



FRANTIŠEK ČÁDA:

ROUSSEAU A MODERNÍ PSYCHOLOGIE DÍTĚTE.¹⁾

V polovici října tohoto roku bude otevřen v Ženěvě zajímavý a jistě významný ústav; ústav bude zároveň svobodnou vysokou školou věd pedagogických a poskytovatí bude tedy posluchačům odborného vzdělání v celém oboru disciplin pedagogických, zároveň však má býti střediskem pro badání a práci v oboru vědy o dítěti, čemuž zejména příslušná laboratoř tohoto ústavu jest určena. Ústav zmíněný má název »Institut J. J. Rousseau« a myslím, že název ten jest jak případně zvolen, tak zřetelně ukazuje úmysl zakladatelů svých: uctíti památku velkého reformátora pedagogického způsobem co nejpřípadnějším tím, že patrně snaží se pointovati význam Rousseauův především také pro vážné, opravdové studium dítěte jak názvem tak programem ústavu zakládaného.

V stísněných a malých poměrech svých nemůžeme odvážiti se tak imposantního a trvalého uctění památky dvoustého výročí narozenin velikého hlasatele návratu k přirozenému životu a k pozorování skutečného dítěte, ale přece chceme — si parva licet componere magnis — pokusiti se aspoň o něco příbuzného: vyzdvihnouti a zdůrazniti v době oslav Rousseauových vlastní jeho význam pro práci na poli studia dítěte a ukázati, pokud a v jakém smysle lze považovati tohoto velikána za předchůdce moderní nauky a práce pedagogické a pedopsychologické.

Podnímaje se této úvahy, nechávám úmyslně stranou zřetel k Rousseauovi-člověku, velikému a přece v nejedné příčině abnormnímu, nechávám stranou přechetné a často již vytčené rozpory v jeho osobnosti, rozpory v jeho počínání a v praxi životní naproti krásným teoriím jeho, nechávám zcela stranou otázku, pokud lze souhlasiti s pedagogickými názory jeho a po-

¹⁾ Tresť tohoto pojednání přednesena byla na oslavné schůzi na paměť 200. narozenin J. J. Rousseaua, v Praze péčí »Jednoty Komenského«, »Společnosti Musea pedagogického« a »Jednoty filosofické« dne 23. června t. r. pořádané.

važovati je za proveditelné; vždyť velmi přísně a velmi střízlivě soudil o nich v té příčině Rousseau sám. Oč mi jde, jest kriticky oceniti význam pedopsychologických názorů a výkladů Rousseauových tak, jak nám jsou dochovány v jeho spisech, a rozumí se, že jde tu především arci o »Émila«, ale z části také o některá místa v jeho »Konfessích«, »Nové Heloise«, dopisech atd.²⁾

* * *

Dějiny pedopsychologie možná datovati co do jejího počátku náramně různě: máme-li na mysli počátky vědecké práce v oboru studia dítěte, nemůžeme jíti do minulosti hrubě přes 30 let, máme-li však na mysli první náběhy k záznamům o pozorování dětí a jejich psychického života, musíme jíti hluboko zpět, třebaš do starověku až k Platonovi, a nechceme-li tak daleko zacházeti, jistě aspoň musíme sestoupiti až právě k dílům Rousseauovým.

Nebyl to ovšem ryze vědecký, teoretický zájem, který přivedl Rousseaua k studiu psychického života a psychického vývoje dětského, nýbrž byla to snaha jeho zreformovati výchovu dětí, ukázati správnou cestu k zdárnému vychování příští generace a zároveň snaha skrze takto zdokonalenou výchovu zlepšiti, zdokonaliti společnost lidskou. Vady a pokleslost mravní i fysickou současné společnosti evropské, zejména ve velkoměstech se jevící, Rousseaua konec konců přičítá špatnému vychování dosavadnímu, špatnému od samých svých počátků a základů; ostrými slovy kárá zvrácenost dosavadní výchovy mezi jiným takto: »Dítě ztráví šest nebo sedm roků v rukách žen, jsouc obětí rozmarů jejich a svých vlastních. A když je naučily tomu a onomu, to jest, když obtížily paměť jeho slovy, kterým nemůže rozuměti, nebo věcmi, které nejsou k ničemu, když udusily v dítěti přirozenou povahu vášněmi, které v něm vzbudily, odevzdávají toto uměle vypěstované stvoření do rukou vychovatele, který dokončí vývoj umělých zárodků, které našel již pohotově, a který dítě naučí všemu, jen ne, aby samo sebe poznalo, aby těžilo ze sebe sama a aby umělo žíti a učiniti sebe šťastným. Když konečně toto dítě, otrocké a pánovité zároveň, plné vědomostí a zbavené úsudku, stejně slabé na těle jako na duši, vrženo jest do světa, ukazuje tam svou omezenost, pýchu a všecky své nectnosti a vzbuzuje žalost nad bídou a zvráceností lidskou. Ale tato žalost nad ním

²⁾ Spisy Rousseauovy cituji obvyklým způsobem podle knih a kapitol resp. stránek překladu českého; kde uvedeny jsou pouhé číslice (římská a arabská) rozuměti jest, že poukazují tím k »Emilu« Rousseauovu, jež cituji v překladě Dr. R. Brejchy, Dra. Jar. Nováka a M. Svobody.

jest nemístná: toť člověk našich nápadů, přírodní člověk vypadá jinak!« (I, 61).

Rousseau nezavrhuje, aby první výchova dítěte byla svěřena ženám; naopak výslovně uznává, že první výchova jest nejdůležitější a tato výchova přísluší bez odporu ženám³⁾ a s důrazem upozorňuje, že nelze dosti záhy výchovu počítati, dodává: »Počínáme učiti se počínající žiti. Naše výchova počíná se s námi: prvním naším učitelem jest kojná⁴⁾. Ale tu znovu (po příkladě již jiných předchůdců) rozhorluje se, že ženy francouzské vyhýbají se bez příčiny tomuto vznešenému a nutnému úkonu, náležejícímu právě a přirozeně matce dítěte, a trpce, ač pravdivě, ulevil svému rozhořčení slovy: »Ženy nemají na tom dosti, že přestaly své děti kojiti, nyní již nechtějí jich ani roditi.... Tento zvyk spolu s ostatními příčinami odlidnění věští nám blízký osud Evropy. Vědy, umění, filosofie a mravy, které sama plodí, z ní udělají co nejdříve poušť. Bude obývána divokou zvěří, změna obyvatel nebude to velká« (I, 44).

Nuže, nemá-li k tomu dojíti a nemá-li docházeti k rozvratu rodiny a společnosti lidské vůbec, zbývá jediné vodítko a jediný způsob záchranu: »Nechť se ženy stanou opět matkami, brzy muži stanou se opět otci a manželi« (I, 51.) a tím bude otázka první vychovatelky dítěte i pozdějšího vychovatele jeho rozhodnuta jediné správným, přirozeným a blahodárným způsobem. Neboť »jako jest pravou kojnou děcka jenom matka, tak pravým vychovatelem jest otec.... Lépe vychová dítě rozumný a vzdělaný otec, než nejobratnější učitel na světě, neboť upřímná snaha spíše nahradí nadání, než nadání upřímnou snahu.«⁵⁾ Namítne-li tu někdo, že otec pro své denní zaneprázdnění i jiné příčiny nemůže na sebe povolání vychovatelské vzít, a otáže-li se: »Kdo tedy vychová mé dítě?«, odpovídá Rousseau: »Už jsem ti řekl: Ty sám! — Ale já nemohu. — Ty nemůžeš! — Získej si tedy přítele, nevím jiné pomoci.« (I, 66.)

Není-li vychovatelem otec sám, podle mínění Rousseauova jest věc nesmírně stížena: vyhledati vhodného, pravého vychovatele jest svrchovaně nesnadno a úkol jeho podle mínění Rousseauova jest tak obrovský a celou bytost jeho vyžadující, že může jej provést i schopný člověk ve svém životě jen jedenkrát! (I, 79.)

³⁾ Emil, úvod.

⁴⁾ I, 30 Srv. Nová Heloisa V, 3, odst. 10.

⁵⁾ I, 62. Proto v Nové Heloise (V, 3, str. 135) také praví Julie o sobě: »Jsem žena a matka a dovedu přestatí na svém postavení. Pravím to ještě jednou, že povolání, které mně jest svěřeno, není, abych syny své vychovala, nýbrž abych je připravila, by mohli od svého otce býti vychováni.«

Rousseau totiž přeje si, aby vychovatel byl co možná mlád,⁶⁾ aby mu byl dán chovanec nejen od narození, ale již před narozením, a vedl ho až k dospělosti,⁷⁾ aby byl chovanci zároveň učitelem.⁸⁾ Chovanec má rodiče své ctíti, ale poslouchati má jen svého vychovatele (I, 88.), s ním má se považovati za nerozlučitelně spojena, a oba mají se snažiti získati si vzájemné lásky a býti si drahými. (I, 89n.) Tomu, kdo by mýnil na sebe vzítí povolání a úkol vychovatelský u některého dítěte, Rousseau důtklivě připomíná: »Vzpomeň si, že musíš napřed ze sebe samého učiniti člověka, nežli se odvážíš vzítí na se úkol, abys vytvořil člověka; musíš býti vzorem, který chovanec tvůj má míti stále před očima« (II, 72.); neb »nemohu dosti často opakovati, že kdo chce ovládati dítě, musí ovládati nejprve sebe sama. (II, 80.)

A když poštěstí se naléztí takovéhoho žádoucího vychovatele, jakými hlavními zásadami podle Rousseaua má se řídití? Především: nechávati přírodě volný průběh, vychovávati přirozeně, nikoli umělkovaně, vychovávati k snášení strastí i slastí tohoto života (I, 30.) a nikoli pýchovati do hlavy dítěte vědomosti, učenosti a předpisy. »Máme stále vyučovací manii, učíme děti tomu, čemu by se naučily mnohem lépe samy od sebe a zapomínáme na to, čemu bychom mohli je my sami naučiti. Jest něco hloupějšího na světě, než na př. námaha, s kterou je učíme choditi, jako by kdo viděl někoho, kdo pro nedbalost své kojné neuměl choditi, když dorostl? Ale kolik lidí vidíme naproti tomu choditi špatně, protože je naučili choditi špatně!« (II, 6.) Pamatujme, že »pravá výchova nezáleží tak v předpisech a učeních, jako spíše ve cvičeních« (I, 30.) a že nejlepší methoda pedagogická jest ona, kterou zve Rousseau »nečinná« nebo »negativní«, methoda, která ponechává dítěti, aby bylo dítětem, nespěchá, nekvapí, ale nechává dítě v klidu a přirozeně se rozvíjetí. Na rozličných místech napsal o tom Rousseau velmi rozhodně: »Smím zde vyložiti největší, nejdůležitější a nejužitečnější zásadu veškeré výchovy? Ta zní: Ne získávati, ale ztráceti čas.⁹⁾ První výchova má býti číře negativní: nezáleží v naučení

⁶⁾ Na odůvodněnou dodává: »Není věcí společných dětství a věku zralému, aby tato vzdálenost se dala překlenouti svazkem úplně pevným. Děti líchoťi někdy starcům, ale nemilují jich nikdy.« (I, 78.)

⁷⁾ »Vy dáváte svému synu vychovatele, když už jest úplně hotov, já chci aby měl vychovatele, než se narodí. Váš člověk může míti každých pět let jiného chovance, můj bude míti jen jednoho.« (I, 81.)

⁸⁾ »Vy lišíte učitele od vychovatele: druhý nesmysl! Což lišíte žáka od chovance?« (I, 81.)

⁹⁾ Emil, II, 66.

ctnosti a pravdě, nýbrž v zachránění srdce před neřestí a ducha před bludem. (II, 67.) »Dělejte právě opak toho, co jest obvyklé, a budete jednati skoro vždy správně. Protože lidé nechtějí mítí z dítěte dítě, nýbrž učence, nemohou se otcové a učitelé ani dočkati, aby mohli je peskovati, kárati, lichotiti, hroziti, slibovati, poučovati a domlouvati. Ty jednej lépe: buď rozumný a nerozumuj se svým chovancem, obzvláště nikoli, abys mu dokázal, co se mu nelíbí.... Cvič jeho tělo, jeho údy, smysly a síly, ale udržuj jeho duši tak dlouho v nečinnosti, dokud to bude možno. Dej dozráti v dítěti dětství....¹⁰⁾ Obyčejně velmi jistě a velmi rychle, dosáhneme toho, čeho dosáhnouti nespěcháme. (II, 151.) Vady těla i ducha u dítěte plynou všecky z téže příčiny: chtějí udělati z něho před časem — muže (II, 191.), a proto, chceš-li se vad takových vystříhati, »jednej se svým chovancem podle jeho věku. Postav ho ihned s počátku na místo jeho a drž ho tam dobře, aby ani se nepokoušel je opustiti.« (II, 56.)

Uvedl jsem úmyslně ve stručnosti tyto stěžejní věty pedagogiky Rousseauovy, poněvadž samy sebou již prozrazují správný základní poznatek pedopsychologický, že dítě není snad prostě »nedospělý člověk«, nýbrž tvor sui generis, bytost zvláštní, od dospělého člověka ne pouze snad věkem, ale podstatně a kvalitativně se lišící. Že tímto pojetím Rousseauova učení nic do něho nevkládám, nýbrž že vskutku toto přesvědčení pedagoga našeho cele naplňovalo, tomu na důkaz cituji tyto jeho výklady další: »Příroda chce, aby děti byly dětmi, než se stanou dospělými. Zvrhneme-li tento pořádek, docílíme plodů předčasných, které nebudou ani zralé ani chutné a záhy se zkaží; budeme mítí mladé doktory a staré děti. Dětství má způsoby vidění, myšlení a cítění, které jsou jemu vlastní. Nic není nesmyslnější, než chceme-li je nahraditi našimi; a mohl bych právě tak žádati, aby děcko bylo pět stop dlouhé, jako aby mělo v deseti letech svůj úsudek.«¹¹⁾ »O jak jsou podroběni bludům ti, kdo unáhleně soudí o dětech! Jsou často více dětmi než děti samy. Mějte úctu před dětstvím a nepospíchejte, abyste je soudili ať v dobrém ať ve zlém. Nechte, ať výjimky se ukáží, osvědčí a utvrdí dlouho před tím, než pro ně zvolíte osobitou metodu.« (II, 113n.) »Lidstvo má své místo v pořadu věcí, dětství zase má místo v lidském životě. Jest třeba pozorovati člověka v člověku a dítě v dítěti.« (II, 14.)

¹⁰⁾ II, 68. srv. II., 154.

¹¹⁾ II, 53. Téměř týmiž slovy napsal to Rousseau již v Nové Heloise, V, 3, odst. 14.

Posledně uvedenými slovy Rousseau vyřkl nutný důsledek správného svého nazírání na dětství, nazírání, jež jest v tak krásné shodě s moderní pedopsychologií: jest třeba, chceme-li náležitě vychovávat, nejprve chovance svého pozorovati, aniž on sám toho pozoruje¹³⁾, studovati ho, znáti ho. Tato výzva, tato myšlenka, kterou dnes bychom formulovali si tak, že psychologické studium dítěte má býti činěno nutným základem veškeré výchovy, vrací se u Rousseaua co chvíli a při nejrozmanitějších příležitostech. Praví na př.: »Místo, abych šel stále za základní myšlenkou nějakého systému, dávám co možná nejméně na rozumové vývody a spoléhám pouze na pozorování.¹³⁾ »Každý věk a každý životní poměr má svou zvláštní dokonalost, svou zvláštní vyspělost. Často jsme slyšeli o dospělém člověku, pozorujeme však dospívající dítě: toto divadlo bude nám novější a snad i neméně vítané« (II, 304).

»Nadání každého dítěte, jest třeba dobře znáti, abychom věděli, jaké duchové vedení se pro ně hodí. Každý duch má svůj zvláštní způsob, kterým třeba jest ho vychovávatí«¹⁴⁾. »Pochopí-li kdo ducha (mých příkladů a výkladů), dovede je dobře měniti podle potřeby; volba jich záleží na prozkoumání vlastní povahy každého dítěte, a toto prozkoumání zase závisí na tom, abychom poskytli dětem hojně příležitosti ukázati se«¹⁵⁾.

Právě že rodiče a vychovatelé ani vlastních dětí neznají ani se nesnaží, aby je náležitě poznali, do nich vnikli a podle toho si vedli, proto chybně o dětech svých soudí, snadno je přeceňují a v zaslepené lásce chybně si jejich nahodilé projevy po svém přání vykládají. »Každá matka myslíc na to, že dítě může býti zázračným, nepochybuje o tom, že její dítě jím jest. Matky činí více: považují u svých dětí i takové znaky za neobyčejné, které jsou docela obyčejné: živost, šťastné nápady, lehkou mysl, rozkošnou naivnost, vše to charakteristické známky věku, které dokazují nejlépe, že dítě jest jenom dítětem«¹⁶⁾.

Ale nedivme se matkám, nedivme se rodičům a blízkým příbuzným dítěte, jimž interesovanost příbuzenská nedá klidně pozorovati tvora srdci jejich drahého. I lidé rodem a zájmy dítěti vzdálení nedovedou vpraviti se v jeho ducha, vniknouti v ně,

¹³⁾ Nová Heloisa V, 3, odst. 58.

¹⁴⁾ IV, 160. Nová Heloisa V, 3, odst. 12.

¹⁵⁾ II, 69. Nová Heloisa V, 3, odst. 16.

¹⁶⁾ III, 126. Podobně již v Nové Heloise V, 3, odst. 56: »Methoda správné výchovy tkví ve dvou věcech: přirozenost dětí nechati rozvíjet a studovat ji«.

¹⁶⁾ II, 110. Srv. Nová Heloisa V, 3, odst. 38.

pochopiti je, ba nad to: ani se o to nesnaží. A nejinak celkem počínali si dosud i sami pedagogové z povolání; neusilovali o to, aby získali tento nezbytný a jedině správný základ své činnosti vychovatelské, a proto napsal Rousseau slova právě tak proslulá, jako zcela pravdivá a oprávněná: »Neznáme vůbec dětství; při nesprávných představách, které o něm máme, čím dále pokračujeme, tím více se vzdalujeme pravé cesty. I nejmoudřejší dbají jen toho, co jest důležité vědět dospělým, ale neuvažují o tom, čemu děti mohou se naučiti. Hledají v dítěti vždy dospělého člověka, nemyslíce na to, čím jest, nežli dospěje. A právě tímto zkoumáním jsem se zabýval nejvíce, aby i tehdy, kdyby moje metoda byla snad lichá a nesprávná, aspoň z mých pozorování vyplynul nějaký prospěch. Možná, že jsem postřehl velmi špatně, co jest nutno činiti, ale myslím, že jsem dobře postihl základ, na kterém nutno stavěti. Počněte tedy lépe studovati svého žáka, neboť jistě ho neznáte«¹⁷⁾.

Ovšem Rousseau učiniv tuto výzvu, pro psychologii tak památnou, neklamal se, že není tak snadno ji splniti, jako vyřknouti. Právem napsal o tom jinde: »Avšak dítě, právě tak jako muž, nedá se prohlednouti za jeden okamžik. Kde jsou pozorovatelé, kteří by dovedli na první pohled zachytiti jeho význačné rysy? Jsou takoví, ale jest jich poskrovnu; a mezi stem otců najde se sotva jediný takový. Příliš četné otázky odpuzují každého, tím spíše děti. Za několik minut pozornost jejich se unaví a neposlouchají, nač se jich tvrdošijný pozorovatel táže, i odpovídají nazdařbůh . . . Člověk musí mít sám velmi mnoho soudnosti, aby mohl oceniti soudnost dítěte« (II, 322 n.) a přece »dítě obyčejně čte mnohem lépe v duchu učitelově, nežli učitel v srdci dítěte«. (II, 163.)

Na př. jest pravda, že »dáváme-li dítěti přehlížeti výtvořiny přírody a umění lidského, vzněcujeme-li jeho zvědavost, sledujeme-li je tam, kam zvědavost ta je unáší, můžeme výhodně studovati jeho sklony a viděti záblesk první jiskřičky jeho nadání, má-li nějaké určitěji vyhraněno«¹⁸⁾. Nicméně pokaždé »jest třeba pozorování bystřejšího, než si myslíte, aby se zjistilo pravé nadání a pravá chuť dítěte; dítě ukazuje více své žádosti než své schopnosti a posuzujeme je vždycky podle oněch, protože nedovedeme studovati těchto«. (III, 148.)

A proto s povzdechem Rousseau touží po nějaké knize, po nějakém návodu k tomuto nezbytnému studiu dítěte: »Chtěl

¹⁷⁾ Emil I, předml.

¹⁸⁾ III, 147. Nová Heloisa V, 3, odst. 21.

bych, aby nějaký rozumný člověk napsal nám pojednání o umění pozorovati děti. Bylo by velmi důležité znáti toto umění: otcové a učitelé nemají o něm dosud ani poněti«. (III, 148.)

* * *

Kdyby byl Rousseau nic jiného neučinil, nežli že takto důrazně, důtklivě a mnohokrát propagoval nutnost pozorování a studia skutečného dítěte, kdyby byl přestal jen na tom, že volal po vzniku pedologie a pedopsychologie, pro pedagogiku byl by již tím vykonal velice záslužný čin. Neboť zdůraznil tím specifickou zvláštnost psychy dětské a nutnost odtud plynoucí: při výchově míti k této svéráznosti dětství vůbec a určitého chovance zvláště neustále bedlivý a opravdový zřetel a posunul tak veškeru pedagogii i pedagogickou teorii o znamenitý kus v před a vykázal jí jedině správné stanovisko. Právem proto napsal nedávno o něm vynikající pedopsycholog E. Meumann:¹⁹⁾ »Od té doby, co vyšel Rousseauův »Émile«, jádrem pedagogiky celé stal se požadavek dítě chápati v jeho zvláštnosti; jakékoli pedagogické problémy, které vůbec přímo k dítěti se odnášejí, chtějíce řešiti, nutně vycházíme od důkladného porozumění dítěti, od znalosti jeho speciální povahy, jeho vývoje, jeho individuality a jeho osobnosti.«

Ale Rousseau učinil více: má zásluhu nejen o tento pokrok v pedagogice, nýbrž přímějí má i pro pedopsychologii význam. Rousseau pokusil se aspoň příležitostně ve svých líčeních, jak má býti dítě vychováváno, a ve svých káravých výkladech, jak chybně dotud děti bývají vychovávány, načrtnouti tu obsáhleji, tu kratčeji, co jemu bylo již známo o skutečném psychickém žití a vývoji dětském. Čteme-li pedagogické výklady Rousseauovy, snadno postřehneme, že auctor jejich jest pod vlivem klasických spisovatelů (zejména Xenofonta, Platona, Plutarcha, Cicerona, Seneky), a ještě více pod vlivem svých filosofických a pedagogických předchůdců (Montaigne, Locke, Boerhave, Buffona, Rollina, Crousaze, Fleuryho, abbé de St. Pierre, Fenelona atd.), postřehneme rovněž snadno, že vůdčí princip jeho naturalistický ovládá ho úplně ve smyslu zásady stoické nejen »žítí podle přírody«, ale i podle přírody děti vychovávatí. Proto Rousseau tak rád při všech otázkách výchovy táže se především, co dělá a co nám radí příroda, resp. přirozený vývoj těla i ducha člověka, proto tak rád chodí pro důvody svých pedagogických

¹⁹⁾ E. Meumann, Die Untersuchung der sittlichen Entwicklung des Kindes (Zeitschrift für pädagogische Psychologie und experimentelle Pädagogik 1912, XIII., str. 195).

rozhodnutí a předpisů jednak k »přírodním«, t. j. necivilisovaným národům²⁰⁾, jednak k prostým a přirozeněji žijícím venkovánům a jejich dětem²¹⁾, jednak odkazuje i ke způsobům života a vývoje zvířat. Velmi často však naznačuje přímo, jak vypadá skutečný psychický stav dětí anebo jak děje se skutečný vývoj psychický jich. A tato místa když sebereme a soustavněji spořádáme, obdržíme náskres Rousseauovy pedopsychologie. Rozumí se z povahy spisů jeho samo sebou, že náskres ten jest pouze mezerovitý obraz toho, co by byl býval dovedl Rousseau podati jako »psychologii dítěte«, a že dává více jen tušiti, jak by ji byl myslitel náš zpracoval; nicméně i tak jest rozhodně pozoruhodný a zajímavý a pozorování sdělená jsou nejednou tak pěkná a bystře učiněná, že stojí za práci o jakousi reprodukci, po případě i rekonstrukci jeho se pokusiti.

* * *

Rousseau rozlišuje v celém vývoji dítěte, který dovršuje se podle něho teprve úplnou vyspělostí pohlavní, celkem čtyři periody, ovšem nehledíme-li k periodě praenatální, o které pedologicky ani jinak však nesdělujeme ničeho, kromě upozornění — již také u našeho Komenského se nalézajícího —, že i této době nutno věnovati pečlivou pozornost právě k vůli náležitě, budoucí výchově děcka. Periody ony jsou:

1. perioda sahající od narození až do doby, kdy dítě začne mluvit;
2. věk do 12. let;
3. věk od 12. do 15. let, věk to, »kdy rozvoj dětských sil převyšuje rozvoj potřeb dětských« a
4. věk jinošský jdoucí až do ukončení pohlavní dospělosti.

Toto rozlišování a stopování odlišných období psychického vývoje dětského provedl podrobněji a důkladněji vystihnouti se snažil jen pro pohlaví mužské; o ženském pohlaví má daleko méně vůbec pedopsychologických poznámek a také úplně přechází určitější oddělování period vývoje dívčího; nemusím připomínati, že kromě jiných příčin přispěla k tomuto rozdílnému traktování vývoje chlapeckého a dívčího zvláště také okolnost, že výchově dívčí věnoval Rousseau pouze jedinou (poslední) knihu svého hlavního pedagogického díla, a nad to knihou tou ještě vybočil spíše z rámce svého díla vychovatelského, zpracovav ji polo románově. Proto také náskres jeho »psychologie dítěte«,

²⁰⁾ Viz I, 125, pozn. II, 158., IV, 77. IV, 362. V, 360.

²¹⁾ Míst takových jest velký počet: I, 34. 56. 180. 192. II, 61. 64. III, 73. IV, 362. 493. 494. Nová Heloisa V, 7 a V, 3 odst. 24.

jak si ji můžeme sestavit, podává spíše jen psychologický vývoj hochův a o dívkách jakoby přičiňuje jen několik dodatečných poznámek. —

Pokud jde o první období, Rousseau, jak ani jinak býti nemůže, soustřeďuje se ve svých upozorněních na to, jak vývoj kojencův se děje, především na zjevy a vývoj těla kojencova se týkající. V době jeho opravdu byla správná slova »Skoro celý první věk jest pro dítě nemocí a nebezpečím. Polovice dětí, které se rodí, hyne před osmým rokem« (I, 56.), a Rousseau proto vynasnažuje se co dovede nejvíce a nejlépe, aby podal vylíčení, jak děje se vývoj těla kojencova a jak nutno přirozeně o něj pečovati, nestěžovati ho, nýbrž ulehčovati. Jest s dostatek známo, že oddíl o ošetřování kojenců (nalézající se v Emilu I, 109 nn) obsahuje pokyny tak výborné a podané způsobem co nejsrozumitelnějším, že konvent r. 1791 se usnesl, aby výtah z těchto oddílů byl vydán a rozdán francouzským občankám.

Pokud jde o psychické žití novorozencovo, Rousseau nejprve povšechně je charakterisuje takto: »Dítě s počátku vyvíjí se ve všech směrech: učí se mluvit, jísti a choditi téměř současně. Zde jest vlastně první mezník jeho života: před tím není o nic více než bylo v lůně mateřském; nemá žádného citu, žádné představy, sotva že má nějaké počitky. Není si ani vědomo své existence: *vivit et est vitae nescius ipse suae.* (I, 193.)«

Rousseauovi nemohlo arci ujíti, že první věk a zejména doba hned po narození vyznačena jest nesmírně četnými pohyby a křikem. Ale svědčí o veliké již vyspělosti jeho psychologické, když poznamenává, že »pohyby, křik novorozeného dítěte jsou čistě mechanické zjevy, bez vědomí a vůle,« (I, 128.) a svědčí o správném pochopení pedagogickém, když Rousseau chápe jak fysickou tak psychickou důležitost pohybů kojencových, opět a opět zdůrazňuje nejen jejich četnost, ale i nutnost, aby se mohly konati volně, a když rozhorluje se na nesmyslná opatření, která stěžují možnost a volnost takovýchto pohybů. Stačí tu citovati jen tyto jeho výroky, prosycené přesvědčením i rozhořčením, ale ukazující správné pochopení Rousseauovo těchto projevů malého robátka: »Novorozeně cítí potřebu natahovati a pohybovati údy, aby je dostalo ze ztrnutí, ve kterém vězely tak dlouho, jsouce schouleny v klubko. Natáhnou mu je arci, ale brání mu, aby se hýbalo; dokonce i hlavička vnutí se do karkulky. Zdá se jakoby se báli, aby nevypadalo jako živé.... Což může takové kruté stísnění zůstatí bez vlivu na náladu, jakož i povahu dětí? První jejich cit jest cit bolesti a trápení, nalézají jen překážky při svých

pohybech všech, jichž cítí potřebu; jsouce nešťastnější než zločinci v železech, marně se namáhají, zlobí se, křičí. První hlas dětí jest pláč, říkáte? To rád věřím: stisňujete je od jejich narození; první dary, kterých dostanou od vás, jsou pouta, první způsob zacházení, kterého od vás zakusí, jest trápení! Nemajíce ničeho volného než hlas, jak by ho neužily k nářku! Křičí bolestí, kterou jim působíte; kdybyste vy byli takto svázáni, křičeli byste ještě více než novorozeňata... Ještě nepřišli dosud na nápad baliti do plének štěňata ani kofata; zříme snad, že by z této »nedbalosti« vzcházela jim nějaká škoda?« (I, 36. 39.)

A proto Rousseauův příkaz ovšem zní určitě a rozhodně: »Žádné čepečky, povijany ani peřinky! Zaviňte novorozeně do volných velkých plen, ve kterých by mohlo všemi údy volně pohybovati, a které by nebyly ani tak těžké, že by vadily pohybům, ani tak teplé, že by necítilo působení vzduchu!« (I, 125.) Kolébatí děti taktéž není nikdy třeba, ba tento zvyk často jim škodí.²²⁾

Dopřejeme-li dítěti volnost hojných pohybů, prospíváme však také jeho vývoji psychickému. Neboť »rodíme se sice způsobilí vnímati, ale nevědouce ničeho, neznajíce ničeho. Duše uzavřená v údech nedokonalých a polo jen hotových, není si ani vědoma vlastního bytí svého.« (I, 128.) Teprve pohyby přichází znenáhla člověk k vědomí o sobě samém právě tak, jako zase »jedině pohybem poznáváme, že jsou věci mimo nás, a jen svým vlastním pohybem docházíme k představě prostornosti. Dítě protože nemá této představy, natahuje bez rozdílu ruku, aby jí dosáhlo předmětu, který se ho dotýká, nebo předmětu, který je od něho vzdálen na sto kroků.« (I, 144.) A rozváděje tuto správnou větu dále, Rousseau jinde — zase nás tím upomínaje na »Informatorium« velikého našeho Jana Amosa — pěkně poznamenal: »Děti jsou neustále plny pohybu, ve věku svém jako by děsily se klidu a přemítání; sedavý život vadí jim ve vzrůstu a vývoji; ani tělo jejich, ani duch nesnáší nutkání ke klidu a nehybnosti.«²³⁾

A vskutku od sama počátku života pohyby dětské mají přímý význam a dosah i pro duševní vývoj dítěte. »První přirozené pohyby člověkovy nesou se k tomu, aby se měřil s celým svým okolím a zpytoval na každém pozorovaném předmětu všechny nápadné vlastnosti, jež mohou se k němu vztahovati, a proto první jeho studium jest jakási zkušební fyzika, směřující k sebezachování, od níž ho však odvracejí skrze studium myšlenkové, dříve ještě než poznal své místo zde na zemi... Ježto vše, co do

²²⁾ Tamtéž, pozn. 2.

²³⁾ Nová Heloisa V, 3. odst. 15.

mysli lidské vniká, vchází tam skrze smysly, ranný rozum člověkům jest rozumem smyslovým a slouží za podklad rozumu intelektuálnímu: prvními našimi učiteli jsou naše nohy, naše ruce, naše oči.« (II, 186.)

»Na počátku života, kdy paměť a obraznost nejsou ještě činy, nepozoruje dítě nic jiného, než to, co právě působí na jeho smysly.« (I, 143.) »Počítky dítěte jsou první látkou jeho vědění« (I, 143.) a proto Rousseau žádá, aby se mu ve vhodném pořádku připravovaly tak, aby paměť je mohla jednou předati v témže pořádku jeho chápajícímu rozumu, především však chce, aby se dítěti nebránilo v užívání smyslů, nýbrž co možná poskytovala stále a stále příležitost, aby smysly jeho se cvičily a aby skrze počítky (smyslové) duch dětský co nejdokonaleji a co nejvíce všestranně se vyvíjel. Především jde tu o počítky tělové a hmatové. Rousseau zcela případně dí: »Dítě chce vše ohmatati, vše brátí do ruky; nebraňte této jeho neklidnosti, přináší mu naučení předuležitá. Tak také naučí se pocífovati teplo a zimu, tvrdost a měkost, těžkost a lehkost těles, naučí se souditi o jejich velikosti, tvaru a o všech okolnostech smysly postřehnutelných, dívajíc se, ohmátávajíc, poslouchajíc, zvláště pak srovnávajíc to, co vidí, s tím, co hmatá, ceníc okem počítok, který mu asi působí tělesa při doteku«. (I, 143.) Podobně soudí Rousseau i o počítkách zrakových²⁴⁾, chuťových²⁵⁾ i také čichových, o nichž poznamenává, že poměrně nejméně u dítěte jsou vyvinuty²⁶⁾, a doplňuje všechny tyto poučky a pokyny velmi významným upozorněním: »Cvičiti

²⁴⁾ Jsou barvy veselé a barvy smutné: onyino spíše dětem se líbí a také jim lépe sluší; nevidím, proč by se nemělo povolit jim v tak přirozené zálibě. (II, 192.)

²⁵⁾ Chuť k jídlu jest vášeň mládí, tato vášeň neobstojí před kteroukoli jinou; před každou soutěží zmizí. Věřte mi, že dítě přestane až příliš záhy pomýšletí na to, co jí, a bude-li srdce zabaveno, patro je bude sotva zajímatí Za doby dětství nepomýšlíme než na to, co jíme, ve věku mladickém na to již nemyslíme; vše jest nám dobré, máme jiné starosti. Neprál bych si však, aby se tak nízké vzpruhy užívalo příliš neopatrně a aby se z dobrého sousta činila čestná odměna za dobrý čin. Ježto však celé mládí má býti toliko hrou a rozpustilou zábavou, nenahlížím, proč by cviku prostě tělesnému nemělo se dostati odměny hmotné a smyslové. (II, 287.)

²⁶⁾ »Čich není v útlém mládí valně činný, kdy obrazotvornost jest posud vášněmi málo rozněcovaná, sotva je vzrušení schopna, a kdy člověk nemá ještě dosti zkušenosti, aby jedním smyslem předvídal, co druhý mu slibuje . . . U většiny dětí jest tento smysl tupý a téměř nevyvinut. Ne že by počítok nebyl u nich stejně jemný, ano snad i jemnější, ale že nepojíce k němu jiné představy, nepocífuji pro něj tak snad zálibu nebo nechuf a nedávají se jim ani unášeti ani urážeti jako my. (II, 301.)

smysly však neznamená jen užívati jich, znamená to učiti se podle nich dobře usuzovati, znamená to takřka učiti se pocíťovati; neboť neumíme ani hmatati ani viděti ani slyšeti jinak, než jak jsme se tomu naučili«. (II, 216.) Proto právě trvá to dlouho, než dítě dospěje aspoň k počátkům soudnosti. »Dětství jest ještě spánkem rozumu«, tvrdí Rousseau²⁷⁾, a děti nejsou schopny úsudku, nemají vlastně paměti. »Nenazývám »paměť« tu, která podržuje toliko počítky«. (II, 132.) Podržují děti ovšem zvuky, tvary, počítky, zřídka pojmy, řidčeji ještě jejich vztahy Celé jejich vědění jest v počítku, neproniklo až k soudu Jsem nicméně velmi dalek mysliti, že by děti neměly žádné usuzovačnosti. Vidím naopak, že usuzují velmi správně ve všem, co znají a co odnáší se k přítomnému a čitelnému zájmu. Ale o vědomostech jejich panuje mylné mínění, ježto se jim připisují takové, jichž nemají, a dává se jim souditi o věcech, jichž nemohou chápati«. (III, 117.) Proto jest tak velice nesnadné dáti dětem náležité poučení, ať volíme cestu jakoukoli. Jisto jest, že »vůdcem prvotní činnosti duševní mají býti vždy jen smysly. Jedinou knihou dítěte v tomto věku jest a má býti svět, jediným učením skutečnost«. (III, 14.) »Přiznávám, praví Rousseau jinde²⁸⁾, že mezi všemi duševními silami jest paměť první, která se vyvíjí, a jest nejpohodlněji možno u dětí právě ji vzdělati, avšak co jest podle vašeho mínění spíše třeba pěstovati, to, čemu se děti nejsnáze mohou naučiti, či to, na čem nejvíce záleží, by to věděli? Jestliže příroda nadala mozky dětské touto schopností, která činí jim možným nejrozmanitější dojmy podržovati, zajisté nestalo se to proto, aby vštěpovala se jim jména králů, letopočtů, názvů heraldických, geografických a všecka ona slovíčka, pro jejich věk úplně bezcenná a neužitečná kterémukoli věku, jimiž obtěžují žalostně a neplodně dětství, nýbrž proto, aby všecky pojmy, které vztahují se na stav člověkův, odnášejí se k jeho blaženosti a poučují ho o jeho povinnostech, v duši dítěte se zakotvily a sloužily pak k správnému životu jeho vůbec. Ač tedy děti mé neučí se z knih, přece paměť jejich nezahálí, nýbrž vše, co je obklopuje, jest jim knihou, z níž (aniž na to myslí) obohacují svou paměť stále, až jejich soudnost může míti z toho prospěch«. Avšak ani necháme-li tedy takto dítě samo rozum si vyvíjeti, nesmíme čekati bezpečného úspěchu a rychlého pokroku. »Dětský hladký a vyrovnaný rozum odráží jako zrcadlo všechny předměty, které se před ně stavějí; ale nic neutkví, nic nepronikne. Dítě podrží slova, pojmy se odrážejí; kdož mu naslouchají, chápou je; ono

²⁷⁾ II, 114. Nová Heloisa V, 3, odst. 15.

²⁸⁾ Nová Heloisa V, 3, odst. 47—51.

samo jich nechápe«²⁹⁾. »To, co dítě říká, není jemu tím, čím jest nám; nespojuje s tím týž pojem. Tyto pojmy, má-li vůbec jaké, nemají v hlavě jeho ani důsledivosti ani souvislosti; nic není pevného, nic není jistého v tom všem, co dítě myslí«. (II, 111.)

Proto právě svrchované opatrnosti jest potřebí, když slovy dítěti udělíme poučení nebo dokonce napomenutí mravní, nechceme-li nejen minouti se s cílem, ale docíliti třeba pravého opaku, než jsme zamýšleli.³⁰⁾ Ani to nás nesmí másti, jestliže dítě zdá se míti veliký a opravdový zájem o nějakou věc a jestliže obrací se proto k nám hojnými dotazy. »Dává-li vám dítě samo otázky, odpovězte tolik, radí Rousseau (III, 35.), kolik jest třeba, abyste živili jeho zvědavost, ne abyste ji nasýtili.«³¹⁾ Neboť podle mínění Rousseauova »s počátku jsou děti jen neposedné, potom jsou zvědavé, a tato zvědavost, je-li dobře řízena, jest hybnou silou věku, u něhož jsme se právě octli Jest jeden zápal pro vědění, který vychází jen ze žádosti býti pokládán za moudrého, a jest druhý, který rodí se z přirozené člověku zvědavosti poznati vše, co ho může zajímati z blízka i z dále.« (III, 11.)

Neméně případné a o bystře zachyceném pozorování svědčící jsou poznámky Rousseauovy o mluvě dětské; zejména o jejích počátcích. Jazyk kojencův, vykládá náš paedagog, (I, 146nn.) není článkovaný, ale má přízvuk, je jasný a lze mu rozuměti. Kojné rozumějí všemu, co povídají jejich kojenci, odpovídají jim, rozmlouvají s nimi a velmi dobře si navzájem rozumějí. Ačkoli pronášejí při tom slova, slova ta jsou zbytečna: dítě nerozumí slovům, ale přízvuku, s kterým jsou pronášena, a posunkům, i posunky se samo zase dorozumívá. Jest podivuhodné, jakou výraznost

²⁹⁾ II, 115. Nová Heloisa V, 3, odst. 12.

³⁰⁾ Svým věčným kázáním, moralisováním a pedantstvím k vůli jedné myšlence, kterou jim dáte, považující ji za dobrou, dáváte jim zároveň dvacet jiných, které nestojí za nic Poslechněte si jen jednou takového malého hochy, do kterého právě někdo cpal svou moudrost, nechte ho podle chuti povídati, vyptávat se a mluvit o všem možném, a podíváte se zvláštní změně, která se stala s vašimi rozumnými výklady v jeho duchu: dítě vše mate, všechno převrací, činí vás netrpělivými a přivádí vás někdy k zoufání nepředvídanými námitkami . . . (II, 75n.) Kdo ví, kolik dětí zahyne jako oběti přílišné moudrosti otcovy neb vychovatelovy? (II, 10; srv. i II, 102).

³¹⁾ Kdo chce získati pozornost mladých lidí k tomu, co chce říci, a ukazuje jim jako závěrek předmět velmi zajímavý, dopouští se nerozvážnosti velmi obyčejné u vychovatelů, které ani já jsem se nevyhnul ve svém »Emilovi«. Mladý člověk, zaujat jsa předmětem, který mu ukazujete, zabývá se jen jím, a přeskočí spěšně všecka vaše úvodní slova, aby dostal se tam, kam ho vedete dle jeho přesvědčení příliš pomalu. Chce-li kdo ho učiniti pozorným, nesmí se nechat uhádnout předem (Vyznání I, str. 266.)

mají fysiognomie malých nemluvnat; tahy jejich co chvíli s úžasnou rychlostí se mění. »Vidíte na nich povstávají a mizeti úsměv, žádost, strach jako blesky a pokaždé se vám zdá, že vidíte jiný obličej. Za to oči jejich jsou bez lesku, nepraví skoro nic. Takových výrazů užívati jest ve věku, kdy člověk má jen potřeby tělesné: počitky vyjadřují se v obličejí, city se zračí v pohledu.« (I, 148.)

Dítě má jen jeden způsob řeči pro nepříjemné své stavy: pláč. První pláč dětský jest prý prosbou (?), stává se záhy rozkazem, nejsme-li na stráži. Nejdříve si děti dávají pomáhati, pak dávají se obsluhovati. (I, 153.)

Děti budou méně plakat, bude-li se méně brániti volnosti jejich pohybů a bude-li si pláče jejich »ze zvyku« a »z umělosti« méně všímati, natož je hned pro něj láskati anebo dokonce snad okřikovati a bítí (I, 168, 171.); lépe jest odvrátiti pozornost jejich nějakou jinou příjemnou nebo nápadnou věcí: hned stichnou.

Když u dítěte objeví se začátky mluvy, napodobující mluvu dospělých, nespěchejme s tím, abychom děti co nejdříve naučili mluvití, nýbrž dbejme raději toho, aby slyšeli nás mluvití zřetelně. Děti slyší od svého narození mluvití, mluvíme k nim dříve, než mohou vydávati zvuky, které slyší; orgán jejich nedovede napodobiti zvuků, které jim předřikávají, ba není ani jisto, zdali hned s počátku vůbec slyší tyto zvuky. (I, 176.) Zlozvyk, že se spěchá, aby děti se naučily mluvití co nejdříve, se mstí; děti mluví později a nečistěji, zmateněji. (I, 179.) Dokonce, když (jak děje se ve městech) děti potřebují jen něco zabreptati, nesrozumitelně zažvatlati, a již osoby kolem nich se nalézající se namáhají, aby se jim vyhovělo, není divu, že nenaučí se čistě a zřetelně mluvití. »Žil jsem mnoho mezi venkovany a neslyšel jsem žádného z nich, aby špatně byl vyslovoval nějakou hlásku, ani muže ani ženy. Čím to? Již děti venkovské mluví mnohem jasněji a srozumitelněji nežli naše, poněvadž jich přirozeně dospělí nepodporují ve špatné výslovnosti!

Není snad bez zajímavosti, že již Rousseau také si všiml, co moderní pedopsychologie statistikami zásoby slov zjistila, že děvčata mluví časněji, snáze a hbitěji než hoši (V, 70.), ba také, že děvčátka naučí se tak brzy příjemnému, bezvýznamnému žvatlání, že vkládají zvláštní přízvuk do svých hovorů dříve ještě, než je plně chápou.« (V, 69.)

O citovém a volním životě dětském nalezneme u Rousseaua rovněž dosti a to téměř vesměs zdařilých připomenutí. A jak by také bylo jinak u pedagoga, který zdůraznil tak výslovně,

že člověk jest především bytostí citovou, a nikoli rozumovou.³²⁾ Nepodivíme se tudíž, že nalezneme u něho několik dobrých poznámek psychologických o citovém a volním žití dítěte již v útlém věku jeho. Podle soudu Rousseauova »dítě má pouze dva silné city, zřejmě vyznačené, radost a žalost: směje se anebo pláče; city ležící mezi oběma těmito krajnostmi nejsou mu ničím, neustále však přechází od jednoho hnutí k druhému. Toto ustavičné přecházení znemožňuje, aby hnutí ta zanechala na jeho obličej nějaký trvalý účinek, aby obličej dostal nějakou určitou fysiognomii.« (IV, 80.)

»První cit dítěte jest, že miluje sebe, a druhý cit, který vyplývá z prvního, jest, že miluje ty, kdož jsou kolem něho. Neboť u věku slabosti, ve kterém jest, zná lidi jen podle toho, jak mu pomáhají a věnují péči. S počátku lne ke své kojné a vychovatelce jedině ze zvyku. Hledá je, poněvadž jich potřebuje, a poněvadž se mu vede dobře, když je má Jest potřebí dlouhé doby, nežli dítě pochopí, že nejen jsou mu užiteční, ale i že chtějí mu býti užitečnými; pak teprv je počne milovati.« (IV, 13.)

»Dítě nepředstavujíc si, co cítí ostatní lidé, nezná jiných bolestí mimo své vlastní; avšak jakmile první rozvíť smyslů zažehne v něm oheň obraznosti, počíná cítiti sebe ve svých bližních, počnou je dojímati jejich nářky, počne trpěti jejich bolestmi.« (IV, 49.) Tak z poznání vlastní bolesti rodí se soucit pro jiné, rodí se však také nejpotřebnější znalost pro život, uměti bolesti a strastné city snášeti, přemáhati. Odtud proslulý výrok Rousseauův: »Trpěti, toť první věc, které dítě má se naučiti a kterou bude musít co nejlépe znáti.«³³⁾ (Dokončení.)

³²⁾ Proto klade ve výchově také tak velikou váhu na buzení krasocitu, zejména pak na buzení citu pro krásy přírodní; viz III, 18.

³³⁾ Emil II, 5.