

Univerzita Pardubice

Fakulta filosofická

Katedra filosofie

Jean-Jacques Rousseau: Jeho pedagogika, Emil čili o výchově

Bakalářská práce

Pardubice 2011

Iva Kohoutková

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem tuto práci vypracovala samostatně. Veškeré literární prameny a informace, které jsem v práci využila, jsou uvedeny v seznamu použité literatury.

Byla jsem seznámena s tím, že se na moji práci vztahují práva a povinnosti vyplývající ze zákona č. 121/2000 Sb., autorský zákon, zejména se skutečností, že Univerzita Pardubice má právo na uzavření licenční smlouvy o užití této práce jako školního díla podle § 60 odst. 1 autorského zákona, a s tím, že pokud dojde k užití této práce mnou nebo bude poskytnuta licence o užití jinému subjektu, je Univerzita Pardubice oprávněna ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložila, a to podle okolností až do jejich skutečné výše.

Souhlasím s prezenčním zpřístupněním své práce v Univerzitní knihovně.

V Pardubicích dne 20. 11. 2011

Iva Kohoutková

Poděkování

Na tomto místě bych ráda poděkovala PhDr. Aleši Práznému, Ph.D. za ochotnou a laskavou pomoc, za cenné a užitečné rady, a také za čas, který strávil opakovaným a důkladným pročítáním mé bakalářské práce.

Díky patří také mé rodině, která mě finančně i morálně podporovala během celého studia.

Souhrn

Základním tématem bakalářské práce je problematika výchovy muže a ženy z hlediska francouzského myslitele Jeana-Jacquesa Rousseaua. Výchozí spis pro celou práci je Rousseauovo dílo *Emil, čili o výchově*. Sleduje vzdělávání dětí v určitém věku, ale zaměřuje se také na obecné učení Jeana-Jacquesa Rousseaua a jeho kritiky nejen vědy či náboženství, ale i celé společnosti. Postupně se práce dostává i k neméně důležitému pojmu cit. Cílem této bakalářské práce je interpretace pojmů výchova a vzdělání u Rousseaua.

Klíčová slova:

Výchova, vzdělání, kritika, cit, rozum

Summary

The main topic of the Bachelor thesis is the issue of upbringings of man and woman in term of the French philosopher Jean-Jacques Rousseau. The source of entire work is Rosseau's writing "Emil thus upon the education". It monitors children's education at a certain age, but also focuses on the general education of Jean-Jacques Rousseau and his criticism not only of science or religion, but society as a whole. Gradually, the work gets to an equally important concept of emotion. The aim of the Bachelor thesis is the interpretation of the terms upbringing and education beside Rousseau.

Key words:

Upbringing, education, criticism, feeling

Obsah

Úvod.....	7
1. J.-J.Rousseau – pedagog	8
1.1. Jeho pedagogika.....	10
1.2. Výchova muže.....	15
1.3. Výchova ženy.....	21
1.4. Rousseauovo učení.....	23
2. Rousseau myslitel.....	37
2.1. Kritika vědy.....	37
2.2. Kritika náboženství a výchovných zásad.....	38
2.3. Kritika společnosti.....	39
3. Rousseau a jeho spis O původu nerovnosti mezi lidmi.....	40
3.1. Rousseauův pohled na cit.....	41
4. Závěr.....	44
5. Použitá literatura.....	45

Úvod

V úvodu studie se pokusím přiblížit téma své bakalářské práce, Jean – Jacques Rousseau-Emil, čili o výchově a jeho pedagogika. Dále přejdu ke stručnému seznámení s jednotlivými kapitolami.

Toto téma jsem si vybrala na základě mého zájmu o novověkou francouzskou filosofii 18. století, zejména pak o Jeana-Jacquesa Rousseaua. Tato doba bývá v dějinách Francie označována za převratnou ve vývoji evropského myšlení a chování lidí. Svým dílem *Emil, čili o výchově* se Rousseau zařadil mezi přední filosofy a pedagogy té doby.

Ve své bakalářské práci jsem čerpala především z pramenů literatury zabývající se problémem výchovy a vzdělání u Rousseaua. Práci jsem rozdělila do tří hlavních kapitol, přičemž v první kapitole se zaměřuji na Rousseaua jako pedagoga. Snažím se popsat jeho způsob výchovy muže a ženy a celkové učení Jeana – Jacquesa Rousseaua.

Ve druhé kapitole nahlížím na Rousseaua jako na kritika a rozvádím jeho kritiku vůči vědě, náboženství, výchovných zásad a celé společnosti.

Třetí kapitolu věnuji jeho dalšímu známému spisu *O původu nerovnosti mezi lidmi* a zabývám se pohledem Rousseaua na pojem cit.

1. Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) - pedagog

Byl nejvýznamnější postavou pedagogiky 18. století, považujeme ho za předchůdce pedagogické psychologie a sociální pedagogiky. Ve výchově zastával zásady souladu s přírodou, chtěl dětem ponechat volný prostor k jeho svobodnému projevu, zdůrazňoval aktivitu dítěte, mravnost a cit. Odvracel se od církevních dogmat i státní moci a upřednostňoval uvědomění si hodnot skrze srdce, víru a city. Chtěl zamezit rozdělování studentů dle sociální nerovnosti a stejně tak i nerovnosti mezi dívkami a chlapci, dále požadoval stipendia pro chudé.

Ivo Tretera ve svém *Nástinu dějin evropského myšlení* k Rousseauovi dodává: „Jestliže Pascal dovedl racionalistickou skepsi až k pochybování o rozumu samotném, pak Rousseau analogicky uplatňuje osvícenský kritický duch i na samo osvícenství.“¹

Wolfgang Röd zase usuzuje, že „Rousseauovo myšlení krouží neustále kolem pojmu přírody obecně a pojmu lidské přirozenosti zvláště, aniž by tyto pojmy kdy definoval, či alespoň dostatečně jasně popsal.“²

Rousseau patří k nejznámějším představitelům francouzského osvícenství, zároveň však výrazně překračuje jeho rámec. Vytvořil francouzskou koncepci společenské smlouvy, kdy legitimita politické moci již není odvozena z boží vůle, ale ze společenské dohody. Základem mu bylo dobrovolné omezení individuální svobody v zájmu prospěchu celku, stejně jako teorie přirozeného práva. Nerovnost mezi lidmi chtěl řešit ústavní cestou. V době, která byla přeplněna vírou v pokrok zaručený vědou, zaujímal tento filosof zcela jiné stanovisko: „Rousseau předsudky své doby nesdílel, nepokračoval v jásání, nad

¹ Tretera, Ivo. *Nástin dějin evropského myšlení. Od Thaléta k Rousseauovi*. Praha, Litomyšl: Paseka, 2006, s. 350.

² Röd, Wolfgang. *Novověká filosofie*. Praha: Oikoymenth, 2004, s. 488.

čím bylo třeba podle jeho současníků jásat (výsledky vědy), nepokračoval ve výsměchu a kritice toho, co bylo třeba z dobového hlediska odsuzovat (zlořády monarchismu).“³

Rousseauovo dílo se mimo jiné stalo podnětem k četným diskusím o odpovědnosti myslitele. Ten si v případě Rousseaua pokládá základní otázku: jak by měl člověk žít? Občanská společnost, jež charakterizuje žití člověka v moderní době, představuje dominanci rozdílu mezi bohatými a chudými. Takové společenské uspořádání odpovídá silám, které ovládají nitro člověka. „A v nitru člověka nepanuje rozum, ani ctnost nebo moudrost, ale přirozené lidské sobectví, sebeláska (amour de soi), která se transformuje konkurencí v zhoubný instinkt – amour propre. Z přirozeného sobectví se stává zhoubná nenávisť, přirozená sebeláska a přerůstá v domýšlivost, samolibost i agresi.“⁴ Tomuto stavu napomáhá kumulace bohatství, nárůst komercializace a vzájemné konkurence v životě člověka.

Rousseau je rovněž velkým filosofem dějin. V nich tvoří jedinec součást přírody, s níž potřebuje být v harmonii, souladu. K tomu je potřeba přirozenosti, jež se ocitá za hranicemi sebekázně a rozumu. Rousseau rozhodně nepatřil mezi nadšené přírodovědce, kteří s oblibou pozorovali, co se s přírodou děje, pokud ji měli ve svých rukou. Tyto odlidšťující tendence budou podle Rousseaua překonány prostřednictvím konfrontace „přírodního stavu“ s „kulturním vztahem“. Jde tak za rámec osvícenského optimismu, charakterizovaného sebedůvěrou rozumu.

³ Pešková, Jaroslava; Ševčík, Oldřich. *Filosofie – kultura – civilizace*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 1997, s. 110.

⁴ Tamtéž, s. 111.

Při čtení Rousseauových by neměl čtenář podlehnout běžnému filosofovu obrazu.⁵ „Rousseau, to je za prvé a především první velké nahlédnutí do úskalí paradigmat moderní doby a vědomí toho, že se s tím moc udělat nedá.“⁶ Člověk má od vlád očekávat méně, stáhnout se ze světa zhoubného instinktu a respektovat nedokonalé zákony, které však u ctnostných jedinců umožňují spravedlivé jednání.

1.1. Pedagogika J. - J. Rousseaua

V době Rousseauově je školství vedeno buď v duchu středověkém, scholastickém nebo jednostranně humanitním. Hlavním cílem bylo, aby se žáci naučili důkladně psát a mluvit latinsky, mateřský jazyk byl ve školách striktně zakázán. Vědám se vyučovalo podle klasických autorů, matematika podle Eukleida, přírodní vědy podle Plinia, filosofie podle Aristotela. Racionalisté, zejména pak angličtí empirikové, zdůrazňovali význam přírodních věd, které byly ještě v 18. Století mnohými považovány za klamné.

Okolo roku 1750 se řešil velký rozpor mezi teorií náboženskou i vědeckou a životní praxí. Lidé se takřka v té době rozdělili na teoretiky a praktiky. Výchova se týkala pouze lidí mocných a bohatých. Proti tomuto vystoupil Rousseau a postavil se proti „despotické a zlodějské“ vládě ministrů Ludvíka XV. Ukazoval, že nestačí o věcech vědět a mluvit, nýbrž že hlavní je čin a cit v duši, který vše řídí. Tvrdil, že dospělí lidé se již nedají napravit. „Většina národů, právě jako lidé jsou učenliví jedině v mládí, stanou se nepolepšitelnými, když zestárnou. Jakmile zvyky jsou ustáleny a předsudky zakořeněny, je

⁵ Tedy nepodléhat představě „velkého pedagoga, zakladatele moderní pedagogiky a v neposlední řadě člověka, jenž donutil svou družku, aby pět dětí odevzdala do nalezince“ apod.

⁶ Pešková, Jaroslava; Ševčík, Oldřich. Filosofie – kultura – civilizace. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 1997, s. 113.

nebezpečným a marným podnikem, chtít je napravit.“⁷ S výchovou a vzděláním se tedy musí začít nejlépe v útlém mládí.

„Všechno jest dobré, jak vychází z rukou původce všech věcí, vše zvrhá se v rukou člověka.“⁸ Toto je základní věta Rousseaua pro výchovu člověka. Pokud by se však vykládala doslovně, je nesprávná stejně jako jeho základní věta sociologie: „Všichni lidé jsou si od přírody rovni.“⁹ Lidé a vše vůbec, je tedy od přírody dobré a výchova to má zachovat co nejdéle. Člověk musí být vychováván, dítě by bez péče rodičů nejen zahynulo, ale nestalo by se vůbec člověkem. Dospělý člověk bez výchovy by nemohl lidsky existovat. Člověk je veden třemi učiteli, přírodou, lidmi a věcmi. Pouze lidi ale můžeme částečně ovlivňovat, nad přírodou a věcmi nemáme žádnou moc. A člověk bude dobře vychován, pokud tito naši tři učitelé budou v souladu. Rousseau hodlá vychovat člověka především svobodného a přirozeného. Nechce, aby byl člověk nijak omezován. Rousseau popsal ideálního žáka, kterého pokřtil Emil, takto: „Je to sirotek z bohaté šlechtické rodiny. Jeho vychovatel, znamenitý člověk, přítel jeho otce, zasvětil celý svůj život výchově Emilově. Za to však si vyžádá naprostou plnou moc v každém ohledu. Odebere se s hochem na venkovskou samotou, kde má větší autoritu mezi lidmi. Napřed je podrobně připraví, jak mají jednati a mluvit, takže mnohá učení jsou hotovými divadelními scénami, kde jedině Emil není zasvěcen do hry.“¹⁰ Přestože je tohle všechno nepřirozené a umělé, Rousseau má pravdu, že učitel, který je odpovědný za výchovu dítěte, musí mít vše ve své moci. Dítě, které ale takový vychovatel přijme, musí být zcela zdravé a v raném dětství řádně opatrované. Správný učitel ví, jak jedno špatné slovo ze strany rodičů může narušit výchovu a čemu se dítě může naučit ve škole mezi spolužáky, poté mnohdy rodiče žasnou, jaká slova nebo způsoby dítě užívá. Podle Rousseaua, matka, která se o dítě správně nestará, nemá právo na jeho lásku. Požaduje, aby dítě kojila, pokud je dítě předáno vychovateli, jedná se tedy

⁷ Rousseau, Jean-Jacques. Emil, čili o vychování. 1. díl. Praha: Dědictví Komenského, 1910, s. 128.

⁸ Tamtéž, s. 128.

⁹ Tamtéž, s. 128.

¹⁰ Tamtéž, s. 129-130.

o Emila, je třeba najít náhradní kojící matku, která však musí splňovat mnoho požadavků jak tělesných, tak duševních. Dítě má být krmeno především ovocem a bylinkami, chce dítěti dopřát co největší volnost, navrhuje tedy čepečky a různé přístroje usnadňující chození. Nesmí se dítěti trpět žádné špatné návyky, nesmí vše přijmout za samozřejmé, musí se naučit mluvit pomalu, hlasitě, jasně a zřetelně. Dítě nesmíme do učení nutit a už vůbec ne v příliš raném věku, dětství si musí užít ve hrách a veselí, Rousseau žádá, aby učení bylo hrou-schola ludus. Rousseau jako jediný zdůrazňoval práva dítěte na jeho vlastní dětský život, přestože vlastní děti neměl, byl naprosto unesen „hloupými“ dětskými hrami pro jejich výchovný význam. On vlastně přesvědčil lidstvo o tom, že dětství je těžištěm života a zážitky, dojmy a vzpomínky z něj, nás ovlivňují po celý život. Požadoval naprostý opak výchovy, než byla tehdy běžná. Pro bohaté bylo dítě jen dekorací nebo přítěží, pro chudé jen další pracovní síla, střední vrstva vychovávala děti pro obchod a klášterní školy pro církve.

Rousseauovu teorii výchovy charakterizuje především boj proti procesu „denaturace“. Počátky tohoto boje lze sledovat již v kojeneckém období jedince. Ve výchovném procesu je třeba dbát na postupnou souslednost období lidského života, nesmí se nic uspěchat. Zmiňovaná „denaturace“ má potom dva významy: „(...) denaturace neznamena jen denaturaci sociální (...), ale také degeneraci časovou – narušit přirozený rytmus lidského vývoje znamená dopustit se stejného násilí, jaké může způsobit deformace, již na lidského jedince uvaluje společenská umělost.“¹¹

Zásadní Rousseauova myšlenka ve vztahu k časovému rytmu při výchově člověka spočívá v apelu na to, aby si vychovatel uvědomil dokonalost jakéhokoli věku a stavu života jedince. Pokud dojde k uspěchanosti ve výchovném procesu, mohou tělesné dispozice člověka sice odpovídat věku dospělého, duše však zůstane na „dětské“ úrovni. „Tento do značné míry satirický obraz (...) samozřejmě slouží jako ilustrace domněnky, že i lidské smysly potřebují

¹¹ Fulka, Josef. Jazyk a výchova v Rousseauově „Emilovi“. In: Filosofický časopis, č. 4, roč. 59, 2011, s. 486.

postupnou výchovu, ale také jako implicitní polemika s Rousseauovými současníky.¹²

Kromě naplňování principu souslednosti období lidského života by měl vychovatel dbát na úspornost v oblastech jazykové akvizice a mentálních obsahů. „Právě v těchto souvislostech jsou Rousseauovy postřehy překvapivě moderní. Osvojování jazykových schopností s sebou u Rousseaua nese určitou genetickou teorii jazyka, v jejímž rámci neexistuje diskontinuita mezi neverbální expresí (jejímž příkladem je dětský pláč) a plně rozvinutým jazykovým systémem.“¹³

Rousseau často kritizoval přebujelost jazyka. Dítě není schopno pochopit mnohé texty, které jsou mu již v útlém věku předkládány¹⁴, navíc forma výuky, založené na abstraktních verbálních poučkách, tuto prázdnotu slov ještě zvýrazňuje.

„Rousseauovský princip ekonomičnosti, s trochou nadsázky řečeno, vede k určité ‚deiktické metodě výchovy‘: základním pravidlem je nikdy nenahrazovat znakem věc, kterou nelze ukázat, neboť znak absorbuje pozornost dítěte a dítě díky němu zapomene na věc, která je jím označována.“¹⁵

Josef Cach se ve své studii J. J. Rousseau – pedagog protestu a hledání zmiňuje o vlivu Rousseauova díla *Emil*, čili o výchování na významné osobnosti dějin filozofického myšlení. Rousseau inspiroval Pestalozziho, „otce švýcarské demokratické pedagogiky“¹⁶, Kanta i Tolstého, který v Rousseauově myšlence „svobodné výchovy“ spatřoval klíčový princip pedagogické práce. Rousseau ve své pedagogice inspiroval mnohé příští generace: „V protikladech, v hledání, v pokusech o vymezení předpokladů pro dokonalejší výchovu člověka a občana

¹² Tamtéž, s. 487.

¹³ Tamtéž, s. 488.

¹⁴ V citovaném článku *Jazyk a výchova v Rousseauově „Emilovi“* si Josef Fulka v této souvislosti všimá především Rousseauova postřehu, že si dítě nemůže správně vyložit La Fontainovu bajku o Havranovi a lišce – viz Fulka, Josef. *Jazyk a výchova v Rousseauově „Emilovi“*. In: *Filosofický časopis*, č. 4, roč. 59, 2011, s. 491.

¹⁵ Tamtéž, s. 494.

¹⁶ Cach, Josef. *J. J. Rousseau – pedagog protestu a hledání*. In: *J. J. Rousseau a jeho pedagogický odkaz*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1967, s. 7.

nové společnosti, jež se rodily v nenávisti k dogmatismu, schematismu a drilu středověké školy a k rodinné výchově vládnoucích vrstev, trpící odcizením, a naproti tomu v oslavě svobody člověka a jeho přirozené a svobodné výchovy za důmyslného vedení vzdělaným vychovatelem je jádro zmíněného inspiračního zdroje. Zdroje inspirace nejen učitelů, pedagogů, vychovatelů a rodičů, ale i filosofů, spisovatelů a všech, kteří se v různých polohách zabývají člověkem.“¹⁷

Hlavními rysy Rousseauovy pedagogiky jsou protest proti pasivnímu scholastickému vyučování, odpor vůči dogmatismu a jednostranně pamětně zaměřenému učení. Obsah samotného vzdělání je strnulý a brzdí vědecký i školský pokrok. Dítě nemá být vedeno ke slepé kázni a jakýmkoli způsobem ponižováno. Tělesné tresty nejsou ničím jiným, než krajním přežitkem surové a despotické výchovy.

Rousseau byl pro své originální názory na pedagogiku, adresnou a přesnou kritiku, kterou vtiskl do díla *Emil, čili o výchování*, pronásledován státními orgány. Právě v Rousseauově kritice výchovy, školství a pedagogiky a jeho upřednostňování výchovy přirozené a svobodné spatřuje Josef Cach jeden ze „stavebních kamenů dnes již mohutně rozvětvené moderní pedagogiky.“¹⁸

V osmnáctém století se mísily různé žánry. Rousseauův *Emil, čili o výchování* představuje patrně nejvýraznější oscilaci mezi formou románu a filosofickým pojednáním. Do samotného textu vstupují rozsáhlé vsuvky a momenty dialogického, výchovného charakteru. Rousseau využívá literárních postupů, kterými naplňuje své úkoly a cíle filosofického charakteru: „snad nikde jinde to není tak patrné jako v portrétu Emilovy budoucí ženy Sofie, kde se Rousseau literárními prostředky snaží splnit úkol diktovaný filosofickými záměry jeho spisu.“¹⁹

¹⁷ Tamtéž, s. 9.

¹⁸ Tamtéž, s. 17.

¹⁹ Fulka, Josef. Jazyk a výchova v Rousseauově Emilovi. In: Filosofický časopis, č. 4, roč. 59, 2011, s. 484.

Pozoruhodná jsou počáteční apokalypticky vyznívající pasáže Rousseauova díla. Rozhodně se nejedná o typický začátek knihy o výchově, hovoří-li autor o úpadku věcí v rukou člověka, jeho rozvracování a znetvořování věcí a podobně. Před čtenářem se tak vynořuje obraz bezútěšného stavu lidstva: „Tento bezútěšný stav je však nezvratný, neboť společenské instituce již nejsou nadstavbou přírody, k níž by se bylo možné jakýmkoli způsobem vrátit. Zbavit člověka jejich formujícího vlivu by neznamenal nic jiného než vytvořit ještě větší zrudu, než jakou je v současném stavu.“²⁰

1.2. Výchova muže

Rousseauův vychovatel má dítěti na věci pouze přivádět, aby se učilo samo, učitelův hlavní úkol není přednášet, zkoušet či vyučovat, ale dovést Emila k samočinnosti, žák má sám chtít objevovat taje astronomie, zeměpisu, fyzikálních zákonů, četby a psaní. „Učiteli vždy jen náleží úkol, aby Emila přivedl k touze poznati něco, a když se dostaví tato touha, aby byl pomocen nedostačujícímu dětskému rozumku.“²¹ Ale přeci pár problémů tu je. Dítě si stále myslí, že na vše přichází samo, ale je vlastně jen pouhou loutkou na provázku, pak je tu otázka autority, Emil podle Rousseaua nemá dát na žádnou autoritu krom sebe. Jeho údajná svoboda je tady jen iluzí, ze které se ale brzy probudí. Dalším problémem je Rousseauovo rozdělení výchovy podle věku: do 12 let má být výchova tělesná a smyslová, od 12 do 15 let výuka samotná, od 15 let teprve výchova mravní a v ní co nejpozději výchova náboženská. Přeci je zřejmé, že výchova dítěte má být harmonická a naráz se musí rozvíjet všechny schopnosti, ne jen některé.

„Rousseau je hlasatelem šťastného dětství, hlavní věcí u něj je umožnění dítěti co nejšťastnější život tím, že se podporuje vývoj jeho přirozených vlastností, že

²⁰ Tamtéž, s. 485.

²¹ Rousseau, Jean-Jacques. Emil, čili o vychování. 1. díl. Praha: Dědictví Komenského, 1910, s. 133.

se mu neukládá autoritou žádná omezení.“²² Postavil se i za řemeslo, Emil, přestože je šlechtic, učí se řemeslu, musí pracovat jako dělník, aby pochopil, jakou cenu má práce, třebaže ji později konat nebude. Velkou zásluhu má Rousseau na tom, že práce si našla mravní význam v každém z nás. Odsuzuje také úplné učení klasických jazyků, jelikož to stojí mnoho trápení a jediné, co pak dítě umí, je gramatika. Jsou to přírodní a pokusné vědy, které mají Emila vést světem; sám Rousseau vychází z astronomie, která vybízí ke zvědavosti, pak je na řadě zeměpis, názorná fyzika, chemie a přírodopis, naopak je proti dějepisu, protože žák historii nemůže porozumět, stejně jako nemůže pochopit Boha. Rousseau pravil: „Emil se bude učití správně mluvití jazykem mateřským. Nebude se učití z paměti pravidlům gramatickým, vychovatel bude před ním vždy mluvit správně gramaticky, všichni lidé vůkol též, a tak bude znáti správně gramaticky mluvití, aniž bude mítí o gramatice ponětí, aniž se jí bude trápití.“²³ Správný žák, tedy Emil, by měl být silný, zdravý, nezná autority, dále je trpělivý, pevný, pracovitý, plný odvahy, nebojí se smrti, je sobcem, po nikom nic nežadá, ale také se o nikoho nezajímá.

Teprve ve věku patnácti let se v Emilovi probouzí muž a vychovatel ho seznámí s oblastí citu a touhy. Právě teď nadešel čas vysvětlit mu vztahy lidí mezi sebou, vztah muže a ženy. Emil potřebuje poznat společnost, a tak musí odejít na dva roky do ciziny, do Paříže, kde se naučí tři moderní jazyky, setká se s nejlepšími lidmi z různých národů, osvojuje si zákony, obyčeje, zvyky a začne srovnávat vlast s cizinou, tím vlastně poznává. Rousseau byl za svůj pohled na výchovu kritizován, dokonce Davidson ji nazval nesmyslnou a nemravnou, jeho výchova byla nemožná, Rousseau si určil vše: „Vytrhl hochu z okolí, z rodiny, ze společnosti lidí, sám určuje vše, co má přijít smysly a rozumem do jeho duše.“²⁴ I on sám dobře věděl, že jeho výchova je nemožná, napsal: „nepravím, že by bylo možno toho dosáhnouti, ale pravím, že ten, kdo se tomu přiblíží nejvíce, bude mít

²² Tamtéž, s. 134.

²³ Tamtéž, s. 136.

²⁴ Tamtéž, s. 138.

nejlepší úspěch.“²⁵ Nemá cenu zjišťovat tedy, kdy si Rousseau odporuje nebo co je možné či nemožné. Buď můžeme souhlasit, nebo odporovat, ale nikdy nebudeme lhostejní.

Rousseau zde přiznává, že brzy nastane chvíle, kdy nad Emilem ztratí moc, vymkne se mu kontrole a nijak tomu již nelze zabránit. Vychovatel se stane pro žáka nesnesitelným, protivným a nepohodlným, bude se ho chtít, co nejdříve zbavit. Je tu jen jeden rozumný způsob, jak tomu alespoň z části předejít. Je třeba, aby se od nynějška stal odpovědným za své činy, doteď ho vychovatel neustále stranil všem problémům a nechával ho v nevědomí. „Nyní nastal okamžik, abych mu vyložil, kdo je on a kdo jsem já, kam dospěl u vývoji svých schopností, jakou cestu mu zbývá vykonati, nová nebezpečí, která jej obklopují, a všechny závažné důvody, které jej mají nabádati, aby bděl pozorně sám nad sebou, než poslechne své probouzející se touhy.“²⁶ Dospělého člověka je nutné vést zcela jinak, než dítě. Neskrývají se před ním již nepřátelé a tajemství, musí je konečně poznat, aby nebyl zaskočen.

I když zná Emil řemeslo a miluje jej, nepomůže nám to. Práce, kterou zná, je pro něj zvyk a věnuje-li se jí, je to, jakoby nic nedělal, hlava a tělo pracují odděleně. Je potřeba pro něj najít novou práci. Práci, která by ho okouzila svou novotou a udržela by ho ve střehu, kterou by miloval a při které by zapojil jak hlavu, tak tělo dohromady. Jediná práce, která by mohla spojovat všechny tyto podmínky, zdá se, je honba. Emil má všechny předpoklady, aby v ní uspěl, je statný, obratný, trpělivý, neúmorný a určitě se mu zalíbí a zapomene alespoň na nebezpečí, které ho neustále ohrožuje. Honba zapojuje jak tělo, tak srdce a přivyká krvi a krutosti. Je nutné však odlišit touhu lásky, která se rodí ze sladkého odpočinku, a touhu lovce. Milující má naprosto odlišné dojmy od lovce, takže z lesů a polí si odnáší každý jinou představu. „Svěží loubí stromů, skupiny keřů, sladké úkryty onoho jsou tomuto pouze pastvami a brlohy zvěře a huštinkami, kde onen slyší pouze šalmaje, slavíky a šelest stromů, tento si

²⁵ Tamtéž, s. 138.

²⁶ Rousseau, Jean-Jacques. Emil, čili o vychování. 2. díl. Praha: Dědictví Komenského, 1911, s. 162.

přestavuje hlahol rohů a štěkot psů, onen vidí v obraznosti své samé dryády a víly, tento zase honce, smečky a koně.“²⁷ Při hovoru či procházce s těmito lidmi dvou různých druhů, poznáme, že země pro ně nemá stejnou podobu a jejich myšlení je tak odlišné, jako jejich volba zábav. Neznamená to však, že Emil by měl celé období jinošství strávit zabíjením zvěře, ale jde o to, že tak lehce udržíme jeho vášně na uzdě a svého vychovatele stále bude poslouchat.

Lidem (a už vůbec ne mladým) nelze něco vysvětlovat dlouze a nemotorně, je třeba je zaujmout. „Počnu tím, že vznítím jeho obraznost, zvolím čas, místo a předměty, které nejspíše dovedou způsobiti účinek, jehož chci dosáhnouti: vyzvu takřka celou přírodu, aby byla svědkyní našich zábav, aby dosvědčila, že má slova jsou pravdivá, vložím do svých očí, do svých pohybů nadšení a žár, který mu chci vdechnouti.“²⁸ Pak již jen budu mluvit a on mě poslouchat. Vše, co vysvětlujeme mladým lidem, musíme ozvláštnit obrazy a podobenstvím. Místo marných nařízení je nejlepší najít pravý okamžik, nemluvě o vysvětlování tajemství plození, to spoj s vášností, věrností, úctou a studu. Pokračuj manželstvím, které je tou nejsvětější smlouvou. „Mluv o lásce, o ženách, o rozkoších, způsob, aby našel v tvých řečech kouzlo, které by lichotilo jeho mladému srdci, neopomeň ničeho, aby ses stal jeho důvěrníkem, jen takto budeš v pravdě pánem, pak již se neobávej, že ho zábava s tebou bude nuditi, donutí tě, abys mluvil více, než bude chtíti.“²⁹ Žák na druhou stranu nesmí tě nenávidět, je třeba, aby pochopil, že tvé rozkazy jsou jen k tomu, aby se stal šťastnějším člověkem. Musí pochopit, že vše, co jsi kdy pro něho udělal, jsi dělal z lásky k němu a z vidiny, že nebude šťastný pouze někdy v budoucnosti, ale stále. Proti Rousseauovi se zde staví J. G. Fichte v knize *Pojem vzdělance*, tvrdí, že jeho žák Emil se vlastně vychovává sám, učitel mu pouze odstraňuje překážky jeho vzdělání a ostatní nechává na dobrotivé přírodě. „Ta ho bude stále držet ve svém poručnictví, protože učitel ho nenaučil činné síle, ohni a pevnému

²⁷ Rousseau, Jean-Jacques. *Emil, čili o výchování*. 2. díl. Praha: Dědictví Komenského, 1911, s. 165.

²⁸ Tamtéž, s. 169.

²⁹ Tamtéž, s. 172.

odhodlání proti ní bojovat a podrobit si ji. Mezi dobrými lidmi bude tento žák dobrý, ale mezi zlými - a kde není většina zlých? - bude nevýslovně trpět.“³⁰

„Emil není stvořen, aby zůstal vždy samotářem, jsa členem lidské společnosti, musí plnit povinnosti k ní. Stvořen jsa, aby žil s lidmi, musí je znáti.“³¹ Je veden tak, aby neznal pouze člověka, jako takového, ale aby poznal jednotlivé lidi. Když ví, co se děje ve světě, musí také poznat, jak se v něm žije. Nastal právě čas k poznání celého jeviště, z kterého zatím on zná zlomek skrytých dějů. Nesmí se nechat svést vášněmi, pak jedině uvidí pravého moudrého člověka, aniž by byl klamán předsudky. Jen, co se dostane do nové společnosti, dostává se mu druhé výchovy, která je naprostým opakem té první. Učí ho opovrhovat vším, čeho si vážil a vážit si všeho, čím opovrhoval. Kamarádi ho donutí, koukat se na výchovu rodičů a vychovatelů jako na pedantskou a povinnosti, které mu vkládaly za dětinské. „Domnívá se, že je své cti povinen, aby změnil své chování, stává se podnikavým bez tužeb, a hejskem z nepravého studu. Posmívá se dobrému mravu, než ještě si zalíbil mrav špatný, a chlubí se prostopášnostmi, aniž dovede být prostopášný.“³²

Emil je právě ve věku, který se hodí pro studium přírodních věd a společenských zásad. Kdybychom ho jim naučili příliš brzy, užíval by je sice celý život, ale bezmyšlenkovitě, bez uvažování a nikdy by jim příliš neporozuměl. Ale ve správném věku, žák pozná pravé důvody a řídí se soudností, tedy větší jistotou. „Dejte mi hocha dvanáctiletého, který nezná vůbec nic, a v patnácti letech vám jej odevzdám, právě tak vzdělaného jako je ten, kterého jste učili od nejútlejšího věku, s tím rozdílem, že vědění vašeho chovance bude tkvíti jedině v paměti, a vědění mého chovance v úsudku.“³³ Protože až ten, který je schopný pochopit stáří, pohlaví a stav, společenské způsoby, je dokáže chytře a správně využít, kdežto ten druhý, se řídí pouhým zvykem, rutinou a neví si rady, když se něco náhle změní. Naopak, když se se studiem začne příliš pozdě, jinoch

³⁰ Fichte, Johann Gottlieb. Pojem vzdělance. Praha: Svoboda, 1971, s. 69.

³¹ Rousseau, Jean-Jacques. Emil, čili o vychování. 2. díl. Praha: Dědictví Komenského, 1911, s. 174.

³² Tamtéž, s. 179.

³³ Tamtéž, s. 175.

je rozpačitý, hovoří nemístně a jeho způsoby jsou neohrabané a neobratné. Nikdy se toho již nezavíjí a při pokusu o to, působí akorát směšně. Každé poučení má svou pravou chvíli a dobu, kdy by mělo k němu dojít.

Emilovo srdce zatoužilo po družce, tak ji společně najdeme. Cesta to nebude jednoduchá, opravdová dokonalost se hledá těžce a je vzácná. Nemusíme však nikam spěchat, určitě taková dívka existuje a my ji společně nalezneme nebo alespoň jí nejvíce podobnou. Musíme ho navést na správnou cestu, milence přiřknu vlastnosti příjemné a drahé, kterých by si měl vážit. Láska je prelud, klam, milujeme více obraz, který jsme si vysnili, než předmět či osobu, o které to činíme. „Kdybychom viděli vše, co milujeme, přesně takové, jakým jest, nebylo by již lásky na světě. Přestaneme-li milovati, osoba, kterou jsme milovali, zůstává táž, jaká byla dříve, ale nevidíme ji již stejnou. Závoj okouzlení padá, láska vyprchává.“³⁴ Proto vyberu chyby milenky tak, aby se mu hodily a líbily. Navodím mu představu jejích rysů a mohu ji dokonce i pojmenovat. Emilovu družku jsem nazval Žofie. „Žofie jest jméno věštící štěstí.“³⁵ Ovšem ve společnosti ztrácí zábrany a i to, co se mu dříve hnusilo, mu nyní přijde v pořádku. Nechá-li se strhnout svody druhého pohlaví, nenalezne tu správnou družku. „Hnus před cizoložství i prostopášností vzdaluje ho stejně prodejných děvek i vdaných žen, a daremnost mládeže bere svůj počátek vždycky u jednoho z těchto dvou druhů žen.“³⁶ Dívka, která se má teprve vdát, musí být koketní, ne drzá, s Emilem je spojuje stud a strach spojený s prvními tužbami. U vdaných a prodejných žen, strach a stud nikdy nenalezneme. Emil miluje a chce být milován, chce se ženám zalíbit. Je ve věku, kdy vše se spojuje s jeho touhou, jeho mravy, jeho úmysly. Emil má velkou výhodu, muž s dobrými mravy je u žen velmi žádan, přestože bude trochu plachý a zmatený, u žen nelibost nevzbudí. Nebude k nim drzý, jako ostatní mladí hejskové, kteří touží jen po zábavě. O něm nebude platit odpověď, kterou dal šlechtic Ludvíku XV., jenž se ho ptal, zda-li

³⁴ Tamtéž, s. 177.

³⁵ Tamtéž, s. 177.

³⁶ Tamtéž, s. 190

dává přednost století starému či novému: „Veličenstvo, žil jsem své mládí maje v úctě starce a musím žít své staří maje v úctě děti.“³⁷

Emil má duši jemnou, něžnou a citlivou, je spíše srdečný než uhlazený, není okázalý, dokonce je vybíravý v šacení, aby jeho zevnějšek byl příjemnější. „Nebude slaven jako roztomilý člověk, ale lidé ho budou milovati, nevědouce proč, nikdo nebude vynášeti jeho duchaplnost, ale každý jej rád přijme za rozhodčího mezi lidmi duchaplnými, jeho duch bude jasný a přesně omezený, bude míti správný názor a zdravý úsudek.“³⁸ Emil je člověk se zdravým rozumem a nechce být jiný. Je rád ve společnosti jemu podobných lidí, připadá si dobře, ale miluje i lidi ostatní.

Emil má větší zálibu v knihách starších než v nových. Byl veden i k divadlu, ne kvůli mravům, ale kvůli vkusu. „Divadlo není určeno pro pravdu, je určeno, aby lidem lichotilo, aby je bavilo, není druhé školy, kde by se člověk naučil, tak dobře umění líbiti se jim a zaujmouti pro sebe srdce lidské.“³⁹ Studium divadla se Emil učí i poesii. Je to pro něho zábava bez nucení. Při pozorování krásna ve všech podobách, se k němu poutá i cit a záliba.

S Bohem tedy, Paříži, město slavné, město plné hluku, čoudu a bláta, kde ženy již nevěří v čest, ani mužové v ctnost. S Bohem, Paříži: my hledáme lásku, štěstí a nevinnost, nebudeme nikdy dost daleko od tebe.“⁴⁰ Konečně nastal čas najít dokonalou Žofii, musíme předejít tomu, aby si Emil nenašel nějakou, kterou by pouze za Žofii považoval, a aby nepoznal příliš pozdě svůj omyl.

1.3. Výchova ženy

³⁷ Tamtéž, s. 191

³⁸ Tamtéž, s. 191.

³⁹ Tamtéž, s. 199. V listě d'Alembertovi „O divadlech“ (1758) Vystupuje Rousseau mnohem ostřeji a odmítavěji proti divadlu.

⁴⁰ Tamtéž, s. 215.

Výchovou žen se Rousseau zabýval podstatně méně, než výchovou mužů. Výrazně zasáhl svou teorií do výchovy muže, ale o té ženské příliš nemluvil, třebaže dívky se mají stát později matkami a středem rodin. Neodvažoval se ženu vtěsnat do veřejného života, pracoven, továren a už vůbec nehovořil o rovnosti pohlaví. Nebyl přítelem emancipace jako každý jiný muž, který si žen váží. Vytýkalo se mu, že hlásá rovnost všech lidí, ale ženy a muže nikoliv. „Rousseau praví: Ve všem, co není podmíněno pohlavím, je žena mužem, má stejné ústrojí, stejné schopnosti, tvář jest podobná a z jakéhokoliv hlediska se od sebe liší jen vyšším či nižším stupněm něčeho.“⁴¹ Muž se ženou se navzájem doplňují, muž tu představuje tu část aktivní, silnou a žena část pasivní a slabou. „Žena se má muži líbiti a býti mu podřízena.“⁴² Tato věta je hlavní zásadou Rousseauova života a výchovy. Dále má žena mít na starost povahu dětí a na její péči závisí výchova mužů, mravy, vášně, vkus, rozkoš, dokonce i štěstí. „Tedy veškeré vychování žen má míti na zřeteli muže.“⁴³ Rousseau chce docílit vývoj schopností jak u ženy, tak u muže, aby byli spolu šťastní. U dívky, kterou vychovala doma matka, připouští jako autoritu ji a otce, lidí a církve. Žena musí být vychovávána jako žena. Nechce ženy vychovávat jako muže. Rousseau pravil: „Věřte mi, soudná matko, nečiňte ze svoji dcery počestného muže, jako byste chtěla opravit přírodu, učinite z ní počestnou ženu, a buďte si jista, že to bude lepší pro Vás i pro ni.“⁴⁴ Ale to neznamena, že by žena neměla být vzdělaná, jen nemá být pro muže služkou, ale družkou. Protože už od mládí je dívka vystavena mnoha nástrahám, musí svět znát mnohem dříve než chlapec. Je nutností, aby poznala společenská zařízení, zvyky, slušnost, musí ovládat správné rozhodování, mínění. Podle Rousseaua jsou tělo a duch ty zbraně, které jim nadělila příroda, aby jim vynahradila sílu proti mužům. Žena je výhradně praktik, nezaobírá se abstraktními věcmi jako muži, žena se musí umět postarat jako matka o dítě a vše o tom také znát, svým dětem, zejména dcerám, musí jít příkladem. Žena se stane

⁴¹ Tamtéž, s. 141.

⁴² Tamtéž, s. 142.

⁴³ Tamtéž, s. 142.

⁴⁴ Tamtéž, s. 142.

královnou v domácnosti, má na muže neuvěřitelný vliv. „Žena, která jest zároveň ctnostná, milá i moudrá, která si u svých ctitelů dovede vynutiti úctu, která je zdrženlivá a skromná, ta, která si zkrátka udržuje lásku úctou, posílá muže jediným pokynem na konec světa, do boje, k slávě, k smrti, kamkoli chce. Tato moc je krásná, a zdá se mi, že stojí za práci, kterou stojí její dosažení.“⁴⁵ Je tedy velmi důležité u dívek pěstovat tyto duševní i tělesné vlastnosti, nepoučovat je z knih, ale jen z rozmluv s rozumnými lidmi. A pro Rousseaua je to jen moderní nenasytost, když žena chce být ženou a zároveň mužem. „Rousseau řekl velmi prozíravě: Žena se uplatní více jako žena, než jako muž: všude, kde trvá na svých právech, je ve výhodě, všude, kde chce urvati práva naše, zůstává pod námi.“⁴⁶ Pro dívky je také velmi důležité mínění okolí. „Mínění je hrobem ctnosti u mužů a trůnem je jím u žen.“⁴⁷ Na hry ale pamatuje i u dívek, ovšem v hranicích slušnosti. Schvaluje dívčí dovádění, laškování, tanec, zpěv i divadlo. Musí mít dobrý vkus, ke kterému již ve svých hrách s loutkami a panenkami získávají sklon. Žena se má věnovat podle svého věku, nesmí být zavřena pouze v kostele nebo v kuchyni, mladá dívka se nechová jako její babička, dovádí, je živá, bujná a veselá, tančí do sytosti a poznává všechny nevinné strasti a radosti svého věku. Tyto povinnosti se mají stát potěšením, aby je dělala ráda a byla v životě spokojená.

⁴⁵ Tamtéž, s. 144.

⁴⁶ Tamtéž, s. 145.

⁴⁷ Tamtéž, s. 146.

1.4. Účinek Rousseauových učení, jejich srovnání s názory jiných filosofů

Rousseau domýšlel a dotvářel myšlenky, které byly už mnohými započaty. S oblibou cituje často Locka i Montaignea. Rousseauovy názory o tělesné výchově a jiných vědách již započal Rabelaise, dále dobře znal Fénelona, bral si příklad i z Charlese Irénée de Saint Pierra, který prosazoval národní školy uprostřed stromů a květin, chtěl vytvořit úřad, který by stanovil jednotné metody a celé školství organizoval, za nejvyšší cíl státu požadoval veřejnou výchovu. Přestože své děti Rousseau sám nevychoval, protože je dal do nalezince, praxi získával u rodin svých známých, a tak můžeme říct, že jeho znalost tehdejších výchovných teorií je vysoce podrobná. Odložením dětí se však ochudil o mnoho roztomilých a důležitých detailů ve vývoji dětské duše. Nikdy nepoznal mateřskou lásku a rodinný život. Přesto uměl vykonat mnoho jak pro dítě, tak pro rodinu i pro osvobození člověka. „Dokázal to svým nadšením, nedostižně silným slohem: On poroučel, kde jiní radili.“⁴⁸ Již svým prvním svazkem a operou „Věštec venkovský“ vzbudil pozornost pařížské společnosti. Jeho zásady všichni moc dobře znali, ale nebral je nikdo vážně, všichni se chtěli jen bavit.

Obrovský úspěch zaznamenala *Nová Heloisa*. V době, kdy pobyt na venkově, byl pro všechny velkým utrpením, Rousseau vyznával svět volné přírody. „A tu, který krajem cestoval pěšky, který nejraději s torbou na rameni slézal hory a skály a kochal se krásou lesa, objevil užaslým zrakům Pařížanů-i samých Švýcarů-velebnou krásu Alp, nádheru ženevského jezera, věnčeného vinohrady, poesii horských potůčků a osamělých mlýnů.“⁴⁹ Rousseau opěvoval prostou krásu venkova a zatracoval velkoměsta jako propasti pro lidstvo. A tento jeho názor se skutečně uchytil. „Je to jedna z těch šťastných mód, které přinesly

⁴⁸ Tamtéž, s. 150.

⁴⁹ Tamtéž, s. 150.

lidstvu pozdějšímu mnoho čistého štěstí v přírodě.⁵⁰ Pro nás je již cit pro přírodu něco tak samozřejmého, že jej ani nevnímáme a je pro nás až nepochopitelné nadšení, s jakým byla Heloisa tehdy čtena. „Vypravuje se, že jedna z nejkrásnějších dam pařížských, připravena již k plesu v Opeře, dostala do rukou Heloisu. Počala čísti, poručila, aby kočár počkal. Stále jí připomínáno, že již je čas. Konečně ve čtyři hodiny z rána poručila vypřáhnout koně a rozhodla se, že již nepůjde do plesu a dočte Heloisu.“⁵¹ O Kantovi je známé, že každodenně vyrážel na pravidelnou procházku, Heloisa způsobila, že při jejím čtení na onen zvyk zapomněl. Po Heloise přišla Smlouva společenská, která volala po lidských právech, rovnosti Boha před zákonem, dále to byl Emil, který udával, jak by měl člověk vypadat. Rousseauův francouzský jazyk byl v tehdejší době velice oblíben, Emil byl vytištěn v nesčetných výtiscích, v Anglii hned po originále vyšly dva překlady. „Nadšení pro Rousseaua bylo všeobecné, zejména ve třídách „nižších“, kterým Rousseau zvěstoval osvobození a důstojnost lidskou. Rousseau působil stále a stále, v mladých hlavách a srdcích kvasily jeho ideje, tu i tam v dopisech i rozhovorech, pak v novinách a člancích i románech propukává nový duch.“⁵² Od Rousseaua máme ono všeobecné nadšení, mění zálibu světa pro venkovskou nevinnost a krásnou přírodu, to vše nám a světu vštípil i v komické opeře, ve Figarově svatbě. „Na místo našich přísných zahrad francouzských budou to pouze parky dle vkusu anglického, trávníky, obratně upravené výhledy, venkovské můstky, umělé jeskyně, jezera a řeky pro ozdobu, miniaturní vršky, korunované řeckými chrámy věnovanými lásce nebo přátelství, boskety, v jejichž stínu se skrývá nějaká sentimentální socha nebo nějaký symbolický oltář. Marie Antoinetta v plátěných šatech, v šátku pastýřky, obstarává ve svém milém Trianonu práce své mlékárny, svého ovčince. Skutečná svěžest citu vane ze všech těchto rokokových zpozdilostí.“⁵³ Jen co ovšem sestoupíme z velkého světa, vše je najednou vážnější, city už nejsou hrou.

⁵⁰ Tamtéž, s. 150.

⁵¹ Tamtéž, s. 150.

⁵² Tamtéž, s. 151.

⁵³ Tamtéž, s. 152.

Náš život plyne tak rychle, že ani nestačíme se naučit ho užívat, zejména jeho první čtvrtina, na počátku neumíme žít a brzy už žít nemůžeme, protože poslední čtvrtina našeho života plyne ještě tehdy, kdy už jsme se přestali z něho těšit. Doba, která se odehrává mezi těmito obdobími, trávíme spánkem, prací, bolestí, odříkáním a všemožným utrpením. „Život jest tak krátký, ani ne tak proto, že trvá jen tak krátký čas, jako spíše proto, že v tomto krátkém čase života nemáme skorem ani chvilku kdy, abychom se jím kochali.“⁵⁴ Vždycky je život krátký, pokud není zcela naplněn. Po narození, než muži a ženy pohlavně dospějí, máme stejný obličej, postavu, pleť, hlas, dívky stejně jako chlapci jsou děti, stačí jedno jméno pro obě bytosti. „Ale muž je z pravidla zrozen k tomu, aby setrval navždy v dětství, vystoupí z něho v době určené přírodou, a tento okamžik převratu, ač velmi krátký, má dalekosáhlé účinky.“⁵⁵ Vše začíná změnou povahy, hlasu, výbuchy vášní, muži se stávají nezkrotitelnými. Však nemění se jen jeho povaha, ale patrné změny nastávají i v jeho vzezření. „Výraz tváře se vyhraní a dostává svůj osobitý ráz, řídké a hebké chmýří, které vroubí jeho tváře, hnědne a mohutní, jeho hlas se mění, či spíše ztrácí jej, není ani dítětem ani mužem a nemůže mluvit hlasem ani toho ani onoho. Oči, jimiž mluví duše, a které až dosud mlčely, nabývají řeči i výrazu, probouzející se oheň je oživuje, v jejich živějším pohledu zračí se ještě stará nevinnost, ale nikoliv již prvotní prostota, dítě cítí již, že jeho oči mohou říci velice mnoho, od nynějška je dovede sklopiti, dovede se začervenati: stává se citlivým, dříve nežli ještě ví, co cítí, jest nepokojné, aniž má k tomu příčiny.“⁵⁶ Teprve tady muž nabírá opravdové důležitosti. „Právě zde, kde obyčejná výchova se končí, má se naše výchova začít.“⁵⁷

Přirozeným pramenem u člověka je vášně, sice našich prvotních přirozených vášní je velice málo, ale udržují naši svobodu, ostatní vášně, které nás ničí a zotročují, přicházejí odjinud, osvojujeme si je proti vůli přírody.

⁵⁴ Rousseau, Jean-Jacques. Emil, čili o vychování. 2. díl. Praha: Dědictví Komenského, 1911, s. 1.

⁵⁵ Tamtéž, s. 1.

⁵⁶ Tamtéž, s. 1.

⁵⁷ Tamtéž, s. 1.

„Pramenem našich vášní, původem a počátkem všech ostatních vášní, jedinou vášní, která se rodí s člověkem a nikdy ho neopouští, dokud žije, jest sebeláska: Je to vašeň původní, vrozená, která se vyskytuje dříve než všechny ostatní vášně, které jsou v jistém smyslu jen jejími obměnami.“⁵⁸

Sebeláska je vždy na prvním místě a srovnává se s pořádkem, každý z nás má prvotní úkol – zachovat sám sebe. Je tedy třeba, abychom milovali sebe více, než cokoli jiného, to je důsledkem toho, že milujeme to, co nás zachovává. Každé dítě miluje svou matku, protože ho kojí, tak i Romulus miloval vlčici, která ho kojila. Ze začátku je tato láska jen mechanická, milujeme to, co nám pomáhá a odpuzuje nás to, co nám škodí. „Toho, kdo nám slouží, vyhledáváme, ale toho, kdo nám chce sloužiti, milujeme: tomu, kdo nám škodí, se vyhýbáme, ale toho, kdo nám chce škoditi, nenávidíme.“⁵⁹ První cit každého dítěte je, že miluje samo sebe a dále miluje ty, kteří se o něho starají, pomáhají mu a pečují o něj. Miluje tu, která ho kojí a vychovává, ale jen ze zvyku, poněvadž ji potřebuje k zachování sebe sama, je spíše známost než náklonnost. Uplyne dlouhá doba, než si dítě uvědomí, že matka je mu nejen užitečná, ale že užitečná chce být, pak teprve začne dítě matku opravdu milovat.

Čím více však dítě prohlubuje vztahy s okolním světem, rozšiřuje vztahy, potřeby a závislost činnou i trpnou, tím více se v něm probouzí souvislosti se světem a tím více si uvědomuje závazky k jistým osobám a věcem. Právě tady se dítě stává mstivým, žárlivým a lhavým. Když se snažíme ho podrobit poslušnosti, myslí si, že mu dáváme rozkazy z rozmaru, abychom ho trápili, a vzepře se. Jakmile nejde něco po jeho vůli, vidí v tom vzpouru a odpor, bije věci, protože ho neposlouchají. Tady se ukazuje, že sebeláska hledí jen k sobě samým, je spokojena, když vše jde podle nás a jsou uspokojeny naše potřeby. A tak vášně nevraživé a hněvné se rodí ze samolásky, činí člověka dobrým. „Má-li málo potřeb a srovnává-li sebe málo s ostatními lidmi, zlým v podstatě jej pak činí,

⁵⁸ Tamtéž, s. 1.

⁵⁹ Tamtéž, s. 1.

má-li mnoho potřeb a dává-li příliš mnoho na úsudek lidí.“⁶⁰ A pokud se budeme řídit touto zásadou, snadno uvidíme, jak je možné směřovat dítě k dobru nebo ke zlu. Člověk své vztahy musí studovat. „Pokud člověk zná jen svoje bytí tělesné, má sebe zkoumati ve svých vztazích k věcem: toť zaměstnání jeho dětství. Když počíná cítiti svoje bytí mravní, má se zkoumati ve svých vztazích k lidem: toť zaměstnání celého života jeho, počínajíc od doby, ke které jsme právě dospěli.“⁶¹ Jakmile muž pocítí potřebu družky, jeho srdce už není samo, není již osamocenou bytostí a všechny vztahy ostatním věcem a lidem, všechny jeho silné pocity jsou důsledkem této první vášně a touhy. „První vášeň dává brzy vzplanouti ostatním.“⁶²

Příroda nám vnuknula, že jedno pohlaví přitahuje druhé, že někomu dáváme přednost, přilneme k něčí osobě, to je dílo předsudků, vzdělání a zvyku, potřebujeme však čas vědomosti, abychom se stali schopnými lásky. „Milujeme teprve tehdy, když jsme soudili, dáváme něčemu přednost teprve, když jsme srovnávali. Pravá láska, ať se o ní říká cokoliv, bude vždy v úctě u lidí, neboť ačkoliv nás její výstřelky svádějí na scestí, ačkoliv nevyhladí v srdci, které ji cítí, vlastnosti ošklivých, ba plodí dokonce takové vlastnosti, přece vždy předpokládá vlastnosti úctyhodné, bez nichž by člověk nebyl s to ji cítiti.“⁶³ Říká se, že láska je slepá, protože má lepší oči než my a vidí vztahy, které my nepostřehneme.

Kdybychom neznali ctnost a krásu, byla by pro všechny muže každá žena stejně dobrá, a první, která by se naskytlá, byla by muži nevhodnější. Láska musí být vzájemná, když někomu dáváme přednost, chceme, aby činil taky tak. „Chceme-li býti milováni, musíme se činiti milými, aby nám kdo dával přednost, musíme se učiniti milejšími, než jsou jiní, ba milejšími než kdokoliv jiný, alespoň v očích milované bytosti. Odtud první pohledy na bližní naše, odtud první srovnání s nimi, odtud řevnivost, závodění, žárlivost.“⁶⁴ Srdce, které je

⁶⁰ Tamtéž, s. 1.

⁶¹ Tamtéž, s. 7.

⁶² Tamtéž, s. 8.

⁶³ Tamtéž, s. 8.

⁶⁴ Tamtéž, s. 8.

naplněné citem, snadněji se otevírá okolnímu světu a z potřeby máti milenku vzniká potřeba máti přítele. „S láskou a přátelstvím rodí se rozbroj, nepřátelství a zášť.“⁶⁵ Přechod z dětství do dospělosti se u každého jedince liší podle povah, podnebí horkého či studeného. Jeden z největších přehmatů filosofie našeho věku je, že často připisujeme tělesné stránce činy a zjevy, které je třeba připsat stránce mravní. „Naučení přírody jsou nenáhlá a pomalá, naučení lidská jsou skoro vždy předčasná.“⁶⁶

Všeobecnějším pozorováním je zřejmé, že přechod do dospělosti je vždy časnější u národů vzdělaných a kulturně vyspělejších než je u národů divokých a nevědomých. U nevzdělaných a prostých národů je až směšné, když pozorujeme, jak i ve vysokém věku jsou šťastní i žijí v dětské nevinosti, tedy, že jejich radost je opravdová a čistá. Takže, jestliže věk, kdy člověk dospívá, se opravdu liší výchovou, působením přírody a zvyky národů, je zřejmé, že celý proces lze snadno ovlivnit, urychlit či zdržeti způsobem výchovy. Tady vyvstává tolik opakovaná otázka, zda je tedy lepší děti poučovat o tom, co budí jejich pozornost nebo naopak jejich pozornost odvracet? Dobré není ani jedno. Lepší neodpovídat na zvědavé otázky dítěte vůbec, než při odpovědi lhát, je lepší a méně nebezpečné jejich zvědavost ukojit než ještě více roznítit. Odpovídat se musí vážně, krátce a rozhodně, nesmí být cítit zaváhání a samozřejmě musí být pravdivé. „Jediná dokázaná lež učitelova žáku, zničila by na vždy veškerý výsledek vyučování. Je nutné, aby se zvědavost dětí buď nějak neprobudila, nebo aby ona zvědavost byla uspokojena dříve, než nastane věk, ve kterém už má svá nebezpečí.“⁶⁷

Pokud si je však učitel jistý, že do šestnáctého roku žáka nedokáže udržet jeho zvědavost na uzdě, ať ho raději seznámí s rozdíly pohlaví již před rokem desátým. Přestože je pro člověka stud přirozený, děti ho nemají, ten se získává až poznání zla. Dávat jim ponaučení o studu a cudnosti, znamená naučit je, že jsou věci neslušné, znamená to vzbuzovat v nich touhu, aby poznaly tyto věci, dříve

⁶⁵ Tamtéž, s. 8.

⁶⁶ Tamtéž, s. 9.

⁶⁷ Tamtéž, s. 11.

nebo později se jim to podaří, a první jiskra zcela jistě urychlí vzplanutí smyslů. „Kdokoliv se začervená, je již vinen: pravá nevinnost nestydí se za nic.“⁶⁸ Děti nemají stejné potřeby a tužby jako dospělý, ale oba jsou stejně vystavováni nečistotě a tak děti i dospělý z ní mohou dostávat naučení o slušnosti. Vidím jen jediný způsob, kterým lze zachovat dětem jejich nevinnost: všichni, kdož jsou kolem nich, ať je ctí a milují. Jinak veškerá zdrženlivost, o kterou se snažíte, se dříve nebo později prozradí jako klamná a nesprávná, „jediný úsměv, jediný pohled, jediný pohyb nestřežený jim řekne vše, co se jim snažíte zamlčeti: k tomu, aby si něco osvojily, stačí, vidí-li, že jste to chtěli před nimi skrýti.“⁶⁹ Pokud s dítětem budeme hovořit řečí uhlazených dospělých, nepochodíme, avšak pokud budeme ctít jejich nevinnou prostotu, najdeme snadno společnou řeč. Je jistý způsob řeči, který se hodí pro nevinnost, aby odvrátil dítě od nebezpečné zvědavosti. „Mluvíce k němu prostě o všem, nedáme v něm vzniknouti podezření, že zbývá ještě něco, co bychom mu měli říci. Jedna s nejčastějších otázek každého dítěte je, odkud se vůbec vzaly?“⁷⁰

Tato otázka mnohokrát způsobuje rozpaky, ale pokud na ni odpovíme neprozřetelně a rozvážně, může být pro jejich mravy a zdraví rozhodující na celý život. Nejjednodušší cesta matky, aby se zbavila této otázky a neoklamala syna, je, že mu poručí, aby mlčel. To by však bylo dobré, kdyby ho už dávno předtím navykla na takové zacházení u podobně závažných otázek, to by pak žádné tajemství nevěřil. Ale to se stává málo kdy.“ To jest, tajemství lidí ženatých mu řekne, malí hoši nesmějí býti tak zvědaví. To pomůže matce z nesnází, ale hoch si nedá pokoje, dokud tajemství ženatých se nedozví, a toho docílí velmi záhy.“⁷¹

Na druhé straně je tu další možnost odpovědi, tato je překvapivá proto, že vyšla z úst ženy a matky, která byla počestná ve všech směrech. Krátce než se zeptal, synek vymočil malinký kamínek, který mu poranil močovou trubici, když bylo po bolesti, úplně na celou věc zapomněl a měl opět tu známou, ošemetnou

⁶⁸ Tamtéž, s. 12.

⁶⁹ Tamtéž, s. 12.

⁷⁰ Tamtéž, s. 13.

⁷¹ Tamtéž, s. 13.

otázku: „Maminko, jak povstávají děti? Milé děti, odpovídá matka bez rozpaků, ženy je vymočí s velikými bolestmi, které někdy způsobí jejich smrt. Necht' blázni se smějí, necht' hlupáci jsou pohoršeni, ale moudří lidé necht' hledají, zdali najdou kdy odpověď vhodnější, která by dosáhla lépe kýženého účinku.“⁷²

Další informace a vědomosti nabývají četbou, jestliže by nečetly a nestudovaly, jejich obraznost by se nezostřovala a nerozšiřovala. Dále musíme mít na paměti, že pro děti jsou velkým vzorem dospělý, napodobují jejich činy a proto, když se chováme rozpustile a nestydatě probouzíme v dětech zpustlé mravy a prostopášnost. Dítě vychované dle svého věku je samotné. Zná pouze náklonnosti zvykové, miluje svoji sestru stejně tak jako své hodinky, a svého přítele jako svého psa. Necítí žádné rozdíly mezi mužem a ženou, ani mezi druhy či rody. „Nevztahuje na sebe nic z toho, co říkají, nevidí toho ani neslyší, nebo si toho vůbec nevšimá, jejich rozmluvy zajímají je právě tak málo jako jejich příklady: to vše není naprosto něčím pro ně.“⁷³ Pokud chceme při probouzení vášni zachovat pořádek, musíme rozšířit dobu, kdy se rozvíjejí, aby se mohly pořádat postupně, podle vývoje. Je třeba, aby smyslové vnímání drželo v poutech obraznost, a aby rozum umlčel lidské mínění. Pramenem všech vášní je citová vznětlivost a jen obraznost určuje jejich sklon. Zabloudí-li obraznost, mění se v neřestí vášně, bylo by nutné, aby znali přirozenou povahu všech bytostí, aby mohli poznati, které vztahy se hodí nejlépe pro ně. Tedy souhrn veškeré lidské moudrosti v užívání vášně: „1. Cítiti pravé vztahy člověkovy, jak v lidstvu, tak v jednotlivci. 2. Uspořádati veškerá hnutí duševní podle těchto vztahů.“⁷⁴ Nakonec nejde tady o to, co dokážeme sami na sobě, ale co dokážeme na svém chovanci, svěřenci, dítěti.

Své srdce otevíráme citům a náklonnosti, až když pochopíme, že tu nejsme jen sami pro sebe. Chlapec, který je řádně vychovaný, je schopný nejdříve přátelství, ne lásky. Chlapci, kteří se příliš brzy oddali ženám a

⁷² Tamtéž, s. 13.

⁷³ Tamtéž, s. 14.

⁷⁴ Tamtéž, s. 14.

prostopášnostem, byli později velmi krutí a nelidští, obětovali by cokoli, pro jednu z jejich rozkoší. Oproti tomu, mladík, který si co nejdéle udržel svou nevinnost, se stal soucitným a láskyplným člověkem. „Pláče, sténá pod ranou, kterou dal, vlastní krví svojí by chtěl nahradit krev, kterou prolil, celé jeho rozčílení se rozplyne, veškerá hrdost jeho se poníží u vědomí vlastního pochybení, jediné slovo omluvy ho odzbrojí, odpouští křivdy, které způsobili jiní, právě tak snadno, jako napravuje ty, které způsobil sám.“⁷⁵ K přátelům a bližním nás nepoutá jen to, že cítíme společné rozkoše, jako spíše to, že s nimi cítíme jejich strasti a neštěstí. Pohled na šťastného člověka budí v lidech spíše závist nežli lásku, přesto když spatříme, že stejný člověk trpí, hned máme potřebu mu jakkoli pomoc od jeho smutku a zbavit ho tak utrpení. „Zda se, jakoby trpící člověk zbavoval nás strastí, kterými trpí, a jako by člověk šťastný nám odnímal slasti, kterých si užívá.“⁷⁶

Tedy chceme-li v malém chlapci vzbudit citlivost a jeho povahu učinit dobrosrdečnou, nesmíme mu ukazovat nádheru a půvaby světa, které by ho zkazily. „Lidé od přírody nejsou ani králi ani velmoži, ani dvořany, ani boháči. Všichni se rodí nazí a chudí, všichni jsou vydáni strastem života, útrapám, bolestem všelijakým, konečně všem je souzeno umřítí.“⁷⁷ Ve věku, ve kterém se teď Emil nachází, ještě nikdy nezalhal a nic nepocítil, nikomu neřekl: Mám vás rád, nikdo mu ještě neřekl, jak se chovat před matkou, otcem či vychovatelem, neumí předstírat smutek, když ho necítí, ani pláč. Aby toto všechno začal pociťovat, je nutné, aby pochopil, že ostatní bytosti jsou mu podobné a cítí to samé, co on.

Předchozí úvahy Rousseau shrnul do jasných, snadno pochopitelných tří zásad:

1. „Není dáno srdci lidskému, aby se vmyslilo na místo lidí, kteří jsou šťastnější nežli my, nýbrž, jen aby se vmyslilo na místo těch, kdož jsou

⁷⁵ Tamtéž, s. 17.

⁷⁶ Tamtéž, s. 18.

⁷⁷ Tamtéž, s. 19.

politováníi hodnějších.“⁷⁸ Vyplývá z toho, že mladého člověka, v cestě za lidskostí, nesmíme okouzlovat skvělým osudem druhých.

2. „Máme soucit jenom pro ty bolesti bližního, z nichž podle mínění svého nejsme vyňati.“⁷⁹ Každý člověk by měl pochopit, že nemusíme být neustále nahoře, král by měl mít soucit s poddanými, šlechta by neměla opovrhovat prostým lidem. Zítřa může být král poddaný a jejich osud být jeho. Osud je tak vrtkavý, už mnohokrát se odehrálo, že lidé z vyšší vrstvy, klesli ještě hlouběji než ti, kterými pohrdal.

3. „Soucit, který máme s utrpením bližního, neměří se velikostí tohoto utrpení, nýbrž citem, který máme pro toho, kdo trpí.“⁸⁰ Člověk začne litovat nešťastníka, jen pokud se lituje on sám. Nelitujeme koně ve stáji, protože si myslíme, že nemyslí na dřinu, která ho čeká, ani ovce na pastvě, přestože víme, že bude brzy zabita, myslíme si, že ona netuší, jaký osud ji čeká. Je přirozené člověku, že mu nezáleží na štěstí druhých, kterými opovrhuje. I politikové mluví o lidu opovrřlivě a filosofové se zálibou líčí člověka zlým. Obyčejný lid tvoří celé lidstvo, ostatních je tak málo, že skoro nic neznamenaají. Lidé jsou ve všech stavech stejní a obyčejný lid je nejpočetnější, zasluhuje si tak největší úctu. Žák se musí naučit milovat všechny, bez rozdílu na jejich stav.

„Dítě má pouze dva silné city zřejmě vyznačené, radost a žalost: směje se nebo pláče, city, ležící mezi oběma těmito krajnostmi, nejsou mu ničím, neustále přechází od jednoho z těchto hnutí k druhému.“⁸¹ Když se přiblíží kritický věk, je potřeba mladým lidem ukazovat věci, které se spíše zdržují, než ty, které je vyprovokují, jejich pozornost upřete na věci, které jejich smyslnot potlačí. Snažte se ho ušetřit nástrah velkých měst, kde se jim přímo před oči staví rozkoš, v podobě fintivých žen, vraťte je zpět na venkov, kde se vášně vyvíjejí pomaleji. Zvolte jim řádně jejich společnost, práci, zábavu. Avšak dělejte to s mírou, nejde o to, aby se z žáka stal ošetřovatel, aby viděl jen nemocné, bolest, utrpení. Chcete

⁷⁸ Tamtéž, s. 21.

⁷⁹ Tamtéž, s. 21.

⁸⁰ Tamtéž, s. 23.

⁸¹ Tamtéž, s. 31.

ho dojmout a ne zatvrdit pohledy na pouhou bídu lidstva, otupěly by se jeho city, stejně tak, jako se to děje kněžím a lékařům. „Jediný předmět dobře zvolený a ukázaný ve vhodném světle, poskytne mu na celý měsíc dosti dojetí a přemýšlení.“⁸²

Emila jsme naučili více přemýšlet a více porovnávat pojmy, naše omyly viděl z blízka, soudí jen o tom, co zná a má se před sebou samým na pozoru. Ví, že jeho vášně ho popuzují proti vášním ostatních lidí, jeho vlastní osobní zájem ho naučil nenávidět zlé lidi. Žák je vlastně obrazem svého učitele, ten sdílí jeho chyby, aby ho z nich vyléčil, bere na sebe jeho hanbu, aby jí dal smysl. Jinoch musí mít bezmeznou důvěru ke svému učiteli, který je v převaze jak v rozumu a vědění, tak ve zkušenostech.

Emila Rousseau naučil žít, ale žít sám sebou, vydělat si na svůj chléb, kdo chce však žít mezi lidmi, musí se naučit zacházet s nimi, musí znáti prostředky. Nemá rád hluk ani hádky, nepoštvá by proti sobě ani zvířata, natož lidi, jeho mírný duch je výsledkem výchovy, trpí, když trpí ostatní, miluje mír, obrazy štěstí. „Opakuji stále bez omrzení: vložte veškerá naučení, jež dáváte jinochům, spíše v skutky než v řeči. Necht' se neučí ničemu z knih, čemu je může naučiti zkušenost.“⁸³ Emil mluví zpravidla zpříma, bez okolků a mluví tak, aby mu bylo rozuměno. Řeč má prostou, málo zdobnou, neužívá sentence, má málo obrazů, protože nezná skoro vášně, ale to neznamena, že by byl flegmatický či chladný. „Ani jeho věk, ani jeho mravy, ani jeho vkus toho nedopouštějí. V ohni dospívajícího věku oživují síly, zadržované a přeměňované v jeho krvi, přinášejí do jeho mladého srdce žár, který září v jeho zraku, který cítíš v jeho mluvě, který vidíš v jeho konání, jeho řeč nabyla přízvuku a někdy i prudkosti.“⁸⁴

Pokud požadujeme po žákovi, aby miloval pravdu, musíme ho naučit držet se pouze sebe sama. Čím více bude obětovat své starosti ostatním, tím budou moudřejší a on se bude méně klamat v tom, co je dobré a špatné. Abychom

⁸² Tamtéž, s. 32.

⁸³ Tamtéž, s. 63.

⁸⁴ Tamtéž, s. 64.

zabránili, aby se soucit nezvrhl ve slabost, musíme ho rozšířit na celé lidstvo, ne pouze na jedince, pak mu propadáme pouze tehdy, pokud souhlasíme se spravedlností, ta totiž vede k všeobecnému blahu. „Rozum i láska k nám samým vyžadují, abychom měli soucit se svým rodem ještě více než se svým bližním, a soucit se zločincem je velikou ukrutností proti lidem.“⁸⁵

Emil se blíží věku hotového muže, ještě v šesti letech byl k nerozeznání od ostatních chlapců, dnes nemají společného téměř nic. V jeho prvních patnácti letech ode mě neslyšel skoro nic o náboženství, netuší, zdali má duši, neučil jsem ho proto, že nebyl schopen to pochopit. „Když dítě říká, že věří v Boha, nevěří v Boha, nýbrž věří Petru nebo Pavlu, kteří mu říkají, že je něco, co se jmenuje Bohem.“⁸⁶ Rousseau dal Emilovi na výběr, nevtisknul mu něčí víru již v dětství, ale až tomu bude rozumět, sám se rozhodne, k jaké víře se přikloní.

„Emil, který byl vychován v plné svobodě mladých sedláků a mladých divochů, dospěv, změní a zastaví se nutně jako oni. Celý rozdíl je ten, že místo, aby jednal za účelem hry nebo výživy, naučil se svých pracích a hrách mysliti.“⁸⁷ Teď, když Emil je již téměř mužem, vyvstává další otázka, co dál? Můžeme ho buď velmi brzy oženit, což by bylo nejbezpečnější, ale ne nejlepší či nejprospěšnější.

Johann Gottlieb Fichte ve své přednášce Zkoumání Rousseauových výroků o vlivu umění a vědy na blaho lidstva, která je součástí spisu Pojem vzdělance, uvádí, že „poslání lidstva je v neustálém pokroku kultury a v stejnoměrném pokračujícím rozvíjení všech jeho vloh a potřeb.“⁸⁸ Tento výrok považuje Fichte za nezpochybnitelný, protipól pro jeho tezi představuje právě Rousseau: „Jemu [Rousseauovi] je pokrok lidské kultury jedinou příčinou všeho zlého, špatného a úpadku lidstva. „Spása pro člověka je podle něho pouze v přírodním stavu a ten stav – jak podle svých zásad zcela správně dovozuje –

⁸⁵ Tamtéž, s. 65.

⁸⁶ Tamtéž, s. 73.

⁸⁷ Tamtéž, s. 158.

⁸⁸ Fichte, Johann Gottlieb. Pojem vzdělance. Praha: Svoboda, 1971, s. 61.

který nejvíce podporuje pokrok vzdělanců, je mu pramenem a centrem vší lidské bídy a záhuby.“⁸⁹

Dále Rousseauovi vytýká, že se zcela zaměřil na předmět, který v něm vzbudil hořkost, pro svou citovost nebyl schopen méně vypjatých soudů o civilizaci a pokroku. Přírodnímu stavu se můžeme přiblížit pouze cestami starostí, námah a prací, poněvadž samotná příroda je hrubá a divoká. Teprve člověk může díky svým schopnostem změnit tento stav, přičemž se on sám stane právě z toho důvodu svobodnou rozumnou bytostí.

Smysl své přednášky Fichte spatřuje v tom, aby na jednom konkrétním příkladu „jednoho z největších mužů našeho století“ ukázal mladým lidem, jací nemají být. „Pokoj jeho popelu a čest jeho památce. Jeho činnost byla plodná. Zapálil oheň v mnohé duši, která pokračovala v tom, co on započal. Působil, aniž si byl téměř vědom účinku své činnosti. Pracoval, aniž jiné k činnosti vybízel, aniž počítal s jejich pomocí proti souhrnu obecného zla a zkaženosti. Tento nedostatek úsilí o působení převládá v celé jeho myšlenkové soustavě. Je to muž trpné citlivosti, nikoli vlastního činnému úsilí proti jejímu vlivu“⁹⁰, uvádí Fichte v závěru přednášky.

Rousseaua stanoviska týkající se pojetí dějin jsou nejvíce patrná v jeho díle *Rozprava o vědách a umění*. Zde rozvíjí svůj pesimistický pohled na lidské dějiny, jelikož s pokrokem věd a umění pokročil podle Rousseaua i mravní úpadek. Dle Miloslava Bednáře toto civilizační dějinné pojetí „vzbudilo v tehdejší osvětském intelektuálním prostředí značný rozruch, avšak v zásadě jen obnovilo původní Hesiodovo, resp. Vergiliovo pojmání dějin jako úpadku původního zlatého věku lidstva do surovější a barbaršější epochy stříbrné a následující mravně nejhorší železné, jež je údělem přítomnosti.“⁹¹

⁸⁹ Tamtéž, s. 62.

⁹⁰ Tamtéž, s. 68.

⁹¹ Bednář, Miloslav. Rousseauovo pojetí dějin. In: Jean-Jaques Rousseau. 230 let od úmrtí. Sborník textů. Praha: CEP, 2008, s. 47.

Rousseau svými historickými koncepcemi ovlivnil jakobínského vůdce Maximilliena Robespiera a také Karla Marxe v jeho praxeologickém rozvrhu historického materialismu. Rousseauův pohled na dějiny, stát a společnost bývá srovnávána s názory anglického filosofa Johna Locka, jehož spis Druhé pojednání o vládě mohl být předlohou pro některé Rousseauovy teze, zároveň jsou mezi těmito dvěma mysliteli patrné jisté odlišnosti.

Tak například John Locke definuje vznik státu smluvní podmínkou, kdy se každý člen politické společnosti má vzdát své přirozené moci, aby ji svěřil nahoru do rukou společenství ve všech případech, jež jej nevylučují z odvolání na ochranu k zákonu jím stanovenému. Naproti tomu Rousseau takový postup odmítá, poněvadž podle něho „žádný člen společnosti se nemůže ničeho domáhat.“⁹²

Podle Rousseaua se občané ve svých právech cele odevzdávají státu, tudíž jedinec pozbývá práva na výše uvedené odvolání. Funkce státu je u něho daleko silnější než u Johna Locka.

2. Rousseau myslitel

2.1. Kritika vědy

Rousseau pohlíží negativně na samoučelnou vědu, která může mít za následek hypertrofii lidského rozumu, což je dle Rousseaua nepřirozené. Vyzdvižení nevědění má sokratovské kořeny a jeho účelem není zavrhnout vědu, nýbrž usilovat o obhajobu ctností, které mají vyšší hodnotu než samotná věda.

„Rousseau chtěl nejen popisovat a hodnotit kulturní fenomény, ale šlo mu o jejich kauzální vysvětlení. Skutečnost morálního úpadku je podle něj nepochybná; otázkou je jen její příčina, kterou, jak se domníval, rozpoznal

⁹² Rousseau, Jean-Jacques. Rozpravy. Praha: Svoboda, 1978, s. 214.

v soustředění na vědy.“⁹³ Rousseauova kritika vědy nabývala místy takové negativity, až byla vystavována námitkám, že se snaží vědám a rozumu upřít hodnoty. Morálka byla Rousseauovi nadřazenou hodnotou, přesto se však tento filosof snažil dementovat zvěsti, které o jeho osobě běžely, tedy že údajně hovořil o neužitečnosti vědy, jež je zdrojem všeho zla.

„Podle něj [Rousseaua] se vědění a vzdělanost spojují s mravní zkázkou a jednotlivé vědy vznikají z lidských vad: astronomie pochází z pověřčivosti, řečnictví ze ctižádosti, hněvu a lichocení, geometrie z lakoty, fyzika ze zbytečné zvědavosti a všechny ostatní vědy, i samotná etika jako věda o morálce, z lidské pýchy.“⁹⁴

2.2. Kritika náboženství a výchovných zásad

Rousseau se zapojil (i pod vlivem dobových diskusí) do rozprav o náboženství. V intencích deistického způsobu uvažování se pokoušel dokázat existenci boha, stejně jako jeho jisté atributy. Zároveň souhlasil s Johnem Lockem, že lidský duch není schopen uchopit podstatu věcí, což platí i o snaze uchopování sebe sama.

Coby lidé nemůžeme vědět, zda souvislosti ve světě vykládáme adekvátním způsobem. Metafyzické otázky jsou pro nás přitom neřešitelné, musíme se – a nejen při jejich řešení – spokojit s pravděpodobností a rozhodovat se podle hlediska užitečnosti.

O sporech mezi materialisty a idealisty Rousseau soudil, že nemají žádný smysl, podstata subjektu však podle něho spočívala v duchovnosti. Byl vyznavačem náboženství citu, takže se nemohl (a ani nechtěl) opírat o důkazy. Rousseau pochyboval také o smyslu existence, avšak z toho důvodu, aby

⁹³ Röd, Wolfgang. Novověká filosofie. Praha: Oikoymenth, 2004, s. 493-494.

⁹⁴ Čechák, Vladimír. Místo předmluvy. In: Rousseau, Jean Jaques. Rozpravy. Praha: Svoboda, 1978, s. 18.

zdůraznil, že takovou pochybnost vlastně nelze mít, poněvadž sama o sobě je pro člověka nesnesitelná.

„Zde se ukazuje, jak velkou roli hrála v Rousseauově myšlení praktická hlediska. Také u konkurujících si teorií, mezi nimiž lze diferencovat pomocí teoretických kritérií, jsou rozhodující praktická hlediska. Otázek bez praktického významu si nemáme všímat. Ostatně, nemají nás vést filosofové, nýbrž vnitřní světlo.“⁹⁵

Rousseau rovněž vypracoval vlastní program výchovy. Je třeba odvrátit nepříjemné a rušivé vlivy, jež mohou narušit původní dobré sklony. Pokud výchova nebere dostatečně v úvahu povahu vychovávaného člověka, pak je špatná. Daleko výše než teorie stojí u Rousseaua mravní praxe, ctnost je mu cennější než věda.

Jednotlivec, jehož přirozenost je sama o sobě vždy dobrá, se může rozvíjet negativně pouze pod vlivem společenských poměrů, které jsou zodpovědné za jeho následný špatný vývoj. Vztah žáka a učitele musí být podepřen důvěrou, vzájemnou úctou, přičemž autorita pedagoga spočívá v míře jeho znalostí o daných problémech.

2.3. Kritika společnosti

Pro Rousseauovu kritiku společnosti bylo důležité zdůraznění úzké souvislosti mezi morálkou a společenským řádem. Vývoj tohoto řádu má vliv na podobu mravů ve společnosti. Rousseau se navíc nesnaží pouze vysvětlovat negativní aspekty mezilidských vztahů a jednání, nýbrž usiluje o překonání tohoto stavu. Společenský tlak činí z jednotlivce egocentrika, jenž touží po odplatě a přirozený soucit odsouvá kamsi do pozadí.

⁹⁵ Röd, Wolfgang. Novověká filosofie. Praha: Oikoymenth, 2004, s. 498-499.

Nerovnost mezi lidmi má být nejen objasněna a negována, musí být zároveň překonána a mělo dojít k tomu, aby se ukázalo, že lepší poměry jsou možné.

„Rousseauovu kritiku společnosti lze chápat jednak jako sociologickou a jednak jako právně a státně filosofickou: ze sociologického hlediska se představují poměry, které má Rousseau na mysli, jako výsledek vývoje, který lze v hrubých rysech rekonstruovat z předpokládaného přirozeného stavu a s použitím historických a etnologických znalostí.⁹⁶ V oboru filosofie práva se naproti tomu od otázek vývoje právního řádu odhlíží.“

3. Rousseau a jeho spis O původu nerovnosti mezi lidmi

Tento Rousseauův dvoudílný spis, který vznikl na sklonku roku 1753 a začátkem roku 1754, znamená ostrou kritiku sociálních poměrů v předrevoluční Francii. Sociální bída má podle Rousseaua kořeny v kultuře a civilizaci, jež člověka dělají nešťastným. Na lidstvu mimo jiné oceňuje jeho objev zpracování kovů a zemědělství, to vše v raném období lidské existence.

Feudální systém považuje za nepřirozený, soukromé vlastnictví je příčinou společenské nerovnosti mezi lidmi. Východisko nachází v návratu k přírodnímu stavu lidstva. Ovšem taková teze se může jevit jako nereálná, proto Rousseau nabízí pesimistické východisko, jehož podstata spočívá místy až v apokalyptickém východisku. Původ soukromého vlastnictví si přitom vykládá prostřednictvím souhry různých náhod.

Rousseau konkrétně vyjadřuje svůj pohled na nerovnost a jeho typy: „Rozeznávám u lidstva dva druhy nerovnosti: jednu nazývám přirozenou nebo tělesnou, protože je vytvořena přírodou a spočívá v rozdílnosti věku, zdraví,

⁹⁶ Tamtéž, s.505

tělesných sil a vlastností ducha i duše. Druhou můžeme nazvat nerovností mravní nebo politickou, protože závisí na jakési úmluvě a je podložena nebo alespoň schválena souhlasem lidí. Tato se skládá z různých výsad, z nichž někteří těží na újmu druhých tím, že jsou bohatší, uctívanější, mocnější než oni, nebo dokonce nutí je k poslušnosti.⁹⁷

Příroda podle Rousseaua nikdy nelže, na rozdíl od lidí současnosti, kteří by se měli poučit z tohoto spisu, poznat své dějiny. „Všechno, co z ní [přírody] vzejde, bude pravda; nebude tu omylů kromě těch, které nechť přidám ze svého. Časy, o nichž budu mluvit, jsou velmi vzdáleny; jak jsi se změnil od té doby! (...) Cítím, že byl věk, v němž jednotlivec chtěl setrvat; zvolíš si dobu, u níž, podle tvého přání, se mělo tvé pokolení zastavit. Nespokojen se svou přítomností, protože zvěstuje tvým nešťastným potomkům ještě větší nepříjemnosti, chtěl bys snad mít možnost vrátit se; a tento pocit bude chválou tvých prvních předků, kritikou současníků, hrůzou těch, kteří k svému neštěstí budou žít po tobě.“⁹⁸

K cílům Rousseauova spisu patří pokus vysvětlit původ nerovnosti i zneužívání politických společností, přičemž se autor snaží oprostit od tehdy všeobecně přijímaných dogmatických pravidel. V přírodě nerovnost takřka neexistuje a kniha má čtenáře vyprovokovat k zamyšlení nad otázkami nerovnosti mezi lidmi (nejen z hledisek materiálních) či nad problematikou na hlavu postavených sociálních poměrů.

„(...) je zřejmě proti zákonům přírody, jakýmkoli způsobem ji definujeme, aby dítě poroučelo starci, aby hlupák vedl člověka moudrého a aby hrstka lidí oplývala nadbytkem, zatím co hladovému množství se nedostává nejnnutnějšího“⁹⁹, uzavírá Rousseau své dílo.

⁹⁷ Rousseau, Jean-Jacques. O původu nerovnosti mezi lidmi. Praha: Nakladatelství Svoboda, 1949, s. 27.

⁹⁸ Tamtéž, s. 29.

⁹⁹ Tamtéž, s. 91.

3.1. Rousseauův pohled na cit

Z Rousseauova díla *Emil*, čili o výchování lze jasně vyčíst, jak velký význam tento filosof přikládal citu. Například míru skutečně naplněného života člověka nespatořoval v délce jeho trvání, nýbrž v intenzitě jedincova prožívání. Expresivita vyjadřování vystupuje v Rousseauových spisech místy tak výrazně do popředí, že někteří současní vykladači filosofových myšlenek vnímají tento způsob projevu jako „spíše vhodný pro akt zpovědi nebo psychiatrický dokument vázaný lékařským tajemstvím“¹⁰⁰. V souvislosti s Rousseauovým literárním projevem se občas hovoří o „psychickém exhibicionismu“, bývá mu vytýkána „sentimentálnost“ a „narcismus“.¹⁰¹

Ján Pavlík se ve výše citované studii taktéž zabývá příčinami širokého přijetí „Rousseauova sentimentalismu“ ve druhé polovině 18. století. Klasický výklad nás údajně vede k tomu, že „důraz na sentiment se stal odlišujícím znakem a emancipačním heslem plebejského třetího stavu oproti osvícenskému racionalismu, utilitarismu, duchaplnictví, cynismu a libertinství pěstovanému v aristokratických kruzích.“¹⁰² Vyšší emocionalita – dříve vyhrazená pro náboženský život a kodex cti u šlechty – se přesunula k občanské společnosti. Pavlík v tomto sentimentalismu spatřuje módu, které podléhaly také šlechtické kruhy.

Rousseau tak skrze svá díla, v nichž je zdůrazněn cit, kritizuje civilizaci, nahlíží na pedagogiku a také mimo jiné rozkrývá příčiny původu nerovnosti mezi lidmi.

¹⁰⁰ Pavlík, Ján. Rozum a cit u Jean-Jacques Rousseaua. In: Jean-Jacques Rousseau. 230 let od úmrtí. Sborník textů. Praha: CEP, 2008, s. 31.

¹⁰¹ Takto uvažoval například F. X. Šalda, viz Šalda, F. X. Boje o zítřek. Duše a dílo. Praha: Melantrich, 1973, s. 231.

¹⁰² Pavlík, Ján. Rozum a cit u Jean-Jacques Rousseaua. In: Jean-Jacques Rousseau. 230 let od úmrtí. Sborník textů. Praha: CEP, 2008, s. 31.

Wilhelm Weischedel o Rousseauovi usuzuje, že je „pravděpodobně nejegocentričtějším myslitelem v dějinách filosofie.“¹⁰³ Veškeré znalosti o lidech získal Rousseau prostřednictvím sebezpozorování. Pro Weischedela představuje muže nápadů, jehož konečné úsudky vznikají díky okamžitému vnuknutí. Svými myšlenkami přitom nabourává mnohé osvícenské teze. „Rousseauův duchovně historický a filosoficko-historický význam spočívá zejména v tom, že otřásl základy, na nichž stojí myšlení osvícenství. V rozumu spatřuje chladnou, neplodnou nesrozumitelnost, ve formě ustrnulé gesto, v ideji pokroku iluzi, v proklamované svobodě otroctví.“¹⁰⁴

Člověk se má vrátit ke své původní vlastnosti, tedy k citu. Pravdivé závěry nevyplývají z myšlení, nýbrž z cítění, z bezprostřednosti. „To přirozeně neznamena, že člověk má jít za každým bezprostředním nápadem, že vše, co mu přijde na mysl, je morálně ospravedlnitelné. Pro dobrotu pocitu a z něho vycházejícího jednání existuje poslední instance, která posuzuje neodvolatelně cítění a konání. Nemá ovšem racionální charakter, nýbrž je sama zcela původním pocitem – svědomí,“¹⁰⁵ podotýká Weischedel.

Původní dobrota člověka navíc znamená, že jedinec má možnost dobrého (k čemuž je také určen), zároveň jsou mu však přidány možnosti zla (hrozící násilí, pokušení).

Rousseau vytvořil nový koncept svobody. Tu je třeba zbavit svévolných prvků a připoutat ji k zákonu. Rousseau tím ovlivnil kupříkladu Kantovo myšlení. Podle Weischedela objevil „pravý pojem svobody“¹⁰⁶. Naše svoboda tedy spočívá v poslušnosti vůči námi stanovenému zákonu.

¹⁰³ Weischedel, Wilhelm. Zadní schodiště filosofie. Praha: Votobia, 1992, s. 131.

¹⁰⁴ Tamtéž, s. 135.

¹⁰⁵ Tamtéž, s. 136.

¹⁰⁶ Tamtéž, s. 139.

4. Závěr

Smyslem a cílem mé bakalářské práce byl výklad pojmů výchova, vzdělání a rozum u Jeana–Jacquesa Rousseaua. K objasnění těchto pojmů a problematiky s nimi spojené jsem využila spisy a texty interpretů, kteří se touto Rousseauovou problematikou také zabývali. Detailněji jsem se věnovala jednomu z klíčových Rousseauových spisů Emil, čili o vychování, Rousseauovým kritickým pohledům na vědu, náboženství a společnost, polemikám s dalšími mysliteli, Rousseauovu dílu O původu nerovnosti mezi lidmi. V práci jsem poukázala na několik různých interpretačních přístupů k pojmům výchovy, vzdělání a rozumu u Rousseaua. Tyto přístupy, uváděné ve spisech, člancích, příspěvcích ve sbornících či skriptech, jsem blíže charakterizovala a vzájemně porovnávala. Při interpretaci pojmů výchova, vzdělání a rozum jsem postupovala od rozboru Rousseauova klíčového spisu Emil, čili o vychování, přes odborné výklady, až k detailním pohledům několika filosofů a autorů článků, statí, studií, kritických příspěvků a analýz. Jejich nejdůležitější pasáže jsem zdůraznila prostřednictvím vlastních komentářů, parafrází či přímých citací. Srovnání jednotlivých názorových tendencí vůči Rousseauovým myšlenkám a jeho chápání výchovy, vzdělání a rozumu, mi umožnila, interpretovat tyto pojmy.

Práce ukázala mnohé podněty pro výchovu v dnešní době. Především jde o Rousseauovu problematizaci kultury jako určitého odcizení člověka přírodě. Tato otázka se stává znovu znepokojující v souvislosti s technickou civilizací a jejím vlivu na výchovu člověka. Rousseau ukázal úskalí osvícenství, které nekriticky stavělo člověka pod vládu rozumu, od kterého čekalo vyřešení mnoha společenských otázek. Odkazuje výchově k promýšlení rozmanitou oblast neracionálních sil v člověku, a to, že rozum na jejich výklad nestačí.

5. Použitá literatura

A. Primární

Rousseau, Jean-Jacques. Emil, čili o výchování. 1. díl. Praha: Dědictví Komenského, 1910.

Rousseau, Jean-Jacques. Emil, čili o výchování. 2. díl. Praha: Dědictví Komenského, 1910.

Rousseau, Jean-Jacques. Rozpravy. Praha: Svoboda, 1978.

Rousseau, Jean-Jacques. O původu nerovnosti mezi lidmi. Praha: Nakladatelství Svoboda, 1949.

B. Sekundární

Tretera, Ivo. Nástin dějin evropského myšlení. Od Thaléta k Rousseauovi. Praha, Litomyšl: Paseka, 2006.

Röd, Wolfgang. Novověká filosofie. Praha: Oikoymenh, 2004.

Fulka, Josef. Jazyk a výchova v Rousseauově „Emilovi“. In: Filosofický časopis, č. 4, roč. 59, 2011.

Cach, Josef. J. J. Rousseau – pedagog protestu a hledání. In: J. J. Rousseau a jeho pedagogický odkaz. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1967.

Fichte, Johann Gottlieb. Pojem vzdělance. Praha: Svoboda, 1971.

Bednář, Miloslav. Rousseauovo pojetí dějin. In: Jean-Jaques Rousseau. 230 let od úmrtí. Sborník textů. Praha: CEP, 2008.

Šalda, F. X. Boje o zítřek. Duše a dílo. Praha: Melantrich, 1973.

Weischedel, Wilhelm. Zadní schodiště filosofie. Praha: Votobia, 1992.

Pavlík, Ján. Rozum a cit u Jean-Jacques Rousseaua. In: Jean-Jaques Rousseau. 230 let od úmrtí. Sborník textů. Praha: CEP, 2008.

Filozofický slovník. Praha: Svoboda, 1981.

Pešková, Jaroslava; Ševčík, Oldřich. Filosofie – kultura – civilizace. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 1997