

zamerania nie je ich vzťah k jednotlivým vedám, ale vzťah k príslušným komponentom psychosociálnej a kognitívnej vybavenosti osobnosti dieťaťa (žiaci), vzhľadom k aktuálnej úrovni ich ontogenetického vývinu. Tým predpokladáme konštituovanie takých odborových didaktík, ako je napr. *didaktika prírodovednej výchovy, didaktika spoločenskovednej výchovy, didaktika umenia, či didaktika jazykovej výchovy*. Prítom na úrovni 1. stupňa ZŠ by malo v tomto zmysle ísť o integrované didaktiky (metodiky) — napr. metodiku rozvíjania senzomotorických zručností, metodiku rozvíjania intelektových schopností s kumuláciou tých oblastí elementárneho vzdelávania, ktoré na danej psychickej sfére participujú. Tak by bolo možné dospieť k zmyslupnejšej koordinácii v súčasnosti značne roztrieštených a navzájom izolovaných didaktík jednotlivých vyučovacích predmetov 1. stupňa ZŠ, ktorých nesúrodosť a veľké množstvo je aj predmetom kritiky súčasnej koncepcie štúdia učiteľstva pre prvý stupeň.

V tomto príspevku sme vzhľadom k obmedzenému priestoru naznačili len východiskové tézy teoretických myšlienok, o ktorých sa nazdávame, že by mohli mať zmysel pri riešení pretrvávajúcich problémov odborových didaktík. Ich podrobnejšia analýza, resp. konkretizácia je však už aj konkrétnym obsahom práce didaktikov, ktorá môže (resp. nemusí) potvrdiť opodstatnenosť takéhoto chápania postavenia odborových didaktík v triáde pedagogika — odborová didaktika — veda.

K možnosti etologického pojetí předmětu mateřský jazyk

Simeon Romportl

Pedagogické fakulty patřily k předním obětem reformátorské mánie totalitního režimu let 1948–1989 a institucionální klid jim nepřinesla ani doba revoluční a porevoluční. Bilanci smutných důsledků dění za poslední půlstoletí přenechávám historikům, rád bych však navázal na nepřetržitou aktivaci *existenciální* otázky, kterou s sebou tento proces nesl. V milosrdnější modifikaci nezní tato otázka jako alternativa, nýbrž jako problém diferenační (mlčky se přitom nepřipouští možnost konkurujících institucí stejného zaměření) : „Jak se na pedagogických fakultách bude koncepcie toho kterého oboru lišit od koncepcie téhož oboru na fakultách filosofických, přírodovědeckých, popř. jiných?“

Sám námět těchto diskusí, nehledě na to, že se v něm napoprve i při všech rekursích prozrazovaly i dosud v něm ožívají myšlenkové návyky zfor-

mované způsoby administrativního řízení společnosti, svědčí o ignorování dvou nezbytných předpokladů: Instituce vysoké školy totiž jednak zahrnuje praktický účel (pokud to nemá být jen škola pro získání okrasného titulu), jednak je nebo svou podstatou má být pracovištěm vědeckým. Má tedy spoluurčovat charakter oborů své zájmové sféry tím, že do nich bude vnášet a bude v nich propracovávat aspekty orientované výše zmíněným cílem.¹ Charakter a míra tohoto spoluurčování mohou být v různých oborech různé; proto se zdržíme srovnávání a přistoupíme k problematice našeho oboru, jazykovědy.

Specifikum fakult vzdělávajících učitele se projevuje už v tom, že je na nich tato disciplína nezbytně diferencována poměrem předmětu, tj. jazyka ke vzdělávané osobě. Proto na nich nutno odlišovat nauku o mateřském jazyce od jazykovědy cizojazyčné. Případná námitka, že je uvedené kritérium vnější, nás přivádí přímo k jádru problematiky jazyka jako předmětu jazykovědy. Didaktik mateřského jazyka se např. nemůže spokojit koncepcí jazykovědy jako nauky o kódu viděném v abstrakci od subjektu — a moderní teoretická jazykověda jde v hlavních směrech touto cestou.² Již z jediného příkladu je zjevné, že se činnost didaktiků a pedagogů neobejde bez vlastních tvůrčích zásahů do samotné teorie jazyka.

Východiskem by ovšem mělo být zhodnocení oborového thesauru, resp. jeho relevantních linií. V tomto příspěvku bych rád aspoň letmo a orientačně nastínil charakteristiku vývoje, jakým se ubíral hlavní směr jazykovědného oboru od okamžiku, který můžeme nazvat kulminací jazykovědy. Zároveň bych rád doporučil pozornosti čtenáře určitou subdisciplínu, která se jazykovědě sice zatím jeví jako periferní, o níž se však domnívám, že obsahuje předpoklady možné restituace hodnot v jazykovědě kdysi uznávaných.

Konsistentní vývoj jazykovědy, jehož kořeny sahají až do humanismu, přerušil totiž asocianismus sedmdesátých let minulého století, tím že přenesl zájem z národních atributů jazyka na problematiku individuálního řečového aktu. Tak ve svých důsledcích abstrahoval jazyk od historie.³ Strukturalismus, jeho pozdní odnož (od počátku 20. stol. dodnes), vyloučil i zřetel psychologický, čímž abstrahoval jazyk od jakéhokoli subjektu. Od té doby se teoretická jazykověda rozvíjí převážně jako abstraktní nauka o kódu a v této své podobě nemá moc didaktiku mateřského jazyka oslovit.⁴

Řešení této situace, která je de facto krizí jazykovědy i didaktiky jazyka, vidím v extrapolaci mezi současným stavem těch disciplín blízkých jazykovědě, které obdobnou deformací nebyly postiženy nebo už takovou deformaci překonaly, a stavem i aspiracemi jazykovědy šedesátých let minulého století.

Jazykovědě nejbližší stojí etologie, tj. nauka o chování (nikoli psychologie — ta je poplatná stejným deformacím), přísně vzato součást biologie. Spolu

s ní považuje za základní modus existence svých objektů *vývoj*. Ze stejného důvodu se vědomě mezi biologické disciplíny řadila jazykověda šedesátých let 19. stol., která už tehdy ve vývoji spatřovala základní společnou vlastnost jazyků a živých organismů.⁵

Etologie považuje jazyk za součást repertoáru chování, a tedy za jeden z významných objektů svého zkoumání. Kromě toho prošla obdobnými neduhy, jakými prochází jazykověda. Po období komplexních, leč povrchních charakteristik chování různých biologických druhů (zenit darwinismu) byla zasažena vlnou úzkého experimentování s individuí (reflexologie, behaviorismus aj.). Posléze, ve třetí fázi (přibližně od dvacátých let našeho století), už rezignuje na explikaci chování morfologií a histologií substrátu i jeho funkční strukturou a zaměřuje se na chování samo, a to v nejširších souvislostech ekologických a sociologických, respektujíc především jeho *genezi*.⁶ Nespatřuje tedy už v subjektu ani „telefonní ústřednu“ (popř. i „bezdrátovou“), ani černou skříňku, nýbrž *celý svět*, který je jakoby protihráčem vesmíru a který disponuje specifickými kapacitami. Základním, organicky uceleným substrátem chování však pro ni není individuum (ani druh), nýbrž populace.

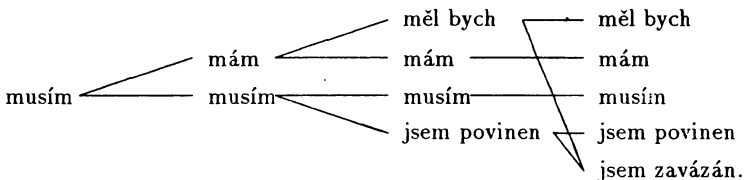
Etologie hierarchisuje chování i jeho subjekty a podává typologii ucelených figur chování, ale také typologii jejich geneze. Za typ geneze, jenž je heuristicky nejvýznamnější pro pochopení ontogeneze jazyka, nutno považovat *obligátní učení*. Uskutečňuje se na základě druhových předpokladů, ale konkretizuje se vždy do podoby specifické pro každou *populaci*. Uskutečňuje se pouze ve vymezených, tzv. sensiblních věkových fázích, jejichž umístění v časové ose ontogeneze je specifické pro každý druh, někdy i populace, a pro každou dovednost. Dovednosti získávané obligátní edukací nesmějí být v příslušné sensitivní fázi zanedbány, jinak vzniká tvor sociálně defektní. K edukaci obligátní se řadí edukace fakultativní, která už produkuje individuální rozdíly v nejvyšším chování. Dovednosti jí získané jsou už postradatelné, na druhé straně však představuje právě chování takto získané vstup do světa, v němž začínají mizet omezení. tedy do světa svobody. V ontogenezi jazyka se prolínají oba typy učení.

Extrapolací mezi současnou etologií (také současnými evolučními teoriemi)⁷ a jazykovědou šedesátých let minulého století (po odečtení parallaxe mezi etologií a jazykovědou) by bylo možno zkonstruovat představu jazykovědy v takové podobě, jakou by mohla mít, kdyby nebylo v sedmdesátých letech minulého století došlo k násilnému přerušení její tradice. Konstrukce takto získaná by se mohla stát inspirujícím plánem pro hledání takové teoretické základny, která by poskytovala půdu koncepčnímu řešení jazykově didaktických problémů.

Vybudování teoretické základny se stále více pocituje jako nutnost. Nevydá-li se — zvláště na fakultách pedagogických, neboť ty musejí do svých zájmů integrovat palčivou, a přitom heuristicky nedocenenou problematiku elementaristickou — nauka o mateřském jazyce a s ní i didaktika jazyka vlastní cestou, zůstanou nejen nezodpovězeny, ale patrně i nepoloženy mnohé otázky nejpodstatnější — i takové, které se v jiných oborech považují za samozřejmé. Jde o to uvědomit si, že učitel nemá žáka mateřskému jazyku *učit*, nýbrž má v žaku mateřský jazyk *rozvíjet*, má navazovat na jeho *idiolekt*, a ten vyvíjet a modifikovat. K tomu potřebuje učitel znát vývojové linie jazykových skutečností — obecně i v individuální konkrétnosti.

Několik příkladů: Učitel by měl vědět, na kterou z růstových linií formy se v tom kterém vývojovém období individua převážně fixuje význam relace (jejíž úroveň reflexe v jazyce mimochodem patří k důležitým ukazatelům mentální vyspělosti) — zda na souvětňnou, polověťňnou, pádovou (a předložkovou) nebo slovesnou — a zjistit míru obecnosti nebo individuálnosti takových charakteristik. Při prezentování nových relací by se mělo vycházet ze znalosti takovéto růstové tradice. O uvedené poznatky by se zvláště měla opírat strategie ozřejmování transformačních spojitostí, srov. Pláče, protože ... zemřel. Pláče nad ... (čí) smrtí / nad kým. Oplakává ... (čí) smrt / oplakává koho. Nebo Čeká, až se bratr vrátí. Čeká na bratrův návrat / na bratra. Očekává bratrův návrat / bratra.

Podobně by měla být zmapována geneze hodnot a typů ve sféře modálně temporální, měly by být ozřejmeny linie diferenciaci i míra stereotypizace prostředků, např. měnící se významové spektrum modálních sloves v závislosti na rozmnožování jejich inventáře. Jaké posuny ve významu modálních sloves způsobí např. růst jejich inventáře podle následujícího schématu:



Stejně významné je prozkoumání ontogenetické historie přeměny frázi modálních na časové a naopak, srov. Will you come? You would come. Nebo ich möge, ich möchte atd. V předhistorické fázi vývoje češtiny muselo někdy docházet ve vědomí dítěte k přehodnocování plusquamperfekta v kondicionál, srov. Já bych přinesl (bych = původní aorist). Sluší zmínit ještě momenty morfologizace, např. mám vyhráno.

Mnohem dříve než dítě přišlo do styku se školou, muselo v jeho povědomí dojít k diferenciaci původního jednotného deiktického výrazu v částici

pronominální (odkazující na osobu nebo věc) a prosentenciální (odkazující na děj nebo událost).

Dalo by se jít až k samým počátkům řeči: dítě si muselo osvojit určité hlásky, aby u něho vznikl předpoklad k osvojení některých hlásek dalších. A nejen to: i první zvukové stereotypy mateřského jazyka předpokládaly již vysokou míru zkušenosti s vlastními mluvidly, jak o tom konečně mohou svědčit specifické potíže při učení jedinců defektních.

Uvedme ještě pro ilustraci jeden případ komparace, ze kterého vyplyne, že struktury na první pohled shodné (a příbuzné) mohou mít ve dvou jazycích zcela odlišné postavení vzhledem k odlišné ontogenezi. Přechodníky v češtině a ruštině představují útvary fylogeneticky blízké. Ontogeneticky se však přechodníky české od ruských výrazně odlišily poté, co byly vytlačeny z hovorové řeči. V ruštině (zvláště také v některých jejích nářečích) se proto přechodník objevuje v ranějších fázích ontogeneze, takže lze uvažovat i o tom, zda se zde vedlejší věta časová nebo příčinná necítí jako transformát přechodníku. V češtině naopak pociťujeme přechodníky jednoznačně jako transformáty vedlejších vět časových, příčinných nebo okolnostních. Nejdůležitější zde je ta skutečnost, že se v ruštině přechodník fixuje v jiné, ranější specifické sensibilní fázi než v češtině. Svou specifickou fází ontogeneze je každá jazyková skutečnost poznamenána více než svým místem ve struktuře samotného jazyka. Z toho by měli vycházet zvláště ti, kdo připravují osnovy. Je třeba respektovat, že se subjekt snaží osvojovat si jednotlivé dovednosti selektivně podle fázové příhodnosti (přiměřenosti). Jako nejtěžší případ nerespektování fázové specifčnosti bych uvedl nerozlišování skutečností osvojovaných na základě edukace fakultativní a obligátní. Zjišťování fázové afinity jednotlivých jazykových skutečností bude však vždy znesnadňováno tím, že má edukační iniciativu škola.

Učitelovo působení má vlastně být systematickým inovováním určitého, vždycky již existujícího stavu. Hlavním kvalifikačním předpokladem by přitom měla být schopnost rozpoznat, které východisko (antecedens) již existujícího idiolektu (a jak) má pro dosažení toho či onoho didaktického cíle být aktivováno a modifikováno, přičemž přednostním kritériem má být fázová afinita jazykové skutečnosti. Uvedených zásad jsou si vědomi nebo je aspoň intuitivně pociťují všichni dobří učitelé. V tomto příspěvku na ně pouze ukazuji z pozice obecné jazykovědy, přičemž jsme se pokusil navrhnout teoretickou bázi pro systematickou explikaci a studium odpovídajících stránek jazyka.

Poznámky:

- 1 Proti zpochybňování takového práva lze argumentovat principem sub-

- jektivity vědy, srov. S. Romportl, Příspěvek k problematice profilu kateder bohemistiky na pedagogických fakultách v České republice. In: SbPedFMU, 1992.
- 2 Tento handicap dědí novější i současné školy jazykovědné od průkopníků strukturalismu. K pochopení stačí prolisťovat některé za zakladatelských děl světového strukturalismu (pro vyhraněnost a také dostupnost doporučuji např. L. Bloomfield, *Language*. 1. vyd. New York 1993; vyšlo v četných reediciích, např. New York 1964; u nás dostupno také v ruském překladu L. Bloomfield, *Jazyk*. Moskva 1968). Jako protiváhu tematizující tu sféru, kterou novodobá jazykověda zanedbala, pak doporučuji doslov I. Horáčka ke knize J. N. Panova: I. Horáček, *Jazyk očima biologa*. In: J. N. Panov, *Znaky symboly, jazyky*. Praha 1987, str. 286–301.
 - 3 Jednostranný zájem o detail vedl ke ztrátě schopnosti rozlišovat mezi vnějšími a vnitřními činiteli jazykového vývoje, v důsledcích pak až k popírání zákonitostí v jazyce. Iniciativa v prosazování takového přístupu k jazyku patřila Američanu W. D. Whitneyovi (W. D. Whitney, Schleicher and the Physical Theory of Language. In: *Oriental and Linguistic Studies*. First Series. New York 1872, str. 298–331). Jeho názory pak působily — bezprostředně i s odstupem času — na jazykovědu evropskou. V pozitivistické atmosféře let sedmdesátých pomohly konstituovat mladogramatismus (srov. jeho proklamace H. Osthoff — K. Brugmann, *Morphologische Untersuchungen auf dem Gebiete der indogermanischen Sprachen*. Erster Teil. Vorwort, str. III.–XX. Leipzig) a v druhém desetiletí našeho století strukturalismus (F. De Saussure, *Cours de linguistique générale*. Paris 1916).
 - 4 Naštěstí má novodobá česká bohemistika dost autorů do té míry samostatných, že při psaní příruček dávají přednost principu kumulativnímu před projektivním (Šmilauer, Havránek, Jedlička), popř. vytvářejí široce pojaté koncepte originální (Trávníček, Bauer aj.). Didaktika českého jazyka se instinktivně orientuje především na ně, ovšem přijímá přitom spíše trpnou (receptivní) úlohu administrátora již hotového thesauru. Pokud se přece vzepne k vlastní kreaci teoretické, musí si vytvářet základy ad hoc, protože z fondu dominujících koncepcí jazykovědných prakticky čerpat nemůže.
 - 5 Tato koncepte logicky navazovala na aspirace jazykovědného romantismu, vyznačujícího se úctou k individualitě každého národa a jeho jazyka. Vynikala však hloubkou i přesností. Předním hlasatelem, vlastně tvůrcem evoluční jazykovědy se stal Auguste Schleicher (reprezentativní bibliografický výběr z jeho prací viz S. Romportl, In memoriam August Schleicher (+ 1868). In: SbFFBU A 36, 1988, str. 161–172; bibliografie 171–172). Proti němu pak militantně vystoupil Američan W. D. Whitney (srov. pozn. 3), ovlivněn metodologickým fundamentalismem a totalismem asociativní psychologie.
 - 6 Bohatý příkladový materiál k teorii a problematice *geneze* chování (ontogeneze i fylogeneze) přináší kniha H.–D. Schmidt, *Allgemeine Entwicklungspsychologie*. Berlin 1972. Český překlad (L. Švancarová a kol.) : *Obecná vývojová psychologie*. Praha 1978. Autor se však přece jen snaží nazírat chování v zorném úhlu psychologie. Pro seznámení s vlastní

- etologií lze doporučit M. Novacký — M. Czako, *Základy etologie*. Bratislava 1987, dále J. Gaisler, *Zoologie obratlovců*. Praha 1983. Kapitola „Etologie“, str. 140–174 a G. Tembrock, *Grundlagen der Tierpsychologie*.
- 7 Základním úkolem evoluční nauky je stanovit obecně, i pro každý taxon speciálně způsob zpětné vazby mezi činiteli ovlivňujícími vývojové proměny a mírou funkčnosti inovovaného orgánu, tvaru atd., resp. celé soustavy, již je inovovaný orgán součástí. Není třeba zdůrazňovat, že pro vývoj jazyka můžeme počítat i se zpětnou vazbou *aktivní*, kdežto pokud jde např. o vývoj organismů biologických, je zatím jedinou jistotou zpětná vazba pasivní. Protože je evoluční nauka disciplínou mezioborovou, je u ní nesmírně důležitá publicita. Pro jazykovědu by např. byla bývala dobře přijatelná teorie Darwinova, počítající jen se zpětnou vazbou negativní (přírodním výběrem), došla u biologů (asi rovněž právem) rozšíření tak velkého, že přesáhla hranice biologie a byla povšimnuta i jazykovědci — do jisté míry ke škodě samé jazykovědy, protože právě vinou této okolnosti se do jazykovědy spolu s myšlenkami podnětnými (sama zpětná vazba) dostaly i prvky zavádějící („boj o život“ aj.). Pokud jde o dnešní stav evoluční nauky, podal jsem o něm stručnou zprávu pro jazykovědnou obec ve SbFFBU, A 36, 1985, str. 149–151. Pro rychlý vývoj oboru by dnes již tato zpráva vyžadovala doplnění.

Český jazyk — vyučovací předmět a předmět vyučování

Karla Ondrášková

Vyučování mateřskému jazyku má ve škole výjimečné postavení. V hodinách mateřského jazyka musíme postupně naučit nejen teoretickému zvládnutí systému mateřského jazyka, ale osvojit si dokonale jeho písemnou (pravopisnou!) podobu a také naučit tomu zásadnímu, čemu má jazyk sloužit: komunikativním dovednostem. Proto si při zkoumání jazykových jevů všímáme nejen vztahu jazykového vyjádření ke skutečnosti, tzn. obsahu výpovědi, ale především formy výpovědi.

Poznávání mateřského jazyka má rovněž výchovné hodnoty. Český jazyk byl vždy v minulosti, a jsme toho svědky i v nejčerstvější současnosti, téměř synonymem národa. Zodpovědným přístupem k výuce mateřského jazyka ve škole, dodržováním norem spisovné češtiny můžeme významně přispět k vlastenecké výchově a vychovat z žáků uvědomělé uživatele mateřského jazyka.

Tato dvě hlediska, didaktické a výchovné, jsou v jazykové výchově žáků tak těsně spjata, že nemůžeme mluvit jen o jednom z nich.