

STUDIUM
ŘEČI DĚTSKÉ.

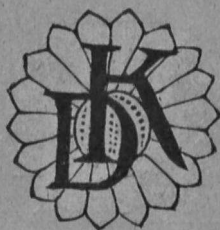
NĀPSAL

FRANTIŠEK ČĀDĀ.

I.

POVŠECHNĚ OTĀZKY O VÝVOJI
MLUVY DĚTSKÉ.

SPISŮ DĚDICTVÍ KOMENSKÉHO Č. 59.



PRĀHĀ 1906.

NĀKLĀDEM »DĚDICTVÍ KOMENSKÉHO«. — TISKEM DR. ED. GRĚGRĀ A SYNĀ.

Cena 60 halěrů.

PŘEDMLUVA.

Pojednání toto jest zrevidovaný a z části (v poznámkách) rozšířený otisk »Rozhledů po studiu řeči dětské«, které vycházely v »Pedagogických Rozhledech« XVII. roč. Podán tu zatím výklad o obecnějších otázkách, vývoje mluvy dětské se týkajících, i bude následovati v části další rozbor speciálních problemů, vízících se k jednotlivým zjevům v mluvě dětské. Mluva dětská právě za posledních let jest předmětem horlivého i úsilného studia s mnoha hledisek a také materiálu potřebného shledáno již hojně, ač, tuším, ještě nikterak s dostatek. Zvláště pak o českých dětech nemáme uveřejněno obsáhlejších sdělení, jež by na přesném, souvislém a trvalejším pozorování dětí se zakládala. Aby ukázalo se k důležitosti a potřebě podobných prací i u nás, k tomu snad napomůže výklad o zajímavých zjevech a kontroversách ve vývoji mluvy dětské — v celku i jednotlivostech — se vyskytujících. A s tímto především úmyslem odhodlal jsem se k uveřejnění pojednání následujícího.

F. Č.

63 444

*

63 444

O B S A H.

I.

Postup, jakým se bráti bude pojednání naše. — Meumannův spis o dětské řeči. — Methody sbírání materiálu řeči dětské. — Vodítka Meumannova pro výklad zjevů v řeči dětské. — Kritika jich. —

II.

Meumannova období v mluvě dětské. — Otázky týkající se doby prvního žvatlání dětského. — Fritz Schultze a jeho »zákon vývojové řady zvukové«. — Gutzmann a Preyer o tomto »zákonu«. — Kritika Meumannova a její oprávnění. — Rzesnitzek o téže otázce. — Princip nejmenší námahy fyziologické nepotvrzuje se vyučováním artikulaci u hluchoněmých. — Proč mají převahu v prvním období mluvy dětské hlásky retné a jazyčné. —

III.

Druhé období mluvy dětské. — Meumannův starší spis o počátcích mluvy dětské. — Problemy v období druhém. — Vierordt, Lindner, Preyer, Meumann o nesnázích dítěte při napodobení předříkávaných slov. — Poměr období druhého k prvnímu. — Vznik prvních slůvek dětských.

IV.

Dětské porozumívání řeči lidí dospělých. — Natorp o výkonech dítěte v útlém věku. — B. Erdmann o vývoji mluvy dětské. — Námitky Meumannovy proti Erdmannovi. — Kam zařaditi periodu »pouhého porozumívání« dětského mluvě dospělých? — Meumannovy »Vorstufen« a kritika jich. — Vývoj v pochodu dětského porozumívání.

V.

Vlastní počátek mluvy dětské. — Co jsou první slova dítěte. — Jádro Meumannovy studie. — Jeho předchůdci a následovníci. — Druhé stadium mluvy dětské. — Doklady a kritika výkladů. — Dítě začíná mluvit větami.

VI.

Další vývoj mluvy dětské. — Meumannův »logickopojmový« stupeň vývoje mluvy dětské. — Konkretismus řeči dětské. — Rzesnitzek. — Stumpf. — Vnitřní a vnější forma vývoje mluvy dětské. — Analogie v mluvě dětské a jich význam. — Povšechný nástin vývoje věty dětské. —

Závěr.

Rejstřík jmen a věcí.

- Abelova hypotéza 35.
Abnormity mluvy dětské 18, 20, 44.
Ament 17, 26, 33.
Analogie v mluvě dětské 41 nn.
Aristoteles 30.
Artikulace u hluchoněmých 11, 12.
Baldwin 12.
Binet 39.
Broukání 7 n., 15.
Buffon 11.
Coën 20.
Compayré 31, 32, 42.
Comte 6.
Darwin 1, 31, 39.
Descartes 1.
Dewey, John 27.
Egger, Em. 31, 35, 36, 42, 43.
Erdmann, B. 16, 17, 18, 19.
Gebauerová, M. 31.
Generalisace v mluvě dětské 32 n.
Görke 28.
Gutzmann 10.
Guyau 31.
Heyse 1.
v. Humboldt, W. 1.
Idelberger, H. 29.
Kant 1.
Konkretismus dětské mluvy 39 n.
Lindner 14, 32, 35, 42, 46.
Löbisch 12.
Locke 1.
Lombrosová, Pavla 43.
Löschhorn 29.
Maupertuisův princip 11.
Mauthner 33, 39.
Methody sbírání materiálu o řeči dětské 2 n.
Meumann: passim.
Modulace hlasu a její význam pro dítě 24, 38.
Mooreová, Kathlen 27, 37, 45, 46.
Müller, Max 1.
Napodobení zvuků u dítěte 13 n., 15 n.
Natorp 16.
Němota (normální) fyziologická u dětí 15, 20, 21.
Oltuszewski 32.
Periody mluvy dětské 6 nn.
Pestalozzi 1.
Platon 1.
Porozumívání řeči dospělých 16, 17 n., 21, 22, 23, 24, 25.
Posuňky dospělých, jaký dosah mají pro vývoj mluvy dětské 25.
Preyer, W. 10, 14, 23, 26, 31, 32, 33, 34, 35, 45, 46.
Předběžné stupně (Vorstufen) mluvy dětské 7, 20, 21.
Reduplikace v mluvě dětské 8.
Romanes 26, 31, 32, 34, 39.
Rösch 42.
Rousseau 1.
Rzesnitzek 11, 12, 32, 42, 43.
Schmiedel 15.
Schneider, O. 42.
Schultz 34.
Schultze, Fritz 8, 9, 10, 11, 12, 13.
Schultzeův zákon 8 nn.
Sigismund 8, 22, 27, 46.
Statistika slov dětských 3, 41.
Steinthal 32, 40, 45.
Stern 10, 29.
Stumpf 42.
Stupně mluvy dětské 7, 17 n. 29. n.
Sully, James 31, 32, 39.
Taine 1, 26, 30, 32.
Tappolet 12, 24.
Tracy, F. 10, 16, 31, 35, 45.
Věty dětské 28, 37, 44 n.
Vierordt 8, 14, 15, 16, 26, 42, 43.
Vives 1.
Výklad zjevů mluvy dětské 3 n.
Vyslovování dětské hlásek obtížných 6, 11, 14.
Význam mluvy v dětském vývoji psych. 47 n.
Význam prvních slov dětských 25 nn.
Wundt 2.
Ziehen 39.
-

I.

Možnost dvojího postupu při těchto rozhledech. — Meumannův spis o řeči dětské. —
Methody sbírání materiálu řeči dětské. — Meumannova vodítka pro výklad zjevů,
řeči dětské se týkajících. — Kritika jich.

Není mnoho otázek v oboru psychologie dítěte, které by s takovým úsilím za dnešní doby byly studovány, jako právě řeč dětská. Z příčin na snadě jsoucích řeč a zvláště mluva dítěte již odedávna vzbuzovala pozornost nejen u těch, kdo studiem vědeckým byli nějak vedeni, si jí povšímnouti, nýbrž i u laiků. A ovšem co chvíli můžeme slyšeti od rodičů, kterak prý v době, kdy začínají děti »žvatlati«, jsou »nejroztomilejší«. Když takto již laiky zajímala ode vždy právě mluva dítěte, pochopitelně, že nemohla ujíti pozornosti psychologů, paedagogů a těch, kdo ať s filosofického nebo jazykozpytného nebo fysiologického hlediska mluvou lidskou se obírají. A ovšem když paedopsychologie jala se důkladněji činiti předmětem svého bádání skutečné dítě a když více než z polovice byla nucena k získávání svého materiálu užívati zvukových projevů a výpovědí dítěte, nemohla zajisté nevynaložiti studium své také na tento druh projevů bytosti dětské a neučiniti si řeč dětskou objektem svého pozorování, šetření a zkoumání.

Literatura paedopsychologická obírající se dětskou řečí jest již dnes velice hojná, i jest zajisté radno aspoň s novějšími publikacemi a pracemi z tohoto oboru se seznámiti. Při tom by bylo možno dvojím způsobem postupovati: buď chronologicky, na př. od essaye Taineova a práce Darwinovy asi počínajíc,¹⁾ pokračovati k novějším a novějším pojednáním a monografiím sem náležejícím, anebo jaksi »in medias res« vpadnouti úvahou o některé práci, kterouž možno vpraviti se v onu řadu hlavních otázek, jež v nové době právě paedopsychologií v oboru bádání o řeči dětské byly vzbuzeny.

Volíme tuto druhou cestu i jest při tom více méně nahodilé, že počínáme studií o řeči dětské téměř nejnovější. Professor curyšské university, dr. E. F. W. Meumann, odchovanec školy Wundtovy,

¹⁾ Pokud jsou zmínky o dětské řeči u filosofů a paedagogů z dřívějších století, než devatenáctého (Platon, Descartes, Locke, Vives, Rousseau, filantropové, Kant, Pestalozzi atd.), jsou to vesměs skrovné příspěvky a nyní mají jen význam historický. I z 19. století leckteré výklady o dětské řeči (na př. W. von Humboldta, Maxe Müllera, Heyse atd.) dnes jsou bezcenné hlavně proto, že neopírají se na nijaký větší a řádně sebraný materiál.

v krátké době po sobě uveřejnil dvě důležité monografie, thematu našeho se týkající, a od druhé z nich, totiž: »Die Sprache des Kindes« (v Curychu 1903)¹⁾, chceme vyjítí hlavně proto, že nevyhnul se auctor otázkám methodologickým, které při každém řešení kterékoli otázky paedopsychologické — a tedy také naší — nutno náležitě si objasniti a míti na paměti. Meumann uvažuje o methodách, snaží se stanoviti si vodítka při výkladu zjevů a pokouší se podrobněji stanoviti jednotlivé oddíly či stupně v rozvoji mluvy dětské a pak teprve přistupuje k vyličení rozvoje toho sama.

Pokud se týče method, jimiž lze postupovati a bylo již také pracováno při sbírání a spracování materiálu řeči dětské, Meumann rozlišuje dvě hlavní metody a jejich kombinaci. První metoda, kterou neoznačuje auctor zvláštním názvem, a jen podotýká, že neprávem bývá zvána také »statistickou«, vyžaduje, aby dítě jednotlivé bylo nepřetržitě »od prvního okamžiku svých spontánních projevů pozorováno až do toho stadia, v němž vývoj jeho mluvy do jisté míry jest ukončen«. Jak patrně, Meumann tu pomyslí na methodu, kterou uvykli jsme zváti v paedopsychologii methodou biografickou a která vyžaduje, aby pozorovatel co možná neustále a obezřetně dítě pozoroval a o všech projevech si ihned záznamy činil, vedle toho však neopomíjel také si poznamenati rozličné konkrétní (i třebas chvilkové) okolnosti, v nichž dítě v určité době se nalézá. Správně proto Meumann — kráčeje tu v šlépějích svého učitele, Wundta — dodává několikrát (na př. str. 5., 6., 11. a j.), že »pozorovateli nezbytně jest vzíti si na pomoc všechny osoby z okolí dítěte, které s dítětem obcují, aby totiž bylo možná zjistiti původ všech slov, jakmile poprvé u dítěte se objeví«. Význam tohoto připomenutí vysvitne s dostatek, povíme-li, že ke kontroversám paedopsychologickým novějším náleží právě otázka, zdali dítě některá slova samo, spontánně si vytvoří či zdali všechna slova jeho třeba redukovati na napodobení mluvy osob, s nimiž se stýká. Neboť patrně, že odpověď k této otázce nutně by byla pokaždé nespolehlivá, jakmile třebas i jen jediné osoby, s níž dítě přichází ve styk, bychom nekontrolovali.

Druhá metoda jest známá paedopsychologická cesta zaznamenávati buď u jednoho nebo více dětí poklad slovní jejich, jaký mají v jistém věku a po jistou dobu. Statistická šetření taková — Meumann zve je »čistě statistickou methodou« — jsou velmi cenná, jestliže s náležitou opatrností a v dostatečném rozsahu byla konána, i budeme příležitostně se moci ještě zmíniti o jejich dosavadních výtěžcích.

Za »třetí« methodu vykládá auctor kombinaci obou předešlých a domnívá se, že dosud této cesty bylo zřídka užíváno, což jest, myslím, potud jen správné, že výtěžky spojením obou základních method uvedených nabyté posud málo byly publikovány, jinak však, co vím, i při methodě biografické, přísně a soustavněji pro-

¹⁾ Jest to 8. číslo sbírky: »Abhandlungen hrsgg. von der Gesellschaft für deutsche Sprache in Zürich«.

váděné, pravidelně se dostáváme k oné »třetí« methodě Meumannově. Záleží totiž podle něho v tom, že »čas od času zaznamenávají se od rána do pozdního večera veškeré mluvvé projevy jednotlivého dítěte, kterých za určitý jednotlivý den užije«. Tím totiž nabýváme poznání důležitého, kterak dítě slov, jež již ovládá, fakticky užívá. Kdežto metoda statistická prostě nám podává možnost konstatovati rozsah zásoby slovní dítěte, třetí metoda,¹⁾ či správněji řekl bych, přesná statistická metoda nás poučí, kolika a kterých slov dítě za jistý oddíl časový opravdu užilo, ba když by pozorování podobným způsobem se častěji a u téhož dítěte opakovala, nabylo by se možnosti obecněji konstatovati, kolika a kterých slov dítě pravidelně užívá.

Aby bylo zřejmo, oč tu jde, postačí uvést čtenáři na pamět, jak by mylné bylo, kdybychom chtěli souditi ze statistických dat, že nějaký auktor nebo člověk vůbec »zná« z jisté řeči tolik a tolik tisíc slov, že také tolik jich opravdu »užívá«. Faktické užití jistých slov nezávisí jen na pokladu slovní nějakého individua, nýbrž také na potřebě a okolnostech, ve kterých v jisté době se ocitá. Když na př. bylo shledáno, že dítě 1½ roční asi 150 má substantiv, kdežto časoslov jen 12, bylo by svrchovaně mylné, soudil-li by někdo, že tedy dítě v té době mluví více v substantívech než ve slovesech. Neboť týchž sloves dítě mnohem častěji potřebuje a může užití než substantiv týchž, i jest radno, abychom doplňovali pozorování statistická také uvedeným způsobem, máme-li nabýti obrazu o řeči dětí správného a jasného.

Avšak což pozorování ojedinelá, nekonaná soustavně, trvaleji a pravidelněji? Jsou snad naprosto bezcenná? Meumann — a mohu s ním jen plně souhlasiti — rozvážně ani takovýto materiál nezamítá a připouští, že leckdy právě takto nasbírané pozorování, bylo-li spolehlivě učiněno, může poskytnouti nám i zajímavé případy a zjevy, jež by se nám samy o sobě třebaš při methodickém studiu určitého dítěte ani neobjevily. A vskutku jako při jiných předmětech z oboru psychologie dítěte, i zde platí, že není správné opovrhovati nijakým pozorováním, bylo-li jen od spolehlivého pozorovatele a se šetřením všech požadavků methodologických vykonáno; arcí zase nesmíme zapomínati, že materiál takovýto ojedinelými a více méně nahodilými pozorováními získaný nikdy nemá toho významu, jako materiál přesnou biografickou anebo přesnou statistickou methodou nastrádaný.

Pokud se v o d í t e k při studiu a zvláště vykládání řeči dětské týká, Meumann zcela případně vychází tu od fakta, že to, co našemu pozorování mluvícího dítěte jest dáno, jsou projevy, t. j. jisté zvuky a pohyby, posuňky, které nuceni jsme vykládati si a z nich teprve o vnitřním životě dítěte usuzovati. Jest to vskutku obtížná úloha, když máme my, dospělí, vmýšleti se do duševního i tělesného žití dítěte a do jeho zvláštních projevů, kdyžž přec

¹⁾ Meumann názvu pro ni si neustálil; jen »k vůli krátkosti« odlišuje ji od »statistiky slovní zásoby« (Statistik der vorhandenen Worte) jako »statistiku užívání slov« (Statistik der Wortverwendung) (str. 7.).

v jisté aspoň periodě toto duševní i tělesné žití jako i ony projevy jeho jsou odlišny od našich, takže nesmíme bez rozvahy podkládati slovům dítěte tytéž představy, jako bývají u dospělých. Třeba tu analyzovati okolnosti, srovnávati rozličná užívání slov u něho, stopovati, jak slova u dítěte pozměňují svůj význam atd., abychom pravý smysl slov dětských zjistili.

»Jest skoro triviální toto stanoviti a přece po léta paedopsychologové s největší bezstarostností vykládali projevy dětského žití duševního zcela podle analogie s duševním žitím dospělých.« Nemáme-li upadnouti v podobnou chybu opět a opět, třeba šetřiti jistých methodických vodítek, jak nakládati s výtěžky pozorování, a tato vodítka formuluje si Meumann následujícím způsobem:

1. Omeziti jest se nám výlučně na empirický výklad pozorovaných fakt, t. j. nesmíme postulovati nijakých domnělých zjevů pro jisté obecné úvahy o zákonech vývoje řeči anebo zákonech vývoje vůbec. Třebas by sebe více mnoho biogenetických zákonů nás vábilo, bychom potvrzení jich nalézali také ve vývoji dětské řeči, přece nesmíme se proto dáti svést ke konstrukci něčeho, čeho dosud nebylo pozorováno. Podobně vyloučeno budiž jakékoli deduktivní vyvozování stadií či stupňů vývoje řeči dětské z nějakých obecných principů.

2. Pokud není dán důkaz opaku, třeba, abychom si mysleli pochody duševního žití dítěte co možná nejjednodušeji. Kde tedy více výkladů nějakého mluvového projevu dítěte se naskytuje a není podán důkaz pro komplikovaný výklad, zvolíme výklad jednodušší spíše než složitější.

3. Můžeme pozorování vykonaných na dětech starších užiti jako pomůcky k objasnění otázek prvního rozvoje dětské řeči. Když totiž shledáme bezpečně, že některé duševní pochody u staršího dítěte buď vůbec se nenalézají ještě, anebo jen nedokonale, můžeme bez obalu popřít, že by se již nalézaly u dítěte nejútlejšího, které teprve mluvit začíná. Často v takovýchto věcech, dítěte ve věku nejmladším se týkajících, jedině srovnáním se starším dítětem možná spornou otázku rozhodnouti.

Tuto Meumannovu formulaci pravidel, jichž třeba dbáti při výkladu pozorování učiněných o řeči dětské, nelze propustiti bez některých kritických poznámek. První z vodítek uvedených jest ovšem zcela správné a jest patrně výrazem jen nutného požadavku, aby paedopsychologická bádání i vysvětlování dala se vždy induktivní methodou a nebyla nějakým dedukováním z obecných jakýchkoli principů, ať jsou jakékoli, místo aby spočívala pokaždé jen na řadě fakt, na řadě skutečných výtěžků opravdového a spolehlivého pozorování a z těch aby podle pravidel indukce byla vyvozována a vysouzena. Ale právě proti správnosti tohoto prvního vodítka druhá dvě do jisté míry hřeší anebo aspoň by mohla upřílišeným výkladem formulace své hřešiti. Neboť má-li druhé vodítko býti vskutku logicky správnou direktivou, musíme důraz položit na uvedenou v něm restriktci »Pokud není dán důkaz opaku«. Jinak by totiž toto pravidlo nemělo zajištění logického, nýbrž jen psycholo-

gický a oekonomický základ. Neboť jest pravda, že volíme mezi více výklady výklad jednodušší pravidelně jako pravděpodobně správnější, ale logicky nezaručuje jednoduchost nikdy eo ipso také správnost, pravdivost. Jest zajisté zcela dobře možno a také ve všech oborech toho máme doklady, že leckdy výklad spletitější jest správnější, nikoli »jednoduchý« nebo »nejjednodušší«. Pravda arcí, že tam, kde výklad, vysvětlení něčeho jest nejisté, volíme výklad co nejjednodušší z důvodů, jak řečeno, psychologických, oekonomických, po případě i aesthetických, a že rádi mlčky tyto důvody pokládáme za jakousi záruku, jako by byly logické. Ale z toho, že tak činíme, a obyčejně činíme, neplyně, že tak jest to správné. Ab esse ad oportere non valet consequentia! Protož, kdybychom ono omezení: »pokud není dán důkaz opaku« zanedbávali, snadno by se mohlo celé vodítko, na druhém místě od Meumanna uvedené, zvrátiti v nesprávné, když totiž by se mu rozumělo tak, že psychické i psychofysické jevy u dítěte jsou vesměs zcela jednoduché a že tedy tak třeba je také pojímati a vykládati.

Kdyby tak se pochopoval smysl onoho vodítka, bylo by pravidlo to držeti možná jedině — dedukcí z obecné věty jakési, či řeknu hned, z obecného, nedokázaného předsudku, že žití dítěte jest něco zcela prostinkého, jednoduchého, že to jest fase jednoduchosti v rozvoji žití člověka a že další rozvoj psychický spočívá v neustálém komplikování se základních, jednoduchých jevů. Pravda jest, že takovéto ponětí jest zcela běžné v kruzích laických, pravda jest rovněž, že jisté psychologie evoluční výslovně tak učí, ale pravda jest také, že pro pojímání to — není dosud důkazů, že jest více méně duchaplnou konstrukcí. Snad jest chybné, snad jest správné — dnes nemůžeme ani tak ani onak se rozhodovat, poněvadž správné rozhodnutí vyžaduje jedinou pravou instanci: fakta přesně zjištěná. Ale chtít z nedokázané podobné věty dedukovat nějaké podřazené vodítko, jaké by bylo uvedené druhé pravidlo Meumannovo, když by se právě nutnou restrikcí řádně neomezilo, to by bylo prohřešením proti rozhodně správnému řídítku na prvním místě uvedenému.

A ještě více s opatrností jest přijímati navržené vodítko třetí. Jak vábně a mnohoslibně to zní, když se radí: Studujme jevy mluvové zvláště u starších dětí, nám dospělým bližších a tedy srozumitelnějších, poznání přístupnějších. Odtud pak čiňme — aspoň ve příčině negativné — pohodlné závěry: Co nenalézá se ještě ani u dětí starších, anebo co tu teprve v počátcích se rozvíjí, to nemůže býti již u dětí mladších, dětí útlého věku. Ale odkud, ptám se, víme, že vývoj děje se přímočárně — neboť ta myšlénka jest mlčky zahrnuta v oněch radách, — odkud víme, že rozvoj jevů psychologických a psychofysických u dítěte děje se přímočárně, tedy tak, že čím starší dítě, tím víc a více přibírá součástek a složek jevů těch, takže co »teprve« »začíná« v 5 letech, nebylo tu ještě nijak ve 3 letech, a co není u dítěte v 6 letech »ještě«, nebylo »již« ve čtyřech? Odkud to víme? Nevíme, ale prve dotčený »paralogismus jednoduchosti«, jak jej zvu, svádí nás zase k tomu, bychom si rozvoj a vývoj všechen myslili jako jakousi neustále stoupající linii,

bychom vývoj považovali eo ipso za pokrok a to co možná tak, že pokrok stadia pozdějšího proti prvotnějšímu se chápe jako rozdílný jen kvantitativně. A přece — abychom zůstali jen v oboru svého thematicu, při řeči dětské — jest zjištěno nejděním pozorováním, že děti v útlém věku nejděnou na př. dovedou vyslovovati hlásky (r, k a jiné), kterých v pozdějším věku (5 nebo 6 letech i později) nedovedou buď vůbec vyslovovati anebo nijak tak správně, jako to uměly na př. ve 2 letech. Anebo, abych uvedl určitý doklad, dítě (české) 1 a čtvrt roku staré označovalo si andělíčka (sošku) zcela zřetelně zvukem, jež přibližně bych mohl označiti písmenkami »angrlá« (r znělo jasně hrčivě), kdežto totéž dítě ve věku 3 let slova onoho vůbec neznalo, r vyslovovalo nečistě (silně gutturálně), a posléze vytvořilo si pro »anděla« slovo jiné (»anděj«).¹⁾ Mohli bychom tedy správně v těchto a podobných případech snad usuzovati zpětně z pozdějšího stadia na stadium dřívější? A rovněž ničím nemáme zaručeno, že schází-li jev psychický nějaký v pozdějším stáří dítěte, nutně také scházel ve věku předchozím; říci, že ten anebo onen jev ve věku jistěm schází »ještě« a proto že »již« nebo »také ještě« ho nebylo v dřívějších letech dítěte, jest prostě — petitio principii.

A tak třetí ono vodítko nemíníme sice zavrhnout, ale jen jako heuristický pokyn bychom je přijali, t. j. můžeme podle něho pokoušeti se objeviti to či ono v psychickém žití dítěte, ale nesmíme pokynu tomu přičítati beze všeho hned také moc průkaznou, jinak řečeno, nesmíme zapomínati, že »princip« ten nepodává zajištěných, nepochybných výtěžků, nýbrž že sice může vésti k objevení jich, ale zárukou pravdivosti, správnosti jich že mohou býti jen skutečná, bezpečná, exaktní pozorování a nálezy, ať pozitivní ať negativní.

Posléze připomenuli bychom k vodítkům od Meumanna předloženým, že bychom v čelo jich všech položili nejprve i studiu řeči dětské příkaz Comteovské filosofie: Především konstatovati fakta, t. j. především náležitě sbíratí materiál o řeči dětské, jej analysovatí a klasifikovati; vysvětlování dnes jest ne-li vesměs předčasné, aspoň z veliké části problematické. Dokladů toho budeme moci dále poskytnouti s dostatek.

II.

Fase v rozvoji mluvy dětské podle Meumanna. — Otázky, týkající se doby prvního žvatlání dětského. — Fritz Schultze. — Jeho »zákon vývojové řady zvukové« a poučky z něho odvozené. — Gutzmann a Preyer o »zákonu« tom. — Kritika Meumannova a její oprávnění. — Rzesnitzek o téže otázce. — Princip fysiologické nejmenší námahy nepotvrzuje se vyučováním artikulací u hluchoněmých. — Proč retné a jazyčné hlásky mají v prvním období řeči dětské převahu.

Než obraťme se již od methodologických úvah Meumannových k vlastnímu jádru jeho spisu. Tím jest stanovení period v roz-

¹⁾ Zjev ten i Meumann sám dobře zná; viz jeho spisu str. 22. Ostatně se o něm ještě zmíníme později více (srv. str. 14.).

voji mluvy dětské. Meumann tu liší nejprve jisté »předběžné podmínky« (Vorbedingungen) vývoje mluvy dětské, pak »předběžné stupně« (Vorstufen) a posléze stupně (Stufen) rozvoje dětské řeči.

Nežli totiž může vůbec dojít ke vzniku a rozvoji řeči, dítě (tak v prvních asi 6 měsících) nutně musí získati jisté (»předběžné«) podmínky ve příčině akustické, motorické, ideomotorické a ideové. Dítě, jak známo, rodí se hluché, i třeba, aby nejprve nabylo schopnosti vnímati zvuky a rozlišovati je od sebe navzájem. Musí se dále naučiti ovládati svaly, řeč řídící, musí pak pohyby, které po nějakou dobu jen reflexně konalo, přetvořiti v pohyby úmyslné, kde nejprv vytváří se představa zvuku některého a pohybu svalstva, který by zvuk ten způsobiti mohl, a pak následují skutečné pohyby, s představou předchozí shodné; konečně i ideově (v okruhu představ, poznatků) musí dítě vyspěti, aby vůbec umožněn byl vznik a vzrůst mluvy jeho.

Nežli však k mluvení v přesnějším slova smyslu dojde, prochází dítě jistými »předběžnými« stupni vývoje mluvy, a ty jsou podle našeho auktoru dva: stupeň spontánního broukání (Stufe des spontanen Lallens) a stupeň napodobování cizích zvuků (Stufe der Nachahmung fremder Laute), kteréžto oba stupně dítě pravidelně prochází ve dvou prvních letech; neboť dítě, které po dovršení druhého roku ještě »nemluví«, sluší pokládati za »opozdělé v mluvě« (spätsprechend).

Období toto »předběžné« má pro vytvoření vlastní schopnosti mluvení veliký význam, a v něm zase zvláště první stupeň, žvatlání či broukání dítěte. Do prvního totiž asi roku dítě nevydává leč nečlankované zvuky. Ale po prvním roce (někdy již v posledním měsíci prvního roku) započne vytvářeti člankované zvuky *ma, pa, da, la, be, me* atd., jež rádo opakuje, leckdy i mnohokrát po sobě, jako by si jimi pohrávalo. Jest to vskutku jakési »experimentování s aparátem zvukorodým« i bývají při tom i zvuky (bublání, skřeky, vrnění, blabolení atd.), kterých od dospělých dítě nemohlo zaslechnouti a které později mizí. K »broukání« tomu a žvatlavému opakování »nekonečnému« jedné a téže slabiky pudí dítě jedině potřeba činnosti, potřeba pohybu, takže broukání to jest u robátka zcela rovnocenné co do původu s hrabáním a kopáním nožičkami a s rozhazováním raménkami. Vedle pudu pohybu Meumann stanoví si, jako jiní auktorové,¹⁾ za druhou ještě příčinu, která způsobuje broukání nemluvněte, »velikou slast, kterou mu toto zaměstnání způsobuje« (str. 17.). Tu není asi zbytečno připomenout, že tvrzení o slasti, působené dítěti broukáním, jest buď jen jiný výraz pro to, co praveno slovy, že k broukání dochází u dítěte z pudu pohybu, anebo, když by slova ta měla se doslovněji přijmout, že obsah jich jest jen výsudek dospělého pozorovatele, do jisté míry i přenášení analogických zjevů u osob dospělých v dobu již dětství.

Období broukání dětského má též jistý vývoj. Počíná od

¹⁾ Na př. Rzesnitzek, Vierordt a j.

samohlásek *a* a *é*, k nimž později připojuje souhlásky a s oblibou takto vzniklé slabiky opakuje. Odkud tato náklonnost k opětování, zejména ke zdvojování (reduplikaci) slabik (papa, baba, mama, vava atd.), jak jest obyčejným zjevem shodným u dětí nejrozmanitějších národů? Těžko odpovědět. Meumann tu nevolí výklad, jak by se zdálo podle dřívějšího, že dítěti působí zvuky ty libost a proto že si je opakuje, nýbrž správněji domnívá se, že původ zjevu nutno hledati v obecné tendenci psychofysického našeho organismu v započaté innervaci vytrvat.

Jisto jest, že prvotní tyto souhlásky, které již v periodě broukání se objevují, většinou jsou hlásky retné, z jazyčných pak zvláště kombinace *na*, *ma*, *ne*, *mé*; ale dobře dodává auktor (str. 19.), že u některých dětí vyskytují se již také hrdelnice *g* a *k*, i dodal bych jen ještě, že se to stává nezřídka u dětí, které později, když v pravdě začnou napodobovat výslovnost dospělých, těchto hlásek (*k*, *g*) nedovedou vysloviti správně. Pokaždé však mají značnou převahu hlásky retné a jazyčné. Avšak v podrobnostech stanoviti formu vývoje jednotlivých článkovaných hlásek u dítěte, jest dosud problemem, o němž bude vhodno, povím-li hned několik slov více, ačkoli tu nutno přejíti již také namnoze do periody pozdější, kdy dítě napodobením snaží se vyslovovati i delší slova.

Problemem tímto pohnul poprvé Fritz Schultze, professor filosofie na technice drážďanské, známý svými spisy o srovnávací psychologii a historii filosofie.¹⁾

Schultze vydal r. 1887 v Lipsku spis: *Die Sprache des Kindes. Eine Anregung zur Erforschung des Gegenstandes.*²⁾ V něm vyloživ nejprve, proč k počátkům řeči dětské dochází teprve později, líčí podrobně rozvoj mluvy dětské v prvních 3 čtvrtletích i soudí, že výtěžkem tohoto období jsou (slabiky) zvučky: *ma*, *bu*, *appa*, *anne*, *ebub*, *bä*, *fä*, *fu*, *fbu*. Když pak podrobněji zkoumá podle pozorování svých, jež prý shodují se značně s pozorováními dřívějšími (Sigismundovými a Vierordtovými), dospívá k stanovení zákona vývojové řady hláskové (*«Gesetz der Lautentwicklungsreihe»* zvou jej pozdější paedopsychologové) následujícího: Hlásky (samohlásky i souhlásky) vytváří si dítě postupně tak, že znenáhla přechází od hlásek vyžadujících nejmenší fysiologické námahy k hláskám fysiologicky nesnadněji vytvořovaným, až dovršuje rozvoj své mluvy hláskami fysiologicky největšího úsilí vyžadujícími. Nejranější hláska jest prý samohláska *ä*, která již v prvním křiku dítěte zaznívá, druhá *a*, hojně se vyskytující v broukání děcka, pak následuje *u* a teprve pak *o*. Hlásky *a-o-u* tvoří řadu; fysiologicky nejtěžší z nich, protože třeba odlišiti ji od obou krajních

¹⁾ Uvádíme z nich jen následující: *Vergleichende Seelenkunde* (2 svazky dosud. Lipsko 1892. 1897.). *Psychologie der Naturvölker. Eine natürliche Schöpfungsgeschichte d. menschlichen Vorstellens, Wollens und Glaubens.* (Lps. 1903.); z dějinných pak: *Die Grundgedanken des Materialismus* (Lipsko 1881.) *Geschichte der Philosophie der Renaissance.* (Jena 1874.).

²⁾ Vyšel ve sbírce: *«Darwinistische Schriften.» Erste Folge, Band X.*

souhlásek, jest *o*. K vytvoření jeho jest potřebí vycvičenějšího a vyvinutějšího počítu akkomodačního a innervačního, nežli k přejití z jednoho extrému (*a*) v druhý (*u*). Z téže příčiny dochází u dítěte teprve po uvedených samohláskách k produkci samohlásek: *e, i, ö, ü*, které v tom pořadí, jak jsou uvedeny, jsou také fyziologicky nesnazší a proto později a později uskutečňovány. A obrátíme-li se k souhláskám, týž zákon nalézáme potvrzený. Sestavme si totiž souhlásky takto:

Souhlásky	Explosivy	Resonanty	Hlásky třivé	Hl. hrčivé
Retné	P B	M	F (V) W	R retné
Jazyčné	T D	N	L, S, Š	R jazyčné
Podnebné	K G	Ng	Ch, J	R hrdelné

Fyziologické nesnadnosti přibývá jednak v kolmých sloupcích s hora dolů (od retnic k hláskám podnebným), jednak ve vodorovných řadách od levé k pravé a jen u podnebných hlásek naopak od pravé k levé. A vskutku dítě prý a sice v těchto 6 stádiích nabývá celé stupnice souhláskové: v prvním stadiu naučí se vyslovovati: *P, B, M, F, W, D, N*, v druhém *L* a *S*, ve třetím *Ch* a *Ž*, ve čtvrtém *Š*, v pátém *R* a nejpozději *Ng* (t. j. hrdelné *n*), *K* a *G*. Tato stadia prý proto možná lišiti, poněvadž mezi nimi jednotlivými uplyne více týdnů, ba měsíců, nežli dítě postoupí k vyššímu stadiu.

Potvrzení tohoto pravidla zří Schultze také v tom, jak dítě výslovností komolí hlásky ve slovích, a na důkaz svého mínění činí následující dedukce ze zákona svého, které prý vesměs se osvědčují a které shrnouti lze v pravidlo, že dítě, nemohouc nějakou hlásku vysloviti, vyslovuje místo ní tu, která jí nejvíce jest příbuzna a zároveň s menší fyziologickou námahou jest vyslovitelná; kde ani tuto hlásku ještě dítě vysloviti neumí, prostě hlásku žádanou vůbec vynechává.

Proto na př. ze samohlásek dlouho místo *ö, ü* klade *e, i*, ba zprvu i místo *i* snazší hlásku *a* (na př. místo: »pippip« [= pták] říká »pappap«). O souhláskách pak podle Schultzova mínění platí těchto 10 pouček: 1. Na počátku rozvoje mluvy dítě souhlásky téže skupiny vůbec snadno zaměňuje (*m* s *b*, *v* s *b*, *f* s *v*; na př. *basse* [= Wasser], *faffaf* [= Wasser]).

2. Souhlásku poněkud nesnazší prostě vynechává (*Ti* = *Tisch*, *O* = *Ohr* atd.)

3. Souhlásku nesnazší nahrazuje souhláskou v téže řadě nejbližší a snazší (jak v tabulce byly uspořádány). Odtud: *Tarl* [a'le ne »Darl«!] = *Karl*, *Dott* = *Gott* atd.

4. Jestliže ani tato nejbližší souhláska dítěti není ještě vyslovitelná, jde k souhlásce ještě další. Nemohouc na př. vysloviti *Wasser* (ani s vynecháním poslední hlásky: *Wasse*), ale nemohouc ani »wawaf« utvořiti, tvoří (s oblíbenou reduplikací) *faffaf*.

Někdy dítě zároveň souhlásku vypouští a jinou zaměňuje. Tak »Grossmama« jeví se (pro nesnáze, které poskytují *g, r, s*) nejprve prostě: »omama«, později »dossmama«.

6. Změna jedné hlásky má v jisté skupině v zápětí změnu i jiné hlásky; to platí zvláště o počátečních a koncových souhláskách jednoslabičných slov dětských, které se takto k sobě připodobňují: Tot (= Topf), Tut (= Stuhl), Bamp (Bank) a naopak zase: paput (= Kaput).

7. Změna ta zasahuje někdy i samohlásky. Tak 2½leté dítě říkalo: Husch = Hirsch, Schum = Schirm, Stun = Stirn atd.

8. Oblíbená jest reduplikace: Tettet = Kette, Tittil = Stiefel, Dodo = Dorchen atd.

9. Tudíž jedno a totéž slovo u téhož dítěte v rozličných stadiích jeho rozvoje mluvového jeví se v rozličných podobách.

10. Nelze proto mluvit přesně o »dětské řeči« jakožto jediné a všem dětem společné — ba ani u téhož dítěte není lze mluvit o jediné řeči — nýbrž jen o pochodu vývojovém v mluvě dítěte, který stále podroben jest změně.

Nelze pochybovati, že ve spise Schultzově jest mnoho dobrých jednotlivých pozorování i vtipných pokusů o vysvětlení. Některé z pouček uvedených vskutku lze ověřiti — sám obíraje se studiem dětí českých zvláště prvních 6 pouček nezávisle na Schultzem jsem zjistil, — jiné potřebovaly by opravy, po případě doplnění; tak na př. k 9. třeba dodati, že i slovo (celé), kterým dítě označuje jistý předmět, neřádka bývá úplně jiné v první periodě mluvy než v druhém stadiu. Ale hlavní these Schultzova, že totiž postupné vyskytování se hlásek, speciálně souhlásek u dítěte jest vázáno určitým pravidlem, oním »zákonem vývojové řady hláskové«, jest dodnes sporná. K myšlence oné, aspoň v jádře přidal se nověji na př. Gutzmann, o jehož práci v tomto oboru zmíníme se později více, podle něhož¹⁾ na jistém (2.) stupni objevují se u dítěte jen retnice a zubnice, kdežto hlásky hrdelné teprve na pozdějším (3.) stupni vývoje se vyskytují. Naproti tomu W. Preyer již, jakmile mu oznámil Fritz Schultze svůj zákon písemně, odpověděl, že pozorování, která konal na svém hochu, nesouhlasí se »zákonem« oním, a totéž opětoval pak ve velkém svém díle a podrobněji doložil i zdůvodnil.²⁾

Podobně Frederick Tracy nemohl statistickými šetřeními domněnku Schultzovu nějak podepřít, nýbrž i jeho zkoumání proti ní mluvila.³⁾

A také Meumann (na uv. místě str. 19 nn.) proti »zákonu« Schultzovu polemizuje a připomínám hned také, že námitky, které pronáší, jsou zcela oprávněny.

Meumann uvádí nejprve důvody, že Schultzův zákon nepotvrzuje se skutečností, ale nepřestává na tom, nýbrž hned přidává důvody, proč vůbec vývoj v období, o kterém jednáme, nemůže se řídití nijakým jediným, určitým pravidlem a tedy také nikoli

¹⁾ Des Kindes Sprache und Sprachfehler. Lipsko 1894.

²⁾ Die Seele des Kindes. 5. vyd. v Lipsku 1900 (uspoř. K. L. Schäfer.) str. 297 nn.

³⁾ The language of Childhood (v American Journal of Psychology VI., 1893), kteréžto pojednání později pojal jako 5. kapitolu do díla svého »Psychology of Childhood« (5. vyd. Boston 1901).

Schultzovým zákonem vývojové řady zvukové. V první příčině namítá proti němu, 1. že foneticky těžší zvuky často u dítěte dříve se vyskytují, než hlásky snazší; zvláště častý jest na př. zjev, že dítě těžko vyslovitelné spřežky souhláskové (brrv, grb a pod.) mnohem dříve dovede vyslovovati, nežli jednotlivé složky v těchto skupinách hláskových. 2. Hluchoněmé děti často nejprve a nejsnáze naučí se těžším hláskám a teprve později hláskám foneticky snazším. 3. Také normální, zdravé dítě vyslovuje jisté hlásky v některých slovech zcela dobře, kdežto v jiných slovech jich nesvede. Avšak uvážíme-li věc blíže, ani není myslitelné, že by rozvoj mluvy dětské na těchto »předběžných« stupních dál se pokaždé stejně, čili že by se řídil nějakým zákonem vůbec. Neboť jednak i kdyby dítě jaksi mělo náklonnost rozvíjeti zásobu svých zvuků podle nějaké normy, vliv osob dospělých, na dítě mluvících, rušil by takovým způsobem neustále tuto »náklonnost«, takže faktický rozvoj nutně děje se velice rozmanitě, u každého dítěte jinak podle právě různosti okolí a prostředí, v němž vyrůstá. Tyto osoby dospělé dále velmi často více a raději užívají hlásek foneticky těžších a nepodporují tak jakýsi »přirozený« pořádek hlásek co do snadnosti jich fyziologické a fonetické. Posléze jest jisto, že velmi často dítě zajímají více právě těžší hlásky než hlásky snazší: neboť počítky pohybové, které se druží k těmto namáhavěji vytvořovaným hláskám, jsou intenzivnější, provázeny jsou větší »živostí« a poutají proto prý dítě nezdědka dříve a více než hlásky snazší, snazšími pohyby svalovými vytvořované. Odtud, proč nejednou děti »lehčím« slovům mnohem později se naučí a s dosti velkými obtížemi.

Ze všeho toho vyplývá Meumannovi, že již předem jest nemožno, aby platil nějaký zákon, jako Schultzův, o vývoji hlásek v počátcích mluvy dětské, a řekl jsem již svrchu, že námítky Meumannovy jsou správné, jen třeba nyní dodati dvě poznámky k nim.

Předně tu, že námítky tyto nejsou vysloveny teprve od Meumanna, nýbrž mnohem dříve některé z nich již nalezneme; nejúplněji a celkem v té podobě, jak činí je Meumann, zejména jsou v malém, ale pěkném spisku o řeči dětské, pocházejícím od Vratislavského učitele hluchoněmých dra Emila Řezníčka (píšícího se však »Rzesnitzek«)¹⁾. Tento spisovatel (na str. 8) především právem poznamenal, kterak myšlenka Schultzova o principu nejmenší fyziologické námahy jest přejata od francouzských auktorů. Neboť již Buffon to byl, který Maupertuisův »principe du moindre effort«, princip nejmenší námahy, aplikoval na počátky článkování v řeči dítěte, soudě, že dítě počíná hláskami, které vyžadují nejmenšího vynaložení fyziologických prostředků a sil, a že odtud ponenáhu postupuje k zvukům, které vyžadují větší »práce nervové a svalové«. Rzesnitzek ale také pěkně ukazuje neudržitelnost »zákona« Schultzova jen trochu jinými slovy, než čteme po něm u Meumanna. První zvuky a slabiky dítěte nejsou plod sva-

¹⁾ Spisek má název: Zur Frage der psychischen Entwicklung der Kindersprache a vyšel ve Vratislavi 1879.

lové innervace, která by znenáhla co do nesnadnosti se stupňovala, nýbrž jsou výtěžkem pohrávání si mluvidly, výsledkem, jak bych kratčeji a určitěji řekl, reflexivních pohybů. Hojným opětováním jich dosáhne znenáhla jazyk malého robátka takové obratnosti, jakou stěží nalezneme u dospělých, jakou však pozoroval Rzesnitzeck a jiní učitelé hluchoněmých právě při vyučování jich řeči normální. Vytvořováním však takovýchto slabik a zvuček vznikají nejen (po případě) intenzivní počitky pohybové, ale pravidelně také popudy akustické a z nich některé upoutají pozornost děcka; tím vznikne u něho náklonnost k opakování jich a k opakování ovšem pohybů svalových a cvičení mluvidel, odkud upevňuje se asociace mezi pohyby těmi a počitky — podle Baldwinova »zákona sensorimotorické asociace« — čím dále tím více. Proto může dojít pak k zjevu, na první pohled podivnému, že děti vyslovují slabiky, hlásky, ba i slova, která podle úsudku nás dospělých a podle pravidel fyziologických vskutku jsou »nesnazší«, dříve než zvuky snazší. Pravili jsme »i slova«, a na doklad uvéstí můžeme, že curyšský profesor Tappolet dal k dispozici Meumannovi pozorování o mluvě jednoho ze svých dětí, z nichž bylo zřetelné, kterak dítě místo jednodušších slov užívalo raději a pravidelně slůvek, ve kterých nakupeniny souhláskové jistě nepřispívaly k »usnadnění« výslovnosti, naopak; říkalo totiž ono dítě na př. »mislchli« místo »milchli« (dialektické slovo švýcarské, značící »mléko«), »bürschts« místo »bürschte«, »hustsli« místo »huteli«, »schursrtsli« místo »schurzeli« atd.

Rzesnitzeck dále pěkně a obšírněji nežli Meumann dokládá ze své zkušenosti, kterak děti hluchoněmé dříve často »těžší« zvuky vyslovovat se naučí než »snazší«. V posledních dvou desetiletích právě vyučování artikulaci dětí hluchoněmých bylo theoreticky i prakticky reformováno i jest zvykem předkládati učitelům postup při tomto vyučování fyziologicky opřený, jenž právě na principu nejmenší fyziologické námahy jest zbudován. Avšak každý poněkud zkušenější učitel hluchoněmých ví, že nelze postupu toho plně provést téměř ani u jediného dítěte. Hluchoněmí postihnou často mnohem dříve a přesněji výslovnost zvuček fyziologicky těžších a mnohem tíže a později hlásek snazších — tedy zcela proti Schultzovu »zákonu« —, tak že zkušenější praktik máje učiti hluchoněmé výslovnosti a článkování méně se váže na onen doporučovaný »postup« ideální, a dbá raději, aby postřehl, které hlásky, slabiky atp. chovanec některý nejspíše a nejsnáze dovede vytvořiti, a raději »prochází s ním abecedu«, než aby ho nutil dříve do toho, co fakticky jemu jest aspoň nesnazší.

Jestliže takto vyplynula nám neudržitelnost »zákona vývojové řady zvukové«, nezapomeňme zase toho, co ve formulaci podrobné jest za správné vytknutí, a to jest cílem druhé naší poznámky. Ovšem není to již myšlenka neb výtěžek pozorování Schultzových, nýbrž naopak již dávno bylo to v dětské mluvě konstatováno¹⁾,

¹⁾ V paedopsychologické literatuře již na př. v knize Löbischově (Entwicklungsgeschichte der Seele des Kindes, Vídeň 1851. str. 79).

ale Schultze neopominul toho také podotknouti, že totiž v prvních zvůčkách převážnou většinou (někdy i výhradně) zastihujeme hlásky retné a jazyčné, a dále, že tam, kde dítka není s to, aby vyslovilo tu či onu hlásku, buď prostě ji vypouští anebo nahrazuje hláskou fyziologicky nejbližší příbuznou. Pokud se tkne prvního zjevu, že totiž převahu mají mezi prvními zvůčkami retnice zvláště, vykládáván byl rozmanitě. Meumann (str. 19) soudí, že v tom zřítí jest vliv zírání dítěte na pohyb rtů osob dospělých při mluvení, který snadno postřehuje. A ovšem pravda jest, že dítě rádo upíná očka svá na rty mluvícího a že více si všímá jejich pohybů, než prostý člověk postihuje. Jest dále také pravda, že slepé děti, právě že nemohou zírati na pohyb rtů osob mluvících, později naučí se mluvíti. Avšak vysvětlení ono by nám nepostačilo pro období, v němž dítě ještě nenapodobuje, resp. nesnaží se ani napodobiti mluvené zvuky dospělých lidí, nýbrž kdy prostě, reflexně samo vytváří »broukající« jisté zvůcky; a přece i v těch — pravidelně aspoň — praevalují retnice a jazyčné hlásky. Spíše asi příčinu tohoto zjevu vystihneme tak, jak narážkou na podobnou myšlenku (na uv. m.) i Meumann i jiní naznačili, totiž že k těmto hláskám právě dítě přináší již z pohybů nutných při kojení poměrně největší zručnost, že k nim jaksi nejdříve jest připraveno.

III.

Druhé období řeči dětské. — Meumannova první monografie o počátcích mluvy dětské. — „Problemy“ v období druhém. — Vierordt, Lindner, Preyer a Meumann o nesnázích dítěte při napodobení slov předříkávaných. — Poměr druhého období k prvnímu. — Vznik prvních slov od dítěte samého zdánlivě vytvořených.

Význam prvního období, období broukání dětského, záleží v tom, že dítě vycvičí si své svalstvo i sluch do té míry, že aspoň některé hlásky a slabiky dovede již vytvářovat. Tím získán nezbytný základ pro další rozvoj mluvy, především pak tím umožněno jest, aby dítě pokročilo do druhého období, na stupeň napodobování cizích zvuků. Meumann o této periodě stručně pojednal (na str. 21—24) v uvedeném pojednání, ale zcela tímž způsobem jako zde promluvil již o té fázi (i o následující) v starší své práci »Die Entstehung der ersten Wortbedeutungen beim Kinde«¹⁾, kterou sám označil jako předběžnou monografii k »většímu« spisu o řeči dětské, která ve skutečnosti však většinu myšlenek ve spise jeho, jež dosud jsme tu respektovali, obsažených přináší zcela souhlasně (na mnoze skoro týmiž slovy) a věcně i formálně není rozsahu o mnoho menšího než práce pozdější.

Na obou těchto místech tedy Meumann promlouvá o dvou »problemech«, které pojí se k období napodobení slov od dospělejších dítěti předříkávaných. Předně jest prý paradoxní, že napo-

¹⁾ Vyšla v XX. (jubileu Wundtovu věnovaném) svazku »Philosophische Studien« 1902, str. 152—214.

dobení zvuků teprve následuje u dítěte potom teprve, když již jisté stadium samostatného vytváření zvuků předešlo; čekali prý bychom, že napodobení zvuků předcházeti bude před spontánním žvatláním, poněvadž přece snazší se zdá napodobit než samostatně vytvářovat. Po druhé pak ještě divnější jest zjev, jehož jsem svrchu (str. 6.) také již podal doklad, že není právě vzácný případ, aby dítě některou zvůčku, slabiku nebo slůvko, kterou dovedlo vysloviti již v období prvním, v období napodobování zvuků nedovedlo pronést ani s velikým namáháním a nedokonale. Zjev tento po prvé konstatoval v článku o řeči dětské fyziolog Karel v. Vierordt¹⁾. Zjistiv, že v prvním období mají převahu hlásky retné a jazyčné, ač také hrdelnice a hrčivé r se vyskytají, takže slyšení lze kombinace zvuků a slabik, jako: mam, ämma, fu, pfu, ess, äng, angka, acha, erra, hab a pod. dodává: »Při tom nápadno jest, že dítě leckteré zvuky snadno vytvoří, které mu později působí při učení se mluvě opravdové potíže.« A paedagog G. Lindner ve spise, v němž hojně materiálu paedopsychologického o našem předmětu snesl, na základě pozorování o druhém dítěti svém konaných²⁾ zaznamenal, že tento hošík jeho sice dávno dříve slůvko »papa« dovedl reprodukovati, když však později mu bylo předříkáváno, napodobiti je, reprodukovati nedovedl. A téměř touž zkušenost shledáváme zachycenu v Preyerově spise³⁾, že totiž jeho Axel slůvko dříve zcela snadno vyslovované spontánně, »ada«, v 11. měsíci jen s velikým namáháním a po několika nezdařených pokusech ze sebe vypravil, když měl je opakovati po otci.

Zjev takto několikrát pozorovaný a jež, jak z vlastní zkušenosti mohu dosvědčiti, každý bedlivější pozorovatel u každého dítěte by mohl doložiti novými doklady, jest zajisté zajímavý, ale vysvětlení jeho není nesnadné a jest to právě jako v prvním případě zbytečné přehánění věci, mluví-li se tu o »problémech«. Neboť jako snadno lze pochopiti, že »obtíž« prvního problému, o kterém mluví Meumann, jest jen zcela zdánlivá, a že vskutku přirozený a nikterak podivný jest faktický pořádek spontánního vytváření zvuků, hlásek a pak teprve vytváření jich napodobením, tak i při druhém »problému« jest zbytečno s učenou tváří shledávati řadu příčin, které by vysvětlily, proč dítě některé zvůčky a slůvka, která dovedlo spontánně ve žvatlání vytvořiti, nedovede později reprodukovati. Meumann⁴⁾ domnívá se, že popud fyzický jest v obou případech různý: v prvním případě není to akustický popud jako ve druhém. Dítě prý dále »neslyší« podobnosti slov a zvuků od dospělého vyslovovaných a slov, která samo spontánně vytvořilo. Potom prý dítěti v tom věku (na počátku asi roku 2.) nelze ještě soustřediti pozornost na to, co mu naznačuje dospělý,

¹⁾ »Die Sprache des Kindes« v Berlínské Deutsche Revue III. roč. 1879 sv. 2. str. 31. a 37.

²⁾ Aus dem Naturgarten der Kindersprache. (V Lipsku 1898, str. 12.)

³⁾ Seele des Kindes (5. vyd.) str. 306.

⁴⁾ Entstehung atd. str. 163. Sprache d. K. str. 22.

a tak často dítě nedá se ani vůbec svést k napodobení zvuků předříkávaných. Hlavní pak příčinu nalézá Meumann v tom, že sugestivné působení člověka mluvícího na dítě, aby je přiměl k opakování slov svých, přivádí dítě ve zmatek a tak snadno znemožňuje to, čeho by rádo dosáhlo.

Všecky tyto výklady jsou sice duchaplné, ale přece jen podružné, a vysvětlení vlastní a jediné jest přece tak na snadě, že ovšem ani Meumannovi nemohlo ujíti.¹⁾ Vytvořování slov v prvním období spontánního žvatlání či broukání a vytvořování slov v období druhém jest přece podstatně fyziologicky i psychologicky zcela rozdílné. V prvním případě zvuky dítěte dějí se reflexivně, neúmyslně, v druhém případě vytvoření jich žádá nejen jistého jich uvědomění, ale i úmyslných pohybů, žádá, aby se způsobila určitá innervace určitých svalů a určitým způsobem, aby došlo tak k požadovanému zvuku. To jest přece i kvalitativně jiný a co do stupně vyšší pochod vytváření zvuků, to není prostě »pohrávání si mluvidly«, jako v prvním období, nýbrž volní, úmyslné jich užití určitým představovaným způsobem; a právě pro podstatný rozdíl mezi oběma fasemi — nevidím tu nijakých zvláštních »problémů«.

Mnohem důležitější jest, co Meumann docela stručně připomíná, že totiž někdy obě dosud probíraná období jsou zcela zřetelně oddělena krátkou dobou, v níž děti vůbec nemluví, »jsou zcela němé«. Professor curyšský Schmi edel aspoň oznámil našemu auktorovi, že některé z dětí, které pozoroval, vskutku po nějaký čas, když prošly obdobím broukání, jen naslouchaly mluveným slovům dospělých, ale samy nijakých zvuků nevydávaly ani nesnažily se ještě napodobiti řeč dospělých. Naproti tomu jindy zase objevuje se opačný zjev, že období broukání u některých dětí jest tak kratinké a nepatrné, že děti jakoby ihned přecházejí od prvních výrazů, křiku a pláče, v období napodobování mluvených slov. Mne sama na př. jeden z přátel mých upozorňoval na zjev (jak se domníval obecný, který však jen na jediném dítěti pozoroval), kterak dětský »jazyk prý naráz, neočekávaně se rozváže«. Meumann poznamenává správně, že takový zjev, že totiž u dítěte hned jaksi druhé období se dostavuje, vyskytá se zvláště u dětí, které pozdě začnou mluvit; dodal bych, že kromě těchto dětí krátkou periodu broukání či žvatlání pozorovati lze u dětí, které pravidelně a snadno usínají a mají »tvrďá« spánek.

Na konec při výkladech o tomto druhém období Meumann podotýká, že, jestliže dítěti se napodobení zvuků dospělými pronášených zdaří, pud jeho napodobovací svádí je, aby napodobilo vše, co jej akusticky poutá, hlasy zvířat, zvuky nástrojů, strojů, hrčení vozů, tikání hodin atd. a že takovýmto napodobením nahodile vznikají i útvary zvukové, které pak neprávem se pokládají za originálně utvořená slova dětská. To jest správné, jen nutno připomenouti jednak, že podobná domnělá »slova«, t. j. nahodile utvořené kombinace slabik již v prvním období se někdy u dítěte

¹⁾ Ostatně naznačil je také již Vierordt na uv. m. str. 37.

vyskytují,¹⁾ jednak, jak dobře poznamenal Tracy,²⁾ že v druhém období se daří některým aspoň dětem spíše opětovati nějakou melodii, kratičkou písničku a pod., nežli mluvení pouhé.

IV.

Dětské porozumívání řeči dospělých. — Natorp o výkonech dítěte v útlém věku. — B. Erdmann o vývoji mluvy dětské. — Námitky Meumannovy proti němu. — Kritika. — Ve které období mluvy dětské sluší zařaditi periodu »pouhého porozumívání« dětského řeči dospělých. — Kritika Meumannových »Vorstufen«. — Vývoj v pochodu porozumívání dětského.

Obě období mluvy dětské, o kterých dosud jsme jednali, náležejí podle Meumanna k »předběžným stupňům« rozvoje mluvy dětské. Dříve však, než dítě začne »rozvazovat«, než dojde k počátkům vlastní mluvy, delší dobu můžeme pozorovat, že dítě již mnoha slovům dospělých lidí zcela dobře rozumí, třebas by jich nedovedlo (ani zkomoleně) ještě samo vytvořiti a pronášeti. »Dítě v prvních letech svého věku a to často za nejnesnazších podmínek provádí duševní výkony tak obrovské, že k nim ani z dálky nelze nic přirovnati z toho, co později dokáže a provede člověk prostředně nadaný. První jest, že dítě jest nuceno vybudovati si celý tento náš svět, který arci dospělému člověku jest známý, který však dítě musí si vytvořiti téměř z ničeho . . . Další věc, kterou si dítě musí vytvořiti, jest řeč . . . a také tu dítě počíná od ničeho. Musí nejen naučit se zvuky vnímati, musí učit se je samo vytvářeti, zvláště pak musí učit se jim rozuměti. Často při tom pro dítě ještě ani věc neexistuje a teprve pomocí rozumění slovu k věci, k pochopení jejímu se dítě musí propracovat. Ba i to samo, že slovo něco značí, t. j., že se jím má něco rozuměti, dítě jest nuceno uhodnouti. Kdo psychologicky pokusí si ujasniti, co to všecko předpokládá, nutně uzná, že to vše dohromady jest obdivuhodný výkon.«³⁾

Ale právě, že nenáhlé porozumívání řeči dospělých u dítěte jest výkon tak podivuhodný, jest neméně podivuhodno, že až do Meumanna nebyl tento pochod bedlivěji prozkoumáván a studován. Ne že by dřívější badatelé nebyli ho si vůbec snad všimli; naopak dobře oceňovali velikou jeho důležitost ve vývoji mluvy, ale nepřikročili k tomu, aby určitěji postupný rozvoj jeho hleděli stanoviti. Meumannovi třeba k zásluze přičísti, že se o to pokusil, avšak podnět k tomu — arci více negativně než pozitivně — dal mu Erdmann.

¹⁾ Také to pověděl již na uv. m. str. 31. Vierordt: Zvukové kombinace kojencovy ovšem nemají symbolického významu slov skutečné mluvy, avšak dítě má z vytvořování jich radost, opakuje je nezřídka s patrnou rozkoší pro jich akustický dojem. Příbuzní pak nezřídka pojmenují svého nejmladšího člena rodiny slovem od něho „vynalezeným“. Hab, hob, ha slyšel jsem nesčíslněkrátě jistého kojence žvatlati

²⁾ Psychology of Childhood str. 133 n. (5. vyd. Boston 1901).

³⁾ P. Natorp, Sozialpädagogik str. 199 n.

Professor university v Halle Benno Erdmann uveřejnil v časopise »Archiv für systematische Philosophie« serii článků — které, kdyby o sobě vydány byly, vydaly by značně objemnou knihu — s nadpisem »Die psychologischen Grundlagen der Beziehungen zwischen Sprechen und Denken«.¹⁾ Výklady Erdmannovy ovšem nemohly nevšimnouti si také řeči dětské a jednak pro důkladnost, jednak pro podrobnou analysu zjevů mluвовých dosáhly ohlasu i ve studiích paedopsychologů, dosáhly celkového souhlasu na př. u Amenta, narazily na mocný odpor u Meumanna. Pro porozumění kontroverzy i pro věc, o které jednáme, jest zajisté radno nastíniti proto čtenáři českému hlavní trest pojednání Erdmannova.

Předem musíme uvéstí — a pro kritiku Meumannovu jest to zejména nezbytno —, že thema Erdmannovo netýká se snad jen řeči samé, nýbrž obírá se vztahy mezi řečí a myšlením a obé pojímá v rozsahu co největším. Mluvení v tomto jeho pojetí (»im Sinne psychologischer Betrachtung« říká Erdmann) zahrnuje všechny druhy forem mluвовých, tedy: slyšení mluveného, opakování mluveného, vlastní mluvení (mluvení »v duchu« v to čítajíc), čtení a psaní. Individuální rozvoj pak mluvy u člověka normálního ve společnosti kulturní vyrůstajícího děje se podle Erdmanna třemi stupni: na prvním stupni učíme se řeči jiných lidí rozumět, na druhém učíme se sami mluvit, na třetím číst a psát. Na prvním stupni vyvíjí se porozumívání mluvě dospělých z pouhého (t. j. porozuměním neprovázeného) slyšení toho, co se mluví, tím, že vytváří se asociativní spojování (»Verflechtung«) appercipovaných akustických představ slov s představami věcí, takže onyno představy tím stávají se obsahy o jistém významu. Na tomto stupni uskutečňuje se porozumění mluvě takto: Akustická appercepce slyšeného slova, t. j. apperceptivní reprodukce akustických slovních zbytků či residuí, od dřívějšíka pamětí uchovaných, uvolní asociativní reprodukci obsahů, majících jistý význam, které byly spojeny či snovány (verflochten) s oněmi nesamostatně reprodukovánými residuy slovními a tímto obojím pochodem dochází k pochopení či porozumění toho, co někdo k dítěti mluví. S rozvojem rozumění mluvě na témže stupni jsou dány počátky tichého formulovaného myšlení. (»Formulovaným myšlením« zve Erdmann souzení ve větách se dějící a »tichým« formulovaným myšlením má na mysli známý zjev »mluvení potichu nebo v duchu«, pokud arci v soudech se děje.)

Na druhém stupni začíná již opakování slov s porozuměním spojené a vlastní mluvení; počátky jeho dány jsou v reflexních pohybech zvukových prvního stupně mluvy. Počátky tedy tichého myšlení formulovaného jsou před počátky samostatného, vlastního mluvení s porozuměním spojeného. Na tomto stupni seskupují se individua mluvící (podle dvou druhů paměti, akustické a sensorické) ve dva hlavní typy, akustiků a motoriků (Sensor-Motoriker). Formy vnímání toho, co se mluví, jakož i porozumění

¹⁾ Archiv für systemat. Philosophie II., 1896 str. 383—403. III., 1897, str. 31—48, 150—173. VII., 1901, str. 147—176, 316—371, 439—474.

mluvě na druhém stupni jsou jak spletitější, tak také rozmanitější. K nim druží se pak analogicky vytvořené formy opakování mluvených slov, mluvení samostatného a tichého myšlení jak v soudech se dějícího či formulovaného, tak neformulovaného.

Na třetím stupni, kdy dochází ke čtení a psaní, vzniká ve všech příčinách ještě větší komplikovanost a rozmanitost. Také tu vyvíjejí se dva typy hlavní (optiků a grafiků), předpokladem pak rozmanitých forem čtení a psaní jsou právě rozličné formy druhého stupně.

Formy mluvodé individuí abnormálních jakož i individuí stížených poruchy mluvodými (rozličné formy afasie v nejširším smysle) třeba vysuzovat ovšem především ze symptomů, které záleží v abnormních reakcích, jak jsou těmto formám vlastní, porozuměti však těmto formám lze jen se stálým zřetelem k formám, jichž nabýváme psychologickou analýsú normálního mluvení.

Erdmann všechny tyto výklady, zejména pokud jde o stupeň druhý a třetí, provází schematy, často velice komplikovanými, jež zde klidně přecházíme, a jen ještě se pozastavujeme u líčení jeho, pokud se týče prvního stadia či stupně vývoje mluvy, totiž u porozumívání mluvě. Necháme-li co možná stranou aparát rozmanitých jeho distinkcí a i těžkopádnou terminologii jeho psychologie, nastíníme si postup, jak si věc myslí, takto asi:

Dítě slyší slova, která pro ně z počátku jsou jen slova či lépe pouhé zvuky beze smyslu, bez významu; tak získá si větší menší množství představ slovních. Avšak dříve, než dochází k mluvě vlastní, dítě nabylo dosti hojně také představ o věcech či představ věcních. Věcní tyto představy jsou »vjemové spleti (Wahrnehmungsgeflechte) smyslových předmětů«, jejichžto residua nastrádají se v paměti, a dostaví-li se nový (příbuzný) vjem, vybavují se občas ona residua. Dítě kombinuje prvky vzpomínek v nové představy předmětné. Tvoří abstraktní představy stálých znaků jednotlivých předmětův a abstraktní představy společných znaků rozličných předmětů podle právě zkušeností, které mohou samostatně býti reprodukovány anebo apperceptivně splynouti s novými vjemy. Mezi předměty, které jsou mu již známy, pro některé, jež jsou pro ně zvláště významné, získá dítě zprvu představy slovní čistě akusické tím, že slyší předměty ty častěji jmenovati. Znenáhla přidružují se k tomu nahodilé asociace předmětů z okolí dítěte a asociace označení pro ně, kterých užívají osoby s dítětem obcující. Tak vylučuje se znenáhla z vjemů sluchových dítěte skupina »slov od osob jeho okolí užívaných«, a dítě naučí se ji vztahevati k určitým předmětům jiných skupin vjemových, z počátku zvláště zrakových, tak mohou se znenáhla jisté představy slovní (představy jistých označení) associazovati se složitějšími a složitějšími představami věcními, a tak jest možno, aby posléze slyšené slovo reprodukovalo význam svůj, t. j. reprodukovalo jisté vjemy určitých věcí a naopak zase aby vjem jisté věci reprodukoval určité slovo, které jej označuje.

Jak pověděno, Meumann staví se k výkladům Erdmannovým odmítavě a to šmahem. Označuje celý způsob, jak nakládá Erd-

mann s otázkou tou, za pochybený ze základů, poněvadž jest schematický a konstruktivní.¹⁾ Vytýká, že formulace otázky, jako by se jednalo o to, jak dítě asociuje představy věcní s představami slovními, jest naprosto pochybená již proto, poněvadž o představách věcních v intelektualistickém smysle Erdmannově u dítěte dlouho nelze vůbec ani mluvit.²⁾ Dovede-li dítě samostatně reprodukovati vzpomínky anebo tvořiti abstraktní představy před spontánním mluvením, jest dosti pochybno, přesně arci nedokázatelné, ale spíše všecko nasvědčuje opaku.³⁾ Hlavní vada všech vývodů Erdmannových jest ta, že nezakládají se na empiricky nasbíraném materiálu, nýbrž že místo, aby byl se staral o konání náležitých pozorování na dětech, prostě přenáší to, co o dospělém člověku se stanoví, v dobu již dětství.⁴⁾

Bylo by bývalo lze, podle mého mínění, jinou stěžejnou výtku učiniti veškerému výkladu Erdmannovu; ⁵⁾ hlavní vada jeho, myslím, tkví v tom, že vlastní věc, jak dochází u dítěte k porozumění, co jistá slova označují, — vůbec nevyložil, nýbrž jen zakryl sobě a snad i jiným termíny a obraty: »vytvoří se asociace . . .«, »apperceptivní reprodukce«, »dítě nabude představ věcních, slovních . . .«, »naučí se . . .« atd. Ale hlavní bod záhady, jak vůbec dítě dojde k tomu, aby v jistých vjemech zvukových shledávalo slova význam mající, či shledávalo jistá označení, jak dojde k tomu, aby dítě uvědomilo si vlastní význam slov na rozdíl od jiných zvuků a vjemů, jest tím vším, co Erdmann dlouze a důvtipně vykládá, nedotčen. To, že slovo nějaké *X* označuje na př. předmět *a*, naučí se dítě častým opětováním; často opětovaným spojením jistých zvuků a na př. zrakového a hmatového počítku utvoří se sdruženina, čím dál, tím pevnější, a z ní si vysvětliti můžeme pak, odkud to, že slovo *X* u dítěte reprodukuje předmět *a*, a naopak; arci i tato »sdruženina« jest naše vědecká hypotéza, kterou zjev reprodukce si máme učiniti myslitelný. Ale nejde o tuto věc, mnohem snáze vysvětlitelnou, nýbrž o to, jak dítě v *X*, *Y*, *Z* atd. (krátce ve »slovích«) uznamená zvláštní jejich repraesentativní význam, jak pozná, že jsou to »ná z v y« pro jisté předměty. Tu jsme před záhadou, skutečnou záhadou, a jediná cesta k řešení jejímu vedoucí jest především zjištění faktického postupu tohoto pochodu duševního u dětí.

Pro tuto výtku, kardinální ovšem, nemá však býti snad celé pojednání Erdmannovo odsouzeno; třeba připomenouti, že mnoho nejen správných, ale i důvtipných a subtilní analysou se vyznačujících vysvětlení v něm jest sneseno; ovšem týkají se zjevů mluvy již následních a pozdějších a pro paedopsychologické studium řeči nepadají valně na váhu. Rovněž však nemá býti tím řečeno, že by bylo lze Meumannovým námitkám proti Erdmannovi dáti naskrze za pravdu. Námitky jeho správné jsme uvedli, ale nesouhlasíme

¹⁾ Entstehung atd. str. 154.

²⁾ Tamtéž str. 155.

³⁾ Tamtéž str. 167, 169.

⁴⁾ Tamtéž str. 166.

⁵⁾ Poněkud na to narazil Meumann na uv. m. str. 168.

s tím, co stanoví Meumann o umístění tohoto období porozumívání mluvě v počtu období předběžných.

Meumann ostatně tu sám zřetelně kolísá. Slyšeli jsme, že stanovil jako »předběžné stupně«, před vlastním rozvojem mluvy předcházející, dva: stupeň období broukání a období napodobování zvuků. V starším svém spise¹⁾ Meumann připojuje k těmto dvěma »předběžným stupňům« jako třetí právě dobu, kdy dítě pouze porozumívá mluveným slovům ale ještě nijak nemluví, dodává však, že by vlastně mělo se mluvit ne o třetím stupni předběžném, nýbrž o třetím pochodu přípravném.²⁾ Ve spise však novějším, který záhy po první studii oné vyšel, modifikuje své mínění potud, že pokládá onen pochod za souběžně se vyvíjející s prvními oběma obdobími průpravnými.³⁾ Ba v tomto spise probírá celé toto důležité období teprve ve vývoji vlastní mluvy dítěte,⁴⁾ takže se skoro zdá, jako by je tu nechtěl započítati již ve fási přípravnou (v ony »Vorstufen der Sprachentwicklung«). Naproti tomu v monografii, uveřejněné ve »Philosophische Studien« Wundtových, ostře ohražuje se proti počínání právě Erdmannovu,⁵⁾ aby se doba, kdy dítě učí se pouze rozuměti mluveným slovům lidí dospělých, ale samo ještě nemluví, započítávala k vývoji mluvy. »Jest přece nemožno mluvit o nějakém stupni vývoje mluvy, kde ještě mluvy vůbec není.«⁶⁾

Již sestavení těchto rozdílů v umísťování období, o které jde, jest zajisté dostatečnou kritikou Meumannova mínění. Nesnáze, jaké prozrazuje vlastní jeho kolísání, mají, myslím, původ především v tom, že mluví o jakési periodě »pouhého porozumívání slovům lidí dospělých«, o periodě »normální němoty«⁷⁾ u dítěte. Děti prý v té době rozumějí již mnohému, při opožděném rozvoji mluvy rozumějí téměř všemu, co dospělí k nim mluví a pokud to nepřesahuje jejich úzký obzor duševní, avšak ještě nemluví. Proti tomu nemohu na základě pozorování svých i literatury příslušné leč říci, že nevěřím, že by se u normálních dětí takovéto období vůbec vyskytovalo; aby dítě po jistou dobu jen rozumělo, ale nijak žádných slov nemluvílo⁸⁾ (správněji: žádných slov slyšených a pochopených jakkoli nereprodukovalo), zajisté se vyskytne jako zjev abnormní, patologický — ale o takovéto abnormní němotě Meumann nemluví, nýbrž tu určitě odlišuje od »normální či fyziologické němoty« dětí, kdy děti normální sice slyší, ale nemluví.⁹⁾ Ale i kdybych nechtěl popíráti, že snad u některého normálního

¹⁾ Entstehung str. 165.

²⁾ »Genauer würde man von einem dritten vorbereitenden Process reden« (str. 165).

³⁾ Sprache des Kindes str. 24.: »Neben diesen Vorstufen der eigentlichen Sprachentwicklung geht nun ein immer wachsendes Verstehen der Sprache der mit dem Kinde umgehenden Personen einher.«

⁴⁾ Sprache des Kindes 44—50.

⁵⁾ Archiv f. syst. Philosophie II., str. 383 nn.

⁶⁾ Entstehung str. 165.

⁷⁾ »Normale Hörstummheit«, výraz to vzatý od Coëna (Die Hörstummheit und ihre Behandlung. Berlín 1888).

⁸⁾ Ve »Sprache des Kindes« opatrněji dodává: »Das Kind versteht vieles, spricht aber noch nichts oder nur sehr wenig von dem, was es versteht.«

⁹⁾ Na uv. m. str. 24.

dítěte objeví se arci velice krátké¹⁾ podobné období, přece by to byla jen řídká výminka a, nemýlím-li se, i tu pokaždé by se bedlivějším studiem ukázalo, že jest to jen zdánlivé, a přesnější pozorování i tu by zjistilo, že pochod porozumívání slovům a pochod vytváření zvuků a slov (zprvu zcela reflexní, čím dále však tím více a častěji úmyslný) jsou současny a pospolu propleteny ve svém nenáhlém rozvoji. Jinak řečeno, abstraktně a theoreticky ovšem možno v mluvení dobře odlišovati dva různé pochody: vytváření zvuků (a to zprvu arci jen reflexně, později úmyslně a zamýšleně), a porozumívání slovům (t. j. nenáhlé chápání, že slova mají vůbec jistý jiný význam než pouhých jen zvuků, a chápání, jaký význam má to či ono slovo), ale v praxi a fakticky jdou oba pochody pospolu, nerozlučně, ne sice rovnoběžně, tak aby jisté stadium rozvoje jednoho odpovídalo stadiu druhého pochodu, nýbrž proplétají se navzájem, takže brzy v tom, brzy v onom se děje pokrok, ale přece stále oba jsou, smím-li tak říci, v proudu, takže mluvit o nějakém »pouhém« rozumění slovům bez pokusů o pronášení nějakých slov neodvážil bych se — u dítěte arci normálního. Dítě, co vím, rozumí již přemnohému slovu, kterého nedovede — třebas ani zkomoleně — ještě vysloviti, avšak při tom již současně dovede (ovšem dětsky znetvořeně) pronášeti nejedno jiné slovo, a dítě začíná již leccos žvatlati (po případě »papouškovati«), aniž rozumí většině (nebo snad dokonce všemu!), co k němu od dospělejších se mluví.

Avšak kořen nesnáze, kam zařaditi periodu, či tedy lépe: pochod porozumívání dětského slovům dospělých, u Meumanna jest hlouběji; tkví v distinkci jeho »Vorstufen« a »Stufen« vývoje mluvy dětské. Jaký vlastně mezi oběma stadii rozdíl? Zase jen »in abstracto« možný a theoreticky uhájitelný, ve skutečném průběhu rozvoje však neudržitelný. Fakticky není určité hranice mezi oběma stupni, kterou by buď chronologicky buď obsahově bylo možná stanovit v rozvoji mluvy dětské. Třeba proto stopovati nenáhlý tento rozvoj od počátků, jimž ještě nikterak nelze dáti názvu »mluvy«, ba ani »řeči« dětské k stupňům vyšším a vyšším, až k úplnému dovršení rozvoje, ať již chceme zváti jedny z těchto stupňů prostě »nižšími« a nebo, jako Meumann »předstupni«, ať chceme zváti jisté oddíly dráhy toho rozvoje »předběžnými«, »průpravnými« a jiné »vlastními« oddíly, anebo prostě jen dřívějšími a pozdějšími fasemi — dráha rozvoje jest nepřetržitá, souvislá, a především třeba náležitě popsat ji v oddílech jejích, ať je již pak »odhadujeme« a klassifikujeme jakkoli.

Právě tak však potřebí arci stopovati nenáhlý rozvoj v druhém z pochodů, které abstraktně můžeme odlišovati, totiž v pochodu

¹⁾ Že perioda ona by byla zajisté nedlouhého trvání, dokazuje již to, že dosud byla tak málo respektována a studována i od paedopsychologů, kteří řeči dětskou zvláště se obírali. Meumann v této věci si odporuje; na str. 24. svého spisu »Sprache d. K.« praví: »Jedes Kind macht normalweise eine kurze Periode der Hörstummheit durch« a na str. 45: »Der Periode des spontanen Sprechens geht eine längere Periode voraus, in der das Kind Sprachverständnis hat, ohne zu sprechen«.

dětského porozumívání slovům mluveným, a že o to Meumann první z badatelů důkladněji se pokusil, jest, jak podotčeno svrchu právě, co ve spisech jeho ¹⁾ zasluhuje uznání a pochvaly, zejména když uvážíme specifické obtíže, jaké se zkoumáním, zdali a pokud dítě již rozumí mluveným k němu slovům, jsou spojeny.

Neboť v době oné, kdy dítě téměř nic ještě nemluví, jsme odkázáni úplně soudit z toho, jak se chová, jaké pohyby a posuňky činí, na to, zdali rozumí čili nic.

Avšak posuněk takový, na př. pohyb, resp. obrácení hlavy k mluvícímu člověku možno často vyložití několikerým způsobem: může býti způsoben reflexně prostě, může to býti vliv pozornosti vzbuzené pouze akustickým počtkem, může býti to účinek zájmu, jaký má pro osobu, jež ho volá, a kterou dítě po hlase jejím poznává, může to posléze býti účinek toho, že dítě slovu, výzvě osoby dospělé porozumělo. Právě proto, když na př. Sigismund v známém spise svém »Kind und Welt« ²⁾ poznamenává, že jeho hoch (Arnold), dříve než napodobil nějaká slova nebo posuňky, bezpečně (v 9. měsíci) rozuměl již těmto slovům: Vater, Mutter, Licht, Fenster, Mond, Gasse, a že teprve o 2 měsíce později jal se nějaké zvuky napodobovati, nemůžeme se spokojiti prostě důvodem jeho, že hoch díval se anebo ukazoval, jakmile některé z oněch slov bylo proneseno, ihned po předmětu označeném. Neboť když dítě slyšelo slovo »Gasse« a učinilo posuněk směrem k ulici, kdo ví, zdali nechtělo spíše označiti přání »jít na procházku« nebo něco podobného, co na prosté asociaci vjemu »ulice« a jistých citů a představ dítěte se zakládalo, nežli že vědělo, co jest to »ulice«, kdo ví však ostatně, zdali posuněk ten vůbec něco znamenal. K posouzení toho musili bychom míti mnohem určitější popis nejen onoho posuňku dítěte, ale i okolností, jak dítě k němu došlo (nebylo-li jemu na př. chůvou učeno atd.). ³⁾

Meumann dává tu dva pokyny methodické, kterak si ve vykládání podobných posuňků vésti, a oba pokyny ty jsou jen aplikací jeho methodologických poznámek úvodních, o kterých jsme soud svůj hned na počátku pověděli. Předně prý prvotní projevy rozumění mluvového u dítěte »nemůžeme si dosti primitivně mysliti«, t. j. máme si je mysliti jako »nejelementárnější asociace, při nichž ani stínu nějaké logické činnosti není«, a po druhé, poněvadž z obecných psychologických úvah víme, kterak seznání (reognitione, Wiedererkennen) daleko jest snažší nežli samostatné vybavení (reprodukcce) představ, musíme snažit se rozumění u dítěte, pokud to vůbec jde, vyložití si jako pouhé seznávání (bez samostatné reprodukcce).

¹⁾ Entstehung str. 166—244. Sprache des Kindes str. 44—50.

²⁾ Původně vyšel v Brunšviku 1856, nové vydání od Chr. Ufera (tamtéž 1897), a Markscheffela (Berthold Sigismund's Ausgewählte Schriften. Langensalza 1900, str. 43.)

³⁾ Sigismund ostatně správně o něco dále (str. 49) ukazuje, kterak postupovalo rychleji z počátku porozumívání slov než napodobování zvuků. V 16. měsíci, kdy již prý asi 20 slovům rozuměl, jeho synáček jal se tvořiti (napodobením) asi teprve 4.—5. slůvko své.

První záblesk jakéhosi srozumívání mluvě dospělých postihnouti lze u dítěte velmi záhy, již ke konci 2. měsíce často. Kojenec utiňuje se po slovech své matky, kojné, chůvy a pod., nikoli však po slovech otcových aneb jiných osob. Netřeba připomínati, že tu nelze mluvit o nějakém rozumění řeči dospělých, že tu jde jen o tak řečenou »differencovanou suggestci«, vzniklou asi tím, že s hlasem matčiným u dítěte spojuje se elementární psychofysické následné působení zkušenosti o ukojování dětských jeho potřeb. Tato »působení následná« oživnou, když známý hlas akusticky působí na dítě; asociují se tu tedy s hlasy jistými jisté konejšivé efekty.

Více porozumívání řeči blíží se zjevy, kdy na pojmenování věcí, osob, pochodů dítě vyhledává je pohybem hlavy, zrakem aneb pohyby ručky, kdy dále na př. úsměvem a pod. na jevo dává, že předmět onen »jest mu známý«. V tomto prvním počátku rozumění naskytá se asociativně sprostředkovaný podnět (Anregung) k pochodům rekognice a podnět k hnutí citovému, právě tak sprostředkovaný; k nim pojí se příslušné posuňky a pohyby hledání, nelze tu však mluvit o nijaké logické činnosti, o nějakém abstrahování nebo podřazování pod vyšší pojem nebo dokonce nějaké pojmotvorbě. Důkazů pro to jest hojnost, a případy, které zdají se tomuto způsobu vysvětlování odporovat, lze velmi snadno souhlasně vyložit.

Další stupeň porozumívání dostavuje se u dítěte ke konci asi prvního roku. V tu dobu rozličné ony známé pokusy dítě tomu či onomu posuňku naučiti — Dressurversuche říká jim právem auctor — setkávají se se zdarem. Kojná, chůva, matka a pod. učí dítě, aby »dávalo pac«, děkovalo, dělalo »prosím, prosím«, atd. Dítě dále cvičí, aby reagovalo přiměřenými pohyby na povely: »dej!«, »pojď!« »ukáž!« »hle, hle« atd. Nebo s dítětem dovádívají, učíce je, aby ukázalo, jak jest veliké (zvednutím ručky k hlavě, resp. nad hlavu). Všecky tyto cviky učí dítě obvykle vytrvale, úsilně a naznačují mu všemožně (také na př. vedením, zdviháním vlastní jeho ručky), jak má »je chápat« a co po nich dělat. Konečně podaří se dítě na př. »přiměti« k náležitým posuňkům — a tím jest znamenitý krok ku předu v rozvoji porozumívání mluvě dospělých vykonán. Dítě naučí se nejprve napodobit posuňky a pohyby, které mu na ukázkou a vzor předem dělají, a — což nejdůležitější — pochopí znenáhla, že zvuky spojené s posuňky dospělých mají význam větší, jiný než ostatní zvukové počitky. Krátce: dítě dospěje k postřehnutí, že jisté zvuky — slova — mají označovací význam. Zprvu docílí onano dressura tolik, že dítě naučí se účastenství na citech a chtěních osob dospělých; dostavuje se znenáhla citové a volní srozumívání dospělým (emotionelles und volitionales Sprachverständnis) a k tomu ponenáhlu druží se asociativně-intelektuální porozumění.

Avšak ani na tomto stupni není dítě nad niveau asociativně-suggestivním, jak to zřetelně ukazují dosti hojné pokusy. Na příklad Preyer docílil u dítěte svého známých dětských pohybů k otázce »Wie gross ist das Kind?« Avšak týž výsledek dostavil se, řekl-li pouze slovo »gross« aneb i jen vokál »oo«. Tu nejlépe podán

důkaz, že nelze mluvit ještě o nijakém vlastním porozumění u dítěte, nýbrž že se prostě sdružil zvuk »ó« s následným určitým zvednutím ruky k hlavě. Podobně ostře osvětluje tento stupeň zkušenost prof. Tappoleta, jehož dítě v 8. asi měsíci k otázce »Wo ist das Fenster« jalo se otáčeti hlavinku k oknu, ale totéž učinilo, když se ho zeptal kdys: »Où est la fenêtre?«, ač francouzské řeči do té doby nijak nemohlo býti navyklo, nýbrž jen podle podobného zvuku »okno« v obou jazycích značícího postihlo, oč jde. Při všech takových dotazech, povelích atd. více na modulaci hlasu, na melodickém spádu dotazu či rozkazu záleží než na slovech. Myslím, že v největším počtu případů dítě vlastně melodii — smím-li tak krátce říci — věty si zapamatuje a podle ní poznává, o který pohyb jde, který posunek má vykonati, a slova že jsou mu zcela podružná. Potvrzuje toto mínění jednak pozorování, jehož svrchu jsem se dotkl¹⁾, že velká část dětí spíše melodii (krátkou) pochyť a dovede reprodukovat nežli slova jednotlivá, jednak známá zkušenost, že, když dítě již začne napodobit, reprodukovat předříkávaná slova, pronáší je celkem (někdy nápadně) týmž tonem, touž modulací hlasů, jakou byla vyslovena od dospělého.²⁾

Dressuře a nácvikům podrobí se dítě se zdarem dosti snadno, nejínek nežli »intelligentnější« zvířata, ale o vlastním porozumění mluvě dospělých nemůže v té době, o které jednáme, býti ještě řeči. Jsou to první jen záblesky vzcházejícího rozumění, nicméně však u dítěte tehda — přece již svítá.

V.

Vlastní počátek mluvy dětské. — První slova dítěte. — Jádno Meumannovy studie. — Jeho předchůdci. — Druhé stadium vlastního rozvoje mluvy dětské podle Meumanna. — Doklady a kritika.

Tím, že dítě došlo znenáhla k pochopení, že slova k němu od dospělých mluvená nejsou jen pouhé zvuky jako jiné zvuky, nýbrž že mají jiný význam ještě, »vnitřní« význam, že jsou označováním jednak jistých stavů vniterních (citů, přání, snah atd.) osoby mluvící, jednak — což postřehne dítě mnohem později — že označují předměty, věci, vykonalo největší, třebas s hlediska člověka dospělého jen první krok ve vývoji svého myšlení a mluvení. Není nejmenší pochyby, že tento krok stojí dítě značné práce, že po mnoha nábězích a nezdařených pokusech a jen za pomoci jiných lidí konečně se mu podaří. Rovněž je jisté, že označovací funkci jistých vjemů (počitků) svých pochopí dítě nejprve na posuňcích,

¹⁾ Str. 16.

²⁾ Tato okolnost má i paedagogický dosah. Ukazuje-li učitel žákům, jak mají na př. básničku nějakou »s porozuměním« deklamovat, snadno by mohl jej zmásti nejeden žák »pěkným« přednesem, zdánlivě »porozuměním plným«, ač žák při tom nejednomu slovu naprosto třebas nerozumí. Nedejme se másti ani u malých ani u velkých řečníků »procítěným« přednesem a zkoumejme, zdali vskutku porozumění a opravdovost za ním se skrývá čili nic!

které vidouc u osob dospělých jme se dosti záhy a se zdarem napodobovati, a teprve, když tu označovací jejich význam jakž takž postřehlo, přenesse toto poznání své také analogicky na slova. »Jak však v podrobnostech tento pochod se uskutečňuje, lze dosud jen se dohadovati. Nemáme posavad dostatečných pozorování, jež by skutečný průběh tohoto pochodu objasnila,« poznamenává plným právem Meumann.¹⁾

Nicméně tolik z dosavadních pozorování již, tuším, lze vyvoditi, že vlastní hybadlo rozvoje v tomto stadiu jsou citové a volní stavy, kteréž budí dospělí lidé v malém svém bližním tím, že přimějí napodobovati jej a opětovati své posuňky a že vyvolají v něm s podobnými posuňky také aspoň trochu podobné stavy citové a volní, jaké v nich spojeny byly s posuňky vykonanými. Jest známá věc, že opětování posuňků děje se u dítěte reflexně, jako neméně jest známo, kterak děti (a lidé necivilisovaní) snadno a hojně napodobují ty posuňky, kterými se k nim jiní obracejí. Méně však povšimnuto bývá, kterak dospělí mluvící k dítěti vykonávají daleko více gest a posuňků, nežli jindy jsou zvyklí, a kterak takto živěji gestikulující mluví k dítěti i dlouho později, kdy dítě již žvatlati dost umí. Hojné ty posuňky vyvolají relativně hojný počet opakovaných posuňků u dítěte i provázející je emoční stavy a tak se podaří, že dítě znenáhla uvědomuje si účelnost, resp. význam posuňků, dochází ponenáhlu k pochopení, že »označují«. Slova jakožto zvuky pak nejsou leč druh pohybů výrazových, druh posuňků, a nad to druží se — zvláště zase tehda, kdy zaučiti mají dítě do mluvy dospělých — s posuňky ve vlastním, užším smysle. A dítě znenáhla naučí se i slova napodobiti a jako při posuňkách pomalu uvědomuje si, že něco »označují«.

Avšak jako u posuňků, tak i u slov postřehne dítě zprvu jen to, že jsou v jistém — my dospělí řekneme ihned »označovacím« — vztahu k citům a chtěním, postřehne jejich význam emocionální a tak také jich samo počne užívat. Proto také první slova, jichž dítě užívá, mají význam emocionálně-volitionální, projevují jisté chtění dítěte a jisté city.

To jest faktum, které žádnému bedlivějšímu pozorovateli nemůže ujíti, leda by nestrannost svého pozorování předem porušil nějakou teorií aprioristickou a neodůvodněnou. Meumann na zjištění tohoto faktu klade veliký důraz a jest patrné, že pokládá je za nejdůležitější resultát svých studií. »Jak způsob, jímž dítě zprvu ve slovích se vyjadřuje, tak i způsob užívání jeho slovíček dokazuje, že všechna první slova dítěte jsou slůvka přání (Wunschwörter); označují přání, žádosti, »že něco chce mít« anebo nechce, označují odpory nebo náklonnosti a citová vzrušení kteréhokoli druhu.«²⁾ »Dítě neoznačuje zprvu předměty, pochody, osoby, vlastnosti, vztahy, nýbrž výlučně anebo většinou (vorwiegend) jejich vztahy k žití citovému a volnímu.«³⁾ Takovými a podobnými obraty⁴⁾

¹⁾ Sprache des Kindes, str. 26.

²⁾ Entstehung str. 182.

³⁾ Tamtéž str. 192.

⁴⁾ Sprache des Kindes str. 50., 53n a j.

naznačuje náš auctor vzpomenuté faktum a nepřestává jen na konstatování jeho, nýbrž obšírně je i »dokazuje«. Předně dovozuje je z analýsy jednotlivých zvláště charakteristických užití slov od dítěte, po druhé z povahy celého jeho »slovníčku«, po třetí z gramatického a zvukového rázu prvních jeho spojenin slovních¹⁾.

Toto pointování a obšírnost ve výkladu ukazují i vedle zřejmých výroků²⁾, že v této myšlence tkví vlastní jádro a »novum« studie Meumannovy, i mohlo by nás překvapovat, proč věc tu stručněji neodbyl, ba mohlo by býti podivno, že na věc, která, jak řečeno, nemůže zůstatí bedlivějšímu pozorovateli tajna, před Meumannem dosud nikdo by byl nepřipadl. Obojí má dosti jednoduché vysvětlení.

Meumann mluvě o té věci má na mysli onyno paedopsychology a psychologické spisovatele vůbec, kteří buď vůbec o věci se nezmínili (ani tak ani onak), anebo kteří i na mluvu dětskou a její rozvoj patřili s hlediska řeči člověka dospělého a snažili se pochopovati zjevy mluvové u dítěte logicky, místo aby je především náležitě zjišťovali a vykládali psychologicky. Znamý přírodopisec George J. Romanes³⁾ poznamenal na př., že první mluvená slova dětská jsou zvláštní druh pojmů, rozdílných od pojmů lidí dospělých, tak že je Romanes zve »předpojmy«. Předpojmy ty nejsou prý ani individuální ani obecné pojmy, nýbrž jest to jaksi prostřední stupeň mezi inteligencí zvířecí a lidskou; dítě jimi povznáší se nad obecnou inteligenci zvířecí, ale nedostupuje ještě výše specificky lidského poznání. Podobně Preyer domníval se, že první slova dětská zahrnují pojmy velice obecné, a rovněž badatel právě v oboru dětské řeči významný, Vilém Ament, první slova dětská označuje jako »prapojmy« (Urbegriffe). Jsoutě prý to označení nediferencovaných představ věcných a právě pro nedostatečnou diferencovanost svého obsahu hodí se dítěti k velmi povšechnému užívání i nazývá způsob jejich užívání »zobecnováním slovním« (Wortverallgemeinerung). A z dřívějších na př. Taine⁴⁾, když vypožoroval, že děvčátko od něho pozorované, slůvka »cola«, kterým původně chokoládu označilo, užívalo o jakémkoli pamlsku a říkalo tedy tak právě broskvi, jako fíkům, cukru, koláčkům atd., domníval se také, že tu vykonáno »zobecnění pojmové«, kdežto přece patrně slůvko to označovalo přání dítěte, že by rádo dostalo nějaký pamlsek, a slovo to tedy bylo jen emoční, citový výraz, nikoli však označení předmětů, věcí.

Proti těmto mylným pojmáním bylo by pochopitelné, že Meumann staví správnější a přirozenější výklad onen; měl jen, když pamatoval na stoupence protivného mínění, na odpůrce svého mínění, uvést také předchůdce onoho výkladu, jehož se drží. A takovíto předchůdcové vskutku jsou.

¹⁾ Entstehung atd. str. 183—191., Sprache des Kindes 53—64.

²⁾ Na př. Sprache des Kindes str. 59.

³⁾ Mental evolution in man: origin of human faculty. N. York 1889 (něm. překlad v Lipsku 1893).

⁴⁾ Revue philosophique 1876, str. 290n. Zcela podobně i Vierordt na uved. místě str. 33.

Již bystrý pozorovatel Berthold Sigismund napsal o počátcích mluvy dětské ve spise »Kind und Welt« (str. 50. vyd. Markscheffelova) doslovně takto: »Když dítě řekne nějaké slovo z vlastního popudu, pokaždé, pokud mluvení není již jen broukáním uspávacím, nýbrž zřetelným mluvením, spojuje s tím projev vůle. Prařeč není leč vůle uznamenatelnou učiněná. Dítě žádá si pojmenovaného předmětu, třeba jen, aby jej mohlo lépe si prohlédnout a lépe se přesvědčit, jaká vlastně shoda se naskytá mezi předmětem a jeho vzdušným symbolem.« A o něco dále (str. 74) odvolává se na místo právě citované ještě určitěji připomíná: »Dítě začínající mluvit («der Redling») užívá prvních slov, která pronáší, hlavně, snad i výhradně jako projevů chtění, vůle; jakmile praví z vlastního popudu (ne snad jen opakujíc to po jiném) »chléb«, dítě chleba chce.«

Jest zřejmo, že již tedy dávno (r. 1856) tento badatel správně pochopil volitionální povahu prvních slov dětských a jest tedy alespoň blízek, ne-li téhož mínění, jakého hájí Meumann. A jiný z badatelů, který totéž jen jinými slovy naznačuje, jest americký psycholog, professor Chicagské university John Dewey¹⁾.

O pojednání, které napsal Dewey,²⁾ zmíníme se více, až budeme mluvit o těch, kdo pokusili se stanovit slovníčky dětské; zde z něho jen upozorňujeme na výklad, kterak označení aktivnostní (»časoslova« v širokém významu) mají u dítěte rozhodnou převahu, a kterak Dewey zcela správně ukazuje, že domnělá substantiva mezi prvními slovy dítěte jsou komplexem »nominalně-adjektivně-verbálně-interjekcionálním«, při čemž smysl »slovesně-citoslovcový« (verbal-interjectional) má rozhodně převahu. Dítě praví na př. »d o o r«, ale co slůvko to znamená, ukazují spojené s ním posušky vztahování a jakoby pokus zavíratí dveře; dítě praví »b o t t l e« a chce nesnad označiti »láhev«, nýbrž přeje si pít, dítě dí »w a t e r« a slovo to jest právě tak časoslovo jako podstatné jméno atd. Jest zřejmo, že vyslovena tu táž myšlenka o citovém a volním rázu dětských slov, jako u Meumanna, třeba povahu prvních slov naznačiti se snažil Dewey jen příslušnou kategorií grammatickou.

A tak by bylo lze uvést z moderní literatury více auktorů, kteří ne-li výslovně, aspoň fakticky jsou téhož mínění o citověvolní povaze prvních slov dětských. Uvádím jen ještě pí. Kathleen Carter Moore-ovu, která v objemném spise o duševním vývoji svého dítěte³⁾ (ve čtvrtém oddílu, mluvě věnovaném) postupně stopuje, kterak od 12. týdne počínajíc všechny jeho zvuky a později slova jsou výrazem citů a chtění, výrazem přání ukojit prostinké potřeby dětské (str. 121 n.), a pokládá citový živel — speciálně zájem dítěte — za rozhodný nejen pro vznik, ale i pro rozšíření

¹⁾ Jej úplně mlčením Meumann nepřešel; aspoň v starším spise str. 188 n. a 157. činí o něm zmínku.

²⁾ The Psychology of Infant Language (Psychological Review vol. I. 1894, str. 63 nn.)

³⁾ The Mental Development of a Child by Kathleen Carter Moore (3. Monograph Supplement časopisu »The Psychological Review«, New York 1896).

a vzrůst okruhu slov, jež dítě ovládá. »Slova, která dítě nejdříve mluví, jsou jména věcí, které vzbudily veliký zájem v dítěti, takže slova ta se svými vedlejšími vztahy jsou nejspíše vhodná k zapamatování. Užívá-li dítě některého slova hojněji, jest to buď slovo, které nejnověji přibýlo do jeho slovníku, anebo staré nějaké slovo, kolem něhož soustředil se čerstvý nějaký zájem dítěte.« (Str. 124.)

Ostatně mám za to, že dotčené ono faktum by se mělo pověděti ještě určitěji a jasněji, i není formulace jeho, jak ji hned naznačím, po poučení, které vzešlo jazykozpytu od školy »mladogrammatické« nijak, tuším, nesnadná. Nesmí nás másti, že dítě začínajíc mluvit, pronáší jen jediné slůvko, po případě jedinou slabiku. Toto jediné slůvko, ona třebas jediná slabika aneb spontánně i jen jediná zvuka pronesená jest přece — celá věta. Dítě praví nějak (ať jakkoli zkomoleně) na př. p a p a a chce patrně naznačiti, že má radost, že otce vidí, jindy zase dává týmž zvukem na jevo, že by chtělo k otci, jindy, že ho hledá (tedy asi — kde jest otec? s výrazem citu postrádání) atd. Podobně nějakou zvukou nebo slůvkem naznačí na př.: chci hračku, jindy t ý m ž s l ů v k e m naznačí, že hračky té nechce, aby ji vzali atd.

Zvuk, resp. slovo jest stejné, odlišení smyslu provádí se — arci velmi nedokonale — reflexními posuňky anebo aspoň odstínem v akcentuaci a modulaci slova. Neboť nezapomeňme, že i u dítěte (nejinak než ve věku dospělém) mluvu ilustruje, smím-li tak krátce říci, a výraznosti i srozumitelnosti její napomáhá živel posuňkový (v nejširším smyslu). Živel ten působí, že nepatrnou zásobou zvukovou dítě vystačí, t. j. třebas jedinou zvukou dovede naznačiti celou »větu«, po případě odlišiti více vět k společnému předmětu se odnášejících. Avšak zvuka ta pokaždé tedy celou větu značí, v ě t o u j e s t. A máme-li toto na mysli, pochopíme při stupni psychického vývoje, na němž dítě v útlém tomto věku jest, jaký může vůbec býti ráz těchto dětských vět. Nemohou přirozeně to býti p ř e v á ž n ě věty »propovídací či oznamovací«; neboť dítě v té době předměty vnější a osoby zajímají p ř e d e v š í m jen, pokud mají (a to co možná bezprostředný) vztah k jeho »citovému a volnému životu«, t. j. pokud ukojují jeho potřeby a přání. Slova-věty, pokud jich dítě vskutku s jistým porozuměním a jistým vědomým cílem užívá, jsou proto skoro vesměs výrazy rozkazů, přání, libosti, nelibosti, údivu, strachu, radosti, atd. — krátce citů a žádostí (neb odmítání). Proto také všichni, kdo bedlivěji si »prvních slov« dítěte všimli, shledali, že podmíněna jsou i počtem, i obsahově i rozsahově zájmem dětským; že tato slova jsou slova city a chtění vyjadřující. Proto nutně to konstatoval i Meumann a proto k témuž výsledku došli také ti, kdo po něm pozorování o prvních stadiích mluvy dětské pečlivěji konali, jako na př. G ö r k e¹⁾, jenž užil materiálu, který mu poskytla pozorování W.

¹⁾ O výtěžky ty G ö r k e v přednášce se sdělil v kursu pro psychologii dítěte, jež uspořádala v Bratislavská psychologická jednota. Srv. o tom v Zeitschrift f. pädag. Psychol. V. 1903, str. 398 n.

Sterna o jeho děvčátku, anebo Jindřich Idelberger¹⁾, který na podkladě vlastních pozorování a pokusů, — k nimž od Meumanna byl vybídnut — u více dětí rovněž stanovil jako první stupeň dětské mluvy stadium emocionálně-volitionální. Určité toto charakterisování »první fáse vlastní mluvy dětské« neznamená však, leč potvrzení fakta, že v žití psychickém člověka dávno dříve nabyl cit a chtění zřetelné převahy a do jisté míry již se rozvinul a differencoval zřejměji, nežli dochází k počátkům rozvoje intelektu. Když k nim došlo, pak také slova-věty dítěte nejsou již větami »rozkazovacími, přacími« atd., nejsou již výrazem přání a citů malého tvora, nýbrž počínají býti také označením, vytýkáním, »popisem« atd. předmětů.

Také Meumann takovéto další stadium či stupeň rozvoje »vlastní mluvy« u dítěte stanoví. Nazývá proti prvnímu stadiu (»emotionell-volitionale Sprachstufe«) toto druhé stupněm »a s s o c i a t i v n ě r e p r o d u k t i v n ě m« a po něm následuje ještě stupeň »logicko-pojmový«.²⁾ Na druhém stupni »intelektualisace« pokročila tak, že již vyskytují se slůvka u dítěte, mající předmětový ráz a význam. Přejít od stadia prvního děje se ovšem nenáhle a charakterisován jest zprvu více jen negativně tím, že pohenáhle mizí emotivní ráz některých slov. Nejsou tedy jednotlivá stadia »vlastní mluvy« dětské odlišena nijakou přesnou hranicí, anebo bych raději řekl, nemělo by se mluvit vlastně o »stupních« vývoje mluvy, nýbrž jen o postupně měnícím se celkovém rázu či povaze mluvy dětské. Neboť mám za to, že i na prvním, onom »emocionálně-volitionálním« »stupni«, jednotlivá (ovšem co do počtu řídká) slova dítěte mohou býti užívána k označení věcí,³⁾ aniž by živel citověvolní při tom u nich byl nějak významnější, a pak že odlišování oněch jednotlivých »stupňů« lze činiti jen a potiori, podle toho, co převažuje v jisté té fási, co jí především vtiskuje ráz specifický. Tato myšlenka ostatně nezbytně vyplývá, jakmile postavíme se vědomě na stanovisko svrchu připomenuté, že všecko mluvení od počátku děje se již ve větách a nikoli snad ojedinelými slovy. V první fási vývoje mluvy »slova« dětská jsou především výrazem citů a přání dítěte, ale sem tam mohou některá z těch »slov-vět« býti také již více jen označením toho, co dítě vidí, než

¹⁾ Čti článek jeho: »Hauptprobleme der kindlichen Sprachentwicklung nach eigener Beobachtung behandelt« v Zeitschrift f. paedag. Psychol. V, 1903, str. 241—286. a 443—456. Později vydal článek onen samostatně s názvem: Die Entwicklung der kindlichen Sprache (Berlín 1904). Souhlas Meumannovi vyslovil již před tím na př. Karl Löschhorn (Zur Entstehung der Sprache und Begriffsbildung des Kindes« v téže časopise V, 1903, str. 231—233).

²⁾ Entstehung str. 192 nn. Sprache des Kindes str. 59 nn.

³⁾ Ostatně bylo by možno z některých slov, jež při psaní Meumannovi proklouzla, ukázati, že i on jest nucen to připustiti. Srv. na př. Entstehung atd. str. 192., kde doznal: »Třeba výslovně poznamenati, že procesy tvorby mluvy u žádného dítěte tak určitě od sebe se neodružňují, aby již od počátku nenaskýtala se jednotlivá slova jako skutečná pojmenování předmětů aneb osob. To jest již tím podmíněno, že dospělý člověk vnucuje jistou měrou své významy slov dítěti.« Tomu-li však jest tak, divno, proč Meumann v pracích svých tvrdí, že na prvním stupni jsou dětská slova »výlučně« emocionálně-volitionální (Sprache des K. str. 53., 54. a j.) anebo že »všecka« první slova dítěte jsou »Wunschwörter« (na př. v Entstehung str. 182).

výrazem jeho přání předmět onen míti nebo se ho zbaviti atd. Mám za to, že toto odlišování druhé funkce slov dětských, resp. vystupování nenáhlé druhého jejich rázu vyskytuje se nejprve v okruhu slov, která vyjadřovala, pokud měla výlučněji ráz emoční, cit údivu. Neboť cit údivu nejsnáze ztrácí svůj význam, na př. jestliže dítě týž předmět mnohokrát po sobě uzří, ale zůstane přece ve vjemu dítěte ovšem prvek obsahový (počátek předmětu spatřovaného) a cit údivu přechází znenáhla v slabší citový živel, pozornost. V okruhu takovýchto dojmů vyskytnou se podle mého mínění tedy již velice záhy — již na »prvním« onom stupni podle Meumannova pojmenování — slůvka (věty) označovací, a odtud postupem věku dítěte se rozšiřuje kruh jejich i na jiná slova, původně převahou emotionální. Nicméně zcela tak zase i pro druhé stadium musíme hájiti věty, že také toto stadium jen podle převahy rázu jeho lze zvatí »intelektualisovaným«, jinak řečeno, že ani v tomto druhém stadiu ráz citově-volní úplně nezmizí, nýbrž trvá, jenže převahou prvku obsahového ustupuje více do pozadí, že tedy označení Meumannovo lze pojímati zase jen jako název a potiori.

Nenáhlý postup intelektualisace snaží se Meumann charakterisovati tím, že podle jeho mínění nedochází hned k stupni »logicky pojmového« významu slov, nýbrž jen k stupni »asociativně-reproduktivnímu«. Učeným tímto slovem chce naznačiti Meumann, že tehda slova dětská jsou »ryze asociativní útvary« a smysl, význam jich že »nalézá se úplně pod vládou zákonů asociacních«, anebo jasněji ještě naznačeno, že nelze na tomto stupni mluvit o nějakých logických operacích u dítěte (o tvoření pojmů obecných, abstrahování v logickém smyslu atd.). Našemu auctorovi jde o to, aby ukázal, kterak faktum, že dítě jediným slovem označuje množství rozmanitých podobných předmětů, nesmí se vykládati tak, jako by dítě vytvořilo si (ovšem nedokonalá) obecná jistá ponětí a ta zachycovalo jediným slovem, jež právě pro šířku významu dopouští pak užívání velice volného, nýbrž že v celém tomto počínání dítěte není nijaké logické operace, ale že třeba prostě podle psychologických pravidel asociace a reprodukce představ je vysvětlovati.

Doložme věc příklady! Již když svrchu mluvili jsme o stadiu emotionálním, uvedli jsme, kterak Meumann správněji vykládal faktum na př. od Tainea pozorované, že dítě označovalo slůvkem »cola« nejen chokoládu, ale i broskev, fík, cukr, koláček a vůbec pamlsky, vykládaje zvuk ten jen za výraz jistého citu a přání dětského a nikoli za označení předmětů oněch rozmanitých. Avšak podobné »označování« nepřestává s pominutím stadia emotionálně-volitionálního, nýbrž i později možno hojně dokladů nasbírati, že jedním slůvkem naznačuje dítě velké množství podobných předmětů neb zjevů, ba leckdy »zahrnuje« jediným slůvkem i věci hodně rozdílné. V prvé příčině obecně známo, že děti slovem »papa« rády označují všechny (dospělejší) muže¹⁾ »hafi« každého menšího

¹⁾ To známo bylo již Aristotelovi (Fysika I, 1).

čtvernožce (nejen psa); Guyauovo dítě ještě v 2^{1/2} roce nazývalo prý všechno ovoce »jablkem«, Jurka M. Gebauerové značil i jiného obuvníka »Rauch« (jak totiž zval se známý jemu pražský obuvník) atd. atd. V druhé příčině, totiž kde slovo dětské označuje věci málo sobě podobné, také máme nasbíráno již dosti a zajímavých příkladů. Již v článku o »Dětských kresbách« (P. Rozhl. XVI., str. 97 n.) uvedl jsem doklad, kterak dvouleté dítě označilo mouchu lezoucí po okně »táčí«, ačkoliv podobnost její s »ptákem« jediné v schopnosti lítání tkví. Podobně T r a c y¹⁾ připomíná dítě, které osvojilo si výraz »p o o r« (»ubohý, chudák«) na označení soucitnosti a pak proneslo jej, i když vidělo na př. ohnutou jehlu. Jiné dítě naučilo se říkati »d a m« (= »gum«, gumma, lepidlo) a později »sh'ad« (= »thread«, nit) a dělilo si veškeré své »jsoucno« na dvě třídy: věci, které (rozbité) se spravují pomocí »d a m«, a věci, které, poškozeny, spravují se pomocí »s h' a d«. Hoch jakýsi užil svého označení koně »gee-gee« (asi jako u českých dětí »hý-hý« pro koně) také o (namalovaném) pštrosu a bronzové sošce čápa. Malý hošík R. rozšířil význam svého slůvka »d o« (»door« = dvěře) na vše, co východ nebo vchod do něčeho zamezovalo, takže »d o« mu byla na př. i zátka láhve, a »d o« mu byla i deska, která jej sama zavírala v dětské, vysoké židličce. E. E g g e r²⁾ připomíná, že dítěti »t a« (= »table«, stůl) na př. značí vše, co leží na stole, »p a p a« znamená rozmanité věci, které náležejí otci, »m a i n« nejen ruku, nýbrž i rukavičku atd. Hojně dokladů podobných sebral zvláště P r e y e r³⁾, S u l l y (v 5. kapitole) a C o m p a y r é (str. 318 nn. čes. překl.), kamž odkazujeme tedy čtenáře, a jen ještě o zajímavém příkladě, který zaznamenal R o m a n e s, se zmíníme. Vnouče Darwinovo, které právě začínalo »rozvazovati jazyk«, zřelo na rybníce kachnu, slyšelo její zvuky a vštípilo si označení její zvukem »q u a k«. »Speciální asociací« (podle výkladu Romanesova) označovalo však slůvkem »quak« také vodu, na které kachna plavala. »Postřehujíc pak podobnost vlastností« rozšířilo výraz »quak« jednak na označení všech ptáků a hmyzů, jednak na označení všech tekutých věcí. Posléze »pro větší rozplizlost představy původně se slůvkem tím associazované«, jmenovalo dítě ono i všechny peníze »quak«, poněvadž na zadní straně francouzského sou spatřilo obraz orla. Proto značka »quak« nabývala z původního svého významu stále většího a většího rozsahu ve svém smyslu, až pak sloužila k označení tak různých věcí, jako »moucha«, »víno« a »peníz«.⁴⁾

Připomenuté doklady zajiště postačí, aby uvedly na paměť čtenáři zkušenost, také jemu aspoň nějakým případem podobným známou, že tedy děti v tomto stadiu vývoje mluvy označují jediným zvukem věci často značně různorodé. Avšak jde nyní o v ý k l a d tohoto zjevu, a v té příčině podáno od paedopsychologů několik způsobů vysvětlení. Výklad Romanesův jsme svrchu (uvozovkovanými

¹⁾ Psychology of Childhood (5. vyd. Boston 1901.) str. 138.

²⁾ De l'intelligence et du langage chez les enfants (Pař. 1887 str. 59, německého překladu od H. Gassnerové v Lipsku 1903, str. 41.).

³⁾ Seele des Kindes 5. vyd str. 290 nn.

⁴⁾ Romanes: Mental Evolution in Man. (Lond. 1884; něm. překladu str. 283.)

slovy) již naznačili; Taine, Compayré, Sully, Preyer, Lindner, Oltuszewski a jiní velice četní badatelé spatřují v počínání dítěte zase počátky logického pochodu abstrakce a generalisace. »Tyto nerozmyslné a obhrublé generalisace, praví na př. Compayré (str. 321), pocházejí zajisté především z chudoby dětské mluvy. Dítě podobá se osobě, kteráž by, nemajíc mnoho nádobí, jedla všechna svá jídla z téhož talířku; dítě násilně uvádí více významů na jediný a též slovní výraz . . . Ale nejsou to jen příčiny oekonomie jazyka, které při tom řídí dítě; jestliže dítě pobíhá od jednoho významu slova k druhému, jest tu patrná zvláštní způsobilství chápání vztahy mezi věcmi, kteréž unikávají i důvtipu dospělého člověka, jest to zřejmá náklonnost zevšeobecňovati mimo rámec, jak dí Taine, a zároveň jest to důkazem, že se dítě spokojuje dětinským sblížením předmětů, jež by rozum dospělého člověka ihned odmítnul.« Jak patrně, Compayré (po vzoru Taineově) jest nakloněn zřítí v počínání dítěte projev vlastně dokonalejší schopnosti srovnávati věci rozmanité, nežli jest u člověka dospělého!

Jiní obezřetněji si vedou, ale shodují se přece také v tom, že dítě svými slovy, nesmírně volně aplikovanými, projevuje vykonanou značnou generalisaci; tak dokazoval Preyer, Romanes, tak Oltuszewski, Lindner, Rzesnitzeck a j. Rozdíl mezi nimi jest pak jen v tom, že na př. Preyer přímo vyslovuje myšlenku, že slova dítěte jsou jména obrovské obecnosti a vznikla po předchozích zobecňovacích pochodech, kdežto Rzesnitzeck (na uv. m. str. 22.) myslí, že v takovémto označování — i když vztahuje se k předmětu témuž, ale za různých okolností, anebo k předmětům stejnorodým — se utkávají dva pochody psychické: jeden »psychický moment«, moment to prý aposteriorní a passivní, záleží prý v aktuálních jistých počítcích, druhý »moment apriorní a aktivní« záleží v počítcích z dřívějška nastřádaných; moment přítomný či aposteriorní jest appercipován od momentu apriorního. Tudíž v apperpci (ve smyslu Steinthalovy její definice jakožto »pohybu dvou tlumů představových proti sobě navzájem za účelem sploditi poznání«) zří Rzesnitzeck vysvětlení, proč dítě, které původně navyklo si psa onomatopoieticky (podle zvuku, který vydával) označiti »haf, haf« («wauwau»), označuje jej tak, i když neštěká, označuje tak nejen i psy, ale i zvířata jemu podobná.

A že dětská slova právě pro svou schopnost shrnovací jsou pojmy, bylo do nedávna tak rozšířené mínění, že na př. r. 1896. na mezinárodním sjezdě psychologickém v Mnichově jednalo se jen o tom, zdali tyto pojmy dětské jsou pojmy obecnými či individualními, o tom, jsou-li vůbec označením pojmů nějakých, ani se nemluvílo.

A přece tedy již Romanes upozornil, že pojmy dětské jsou jiné podstatně povahy než pojmy člověka dospělého, a mluvil proto o »předpojmech« dětských; dítě prý jimi prozrazuje, kterak jest sice již intelektuálně výše než zvířata, ale kterak přece se ještě nepovzneslo na specificky lidský stupeň poznání. A podobně W.

Ament, jenž v této příčině, jak již bylo svrchu podotčeno, hovoří o »prapojmech« dětských, t. j. představách ještě zcela nediferencovaných a proto právě dopouštějících zcela volné rozšiřování slova na věci nejrozmanitější, kteréžto volné a rozsáhlé užívání jich Ament naznačuje termínem »Wortverallgemeinerung«. A dále mínění Amentovu nejbližší zdá se mi býti názor — psychologicky ovšem zcela zvrácený a právem od Meumanna¹⁾ zavrhováný — Mauthnerův²⁾. Podle Mauthnera totiž třeba prý pokládati označení dětská vesměs za — metaforu a řeč dětská jest shodná s mluvou básnickou. Když na př. dítě jakési, které Mauthner pozoroval, nazvalo jeho dceru »deta« a tento výraz pak později sloužil dítěti za označení všeho, cokoli náleželo k rodině auktorově, poznamenává o tom Mauthner: »Dítě to mluvilo s hlediska školského špatně, ale v něm se prostě udál přirozený přechod od jmen vlastních k jmenům obecným. Týmž pochod vede k nesprávnému mluvení, když dítě ke každému vousatému člověku na ulici obrací se slovem »papa«. Nepozorné matky pak myslívají, že dítě si cizího pána plete se svým otcem. Avšak dítě jen básnilo. Vynalezlo si metaforu; podobně zvou to nesprávným, jestliže dítě naučilo se slovu »klobouk« a pak čepec babiččin pojmenuje kloboukem. Když nějaký spisovatel aneb lid nazve mraky na vrcholku hory nějaké její »kápí«, jest chválen. Metafora však tam i tu jest stejná!« Není pochyby, že dětské výrazy nejsou metaforami, že dítě dosti pozdě, jak Meumann správně podotýká, pochopí, co to vůbec metaforický či přenesený výraz jest, že malé děti slyšíce metaforu nějakou, pojmají ji doslovně; není však, myslím, také pochyby, že Mauthner vyjádřil to, co chtěl říci, jen nevhodným způsobem a že jeho tvrzení o metaforičnosti slov dětských má pouze smysl týmž celkem, jako když Ament, Preyer a jiní vykládají o generalisujícím rázu dětských slov a jejich »pojmovosti«.

Proti všem těmto výkladům staví Meumann své pojmání dětských slov na tomto stupni vývoje mluvy dětské, pojmání jistě správnější, které vrcholí v těchto bodech: 1. Dítě označuje svými slovy neanalyzovanou konkrétní situaci celkovou, jinak řečeno, slova jeho vznikají na podkladě nedokonalých, pramálo analyzovaných vjemů, při nichž postřehnuta (appercipována) jest ta, či ona stránka předmětu vnímaného, ale právě že ona stránka upoutala dítě a že rozsah jeho vědomí jest nesmírně úzký, všechny ostatní stránky od dítěte jsou přehlíženy. 2. První význam každého slova dětského jest nutně proto konkrétní, individuální představa a pojmenování odhází se k určitému individuu, určitému předmětu nebo určité situaci, za níž slovo bylo získáno. 3. Další rozvoj významu slova a »šíření jeho rozsahu« záleží v tom, že dítě všimajíc si lépe předmětu a dějů svého okolí objevuje v nich tytéž »částečné vjemy« (t. j. onu jednotlivou stránku, kterou dříve u jistého předmětu postřehlo a označilo) a

¹⁾ Entstehung str. 201. Sprache d. Kindes str. 62 n.

²⁾ A. Mauthner: Beiträge zu einer Kritik der Sprache. (Stuttgart 1901 nn.) II, str. 280.

poněvadž takováto stránka objevuje se u velikého množství předmětů, které se dítěti naskytují, vzniká zdání obecnosti slova. 4. Dětská slova nabytá pokaždé při určité příležitosti jsou pokaždé individuální označení (Individualbenennungen) a užívání jich zakládá se na zcela mechanické reprodukci, mající původ v tom, že obsah slov těch jest produkt postupného asociativního přenášení, že opírá se o asociace či sdruženiny kontiguity zcela volně vytvořené. 5. Dětská slova tudíž nejen nemají logickou povahu, nejsou nějaké — ať jakékoli — zobecniny logické, nýbrž naopak jsou vytvořena zcela alogicky. Dítě schází zprvu naprosto smysl pro to, že by směly býti jediným slovem označeny předměty jediné stejnorodé čili jinak řečeno, že by předměty, které shrnovány jsou v jediném slově, měly tvořiti pojmový celek, pojmovou souvislost. Dítě však dovede (právě pro připomenutou příčinu) zahrnouti ve významu svého slova věci nejdisparátnější, předměty zcela různé a jen vněšně nějakou vlastností sobě se podobající. Jeho slova tedy nemají nic společného se skutečnými pojmy lidí dospělých.

Na dvou příkladech způsob vykládání Meumannova ukáží. V případě sděleném od Romanesa má se věc prý takto: Dítě spatřivši kachnu na vodě, označilo slůvkem svým »quak« jen dvě součástky celého komplexu vjemového, totiž: tekutinu a okřídlenost, smíme-li tak stručně to naznačiti, a tyto součástky také se zvukem »quak« sdružilo, associazovalo. Smysl tohoto slůvka jest tedy zcela konkrétní a všude, kde ony částečné vjemy něčeho tekutého nebo okřídleného se vyskytnou, může dojíti k reprodukci zvuku »quak«. Když na př. na minci spatřilo dítě ptáka (orla) t. j. »něco lítajícího«, prostě »associativně přeneslo« označení »quak« i na peníz onen a odtud zase dalším tímž postupem rozšíří se pojmenování to na peníz jakýkoli, takže po nějaké době máme zjev na první pohled divný, že »quak« značí kachnu, víno, ptáka, mouchu, peníz atd.

Druhý doklad jest Meumannovo vysvětlení případu Schulteho, sem náležejícího: E d u a r d S c h u l t e¹⁾ pozoroval, kterak $1\frac{3}{4}$ roční hoch užil často slyšeného citoslovce radosti »aj« (»ei«) za označení svého dřevěného srstnatého kozlíka, jenž na kolečkách se pohyboval. Zvuk ten pozměnil později v »eiz«, »aze« a konečně v »ass«²⁾ a rozlišil formy ty tak, že nadále »eiz« bylo mu citoslovcem radosti, »ass« pak znamenalo vše, co se pohybovalo, tedy zvířata, sestřičku, vozík atd. a mimo to vše, co mělo drsný, srstnatý povrch. Podobně označoval slovem »huta« nejen klobouk a všecky pokrývky hlavy, nýbrž i víko konvice, a vůbec vše, co chtěl dostat do ruky; neboť mělo dítě to zvyk všecky věci dávat si na hlavu jakožto »huta«. Když pak kdysi po prvé hošík onen uzřel kožíšinovou čepici, označil ji ihned jako »ass-huta«. Preyer dodává na výklad užívání tohoto slůvka »huta«: »Tedy v tomto případě událo se rozšíření užšího pojmu, když před tím nedlouho doznal pojem ten při-

¹⁾ Pozorování svá sdělil Preyerovi (Seele des Kindes. 5. vyd. str. 292.).

²⁾ Tato změna jest trochu podivná; skoro se mi zdá, že hošík slyšel as označování kozlíka od dospělých slovem »Geisz«.

davkem »ass« jistého odlišení. Avšak Meumann správněji zajisté upozorňuje,¹⁾ že »huta« neznamenovalo nikdy předmět (klobouk), nýbrž že to bylo slovo emocionální (Wunschwort, Begehrungswort), jak bylo svrchu o nich vykládáno, t. j., že znamenalo, že dítě chce něčím si pohrávati, dávat něco si na hlavu, a proto právě z d á n l i v ě mohlo »huta« zahrnovat množství různých předmětů, v e s k u t e č n o s t i však neoznačovalo žádný z předmětů těch, nýbrž bylo jen výrazem přání s nimi si pohrát. Co se pak týče slůvka »ass«, Meumann soudí,²⁾ že slůvkem tím zachycovalo dítě dva částečné vjemy: »drsný« (srstnatý) a »pohyblivý« a nikoli snad jednotlivé předměty pro jich hodně vzdálenou podobnost. Tedy i toto označení bylo k o n k r e t n í a onano »obecnost« a »generalisace« ve skutečnosti neexistovala v duši dětské, to pak, že by dítě jaksi abstrahovalo jisté společné »zvuky« na různých předmětech, jest jen — z d á n í. Ve skutečnosti dítě postřehuje jen ony uvedené vlastnosti a obsah slůvka jeho jest tedy velice c h u d ý.

Přijmeme-li uvedený způsob výkladu, vyložíme si, myslí Meumann, snadno i zjev v mluvě dětské na první pohled divný, že totiž dítě označuje nejen různorodé předměty, ale i v ě c i p r o t i v n é a které logicky jsou korrelativně navzájem, jediným slovem. Tracy připomíná dítě, které slove »ot« naučilo se říkati o horké vodě, ale téhož slova užilo, chtělo-li označiti příliš studenou vodu. Lindnerův hoch v 10. měsíci získal slůvko »auf«, ale užíval ho i ve smyslu dolů, tak že »hut auf« znamenalo právě tak, klobouk dáti na hlavu, jako klobouk sejmouti; Preyerův hoch pak říkal »zuviel«, i když chtěl říci »příliš málo«, leckdy dítě místo »ano« říká »ne« atd. Tracy vykládal si věc tím, že tu jest prý »associace kontrastem« učiněná, Lindner, Preyer a j. domnívali se, že dítě začíná míti tušení, že protivy v jistém smyslu k sobě náležejí, čili, že jsou konci jedné a téže řady pojmové. Také bylo poukázáno, že tu v mluvě dětské jest jistá analogie k Abelovu hypotetickému »Gegensinn der Urworte«, t. j. k domněnce, že všechna slova prajazyku a v řečech primitivních mají určitý význam a spolu označují také jeho pojmovou protivu. Ale nehledíc k svrchované nejistotě a neudržitelnosti hypotézy Abelovy, daleko toho jest, aby podobný zjev se naskytl v dětské mluvě. To, že některá slova u některého dítěte mohou označovati takovéto protivy, vykládá se ze stejného citového charakteru obou protikladných počitků, anebo z toho, že dítě chce vyjádřiti stejnou žádost po různých pochodech, anebo předmětech. Voda horká »pálí« dítě stejně jako voda studená, a pravilo-li dítě »auf« o snímání klobouku jako dávání ho na hlavu, chtělo naznačiti prostě po obakrát přání po jisté akci s kloboukem, při čemž mu bylo lhostejno, zdali klobouk s hlavy či na hlavu se dává.

Stejným způsobem jest souditi o zjevu, který vytýká E. Egger³⁾, že totiž leckteré dítě korrelativně názvy a vůbec členy ně-

¹⁾ Sprache des Kindes str. 55. Entstehung str. 184 n.

²⁾ Sprache des Kindes str. 61 n. Entstehung str. 198 n.

³⁾ Na uv. m. str. 44 (něm. překl. str. 31).

jaké relace z a m ě ň u j e. Na př. mladší sestřička Emila, od Eggera pozorovaného, pravila kdysi: »Budu nosit Emila, když bude malinký«; viděla totiž, že velcí nosí malé děti, a slyšela, že sama také bude velká. A ve 4 i v 5 letech prý nejednou zamění dítě na př. časoslova *prêter* (půjčiti) a *emprunter* (vypůjčiti si) anebo chtějící (otci): »Tys byl dnes ke mně velmi štedrý«, řekne »Já jsem dnes velmi štedrý«. Egger srovnává na vysvětlenou s tím zjevem jako v řečtině *δανείζω* (= půjčuji) a *δανείζομαι* (= dávám si půjčovat, tedy »vypůjčuji si«), dále participiální adjektiva *ἀγνός, ἄγνωστος*, latinská *ignarus, ignotus*, jimž rozuměti jest brzy ve smysle aktivním, brzy v pasivním. Výkladu tohoto zjevu Egger nepodává, spokojuje se prostým srovnáním vzpomenutým a konstatováním »tohoto zvráceného pojmání u dětí«. Meumann¹⁾ odmítá domněnku, že by bylo zjev onen mluvy dětské analogisovati se zjevem vyvinuté řeči některé, a věc vykládá tím, že dítě slovem svým označuje celou neanalyzovanou situaci přislusnou; když na př. zamění vypůjčování si s půjčováním, chce označiti celou situaci, jaká při půjčování něčeho se naskytá; neboť tu, v celku jejím, prý si představuje, aniž by členilo její dvě stránky.

Po nástinu těchto rozličných pojmání jest nezbytno připojiti několik kritických poznámek. Pověděli jsme již, že mínění Meumannovo jest rozhodně správnější než předchůdců jeho. Slova dětská pro svůj vsutku chudý obsah zdají se rozsahu nesmírného, zdají se — s hlediska člověka dospělého — býti pojmy či lépe názvy velice obecnými, a nejsou; v tom má Meumann pravdu. Avšak v jednotlivostech výklad jeho nutno, tuším, korigovat a pak jinak formulovat, zejména uvést jej v souhlas s pojmáním slov na prvním »stupni« vývoje mluvového, stupni emocionálně volitionálním. Z jednotlivostí, s nimiž nelze nám souhlasiti, uvádíme hned posledně připomenutý výklad o záměně korrelativních ponětí a věcí v dětské mluvě. Pozoroval jsem několikrát u českých dětí, že jsou náchylny (ve věku asi 3—4 let) říkati »zítra« místo »včera« a pod., i myslím, že takovéto zdánlivé »zaměňování« má prostě příčinu v neznalosti dítěte správného výrazu (resp. v tom, že nemůže si hned vzpomenouti na náležité slovo). Jest tu, myslím, neznalost skutečného stavu, resp. určité stránky relace dané, nejde tu o nějaké zachycení »neanalyzované situace celkové«, nýbrž jest tu, myslím, neznalost či omyl ve jménech příslušných, nic více.

Jiná nepřesnost, nepřesná podrobnost ve výkladu Meumannově záleží v tom, že sice správně poznamenal, kterak dítě zachytí některý (jeden, dva) moment z celého vjemu, či kterak místo složitěho vjemu má jen jeden nebo dva vjemy částečné, ale při tom přece tvrdí zase²⁾, že děti nejprve pozorují celek, celý objekt anebo celý pochod, nikoli části. Z celku dítě nabývá analysou a abstrakcí části a vlastnosti. Znalost dílů a vlastností věcí nebo jednotlivých stadií časových nějakého pochodu nebo jednání ohlašuje

¹⁾ Sprache des Kindes str. 59.

²⁾ Sprache des Kindes str. 70.

již jistý duševní pokrok.« Toto tvrzení zdá se mi býti v odporu právě s d o b r o u stránkou výkladu Meumannova a samo o sobě jest nesprávné. Jak jsem vyložil v pojednání »o významu dětských kreseb«, kresby i pozorování jiná, pečlivě konaná, poučují nás, že děti počínají ve vnímání zachycením d e t a i l u, podrobnosti nějaké a to té, která nějak budí jejich zájem (při čemž snad netřeba zvláště připomínati, že zájem dítěte obyčejně se liší značně od zájmu, který má člověk dospělý na nějakém předmětu, čili že detail zachycený od dítěte nemusí nikterak býti detail o b j e k t i v n ě důležitý, objektivně pozoruhodný nebo »vůbec« zajímavý). Od takového detailu náležitěji postřehnutého a i jinde/na jiných věcech uznamenaného, přechází dítě znenáhla k všimnutí si detailů jiných a trvá to hodně dlouho, než má náležitější »celkovou představu« o předmětu, události nebo pochodu. A právě tento faktický postup, jaký v pozorování a vnímání dětském lze konstatovati, nejlépe vykládá zvláštnost slov dětských i na »druhém stupni« mluvoivém, a ukazuje shodu v té příčině s pojmáním slov emocionálně-volitionálního stadia, jak svrchu jsme je nastínili.

Máme-li na paměti neustále, že »slova« dětská jsou vlastně »věty«, t. j., že jsou výrazem jistého soudu (arci primitivního ještě) a citů i žádostí s ním spojených, pochopíme hravě, myslím, onu jejich »pružnost«, resp. zdánlivou »šírokost« či »obecnost«. Když na př. hošík připomenutý zřel kachnu na rybníce a naznačil ji (podle patrně zvuku jejího a zvuku někým dospělým napodobeného) »quak«, slůvkem tím naznačil c e l o u m y š l e n k u, kterou by bylo snad možno naznačiti mluvou dospělých asi takto: »Mám radost z něčeho, co má křídla a jest nyní na něčem tekutém.« Čeho dítě si všimlo, byly vskutku jen dva detaily: okřídlenost (kachny) a tekutost (vody). Když pak s detailem prvním shledalo se na př. u mouchy, u penízu (na němž byl orel vyryt) anebo s druhým detailem známým u vína atd., prostě zase řeklo »quak«, ale slůvko to označovalo nyní docela jinou myšlenku, shodující se s předešlou jen v jistém bodě, v jisté společné »součástce«. A jako viděli jsme dříve (při stadiu citově volním), že totéž slůvko může označovati touž věc v různé situaci nebo s různou modifikací (»haf« jednou »hle, pes je tu«, po druhé : »pes štěká«, jindy »pes běží«, jindy »pes tu není«, či »chci psa« atd.), tak ovšem týmž slůvkem i věci různé, ba i protivné dítě dovede si označiti, jen když na nich postihlo z dřívějšíka známý detail. Poněvadž pak týž detail naskytne se často u mnoha věcí z okolí dítěte, chápeme, že může týmž zvukem p o s t u p n ě »zabíratí« jaksi celou řadu rozmanitých věcí a že zvláště při takovémto nenáhlém označování jiných a jiných předmětů zejména d o s t a v í s e z d á n í, jakoby význam slova dětského se víc a více šířil anebo zas opačně determinoval, ba jakoby představa dítěte nebo dokonce jakýsi »pojmem« co do rozsahu brzy abstrakcí rostl, brzy determinací se úžil. Bylo by si přát, abychom měli také v této příčině více a soustavnějších pozorování; posud úplněji, co vím, jen pí. M o o r e o v a (na uv. m. str. 140) sebrala a zaznamenala značnější řadu dětských slov (od své 2leté Edithy) s postupnými jich změnami významovými. A jest těch změn nejen 2, 3, nýbrž i někdy až 7.

Tak na př. slovem »bird« (pták) označovalo dítě její postupně: 1. vrabečky, 2. krávu, 3. psy, 4. kočky, 5. vůbec živočichy mimo ty, které označovalo jako »mouchy«. A slůvka »fly« (moucha) užilo totéž dítě postupně o 1. mouše, 2. skvrnách bláta, 3. chuchvalcích prachu, 4. o jakémkoli drobném hmyzu, 5. o svých prstech, 6. o drobtech chleba, 7. o ropuše.¹⁾

A k tomu ke všemu zase opětuji: pečlivější pozorování, která při pronášení onoho slůvka (»quak« tedy na př.) by si přesněji všimla rozdílů v posuňcích dítěte, modulace hlasu, akcentů atd., dokázala by, že identita slůvka při označování věcí rozmanitých jest jen zdánlivá a jen v stejnosti zvuku se zakládá, ale ostatní momenty mluvo-ové prozrazují i tu nenáhlé odstíny a postupné rozdíly myšlenek, pozorování, vjemů nových.

VI.

Dálší vývoj mluvy dětské (Meumannův »logicko-pojmový stupeň vývoje mluvy«). — Konkretismus řeči dětské (Rzesnitzek, Stumpf). — Vnitřní a vnější forma vývoje mluvy dětské. — Analogie v mluvě dětské. — Vývoj věty u dítěte. — Závěr.

Důležitost správného nazírání především na počátky mluvy dětské zavinila, že jsme se u obou prvních »stupňů« vývoje mluvy dítěte déle pozdrželi. Když dojde konečně k stadiu, v němž dítě vědomě a podle své větší poměrně pokročilosti intelektuální jme se po způsobu dospělých osob logicky přesněji chápati a vymezovati obsah i rozsah svých slov, čili když dojde, jak to zve Meumann, k třetímu stupni vývoje mluvy vlastní »l o g i c k o - p o j m o v é m u«, poskytuje k studiu mnoho rozmanitých a zajímavých momentů, ale studium to — dosud velmi málo a nedosti důkladně bylo podnikáno. Proto také tato partie u Meumanna²⁾ i jiných paedopsychologů v ě c n ě jest nejméně obsáhlá. Bylo by snadno zajisté (právem připomíná Meumann) konstruovati schemata a pravidla, jimiž se řídí vývoj v dalších těchto letech u dítěte, ale nechceme-li upokojevati se více méně duchaplnými dohady, nýbrž žádáme vědecky zdůvodněných a na empirickém základě budovaných pouček, dnes ještě málo o tomto období dovedeme pověděti. Zvláště nemáme dosud určité a přesně zdůvodněné odpovědi k otázkám, jakými pochody dochází u dítěte k vlastním, jednoznačným slovům t. j. j a k dítě znenáhla naučí se neoznačovati týmž slůvkem vlastnosti, díly anebo předměty k sobě nenáležející, spolu nesouvisící. Stačí tu ke vzniku takto co do významu z ú ž e n ý c h výrazů pouhé sdružení představ? A zakládá se toto zúžování rozsahu významového na vědomé analýse rozumku dětského či na nahodilých objevech?

To se zdá Meumannovi jisté,³⁾ že další vývoj mluvy od stupně

¹⁾ K tomuto poslednímu označení (»a toad«) byl bych nakloněn učiniti otazník; bylo vskutku tu dobře pochopeno, co dítě označilo slůvkem »fly« v tomto případě?

²⁾ Entstehung str. 208—211, Sprache des Kindes str. 64—66.

³⁾ Věc poněkud jinak líčí v starší práci (Entstehung str. 209), ale v podstatných věcech mínění nezměnil.

reproduktivně asociativního děje se dvěma pochody: jednak se stále vzrůstající přesností vjemů obohacuje si dítě obsah slovní, jednak vylučuje dítě neustále částečné představy, které přiči se smyslu slov lidí dospělých a od nich jsou opravovány. K těmto dvěma pochodům druží se pozvolna další jiné pochody, především jistý druh *abstrahování*.

Co totiž celkově vyznačuje počátky mluvy dětské, jest veskrze *konkretní* ráz a původ všech slovíček dětských; proto také jest zvykem mluvit o *konkretismu* mluvy dětské a ti, kdo — jako na př. právě Meumann — přidrží se nenuceného výkladu z *dánlivé* *obecnosti* prvních slov dětských, pochopitelně učí, že dítě ve svém *konkretismu* v mluvě velmi dlouho setrvává. Teprve když dojde — ať jakýmkoli způsobem — k pokrokům analýsy předmětů vnímaných a když analýsou tou pro pozornost dítěte brzy k tomu či onomu dílu aneb *stránce* vjemu upínanou dojde k vytčení jistých částečných vjemů, objeví se první záblesky *abstrahovaných* znaků t. j. částečných představ, které z původní souvislosti odloučeny a o sobě zvlášť představeny jsou a mohou *reprezentovat* i jakožto *zástupné znaky* i jiné předměty, na nichž se vyskytují. Ovšem, že ve všem tom postup jest velice nenáhlý a dosti dlouhý, že stopy bývalého konkretismu jsou zcela patrné ve *zpusobu*, jak při jednotlivých označeních dítě si napomáhá. Tak na př. Sully uvádí, kterak dítě spatřivši malý peníz, označilo jej: *baby-dollar* (tolar-dítě), anebo Romanesova 18měsíční dceruška prý označila starou bahnici jako *mama-bäh* a malé její jehňátko *Ilda-bäh* (*Ilda* bylo její slůvko pro označení malého bratříčka). Podobně Darwinův jednoletý hošík, jenž navykl si jakékoli jídlo označovat slůvkem *mum*, pojmenoval cukr = *shu-mum* a později pokroutku z lékořice (černou) = *black-shu-mum*¹⁾ a děvčátko od Mauthnera²⁾ pozorované slůvkem *deta*, kterým značilo kteroukoli osobu rodiny své, označovalo později i příslušnost k rodině, takže na př. i pes jejich od děvčátka nazván: *deta-wauwau*.

Ba konkrétní představy převládají někdy znamenitě dlouho; tak na př. podle pokusů Ziehenových³⁾ měly konkrétní představy převahu nad abstraktními ještě u žáků 8—14 letých a to právě prý u žáků inteligentnějších. Není snad zbytečno dodati, že u některých lidí ona převaha *konkretismu* v představách (i do jisté míry ve sloích) nemizí vůbec, takže by deskriptivní psychologie snadno mohla stanoviti s tímto zřetelem dva typy lidí nejen ve věku dětském a žákovském, jak pro ně pěkné a určité doklady podle svých pokusů sebral a uveřejnil nedávno zase prof. Alfred Binet,⁴⁾ nýbrž lidí *vůbec*. Vždyť s dostatek známo, že činnost vědce a činnost umělce neliší se co do obrazotvornosti — oba nezbytně této schopnosti užívají při své práci — ale právě větší kon-

¹⁾ Viz o tom všem Rzesnitzek na uv. m. str. 24.

²⁾ Na uv. m. II, str. 279.

³⁾ Die Ideenassoziation des Kindes. (Berlín 1898. 1902.) Srv. i Neuhoferův referát o této publikaci v Paed. Rozhl. XVI, str. 426 nn.

⁴⁾ V díle *L'étude expérimentale de l'intelligence* (Paříž 1903); srv. v referátu sl. E. Veselého v Paed. Rozhl. XVII, str. 505.

kretností představ umělcových a konkrétním všeho vyjadřováním, resp. vypodobováním naproti abstraktnosti, charakterisující myšlení a vyjadřování se vědcově. A dítě i ve svém »konkretismu« mluvení jest jako ve veškeré snad činnosti své duševní daleko blíže umělci, než vědecky myslícímu a pracujícímu člověku. —

Jestliže již v uvedené věci narážíme na otázky, jichž zodpovědění dnes ještě ani trochu nemůže býti určitější, další vývoj mluvy dětské jest ještě méně probádán. Správně a upřímně také Meumann napsal (str. 65.): »Další pokroky, které činí obsahy dětských slov za působení rozumu znenáhla víc a více se zdokonalujícího, bohužel, jsou nám taška naprosto neznámy, jakož vůbec dětské žití duševní tím méně dosud bylo zkoumáno, čím více blíží se periodě samostatného rozvíjení. Víme jenom, že jednak neustále křížují se složité pochody rozšiřování a zúžování významů slov, jednak že při všem tom rozmanitě působí zpětně vývoj vnitřní formy mluvové na vnější formu.«

Aby bylo rozuměti, co slovy v poslední z uvedených vět míní Meumann, třeba připomenouti, že auktor náš přidává se k Steinthalovu rozlišování a označování »äussere« a »innere Sprachform« a že podle této distinkce také spracoval si vlastní svůj předmět.¹⁾ »Vnější formou řeči« rozumí zvukoslovný vývoj slov a »namnoze také pozdější syntaktický vývoj větní«, »vnitřní formou mluvovou« pak vývoj významů slov a obsahu větního. Není nejmenší pochyby, že toto rozlišení dvou forem (či lépe by snad bylo říci: stránek) mluvy lze provésti jen in abstracto, fakticky, že oba vývoje jsou těsně spolu spjaty a navzájem se proplétají. Ale ani s tímto omezením, tuším, nelze rozlišování onoho udržeti, tím méně jest radno, jak učinil Meumann, podle obého zřetele odlišně stopovati a probíratí vývoj dětské mluvy. Nejen proto, jak auktor sám jest nucen připomínati opět (str. 26., 27., 41., 65.), poněvadž pravidelně (byť i ne pokaždé) pozměna ve významu slova u dítěte prozrazuje se účinkem svým také ve zvukové změně slova, a naopak zase změna zdánlivě pouze zvuková jest provázena jistým nuancováním významu jeho, ale především proto, že vymezení »vnější« oné formy mluvy není dosti u Meumanna odlišněno od oné »vnitřní formy«. Neboť náleží-li podle Meumannových slov k vnější formě také »namnoze pozdější syntaktický vývoj vět«, nehledíce k neurčitému slůvku »namnoze« (vielfach), nutně se ptáti budeme, zdali také při vývoji dětských vět jest možno oba zřetele, obě ony »formy« přesněji lišiti třebas i jen in abstracto. Meumann sám nejlépe k tomu dal odpověď zamítavou, když totiž po kapitole »o vývoji vnější formy mluvy« a kapitole »o vývoji vnitřní formy« dává následovati kapitole nadepsané: »vývoj věty« a neliší tu ony obě formy od sebe nějakým nápadnějším nebo dokonce vnějším způsobem. Myslím, že v celém tom lišení tají se rozdíl grammatické a logické stránky mluvy lidské, ale rozdíl ten činiti a dokonce stopovati vzájemně,

¹⁾ Ve »Sprache des Kindes« (str. 27 nn.), nikoli v starší práci!

psychologicky podmíněné vztahy mezi oběma lze podle mého mínění jedinečně u mluvy dospělých, i nemýlím-li se, skrývá se v odděleném spracovávání »vnější« a »vnitřní« formy dětské mluvy u Meumanna jen neoprávněné přenášení hlediska, jaké má místo se zřetelem k mluvě lidí dospělých, na stopování a pochopení vyvíjející se mluvy dětské. Neoprávněno zdá se mi toto přenášení nejen proto, že v zárodcích mluvy, v počátcích vytvářející se mluvy dítěte jest daleko nesnažší, ba často nemožné rozeznati přesně podíl, jenž připadá na každou z obou stránek, ale hlavně proto, poněvadž v mluvě dětské komplikuje se (zvláště v prvních počátcích, ale i později) celá věc tím, že kromě aktivního činitele, samovolného vývoje mluvy dítěte, uplatňuje se čím dále, tím více receptivní činitel, napodobování a přejímání mluvy dospělých, mluvy to již hotové, vypracované znamenitou měrou jak po stránce grammatické, tak obsahové (logické). Odtud plyne složitost daleko větší a daleko nesnažší a ještě častěji nemožné rozlišování oněch »forem« mluvových.

Vším tím nemíním však popírat, že by nebylo lze jinou stránku mluvy dětské spracovávat odděleně a beze zřetelu k »vnitřní formě mluvové«, totiž zvukovou a lexikální stránku řeči dětské. Ta nejen dopouští samostatného probrání, ale mnohokrát (zvláště od amerických badatelů v naší otázce) byla spracována a také to, co Meumann ve svých odstavcích »vnější formě« věnovaných probírá, ze tří čtvrtí aspoň týká se zvukoslovné a lexikální stránky mluvy dětské. Nicméně o této partii ve spisu Meumannově podrobněji vůbec se nezmiňuji, poněvadž tu jednak u autora našeho originálních anebo odjinud neznámých příspěvků málo podáno, jednak poněvadž doporučuje se ve zvláštní kapitole úhrnně se rozhlédnouti po rozličných a dosti četných pracích oněch, které obíraly se především studiem »slovníků« dětských. Dosud zatím jsem tuto stopoval, co Meumann řadí (celkem) do vývoje oné »vnitřní formy mluvové« a zbývá tedy, mám-li upozorniti na nejdůležitější věci, kterých se Meumann také dotýká, zmíniti se aspoň o jednom ještě zjevu, charakteristickém pro mluvu dětskou v pozdějším vývoji jejím, o zjevu, v němž snad nejzřetelněji jeví se pronikání vzájemného vlivu oněch forem mluvy »vnější« a »vnitřní«, o zjevu, jenž prozrazuje také, že dítě postřehuje, jak jisté grammatické (a lexikální) změny pravidelností svou naznačují určité relace, po případě příbuznost některých předmětů.

Jestliže dítě již poněkud vyspělo v dokonalejším ovládnutí mluvy (řekněme asi tak od 3. nebo 4. roku věku), rádo snaží se nové poznatky své zachytiti nějakým výrazem, po případě obměnou některého z dosavadních výrazů a nezřídka nečekajíc anebo nemohouc dovolati se přispění svého dospělejšího okolí, utvoří si buď slovo nebo formu, po případě složeninu slovní samo, podle svého mínění, podle »pravidla« (lexikálního nebo grammatického), jak je dovedlo arci správně nebo mylně postřehnouti. Takovéto analogické novotvary dětské leckdy správné, častěji arci vadné, nejednou jsou tak zajímavé

a tak dětsky roztomilé, že ne jeden z paedopsychologů věnoval jim již pozornost a zaznamenal je, ovšem zaznamenal pravidelně jen falešné analogie takové. Nejhojnější záznamy anebo aspoň výběr jich podali Rzesnitzek¹⁾ a prof. K. Stumpf,²⁾ ale dosti a poutavých dokladův i jinde nalezneme. Tak již Vierordt³⁾ znaznamenává z Röschova (programového) pojednání »Die Sprache, das Bild der Seele« (1879), kterak dítě oplatce říkalo »Unterblatt« (místo »Oblate«), poněvadž zřelo, že byla podkládána pod papír, a americké sesli, na které sedávala osoba, již oslovovali »Herr Decan«, říkalo: »Herr-Decaner-Stuhl«. Jiný hoch neústupně označoval lípy, vrby, jedle atd. názvy: »lindige, weidige, tannige atd. Bäume«, jiný opět utvořil si časoslovo »feifen« (= kouřiti = die Pfeife benutzen), as jako hošík Lindnerův⁴⁾ utvořil si od »Messer« messen (nožem krájet), reifen (= den Reif treiben), anebo jako mluvila v 5. roce dceruška Schneidrová⁵⁾: »Ich habe mich vollgeascht« (= potřísnila jsem se popelem [= Asche]), »das Kleid löchert« (= má díry [= Löcher]), »musike mal!« (= at hraje hrací stroj), »es glockt« (= zvoní se) atd. Neméně pěkné jsou substantivní tvořeniny analogické, které zaznamenali vzpomnutí auktoři: »Pinselfunge«, čímž označovalo dítě učedníka malířského (malíře pokojů), »Schiessmänner« (= pěší vojáci prostí), »Säbelmänner« (= důstojníci jeho vojáků), »Streichmänner« (= natěrači)⁶⁾, »Verkaufmann« (= kupec, poněvadž prodává [= verkaufen]), »Sonnenbogen« (analogicky podle Regenbogen), »Hauer« (= kladivo [Hammer]), »der Baumann« (= stavitel, zedník; od »bauen«).⁷⁾ Compayré připomíná, že jakýsi hošík, jenž zabil hlemýžď (limace), nazval sám sebe »limacier«, patrně analogicky prý podle na př. »voiturier« (od voiture = kočár) a Egger (na uv. m. str. 45.) vypravuje, že tříletá Emilka vidouc obrouček (cerceau) rozlámáný, žádala, aby ho spravil nějaký »cersonier« (do slova asi by bylo »obroučkář«). Z mluvy českých dětí bych na srovnanou uvedl: Dítě tříleté dra. Š. říkalo po nějaký čas: »mamíček«, »mamínek« (= matka), »didiček« (= dítě) [podle analogie slova »tatíček«, »tatínek« patrně]; můj hošík 4letý, spatřiv železniční pluh na sněhu a zvěděv účel jeho, utvořil si pojmenování, jehož výlučně a velmi dlouho pak užíval, »vodhrabovátko«. Čtyřletá holčička žádala otce, aby jí půjčil metr, že bude »metřit« a o tatínkovi kouřícím z dýmky pravila (as jako svrchu vzpome-

¹⁾ Na uv. m. str. 32 n.

²⁾ »Eigenartige sprachliche Entwicklung eines Kindes« v Zeitschrift für päd. Psych. u. Path. III, 1901 str. 419—447.

³⁾ Na uv. m. str. 39.

⁴⁾ Aus dem Naturgarten der Kindersprache str. 86.

⁵⁾ O. Schneider: »Die schöpferische Kraft des Kindes« v Zeitschrift für Philosophie roč. 1903, svaz. 121 str. 174 a svaz. 122 str. 6.

⁶⁾ Lindner na uv. m.

⁷⁾ Schneider na uv. m.

nutý hošík u Vierordta citovaný): »Tatínek dýmkuje.« Její soudruh naznačoval žehlení časoslovem »cihlovat« (podle »cihličky [= žehlička] patrně) a rozškrtnouti sirku slovesem »zasirknout«¹). Podobným analogisováním vznikly výrazy a obraty dětí následující: německé »mausetrocken« (podle analogie slova »mausetot«), anglické »sorrified« (podle vzoru: horrified), »unparcel« (= to open a parcel), francouzské: »déproche-toi« (místo: éloigne-toi, podle analog. s'approcher) atd. Z češtiny uvedl bych aspoň jeden pěkný doklad: 3½letý hošík prof. P. pravil dědečkovi: »Ty máš cikáro moc ukouřený« (t. j. zbývá z něho jen malý kousek; podle analog. »ukousnutý«, »ulomený« atd.).

Největší hojnost dokladů pro týž zjev, o němž jednáme, totiž pro vládu analogie ve vývoji mluvy dětské, možno nasbírat ze způsobu, jak dítě znenáhla si osvojuje skloňování, časování, přidávání předpon a koncovek atd. u jednotlivých slov. Jestliže analogisuje tu správně, pozorovateli věc nejeví se nápadnou, za to do set lze nasbírat chybných t. j. falešnou analogií tvořených tvarů ve všech řečech. V němčině dávno pozorováno, kterak děti v oblibě nadbytné, ale pochopitelné mají časování s l a b é, říkajice: ich gehe, geheht, getrinkt, heisste; du habst atd.; ve francouzštině tvary »prendu« od »prendre« (místo »pris«, dle analogie: »rendre — rendu«), »éteindu« od »éteindre« (místo »éteint«) atd. uvádí Egger (str. 46.). Z češtiny mohu uvést časté tvary (nikoli snad vlivem dialektu vzniklé): »Chcu« (= chci), »su«, »seme«, »sete« (= jsou, jsme, jste) podle analogického na př. nesu, neseme atd. Rovněž samy sebou jasny jsou následující tvary falešnou analogií vzniklé, jež jsem nasbíral u dětí českých 2½—4letých: vyšet (= vyjít), přišet (= přijít), pustovat (= pouštět), zabalovaný (= zabalený), zatlučoval (= zatloukal), vodlepává (= odlepuje se), »počekám« (= počkám), vyhnej! (= vyžen), tancovaj (= tancují), hazovaj (= přehazují), vemla (= vzala; podle lidového imperativu: vem! = vezmi) atd.

Zajímavé útvary slovní vznikají analogisováním dětským tam, kde dítě pochytil z části nějaký výraz, ale (ať z jakékoli příčiny) plně mu nerozumí. Tak uvádí P a v l a L o m b r o s o v á,²) že jakési italské děvčátko říkalo, chtělo-li něco vzíti do ruky, nebo něčeho se napít, nebo pojíst: »è prendilo, è bevilo, è mangialo«, poněvadž pobízení matčinu: prendilo — bevilo — mangialo (aby totiž něco si vzalo, nebo se napilo, nebo něco snědlo) nerozumělo náležitě a slova ona považovalo za názvy toho, co mělo si vzít, atd. Podobný případ zaznamenal Egger (str. 47.): Dítěti domlouvali, aby jedlo maso, že prý z požívání masa se roste (grandir); dítěti to bylo dostatečným podnětem, aby nadále pak zvalo maso = »du grandi«. A zvláště dva pěkné příklady zaznamenal R z e s n i t z e k (str. 33.) z kraje hornoslezského, kde němčina se mísí s polštinou. Dívka 4letá, která doma vychovávána

¹) Podle sdělení p. uč. F. Jirsáka v Dobřenicích.

²) Saggi di psicologia del bambino (Turin 1893), str. 12; citováno u Rzesnitze str. 66.

byla německy, ale s družkami nucena byla polsky obcovat, pravila jedenkrát: »Das podobeien mir«, vlivem patrně polského »podobac« (= líbiti se). Ve škole pak jisté (v níž polské děti byly vyučovány po německu) spadl kdysi se stěny obraz k názornému vyučování určený. Šestiletý hošík při tom zvolal k učiteli: »To »Was ist das« spadlo ze šciany«; jest zřejmo, že často opěťovanou otázku učitelovu se zřením k obrazu činěnou »Was ist das« pojalo dítě za pojmenování předmětu sama a také tím jej označilo. Kolik podobných příkladů bylo by lze uvést z krajů smíšených co do řeči, ze škol germanisujících, aneb z případů v dřívějších dobách tak oblíbeného posílání dětí »na handl«, aby se druhému jazyku naučily, příkladů arci smutně zajímavých analogií, které znešvařovaly jak nově vštěpovaný, tak původní jazyk dítěte!

Než dosti již o tomto — ovšem nesmírně důležitém — zjevu v mluvě dětské. Pokud vede k »chybám«, t. j. odchylkám od způsobu mluvení, jež dospělí za správný pokládají, znenáhla opraví a odstraní podobné výstřelky a závady dospělí, odstraní je dříve nebo později, velmi často, ba až příliš často teprve učitel ve škole. Pružiny pokroku v této příčině vyjmenovati, zdá se býti Meumannovi poměrně věci ještě nejsnazší, ač sám v krátké době po sobě změnil mínění i o počtu těchto »pudících motivů«¹⁾ a ačkoli přestává jen na obecném připomenutí, že pokrok v mluvě tu u dítěte přivozuje jednak nutkavost života (když totiž dítě nabude nemilých zkušeností o záměnách, nedorozuměních, nesprávném vyplnění přání atd., jež vyvolala neurčitost nebo nesprávnost jeho výrazů dosavadních), jednak vzrůst vědomostí a poznatků dítěte sama, jednak poučování od dospělých lidí, k nimž také v otázkách mluvení se týkajících dítě vzhledá jako k svým zákonodárcům a vůdcům, a — dodal bych — kteří po případě velmi důtklivě dovedou dítěti vnucovati své normy a to, co pokládá se v jisté době za jazykově »jedině správné«. Dále a do nějakých snad podrobností ani tuto věc ani jiné otázky pozdějšího vývoje mluvy dětské Meumann nestopuje, a řekl jsem již, proč. Jedině dodává ještě — nehledíme-li ke kratičké závěrečné kapitole jeho »o vadách dětské mluvy a jejich léčení«²⁾ a »o usuzování dětském«³⁾ — pozoruhodnější stať o vývoji vět v mluvě dítěte, a o té tedy ještě stručnou zmínku.

Způsob, jak dítě tvoří své větičky a dokonce, jak vývoj tohoto tvoření postupuje, jest jako jiné otázky dospělejšího stadia dětské mluvy posud málo prozkoumán. Neschází sice prací, které poskytují i k tomu dosti cenného materiálu, ale největší část jich všímá si skoro výhradně lexikální a slovní stránky vět dětských, méně již jejich syntaxe a syntaktických zvláštností, dokonce pak málo vniterní, obsahové povahy. To platí i o stati Meumannově: nehledíme-li, jakož jsme si svrchu zatím předsevzali, k úvahám o slovním

¹⁾ V »Entstehung atd.« str. 209 n. uvádí, že jich jest čtvero, ve »Sprache d. Kindes« str. 66. již jen tři. Ostatně pořádek, v němž je vyčítá, zdálo se nám potřebí změnit.

²⁾ Die Sprache des Kindes str. 76—81.

³⁾ Entstehung atd. str. 211—213.

materiálu ve větách, zbude nám z celé jeho kapitoly příslušné málo, celkem to asi, co schematicky na příkladě zvoleném stanovila si již na př. pí. Mooreova. Tato spisovatelka paradigmaticky jaksi znázorňuje,¹⁾ jak se vyvíjí podoba věty u dítěte v následujících 5 fasích: Mysleme si, že dítě spatří, která matka se posadila a čte knihu. Dospělý by řekl (anglicky) asi: »The mother sit down reading a book,« dítě prý postupně naznačí onen děj takto:

1. Book.
2. Mamma book.
3. Mamma sit down, a book.
4. Mamma sit down, read a book.
5. Mamma is sitting down, reading a book.

A více poučení, než co takto pí. Mooreova schematicky naznačila, nenajdeme ani u Meumanna. Neboť i podle něho tvorba vět počíná od jednotlivých slůvek, která »pro dítě mají platnost věty«, ba auctor náš nyní dodává s důrazem, že všechna první slova dítěte větoslovci (Satzwörter, t. j. tedy krátce: větami) býti musí.²⁾ Když tedy dítě L. D. od Meumanna sama pozorované pravilo »ball«, znamenalo to »chci hrátí míčem« (Ball), řeklo-li »fall«, značilo to »ich bin gefallen« (upadlo jsem).

Ale tato »větoslovce« záhy (?) prý jsou zatlačena počínajícími, skutečnými větami. V počátcích jeví se prý vždy věta dětská jako prosté seřazení dvou nebo více substantiv, beze všeho spojení a bez jakéhokoli grammatického ohýbání. Nesmíme však spatřovati ve spojení tom snad základ podmětový a přísudkový, nebo předmětový. Když na př. dítě od Tracyho pozorované ve 12. měsíci proneslo vedle sebe slůvka: »Papa mamma«, chtělo tím naznačiti, že »otec je donesl k matce«, a podobně zněly jiné první zachycené věty dětské.

»Papa hut,« řeklo Steintalovo dítě jakožto první větu a chtělo povědět, že otec pokryl kloboukem hlavu, a jindy: »dat huhn« u něho znamenalo: Tu jest voják na koni. A Preyerův synek utvořil po prvé větičku: »heim mimi« (= chtěl bych domů [heim] pít mléko [= mimi]) a jindy »papa mimi« (= otec rozlil mléko). Jen tehdy, když ozve se mocněji cit dítěte, vytváří ucelenější věty; tak rovněž Tracy uvádí častou prý dětskou větičku: »Wheres pussy?« (kde jest kočička?) a dále (od dítěte

¹⁾ Na svrchu uv. m. str. 133.

²⁾ Sprache d. Kindes str. 67. To by bylo velmi vítané potvrzení toho, co jsme svrchu vyložili o povaze počátků dětského mluvení a apodiktičnost výrazu Meumannova by jen byla důkazem, že auctor jest si vědom dosahu fakta dotčeného — kdyby jen byl také vyvodil svrchu odtud platné důsledky a kdyby zase hned za výrokem emfatickým neseslaboval význam jeho větou (o tom, že funkce větní jest před funkcí slovní): »Die Natur ist hier einmal paradox!« Paradoxním se zdá postup ten jen tomu, kdo vlivem grammatické analýzy a z části vlivem písma navykl si považovati slovo — logicko-grammatickou to abstrakci — za něco vskutku geneticky, realiter jednoduššího a »tudiž« prvotnějšího než věta, mimo níž jednotlivé slovo nic opravdu není, jakož i tomu, kdo holduje (ať mlčky ať výslovně) noetickému bludu, jakoby realiter nutně bylo něco jednoduššího pokaždé před celkem, jehož jest »částí«, jakoby nutně byly představy jednotlivé před soudy!

svrchu vzpomenutého) větičku, také záhy pronesenou: »I want my papa!« (= přeji si svého otce [viděti]).

Další krok děje se tak, že řadí se více slov k sobě navzájem souřadně, takže i vypravování krátká tím vznikají, aniž by zřetelněji se zračilo buď časování nebo skloňování a nebo vůbec nějaké grammatické spojení. Dokladů pro to jest dosti.

Již Sigismund (str. 57.) zaznamenal, že hoch jeho ve 20. měsíci vypravoval mu: »Atten beene titten bach eine puff anna« (= Wir waren im Garten, haben Beeren und Kirschen gegessen, in den Bach Steine geworfen und sind Anna begegnet).

Příklad ten jasně, tuším, ukazuje, kterak dítě všechny důležitéjší a zajímavější pro ně předměty hledí zachytit ve své větě, avšak také jen takovéto předměty. Podobně to vyplývá z větičky synáčka Lindnerova: »fallen tul bein Anna ans (= Hans ist an das Bein des Stuhls gefallen, auf dem die Anna sass), anebo z věty Preyerova Axela: »mimi atta teppa papa oi« (= Die Milch wurde auf den Teppich geschüttet, Papa sagte: pfui!).

A tím jest nastíněno vše, co u Meumanna jest vyloženo o vývoji vět v mluvě dětské. O jiných stránkách vět, o postupném komplikování částek vět, o pořádku slov ve větách dětských, o výrazu negace ve větách, o postupu ze souřadnosti k podřadnosti atd. nepověděno nic. Jedině o pořádku slov ve větě připomenul (str. 69.), že slovo nejdůležitější bývá často v čele celé věty (srv. větu hošíka Lindnerova), ale hned dodal, že není tomu tak vždy.

Všecky další výklady zabírají úvahy o částkách řeči ve větě a poměru jich vzájemném; syntaktická, natož vnitřní povaha vět v dalších fásích ani nestopována ani neillustrována příklady. V té příčině zmíněná již práce pí. Mooreové¹⁾ přinesla přece více. Na str. 145. sestavila auktorka tabulku s více než 20 větami (skutečnými), ilustrující vývoj vět od 66. až do 103. týdnu, t. j. tedy asi od počátku až do konce 2. roku. Na ukázkou uvedu z nich aspoň některé, aby tak tato mezera citelná aspoň z části byla zaplněna.²⁾

66. Pāpē gong (= Papa is gone).

79. Anna er gong? (= Where is grandma?)

82. Poo Deekēy down (= Poor Deckey has fallen down).

89. Hī down! (= You sit down).

95. Papa, come on, see wind, wind b'ow (= Papa, come on, see the wind; the wind blows).

¹⁾ Jiné doklady bylo by možno nasbírat z děl Preyerových, sl. M. W. Shinno vy a pí. Ludvíky Hoganovy (A. Study of Child. Lond. a N. York 1898. srv. referát p. Živného Paed. v Rozhl. XVII str. 506 nn.), ale bylo by třeba je vybírat a spořádávat teprve.

²⁾ Číslice značí týden věku dítěte, kdy věta ona byla pronesena od dítěte. Vět nepřekládám, poněvadž beztoho jen čtenáři angličtiny znali mohou náležitě pochopiti poměr dětských těchto vět ke skutečným větám dospělých lidí.

101. Mamma, Wahn git down, sō gahmpa zussahs (= Mamma, Warren will get down to show grandpa the scissors).

103. Percy papa come home, Wahn give in a butn (= When Percy papa comes home, Warren will give him a button).

I z této malé ukázky snad poznati lze dvě věci: Předně, že vývoj větní neděje se neustále v před, není tu neustálý pokrok, pokrok »na celé čáře«, ale jest patrné, kterak v menším celku docílená »vymoženost« se podržuje a spíše zdokonaluje (srv. užívání příslovky »down«, časoslova: »come«!). Podruhé, tuším, zřetelně vyniká vlastní a hlavní překážka, proč tato partie mluvy dětské posud málo jest probádána a také, nemýlím-li se, ještě dlouho zůstane málo známá.

Ve větách se obrazy mnohem určitěji a, řekl bych, subjektivněji než v jednotlivých slovech zvláštností každého jazyka, takže pravidla, která by bylo lze vystopovati o větách (dětských) anglických, budou jiná než o větách německých, francouzských, českých atd. Pokud jde o jednotlivá slova, o jejich stránku lexikální a zvukoslovnou zvláště, jazyky rozličných národů mají mnoho společného a stránky závislé především na fyziologickém uzpůsobení mluvidel souhlasně se jeví v rozličných řečech a u dětí rozličných národů; stavba vět a vnitřní jich povaha mnohem více jest závislá na momentech jen určitému jazyku vlastních a hledati jisté společné vlastnosti vět dětských vůbec bude proto mimo jiné také tímto zřetelem značně stíženo, a dnes přes několik obecných pozorování a pozorování nevelkého dosahu se nedostaneme ještě.

Tím můžeme zatím rozloučiti se s oběma pracemi Meumannovými o řeči dětské. Celkový úsudek o nich zajisté netřeba rozprádati: z předešlých výkladů s dostatek vysvitlo, že přes jisté nedostatky jsou to práce, které vskutku stojí na základě a výši badání předchozích. Z té hlavně příčiny vyvolili jsme si je za východisko při těchto rozhledech po práci v oboru řeči a mluvy dětské. Zbývá nám promluvit ještě o veliké řadě jiných prací do téhož oboru badání náležejících; po tom, co jsme tuto vyložili, bude možno daleko stručněji čtenáře uvéstí v jádro obsahu těchto studií ostatních, o tom ani nemluvic, že o nejedné z nich již událo se nám leccos pověděti. Jestliže snad někomu by se zdálo trochu divným, že obšírněji o pracích na tomto poli se zmiňujeme, tomu bychom místo jakéhokoli obhajování dali na uvážení slova autora, k němuž právě tuto jsme měli zřízení nejvíce. »Nesmírně málo lidí,« vece,¹⁾ »jest si vědomo významu, jaký má mluva v duševním žití dítěte, ba lze tvrditi, že snad všichni dospělí, mimo ty kdo speciálně se obírali dětskou řečí, význam její podceňují. V jistém smyslu celý duševní život dětský víže se těsně k vývoji řeči a to od okamžiku, kdy chudičká slovní zásoba dítěte po prvé zatlačí v pozadí posuňky označovací a práci až po dobu, kdy dítě dospělo jisté duševní zralosti. Mluva poskytuje dítěti prvních pevných bodů orientačních pro to, co může býti z matoucího množství vnějších dojmů vytčeno a pozorností zdůrazněno; tím totiž poskytne mluva dítěti opory,

¹⁾ Die Sprache d. Kindes str. 75 n.

že jména se přimknou k určitým vjemům částečným a že mohou při opětném se objevení stejných nebo podobných vjemů pozornost zase v témž směru řídit. Mluva stává se dítěti prostředkem k fixování v paměti výtěžků jeho analýsy a srovnávání, ulehčuje, ba namnoze teprve možným činí mu samostatné reprodukce představ vzpomínkových a tvorbu abstraktních pojmů. Nově utvořená slova značí jako mezníky postup představ dítěte a s mluvou přijímá od dospělých nesmírně velikou práci od nich již vykonanou; osvojující si jejich mluvu dítě vniká do veškeré tradice vědomostí a poznatků předchozích pokolení. Není tudíž divu, že každé normální dítě v prvních letech věku svého spotřebuje znamenitou energii k osvojení si a vypěstování řeči

Nemáme snad my dospělí povinnost přispěti trochu pozorněji, než se dosud děje, této obrovské práci dětské? Zříme-li, že statistika vad mluвовých u dětí rozličných stavů podává vskutku odstrašující obraz o enormních diferencích v dětském vývoji mluвовém, a můžeme-li při tom pozorovati, že tyto difference jen tím vznikají, že jedny děti jsou vydány zanedbávání, kdežto u druhých osoby s nimi obcující stále působí na mluvu jejich, vysvítá z toho, jak velice může dospělý přispěti k normálnímu vývoji mluvy. Není vzácností, že také intelektuálně normálně nadané děti při vstupu do školy (v 6. roce) mají zásobu slov velmi skrovnou a nad to grammaticky zcela vadnou řeč, že teprve školním vyučováním řeči (mateřské), které má proto neobyčejnou právě důležitost, vzniká u nich první stopa citu pro grammatickou správnost. Naproti tomu shledáváme, že děti oněch rodičů, kteří dbají pečlivě řeči svých dětí, již ve čtyřech letech téměř dovršují svůj rozvoj mluvní. Připomenutí tato as postačí jako doklad, kterak to nejsou jen theoretické, ale i praktické zájmy, které doporučují nám včasné studium řeči dětské.«

Nemám, co bych k těmto slovům dodal, zvláště když dnes i u nás potěšitelně jak v theorii tak praxi školské začíná se náležitou měrou oceňovati důležitost mluvního výrazu pro veškeren duševní rozvoj dítěte. Ale právě pro tuto důležitost mluvy dětské jest zajisté radno, abychom přihlédli k dalším hlavním pracím a studiím o mluvě dětské podaným, a to učiníme v řádcích následujících.

