

hier a atraktívnych dôkazov, podnetných paradoxov i zaujímavých matematických postrehov. Pri vhodnej príležitosti ich má pútavo podať a vhodne motivačne uplatniť. Profesor P. Hilton o tom napísal: „Zábavnosť vyučovania nielenže nie je v rozpore s jeho užitočnosťou, ale práve naopak, je absolútnou, základnou podmienkou pre to, aby vyučovanie ovlivnilo život budúceho dospelého človeka. Z matematiky môže vzísť iba dobro, ak bude jej štúdium spojené so zábavou, s voľnou hrou predstavivosti a schopnosti pre fantáziu. Túžba riešiť problémy je hnacou silou pre rozvoj matematiky a tým aj hnacou silou pre pochopenie a osvojenie si matematiky vo vyučovanom procese.“

Výzva

Sme učiteľmi matematiky aj preto, aby sme urobili z matematiky duchovný zážitok prístupný pre väčšinu študentov. Aby se v nich prebudil záujem o odbor, ktorý je výzbrojou pre vedecko-technický svet a zároveň poskytuje aj filozoficko-logickú pomôcku myšlienkových úvah. Kto iný ako učiteľ matematiky, by mal nadchnúť študentov pre matematickú krásu a pravdu? Osobný vplyv a didakticko-motivačné umenie učiteľa matematiky je často dôležitejšie ako osnovy a učebnice. Je našou povinnosťou odvážnejšie ukazovať matematický spôsob myslenia, zodpovednejšie presadzovať zásady matematickej kultúry, s väčším dôrazom aktivizovať matematické predpoklady našich žiakov.

Etologické pojetí předmětu mateřský jazyk

Simeon Romportl

Asocianismus sedmdesátých let minulého století přerušil konsistentní vývoj jazykovědy tím, že přenesl zájem z národních atributů jazyka na problematiku individuálního řečového aktu. Tím ve svých důsledcích abstrahoval jazyk od historie. 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 jen jako abstraktní nauka o kódu a nemá co říci didaktice mateřského jazyka. Teoretické studie k otázkám didaktiky mateřského jazyka mají spíše ráz okrajový, protože nemohou čerpat ze základního fondu současné jazykovědy.

Řešení této situace, která je de facto krizí jazykovědy i didaktiky jazyka, vidím v extrapolaci mezi současným stavem těch disciplín blízkých jazykově-

dě, které obdobnou deformací nebyly postiženy nebo už takovou deformací 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), která je de facto součástí biologie. Spolu s ní považuje za základní modus existence svých objektů *vývoj*. Ze stejného důvodu se vědomě mezi biologické disciplíny řadila jazykověda 60. let 19. stol., která už tehdy ve vývoji spatřovala základní společnou vlastnost jazyků a živých organismů.

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 zvířat (zenit darwinismu) byla zasažena vlnou úzkého experimentování s individuí (reflexologie, behaviorismus aj.). Posléze, ve třetí fázi (příbl. od 20. let našeho stol.), už rezignuje na explikaci chování morfologií a histologií substrátu i jeho funkční strukturou a zaměřuje se na chování samo, a to v neširších souvislostech ekologických a sociologických, respektujíc především jeho genezi. 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.

Etologie hierarchizuje subjekty chování i chování samo, podává typologii ucelených figur chování. Za typ, jenž je heuristicky nejvýznamnější pro pochopení ontogeneze jazyka, nutno považovat *obligátní edukaci*. 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 populaci, a pro každou dovednost. Dovednosti získané 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.

Extrapolací mezi etologií (také současnými evolučními teoriemi) a jazykovědou 60. let minulého stol. (po odečtení paralaxy mezi etologií a jazykovědou) se snažím zkonstruovat představu jazykovědy v takové podobě, jakou by mohla mít, kdyby nebylo v sedmdesátých letech minulého století došlo k násilnému přerušení její tradice. Žádná jiná koncepce jazykovědy se mně nejeví tak přiměřená teoretickým potřebám didaktiky mateřského jazyka jako kategorie etologické a koncipování, propracovávání a aplikování

jazykovědy jako etologické subdisciplíny. Proto jsem pracovníkům oddělení českého jazyka katedry bohemistiky předložil projekt představující návrh na zaměření oddělení na uvedenou problematiku. Předběžně si představuji, že by se tato orientace měla uskutečnit ve třech fázích: 1. Fáze studia a seznamování s předními představiteli oboru. 2. Etologická reinterpretace velkých jazykovědných teoretiků. 3. Vlastní výzkumné zaměření vycházející ze získaných teoretických předpokladů.

Další návrhy pro lepší přípravu učitelů

1. Psychologický výzkum i pedagogická praxe si uvědomuje problém *hrubosti* a cynismu mladé generace. Veškeré počínání nesené moderm *hrubosti* má svůj souběh v hrubém vyjadřování. Stane-li se *hrubost* základním moderm duševní aktivity, pak se *hrubost ve vyjadřování* stává jejím integrálním fenoménem. Tím je ovšem dána také *oborová příslušnost jazykovědy* k profesionálnímu vedení boje s tímto zlem.

Hrubost má expresi ve všech rovinách jazykové struktury, přičemž se v každé z nich projevuje jinými specifickými rysy. Nejpatrnější je zřejmě v rovině lexikální a v rovině *fonetické*, zde však je vektorově i skalárně tak složitá a mnohotvárná, že její definování vyžaduje hlubokou analýzu, zpravidla nejen poslechovou, ale taky instrumentální. Na druhé straně je však právě sféra *fonetická* nejučinnějším a nejširším vstupním kanálem pro pedagogickou *intervenci*, protože je bezprostředním modelovacím materiálem pro obsahy všech psychických mohutností. To platí zvláště o intonaci. Z uvedeného mj. vyplývá nutnost znásobené péče zvláště v této sféře.

Otevřením tohoto problému a pokusem o jeho řešení by mohla speciálně naše fakulta přispět k *pozvednutí* úrovně výchovy *celé mladé generace* — v konečném efektu samozřejmě v rovině praktické.

2. Jako fonetik komplexně seznámený (shodou okolností i z vlastní rodiny) s průběhem a výsledky školské reformy z roku 1976 považuji dále za svou profesionální i lidskou povinnost co nejdůrazněji upozornit na závažnou skutečnost týkající se bezprostředně *všech posluchačů* naší fakulty: Reálná *absence* kvalifikované praktické výuky *zpěvu* v naší koncepci, zavedené v roce 1976, způsobila, že také většina posluchačů naší fakulty, počínajíc *ročníkem 1970*, nemá *posazený hlas* a nedovede s ním zacházet jako s prioritním a nenahraditelným *nástrojem pedagogické kariéry*, pro kterou je fakulta připravuje. Je to situace, se kterou se pedagogické školství dříve nemohlo setkat, a tudíž ji ani nemuselo

řešit v univerzálním měřítku. Je *povinností* fakulty vůči *zdraví svých absolventů* býti jim v tomto směru nápomocnou.

Svou rozsáhlostí je problém bezprecedenční a vymyká se také ze sféry působnosti katedry specializované na hudební výchovu. Otázky hlasové diagnostiky a techniky posazení hlasu jsou také *vyňaty* z kompetence *jazykovědce* a spadají do sféry *medicinské* prevence.

Z obou zásadních důvodů, o nichž referuji v této zprávě, *revokuji* starší návrh vzešlý z naší katedry, aby byl při katedře bohemistiky zřízen kabinet hlasové výchovy obsazený foniatrem, popř. aby bylo aspoň pro začátek zajištěno *externí působení foniatra*. Tento požadavek je oprávněný i za normálních okolností, za okolností stávajících však jeho uskutečnění považuji za nevyhnutelné, a to v co nejkratší době (měl by se promítnout už do výukového programu pro *příští školní rok* — s momentálním důrazem na *odcházející* ročník). Foniatr by byl vytížen ve třech sférách: 1) výzkumné (viz projekt z prosince 1991), 2) přednáškové, 3) ve sféře individuální *hlasové a ortoepické* výchovy. Pokud jde o poslední bod, měla by se péče foniatra vztahovat nejen na studenty bohemistiky a oboru národní škola, ale pokud možno i posluchače ostatních oborů.

Věřím, že vedení katedry i fakulty zváží tento návrh s náležitým přihlédnutím k naléhavosti jeho uskutečnění.

Předpoklady pro studium a jejich utváření

Hana Kořínková-Zárubová

These:

A: Předpoklady

- a) v dnešním pojetí
(ztotožňují se s požadavky k přijímacím zkouškám);
- b) v budoucnosti (blízké)
(získané zkušenosti z dlouholeté pedagogické práce)

B: Studijní předpoklady

- a) získané vědomosti a dovednosti — znalosti a jejich pochopení a uplatnění;