirschová (2006) uvádí, že

... mezi pravidly z oblasti jazykové kompetence (a) a pravidly úspěšného komunikování (b) je zásadní rozdíl. Pravidla (a) se rodilý mluvčí naučí zhruba do šesti let věku, pak už ne (jde o rodný, nikoli další jazyk); (a) se v čase nemění. Pravidla (b) se učíme celý život, v čase se proměňují a lze je regulovat ... (s. 8–9)¹⁵

Naše pojetí pragmatické kompetence může být navenek zcela bezjazykové a ne-gramatické. Pragmatická kompetence nemůže být vnímána pouze jako znalost toho, jak jazyk souvisí se situací, ve které se používá, ani jako schopnost přiměřeného *jazykového jednání* vzhledem ke kontextu a situaci. Musí to být reálná schopnost komunikační účasti v reálné interakci. Pragmatická kompetence je na základě nových vztahů schopna vytvářet i přijímat nové struktury – nový jazyk. Nakolik je náš jazyk (i v důsledku Chomského paradigmatu) chápán jako živý organismus, jeho život je omezen pouze na lidskou interakci. Neexistuje sám o sobě, ale žije právě ve vztazích, které jsou významné pro pojetí jeho identity. Chomsky tuto skutečnost vidí právě naopak (srov. 1980, s. 59). Předpokládá, že jsme-li vlastníky celistvé gramatické kompetence, nemusíme mít žádnou schopnost *jazyk* používat. Tato pozice je ale logicky chybná. To jediné podstatné, co zde vstupuje do hry během komunikační interakce, je její sémantická ne/adekvátnost určená jejími pragmatickými důsledky. Jestliže to Chomsky vysvětluje na příkladu policisty, který zná zelené a červené světlo a jejich sekvence, ale neví, jak se používají v dopravě, pak se ptáme, kde se vzalo označení pravidla bez jeho počátečního stanovení a k čemu je nám tedy takové označení dobré?¹⁶

Porozumění interakci nezahrnuje nutně jen porozumění intencionálním a gramaticky korektním jazykovým projevům. Ty jsou rovnocenným partnerem interpretace v komunikačním jednání. Neexistuje zde žádný rozumný předpoklad, který by mohl vyloučit naši pragmatickou kompetenci z osvojování/učení se jazyku. Z již výše naznačených důvodů naše schopnost interpretovat i utvářet jazyk je závislá na schopnosti interpretovat nativní nebo další komunikační prostor. Nedokonale interpretovaná (tzn. nesprávně pragmaticky vyhodnocená) jazyková komunikace nevede ke komunikační kompetenci. Pragmatická kompetence je tedy taková schopnost komunikujícího, která usnadňuje

¹⁵ Zde se Hirschová pohybuje v rozhraní kompetence/performance, tedy v pojetí Chomského.

¹⁶ Právě tato výrazná nekonzistence se stala centrem naší kritiky Chomského v textu avizovaném v poznámce 11, kde jsme kritizovali jeho podcenění wittgensteinovské pozice ve vztahu k ustavení pravidla v lidské společenské interakci.

nebo naopak znesnadňuje osvojování a učení se dalšího jazyka. Proto jazyk, resp. organizační jazykové celky, nemůžeme považovat za původce poznání, protože vznikají druhotně, na pragmatistickém základě – potřebě pojmenování nových produktů, činností, zpřesňování a urychlení komunikace ve společnosti. Pragmatická kompetence, která se v chodu neustávajících interakcí a na základě nových okolností dynamicky přetváří a rekonstruuje (např. se změnou sociálního prostředí se obohacuje o schopnost interpretovat nový pragmatický prostor), je naší jedinou a totožnou pragmatickou kompetencí.¹⁷ Je proto zcela vyloučeno, že by obecně z lidské komunikace a konkrétně komunikační kompetence byla vyřazena. Jazykovou kompetenci nyní chápeme jako složku statickou – tzn. takovou, která může být naučena jako celek organizačního jazykového konstruktů – a pragmatickou kompetenci jako dynamickou a proměnlivou bázi, která podkládá naši schopnost komunikovat jakýmkoliv organizačním konstruktem a která musí být ve výuce cizích jazyků směrem k této sociokulturní interpretační bázi posilována. Jde totiž jen o to, jak moc nebo naopak málo je rozvinuta směrem k interpretačnímu prostoru dalšího/cílového jazyka, abychom fungování tohoto jazyka ve společnosti dokázali lépe pochopit a stal se tak součástí naší komunikační kompetence.

Komunikační kompetence by proto měla zahrnovat součinnost pragmatických aspektů, které udávají směr použití jazyka jako organizačního nástroje, a aspektů jazykových, organizačních, bez nichž by podstatná část komunikace nebyla realizovatelná nebo alespoň usnadněna. Pragmatickou kompetenci považujeme za *schopnost* komunikujícího, která v modelu komunikační kompetence musí být nutně vymezena v pozici nad rámcem jazykové kompetence. Je to totiž právě ona, která zakládá zkušenost našeho jazyka a na základě interakcí s jazykem zpětně ovlivňuje způsob myšlení člověka. Nemusí to nutně znamenat, že interakce nemůže být součástí edukační reality. Naopak. Interakce může a nemusí být omezena na prostor školy, může a nemusí být omezena na jediného učitele, na jednostranný výklad a jeden sociokulturní kontext. Je možno jít za hranice vnímání tohoto okruhu (např. při zvažování výuky ČJC) a učit se právě v interakcích. Zvláště pokud se nám svou dostupností nabízí

¹⁷ V této souvislosti považujeme za důležité poděkovat dr. Miladě Hirschové – přední představitelce české lingvistické pragmatiky, která nás na počátku našeho bádání v osobní korespondenci (září, 2010) upozornila na zcela zásadní skutečnost, tedy že se komunikační kompetence vyvíjí u každého jednotlivce celý život, a pokud člověk zvládne cizí jazyk a dokáže v něm úspěšně komunikovat, stává se součástí jeho komunikační kompetence. Tím se jinými slovy naznačuje, že nejde o dvě kompetence, pro každý jazyk jednu. V té době pro nás byla představa něčeho tak zásadního fatálně nedostupná...

možnost snadného posilování sociokulturního kontextu a zakoušení češtiny v přímém interpretačním prostoru. Pokud totiž máme v plánovaném cíli osvojování komunikační kompetence žáků, musíme jít nejen cestou učení se jazyku, ale také cestou posilování pragmatické kompetence, a věnovat se tak těmto dvěma hlavním nástrojům komunikační kompetence rovnocenně.

Přestože jsme si vědomi, že zapojování a promýšlení podmínek pro rozvoj pragmatické kompetence ve výuce cizích jazyků je velmi obtížné, potřebujeme z ní, právě pro potřebu pozdějšího uchopení v intencionální výuce cizích jazyků, vycházet a čerpat. K tomu nám napomůže také výzkumný design, který je založen na hledání korelace pragmatické kompetence (v pojetí aplikované lingvistiky, resp. SLA¹⁸) a rekonstrukce sociální identity směrem k pocitu blízkosti k přijímající komunitě. Právě touto cestou je nutné promýšlet dále koncepci výuky češtiny jako cizího/druhého jazyka.

4 Stručný popis designu výzkumu

Námi navržený výzkumný design má zodpovědět otázku: Jak u cizinců zjišťovat zvýšení pocitů blízkosti k dané kultuře? Předpokládá, že získáváním pragmatické kompetence nenativního jazyka cizinec přebírá nové porozumění světu kolem něj a s ním i nové pocity spřízněnosti a sounáležitosti se členy společnosti. Pragmatistický pohled se zaměřuje na svět utvořený vzájemnými interakcemi, které se fixují a prohlubují používáním jazyka. Ovšem fenomenologická analýza chce proniknout ještě hlouběji, do pocitů a psychologických změn subjektu v závislosti na tomto jazyce. Chceme tedy blíže určit vztah pragmatické kompetence a *pocitu identitní¹⁹ blízkosti nenativních mluvčích* k české zemi, kultuře, sociální/kolektivní identitě Čechů. Náš výzkumný design bude rozložen do dvou etap:

4.1 Porozumět druhému – fenomenologická analýza konstituce významu – 1. etapa

Když jsme zvažovali, jakým způsobem zachytit proces rekonstrukce sociální identity v kontextu rozvoje pragmatické kompetence, nabízela se možnost využít poměrně neznámou metodu fenomenologické analýzy. Její devízou má být

¹⁸ Applied linguistics – vědní obor, který se věnuje studiu procesu osvojování druhého jazyka. SLA – Second Language Acquisition – subdisciplína aplikované lingvistiky.

¹⁹ Používáme zde „identitní“ – týkající se identity, abychom se vyhnuli interpretaci slova „identické“ ve významu totožné.

schopnost analyzovat data bez kulturního předporozumění, což ve výzkumu změn sociálních identit, a o to více v souvislosti s pragmatickou kompetencí, považujeme za skutečně zásadní.

MCA (angl. *meaning constitution analysis*), jejímž autorem je Sages, zkoumá zkušenost člověka vztahující se ke konkrétním podmínkám přirozeného světa, v nichž se nachází. Tato metoda nám má zprostředkovat odpověď na otázku, jak svou sociální ne/blízkost vnímají samotní aktéři integračního procesu, aniž by do porozumění fenoménu zkušenosti zasahovala jejich pragmatická kompetence nebo naše kulturní před-interpretace. Pro zachování pravidel fenomenologického výzkumu musí být položena jen obecná otázka, na níž informant volně asociuje a v odpovědích popisuje to, co je pro něj k danému fenoménu významné a co je opravdu jeho vlastní zkušenost (srov. Strobachová, 2007, s. 45). Pro aplikaci fenomenologické analýzy Sages vyvinul speciální software – *Minervu*.²⁰

Naše identita se také podílí na interpretaci identit druhých i na rekonstrukci těchto identit. Proto se i ji pokusíme „vyzávorkovat“. Nikdy se nám to z principu nepodaří zcela, protože by se tím znemožnila i jakákoli komunikace, a tedy i analýza. Ovšem co největší potlačení naší identity a našeho kulturního předporozumění nám může pomoci lépe pochopit zkušenost nebo identitu druhého. Výsledkem této první etapy má být popis čisté žité zkušenosti, kterou informant s daným fenoménem má.

4.2 Úroveň pragmatické kompetence – 2. etapa

Pragmatická kompetence může být pro účely svého ověřování testově nastavena. V komparativních pragmatistických studiích (interlanguage pragmatics) se setkáváme s porovnáváním dvou jazyků. Většinou se jedná o angličtinu (jako lingua franca) a další jazyk. Ve výzkumu se dospělo ke třem specifickým, nezávislým a kulturně senzitivním proměnným, které v odlišení jazykového jednání mluvčích různých jazyků hrají principiální roli. Podle nich je možné poměrně dobře rozlišit schopnost mluvčího správně pragmaticky jednat dle nepsaného „pragmatického standardu“ cílového jazyka. Jsou to společenská distance (distance) vypovídající o vzájemné známosti mluvčích, relativní moc (power) ve smyslu pomyslné hierarchizace (autorita – podřízený, učitel – žák,

²⁰ Pro seznámení se s praxí softwaru *Minerva* a aplikací fenomenologické analýzy čtenáře z důvodu limitovaného rozsahu této studie odkazujeme na další budoucí autorské texty.

apod.), míra omezení (ranking of imposition) vypovídající o stupni závažnosti sdělení (srov. Alcón Soler & Martinez-Flor, 2008, s. 226).

Z důvodu nastavení výzkumu a jeho integračního rozměru se nezaměřujeme na interkulturní kompetenci ve smyslu respektování či oddělování obou pragmatických hladin. Interkulturní kompetence implikuje zachování rovnocennosti osvojených jazyků za účelem spolupráce a jak se domníváme, neimplikuje tendenci imigranta přibližovat se k nativní komunitě či societě.²¹ Nicméně, těchto poznatků pro rigorózní charakter práce využijeme. Zajímá nás kompetence cílového jazyka, která zahrnuje ochotu k přejímání sociokulturní báze druhého jazyka.

4.3 Postup výzkumu – souhrn

Smyslem našeho výzkumu je zjistit, zda se v souvislosti s rozvojem pragmatiky cílového jazyka formuje i imigrantův pocit blízkosti k nové zemi a societě. Abychom tento složitý vztah dokázali popsat, nemůžeme sledovat vztah jeho nativního a nenativního jazyka. Logicky by to ani nebylo možné, protože nedokážeme ovládnout všechny výchozí kultury. Zajímá nás pouhá mikročást složité mozaiky, tedy pragmatická kompetence, resp. její aktualizovaný rozvoj v prostředí cílové/nové kultury. Porovnávání pragmatické způsobilosti pak musí být v našem výzkumu nutně vztahováno k nativním mluvčím českého jazyka.

Naš design pomocí MCA analýzy hodnotí, zda a za jakých okolností došlo ke zvětšení pocitu blízkosti k nenativní kultuře, poté ověřuje, jestli tyto pocity odpovídají také výsledkům v testech pragmatické kompetence – tzn., zda pragmatická kompetence (v kognitivním konstruktě KK) koreluje s pocity blízkosti i neblízkosti ke konkrétní společnosti. Z dostupných testů, které se používají pro testování pragmatické kompetence, jmenujme alespoň *DCT – Discourse Completion Tasks*²², který sestává z 6 scénářů žádostí a mění se v závislosti na kontextuálních faktorech – sociální distanci a sociálním statusu komunikujících. Existuje v psané i mluvené podobě a v podobě tzv. *multiple-choice* (výběr z více možností). Dále je možné využít *roleplays* – hry v rolích, sebe-hodnocení a kombinace *roleplay self-assessments* (RPSA) (srov. in Soler & Martinez-Flor, 2008, s. 224–248). V tomto případě je možné využít i komparativní studii s nativními mluvčími.

²¹ K interkulturní komunikativní kompetenci viz např. Zerzová (2011).

²² Nejvyužívanější metoda mezikulturní pragmatiky *cross-cultural pragmatics*.

Přestože námi představené paradigma hovoří o *komunikujícím* v nejširším smyslu, aby naznačilo cestu interakčnímu pojetí výuky jazyka, ve výzkumu samozřejmě potřebujeme seriózní pozici, tzn. budeme pracovat s ověřeným nástrojem k ověřování rozvinutí pragmatické kompetence – v pojetí SLA. Náš výzkum nás může vést k několika závěrům. Buď se prokáže náš předpoklad, že míra PK má vliv na pocit blízkosti/neblízkosti, a pak bude nutné přeformulovat roli PK v námi naznačeném smyslu. Nebo je zde další varianta, a sice že aplikovaná lingvistika ve skutečnosti neměří pragmatickou, ale opět kompetenci jazykovou (viz problémy paradigmát zmiňované u modelů kompetencí ve 3. kapitole a ve filozofických východiscích ve 2. kapitole.) V takovém případě výuka ČJC a oborová didaktika obecně bude stát před závažnějším problémem, jak zásadně změnit svůj postoj k testování PK.

5 Závěrem

Náš text prostoupilo několik velmi významných myšlenek, které je v jeho závěru důležité vyzvednout. Nový pohled na problém komunikace, integrace a osvojování/učení se dalšího jazyka – jež jsme se v rámci vymezeného prostoru pokusili popsat co nejdůkladněji – naznačil, že způsob vnímání naší *reality* (ať už světa, sociokulturní reality i vlastní pozice v nich) není dán pouze jazykem, ale je vždy určen povahou interpretace (paradigmatu), která spočívá v základu našich komunikačních interakcí. Teprve v komunikační interakci se na základě naší pragmatické kompetence v součinnosti s jazykem vytváří interpretační prostor a vlastní intersubjektivně sdílený soubor pravidel. Veškerá díla i jazykové komunikáty – texty, literární díla, obrazy, i vlastní porozumění – jsme schopni interpretovat právě díky naší pragmatické kompetenci. Na základě míry před-porozumění také přijímáme nový jazyk s ochotou, částečně, nebo jej zcela odmítáme.

Abychom porozuměli vztahu komunikace a integrace, potřebujeme hledat právě tam, kde lze hledat počátky intersubjektivní shody v interpretaci, tedy v evoluční podstatě jazyka. Proto i v pragmatické kompetenci – tam, kde krystalizuje naše porozumění světu a v žité zkušenosti člověka – hledáme hloubku fenoménu utváření nové sociální identity. Hledáme ji ve zkušenosti těch, kteří v důsledku nových souvislostí potřebují aktivně vyhledávat nové pochopení světa, nové porozumění komunikačnímu jednání lidí, a tedy významněji aktualizovat rozvoj pragmatické kompetence.

Tam, kde schází vstřícnost, je nutné nabízet vlastní pragmatický komunikační prostor v přímých interakcích. V nich musí dotyční aktivně vyjednávat nový jazyk a s ním i upevňovat novou pozici v sociálním světě. Východiska se dají nalézat právě tam, kde lze sdílet společnou interpretaci – v komunikaci. Jedině v této komunikační dimenzi pak funguje společnost. Společnou interpretaci musíme nacházet v kooperaci pragmatické a jazykové roviny – v kooperaci našich komunikačních kompetencí. V jejich spolupráci bude ideálně docházet k sloučení cizinců s nativní společností a k nabývání oboustranného pocitu blízkosti. Teprve při střetávání komunikačních záměrů a konfliktů, které jsou způsobeny našimi primárními teoriemi (Davidson, 1986)²³, se může začít utvářet nové pochopení a dospívat ke shodným interpretacím.

Prostřednictvím poznatků, ke kterým nás může nové paradigma směřovat, můžeme utvářet i svá budoucí porozumění. Musíme ale začít právě tam, kde ochota měnit pochopení tohoto světa ještě nenaráží na příliš konfliktní předporozumění. Tedy u dětí. Náš výzkum může být námětem pro zkonkrétnění těchto myšlenek v intencionálně založené výuce češtiny jako cizího/druhého jazyka. Je třeba sice začít u těch nejmenších, nabídnout jim novou cestu a naději pro budoucnost, ale na druhou stranu to neznamená, že by interakční přístup neměl být účinný také u dospělých. Teprve „dobrá“ komunikace nám umožní lépe zprostředkovat i pochopit jazyk. Z toho vyplývá i potřeba koncipovat oborovou didaktiku / didaktiku češtiny jako cizího jazyka v návaznosti jak na poznatky teorie osvojování jazyka, tak žádost edukační praxe, a tyto poznatky syntetizovat. Je nutné ubírat se touto cestou ještě dál, za hranice okruhu vyučovací hodiny i třídy, a směřovat ke všeobecnému komunikačnímu pojetí, nejlépe ke konceptu interakce s češtinou.

Oborová didaktika by měla vzít do úvahy konstrukt *komunikační kompetence* jako výukový cíl a cestu k jeho dosahování přehodnotit. Na této cestě by neměla být naivní ve své představě, že rozvoj komunikační kompetence žáků je podmíněn pouze ovládnutím jazykových (organizačních) prostředků a že se pragmatická kompetence, která je základem naší schopnosti komunikovat, rozvine dále směrem k sociokulturní bázi druhého jazyka zcela spontánně. Bez toho naše porozumění nebude úplné. K čemu nám slouží organizační konstrukt, kterému neumíme, nechceme, nebo nejsme schopni porozumět?

²³ K detailnímu popisu Davidsonova pojetí interpretace prostřednictvím souhry primární a průběžné teorie viz již několikrát zmíněný text *Komunikace a integrace žáků s odlišným mateřským jazykem – změna pohledu*. In J. Němec (Ed.). (2011). Popř. Davidson (1986).

Komunikační kompetence musí být proto vnímána jako celek ovládnutí jazyka a schopnost účasti i porozumění v komunikačním jednání.

Literatura

- Alcón Soler, E. A., & Martínez-Flor, A. (2008). *Investigating pragmatics in foreign language learning, teaching and testing*. Bristol: Multilingual Matters.
- Bachman, L. F. (1990). *Fundamental considerations in language testing*. Oxford: Oxford University Press.
- Baldwin, J. D. (1986). *George Herbert Mead. A unifying theory for sociology*. London: Sage Publications, Inc.
- Blumer, H. (1986). *Symbolic interactionism. Perspective and method*. Berkeley: University of California Press.
- Blumer, H., & Morrione, T. J. (Ed.). (2004). *George Herbert Mead and human conduct*. Walnut Creek: Altamira Press.
- Davidson, D. (1986). A nice derangement of epitaphs. In E. LePore (Ed.), *Truth and interpretation, perspectives on the philosophy of Donald Davidson* (pp. 433–446). Oxford: Blackwell.
- Davidson, D. (1998). O samotné myšlence pojmového schématu. In J. Peregrin (Ed.), *Obrat k jazyku: Druhé kolo* (pp. 109–125). Praha: Filosofia.
- Davidson, D. (1997). Seeing through language. In J. Preston (Ed.), *Thought and language* (pp. 15–27). Cambridge: Cambridge University Press.
- Davidson, D. (2004). *Subjektivita, intersubjektivita, objektivita*. Praha: Filosofia.
- Frega, R. (2010). What pragmatism means by public reason. *Etica & Politica / Ethics & Politics*, *XII*(1), 28–51.
- Frega, R. (2011). From judgement to rationality: Dewey's epistemology of practice. *Transactions of Charles S. Peirce Society*, *46*(4), 591–610.
- Hanušová, S. (2005). *Pregraduální vzdělávání učitelů anglického jazyka*. Brno: MSD.
- Hickman, L. A. (Ed.). (1992). *The collected works of John Dewey*. [CD-ROM]. Charlottesville: InteLex Corporation.
- Hirschová, M. (2006). *Pragmatika v češtině*. Olomouc: Univerzita Palackého.
- Hrdá, M. (2011). Pragmatická kompetence nenativních mluvčích českého jazyka. In J. Poláčková-Vašátková, & A. Bačíková (Eds.), *Aktuální problémy pedagogiky ve výzkumech studentů DSP VIII*, (pp. 671–676). Olomouc: Univerzita Palackého.
- Hrdlička, M. (2005). K otázce komunikační metody a komunikativnosti. In J. Čemusová, L. Holá, & J. Ryndová (Eds.), *Sborník Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka (AUČCJ) 2003–2005* (pp. 17–20). Praha: AKROPOLIS.
- Hroch, J., et al. (2010). *Pragmatismus a dekonstrukce v anglo-americké filozofii*. Brno: Paido.
- Chomsky, N. (1980). *Rules and representations*. New York: Columbia University Press.
- Janík, T. (2009). *Oborové a předmětové didaktiky*. In J. Průcha (Ed.), *Pedagogická encyklopedie* (pp. 656–660). Praha: Portál.
- Janík, T., & Stuchlíková, I. (2010). Oborové didaktiky na vzestupu: přehled aktuálních vývojových tendencí. *Scientia in educatione*, *1*(1), 5–32.

- Kasper, G. (1997). *Can pragmatic competence be taught?* Second Language Teaching & Curriculum Center. Dostupné z <http://nflrc.hawaii.edu/NetWorks/NW06/default.html>
- Němec, J. (Ed.). (2011, in press). *Výzkum a edukace sociálně znevýhodněných žáků*. Brno: Paido.
- Mead, G. H. (1934/1972). *Mind, self, and society*. London: University of Chicago Press.
- Morris, W. C. (Ed.). (1934/1972). Introduction. In H. G. Mead. *Mind, self, and society*. London: University of Chicago Press.
- Pišová, M. (2011). Didaktika cizích jazyků: otázky identity. *Pedagogická orientace*, 21(2), 142–155.
- Sages, B. R., & Lundsten, J. (2010). *Papers and articles on meaning constitution analysis*, Vol. I: Cross-Cultural Studies. (Nepublikováno)
- Stebbins J. R. (2007). The evolution of evolutionary linguistics. *Colorado Research in Linguistics*, 20(1), 1–20.
- Strobachová, B. (2007). *Diagnostický potenciál Metody Meaning Constitution Analysis* (Diplomová práce). Dostupné z http://is.muni.cz/th/64877/ff_m/STROBACHOVA_DIPLOMOVAPRACE.pdf
- Zerzová, J. (2011). *Interkulturní komunikativní kompetence a její rozvíjení v hodinách anglického jazyka na 2. stupni ZŠ*. (Disertační práce). Dostupné z http://is.muni.cz/th/79615/pedf_d/Disertacni_prace_Zerzova.pdf

Autoři

Mgr. Martina Hrdá, Mgr. Radim Šíp, Ph.D., Katedra sociální pedagogiky,
Pedagogická fakulta MU, Poříčí 31, 603 00 Brno, e-mail:
hrda@hrdy.eu, sip@ped.muni.cz

The role of pragmatic competence in teaching Czech as a foreign language and social identity formation

Abstract: The authors of this text present the philosophical basis in which the relationship of communication and integration is seen in a new context. It deals with the tight involvement of language acquisition in the formation of social identity. Both are examined in the process of the development of pragmatic competence as the fundamental component of communicative competence. The alternative stance offered by the authors underlines and explains the major tendencies of foreign language teaching – to distance themselves from narrowly linguistic approach and to aim at communications thoroughly. At the end of the text, the authors introduce a hint of a possible research design that grasps the relationship between pragmatic competence and social identity.

Key words: paradigm, social identity, pragmatic competence, language, interaction, Czech as a foreign language, Czech as a second language, immigrant, foreigner