

نوشته : هانری والون \*

ترجمه : علیمحمد برادران رفیعی

## نقدی بر امیل

کتاب امیل در زندگی و در بین آثار ژان ژاک روسو مقامی عمده دارد. امیل کامل‌ترین و دقیق‌ترین گزارشی است که روسو از افکار خود بدست داده و بیشتر از تمام آثار دیگرش، در آن رعایت نظم و اسلوبی خاص را کرده است. «امیل» در بین نوشته‌های روسو اثری است که هنوز هم برای مریبان که کتاب خطاب به آنان نوشته شده تازگی خود را حفظ کرده است. کتاب امیل از نظر مضمون خیلی نزدیک به «نوول هلوئیز»<sup>۱</sup> است که در آن با اختصاص دادن صفحاتی به مسأله تعلیم و تربیت روسو اصول نظرانی را که در امیل از آن دفاع خواهد کرد، اعلام می‌دارد. طرح ابتدایی کتاب «قرارداد اجتماعی» نیز که تازه منتشر شده بود - هر چند در امیل بعنوان کتابی که باید منتشر شود معرفی شده است - در این رمان دیده می‌شود.

روسو در این هنگام از اصحاب دائرةالمعارف بریده است. از این رو کتاب امیل مورد بی‌اعتنایی و انتقاد شدید این دسته واقع می‌شود. و روسو هدف آزارهای جدی قرار می‌گیرد. ابتدا پارلمان پاریس کتاب را محکوم کرده دستور سوزاندن آن را صادر می‌کند. برای اینکه روسو توقیف نشود، حامیانش ناگزیرند به او کمک کنند تا به سویس برود. حکم محکومیت

امیل از طرف مقامات مختلفی صادر می‌شود: دانشگاه سوربون، کلیسای پاریس، کلیسای وطنش ژنو و کلیسای هلند کشوری که یکی از ناشرانش موافقت خود را با انتشار کتاب امیل اعلام کرده بود.

چون برای روسو در برن، ایالتی که بدانجا پناهنده شده بود این احساس پیدا می‌شود که آزادی‌اش به‌مخاطره افتاده‌است، به‌نوشتاتل<sup>۲</sup> می‌رود و آنجا نیز برای دفاع از خود جواب حکم اسقف کریستفادوبومون<sup>۳</sup> و «نامه‌های کوهستان» را به‌رشته تحریر در می‌آورد.

با تمام این محدودیت‌ها امیل از نظر تعداد خواننده، نسبت به‌زمان خود، باموفقیت قابل ملاحظه‌ای روبرو شد. هرچند ولتر کتاب را نامربوط و نفهمیدنی تشخیص داد، نظریاتی که در آن مطرح شده بود باشعور فراوان مورد بحث مردم قرار گرفت، بر عادات و رسوم تأثیر کرد و موضوع باب روز گردید.

قضاوت اخلاف روسو نیز در باب اثر او و حتی شخصیتش با چنین تفرقه‌ای همراه می‌باشد. دوره انقلاب کبیر روزگار پیروزی روسو بوده است؛ از طرفی به‌خاطر میهن‌پرستی وی و نیز علاقه‌اش به‌رژیم جمهوری و از سوی دیگر به‌واسطه تحقیری که بر سلاطین و بر رسوم بردگی آنان روا می‌داشته و سرانجام به‌خاطر اعتقادش به‌خدا. اما روسو با بدترین دشنام‌ها و توهین‌ها نیز درگیری داشته‌است. نمونه جالبی از این تناقضات در رویه کاتولیک‌ها ملاحظه می‌گردد، که در آغاز شدیداً خصومت‌آمیز و از ابتدای این قرن همراه با ستایش بی‌حد و حصر بوده‌است.

آیا سرچشمه این تناقضات در خود روسو نمی‌باشد؟ چنین گفته‌اند

۲- Neuchâtel

۳- Christophe de Beaumont

که روسو در نوشته‌هایش پیوستگی منطقی را رعایت نکرده است. او خود قبول دارد که به نوآوری و به «مخالف عرف بودن»<sup>۴</sup> علاقمند است. منظور از عدم پیوستگی منطقی<sup>۵</sup> این است که او با افکار خود مخالفت می‌کند و منظور از خلاف عرف بودن این است که وی با فکر همگانی اجتماعی ابراز مخالفت می‌نماید. اما این دو خصوصیت همیشه بطور بسیار آشکار از هم متمایز نمی‌شود و روسو به این تمایز بطور پیوسته توجه ندارد. اتفاق می‌افتد که از دو نظریه مخالف جانبداری می‌کند. در او نبوغ و یا جنون استفاده از صنعت ادبی تضاد دیده می‌شود. روسو از آن اشخاصی است که نمی‌توانند چیزی را، بدون در نظر گرفتن تصور یا فکر مخالف آن، در ذهن خویش مجسم کنند و با ایجاد تضاد فکر می‌کنند غالباً برای تعریف یک مفهوم با توجه به جنبه متضاد آن، نظر خود را بیان می‌کنند و نه از طریق تجزیه و تحلیل محتوای خاص آن. فقدان ارتباط صحیح بین مفاهیمی که برای اصطلاح واحدی داده شده است بر حسب اینکه اصطلاح مزبور با این و یا آن یک اثر متضادهايش در ارتباط باشد و اینکه خود آن مفهوم متضاد نیز دارای متضادهای متنوعی باشد، از اینجا ناشی می‌شود. از این رو در آثار روسو اصطلاحات مزدوجی وجود دارد که هر جزء آن، موقعی که از جزء متضادش جدا باشد، ممکن است مبهم بنظر آید. بهمین جهت برای مفسرین افکار روسو بیان معنایی ثابت و یک پهلو، حتی برای کلماتی مانند طبیعت و آزادی، که بفرآوانی مورد استفاده نویسنده قرار می‌گیرد دشوار است.

این طرز فکر معایب آشکاری دارد. اما دارای منافع پرارزشی نیز می‌باشد. منافع متعدد و متنوع این شیوه را در خود روسو می‌توان دید.

تضاد برای روسو در درجه اول زبان هجو و عیبجویی است. او عادات و رسوم را که به دوران های دیگری - گاهی به انسان طبیعی، گاهی به دوره باستان و حتی گاهی به ازمنه بسیار نزدیک به زمان خود، مثلاً دوره فرانسوای اول - اسناد می دهد، در مقابل رسوم فاسد عصر خویش می گذارد. تردیدی نیست که این استدلال جنبه دلخواهی دارد. اما در صورتی که در سطح تاریخ بشر به مسأله توجه کنیم بیان او عینی تر، و از جهتی پرتحرک تر، از نقد اخلاقی محض معاصران او می باشد.

گذشته از تصنعات ساده بیان، تضاد ممکن است برای تعریف متقابل دو مفهوم بکار رود که در برابر هم قرار می گیرند مانند انسان و «شهروند» یا انسان اجتماعی و انسان انتزاعی، احتیاج طبیعی و قوانین اجتماعی، تساوی طبیعی و نابرابری اجتماعی. تضاد در این صورت وسیله ای برای تعریف مفاهیم است. روسو غالباً از تضاد به عنوان ابزار روان شناسی اختلافی استفاده می کند. برجسته ترین مثالی که می توان در این مورد ذکر کرد مقایسه ای است که روسو بین امیل و سوفی و مرد و زن بطور مطلق می کند. روسو با این اصل که زن باید مکمل مرد باشد بحث خود را شروع می کند و سپس به نتیجه گیری کامل در باب روان شناسی و تعلیم و تربیت مناسب هر جنس - برای هر جنس عکس دیگری - دست می زند. بدون تردید در اینجا نیز با شیوه دلخواهی و تحکمی روبرو هستیم. اما اگر شیوه مزبور را تحت کنترل بررسی علمی قرار دهیم، ظاهراً می تواند به عنوان وسیله ای در پژوهش های علمی مورد استفاده قرار گیرد.

تضاد ممکن است تنها به قلمرو مفاهیم تعلق نداشته باشد بلکه به دنیای واقعی مربوط گردد زیرا تضاد ممکن است تنها جنبه اختلافی نداشته باشد بلکه دارای جنبه علمی باشد. و در این صورت دیگر تضاد تنها جزء قلمرو

تعریف نیست، بلکه جنبه دیالکتیکی دارد. و تسلسل بین دو شیء، مخالف صورت می پذیرد: دگر دوستی زائیده عشقی است که شخص به خود دارد. قدرت رهبری از فرمانبرداری نتیجه می شود. روسو از این روابط دیالکتیکی که بین اصطلاحات بظاهر متضاد موجود می باشد بی اطلاع نبوده است. انگلس کتاب «گفتار در باب نابرابری» را به عنوان نمونه استدلال دیالکتیکی معرفی می کند. بهمین جهت این تناقضات، که غالباً به خاطر آن بر روسو خرده گیری شده است مطلقاً خارج از هرگونه منطقی و واقعیت نبوده بلکه ترجمان احساس او نسبت به اشیاء و اشخاص بوده است که از مرحله طبقه بندی ساده آنها گذشته تا تناقضاتشان را فعال گرداند: روسو در تعلیم و تربیتش غالباً به تضادهای ذهنی هیجانانگیز یا رغبتها نوسل می جوید.

لانسون درباره روسو چنین می گوید: «روسو بدین ترتیب با شیوه احساساتی خود، معادل کاری را انجام می دهد که پاسکال با همزمان مورد تأیید قرار دادن اشیاء متضاد می کند. و این همان کاری است که بعدها هگل در برداشت خویش از وضع (تز) و وضع مقابل (آنتی تز) انجام می دهد. تردیدی نیست که روسو معمولاً دست به نتیجه گیری (سنتز یا وضع مجامع) نمی زند و معمولاً برای انسان خون سردی باقی نمی گذارد تا خود این کار را انجام دهد.

از نظر لانسون تناقضات روسو از اینجاست می شود که عقلش تحت تسلط احساساتش می باشد. در اینکه در روسو واقعاً تعارضات هیجانانگیزی وجود دارد و طبق معمول جنبه عاطفی اش دو جهته<sup>۶</sup> است تردیدی

نیست . و گاهی روسو نمی‌تواند برای انتخاب جهت واحدی تصمیم بگیرد . مثلاً بعد از آنکه با حرارت و قدرت بی‌چون و چرایی خطرات بزرگ ادیان الهام‌شده و برتری دین طبیعی را ثابت می‌کند با هیجان شروع به شرح و بسط محاسن مسیحیت می‌نماید . برای روسو حل دیالکتیکی تناقضات روشی آگاهانه و از روی اسلوب صحیح فکر کردن نیست - آنطوریکه برای هگل و بعدها برای مارکس بوده‌است - بلکه او تنها اجزاء متناقض را در برابر هم قرار می‌دهد و این مقابله تصادفی نیست بلکه کاملاً حساب‌شده است . شاید تأثیر پذیری‌های هیجانی روسو او را نسبت به تناقضاتی که چرخش جهان بر آن قرار دارد ، حساس‌تر ساخته‌است . اما روسو از این تعارضات نیازها و رویه‌ای را نتیجه گرفته‌است که مورد توجه مستقیم خود او بوده‌است .

حتی در بینشی که روسو در امیل اظهار می‌دارد ، در کنار بررسی‌های ژرف و کاملاً واقعی ، عقاید مبهم و متناقضی وجود دارد که موجب گمراهی می‌شوند . اما امیل چه نوع کتابی است ؟ اگر بخواهیم از روی عنوانش قضاوت کنیم می‌گوئیم : یک‌رمان ؛ و با توجه به عنوان دومش می‌گوئیم رساله‌ایست در باب تعلیم و تربیت . خود مؤلف باین خصوصیت دوبعدی کتاب آگاهی داشته‌است :

«می‌دانم که در اقداماتی مشابه این اقدام من : (نوشتن کتاب اصول تعلیم و تربیت) نویسنده که خود همواره در نظام تربیتی پیشنهادی‌اش احساس آسایش می‌کند ، بدون زحمت دستورات جالبی را بیان می‌دارد که اجرای آن امکان‌ناپذیر است . و چون جزئیات دستورات تربیتی خود را با ارائه نمونه‌هایی بدست نداده‌است ، بخش علمی آن دستورات نیز بدون مصرف می‌ماند .»

«بنابر این تصمیم گرفته‌ام يك شاگرد خیالی برای خودم درست نمایم، و فرض کنم سلامت مزاج، اطلاعات کافی و هنرهای دیگری که برای این کار لازم است دارا هستم، و می‌توانم شاگرد خود را از تولد، تا زمانی که مرد بالغ و کاملی شده و احتیاج براهنمایی غیر از خودش نداشته باشد، هدایت کنم. این روش بنظر من بسیار مفید است. زیرا مانع می‌شود که نویسنده‌ای که بخود اطمینان ندارد، در وادی اوهام و تخیلات سرگردان شود. زیرا حال که از طرز عملی که مرسوم است دور می‌شود، باید طرز عملی را که خودش می‌پسندد آزمایش کند. آنوقت یا خودش بزودی خواهد فهمید یا خواننده متوجه خواهد شد، که آیا راهی را که می‌پیماید مطابق ترقی‌گشودگان و موافق سیر طبیعی قلب و روح بشری است یا خیر؟»<sup>۷</sup>...

«از اینجا است که در اول کتاب از امیل کم نام برده‌ام. فی الحقیقه قواعد اولیه‌ای که برای تربیت بیان نموده‌ام، با وجود اینکه برخلاف رسوم جاریه می‌باشد، باندازه‌های بدیهی و مسلم است که محال است يك آدم عاقل آنرا نپذیرد. لیکن هر قدر جلو می‌رویم، شاگرد من که به سبکی غیر از شاگردان شما پرورش یافته است، دیگر يك کودک معمولی نیست. بنابر این تربیت او باید مخصوص خودش باشد. آنوقت بیشتر در صحنه ظاهر می‌شود. در آخر کتاب حتی يك لحظه هم او را از نظر دور نمی‌دارم، تا زمانی که (برخلاف آنچه می‌گوید) دیگر کوچکترین احتیاجی به من نداشته باشد»<sup>۸</sup>.

در واقع این داستان تنها از لحظه ملاقات امیل با سوفی، زن آینده‌اش، یعنی در کتاب پنجم، به شیوه‌ای پیوسته و مرتبط آغاز

۸- ركة: ص ۲۹، ترجمه آقای زیركزاده

۷- ركة: ص ۲۸، ترجمه آقای زیركزاده

می‌شود. چهار کتاب اول منحصر به نقل قضایای فرعی است که به‌عنوان نمونه آورده شده‌است و حتی قهرمان اصلی آن همیشه امیل نیست. امیل یکی از کم اهمیت‌ترین قهرمانان داستان است: مانکن ساده‌ای است که برای برجسته نشان‌دادن دستورات تربیتی که مربی مدعی بکار بردن آنست و اثری بر آن تصور می‌کند، در نظر گرفته شده‌است.

روابط بین امیل و مربیش را اگر به‌همان ترتیب که بیان شده‌است در عالم واقع امکان‌پذیر تصور کنیم عجیب و غریب می‌باشد: کودکی بدون خانواده که والدینش بنفع مربی یا «الله» از تمام حقوق خویش حتی حق حضور و وجود صرف‌نظر کرده‌اند. کودکی بدون رفیق و بدون هیچ‌گونه تماسی جز با مربیش که حتی مستخدمین را از او دور می‌کند. «الله» ای که تمام شوون زندگی شاگرد خود را، حتی مسأله‌غذایش را ترتیب می‌دهد و همه مراقبت‌های لازم را در هنگام بیماری طفل تجویز می‌کند. این معلم آماده برای هر نوع نیرنگ‌است تا بتواند تجاربی را که تصور می‌کند برای پیشرفت فکری و اخلاقی شاگردش لازم است فراهم آورد و از تمام وسایل متناسب با سن کودک برای جلب و حفظ اعتماد و فرمانبرداری کامل او استفاده می‌کند. او آنقدر خویشان را همانند شاگردش می‌سازد که اگر نتوانسته باشد او را از ارتکاب عملی ناشایسته باز دارد ترجیح می‌دهد خود نیز در انجام آن عمل شرکت کند. او خود را بین امیل و نامزدش قرار می‌دهد و سپس در روابط زناشویی آنها دخالت می‌کند.

این ادعاها چقدر مشکوک بنظر می‌آید اگر چیزی جز تصنعی ادبی برای بیان کلیه شرایط در نظر گرفته می‌شد. این شرایط هرچه باشد وظیفه نگهداری آن بعهده معلم است. نقش معلم به‌تناسب تعداد شرایط لازم بیشتر می‌شود. اما به‌شیوه‌ای کاملاً فرضی. چه معلم و شاگرد هر دو



موجوداتی خیالی هستند که نویسنده برای اثبات شیوه خود آنها را مورد استفاده قرار داده است. موقعی که برخی از این شیوه‌ها را به‌تنهایی در نظر بگیریم بسیار زننده می‌نمایند. بنابراین درست نیست که بیش از اندازه بر این تجربه‌های تربیتی که زاده خیال هستند، تکیه کنیم.

يك اصل بر تعلیم و تربیت روسو حاکم است: کودک همان آدم بالغ نیست و نباید با او چون يك آدم بزرگ رفتار کرد. کودک در برابر خود مراحل متعددی دارد که باید طی کند. اگر بفرض نوزادی دارای قد و قامت و قدرت بدنی يك آدم بالغ می‌شد، هرآینه بی‌عقل<sup>۹</sup> کاملی بود که حتی به‌وجود خود نیز آگاهی نداشت. روسو این فکر را که فرایند رشد کودک، در طی سنین مختلف، از مراحل پی‌در پی می‌گذرد، بطور کاملاً آشکاری تأیید کرده است. تقسیمات کتابش این موضوع را ثابت می‌کند: هر بخش کتاب پاسخگوی نیازهای سن معینی است. و این فکری است که امروز اکثر روان‌شناسان آنرا پذیرفته‌اند. این عده نیز مانند روسو اعتقاد دارند که ساختمان دستگانه‌های متعددی از بدن انسان به‌نگام تولد هنوز پایان نپذیرفته است و هم‌زمان نیز پایان نخواهد پذیرفت و این طور فکر می‌کند که «رسیدگی کنشی»<sup>۱۰</sup> - یعنی موقعی که تمرین و بکار واداشتن يك کنش امکان‌پذیر می‌گردد - به‌ساخته‌شدن و تشکل اعضا مربوط پیوسته است و در آن هنگام تحولی جدید آغاز می‌شود که باید آنرا هدایت کرد. و این کار وظیفه تعلیم و تربیت است. در امیل تمام مراقبت‌های لازم تنها به يك شخص یعنی «لکه» سپرده شده است.

تقسیمات اصلی و یا مراحل دوره کودکی بطور اجمال از نظر روسو

و در سنت جاری زمان، - و بدون تردید در تمام ازمنه - یکی می باشد. اما اشکال و تأسیسات مربوط به آن در تمدن های مختلف متفاوت است. نخستین مرحله اولین دوره کودکی است که تا مرحله یادگیری زبان ادامه دارد. این نخستین مرحله را *Infans* می گویند یعنی مرحله ای که کودک «هنوز به حرف نیامده».

«پیش از این جز آنچه در آغوش مادرش بوده است چیز دیگری نیست، هیچگونه احساسات و یا فکری ندارد. نسبت به جهان خارج نیز احساس چندانی ندارد. او حتی هستی خویش را احساس نمی کند. زندگی می کند در حالیکه از زندگی خویش بی خبر است.» در این هنگام شایسته است کودک را به دیدن و لمس کردن اشیایی که مربی انتخاب می کند، بخصوص اشیایی که در آینده بتواند در او تنفر و یا ترسی ایجاد کند، عادت دهیم. چون از همین سن احساسات عاطفی کودک می تواند و باید به ریاضت و ممارست واداشته شود. دست زدن به اشیاء این نتیجه را نیز دارد که احساس نخستین تمایز را، بین او و جهان خارج، تقویت می کند. «تنها از راه حرکت می آموزیم که اشیایی غیر از خود ما وجود دارد. و تنها به کمک حرکت خاص خود ما است که با مفهوم مکان آشنا می شویم.» (کتاب اول)

برای اینکه مفهوم فضا، مکان ها، و فاصله ها را در کودک پرورش دهیم باید تا زمانی که خودش نمی تواند با کمک پاهایش جابجا شود، او را غالباً از جایی به جای دیگر ببریم. یک روان شناس امروزی نیز بر این تذکرات چیزی نمی افزاید.

معدک در روسو خلای جدی مشاهده می شود. او در مورد مسأله روابط طفل شیرخوار با محیط انسانی اش، و بویژه با محیطی که مراقبت های

مادر بوجود می‌آورد ، سکوت می‌کند . در صورتیکه نخستین پایه‌های حیات روانی کودک در همین جا گذارده می‌شود و بطور آشکاری پیش از مراحل ابتدایی از دوره یادگیری حسی-مکانی قرار دارد . بنظر می‌رسد که روسو از این نخستین پیشرفت شعور آدمی بی‌خبر بوده و یا اینکه تنها جنبه منفی آنرا خاطر نشان کرده‌است . روسو درباره گسترش احتمالی هوس‌های طفل شیرخوار اعلام خطر می‌کند . معذک از اینکه توجه داشته‌است که آگاهی یافتن کودک به شخصیت خاص خود در سطحی قرار گرفته‌است که فعالیت‌هایی را ، از قبیل فراگیری زبان ، ایجاب می‌کند ، قابل تحسین است .

دوره دوم رشد روانی کودک موضوع کتاب دوم امیل است . این دوره تا سن ۶ یا ۷ سالگی ادامه پیدا می‌کند .

«در این دومین مرحله‌است که زندگی فرد ، به معنی خاص کلمه ، آغاز می‌شود . و در این هنگام کودک نسبت به خویشتن آگاهی پیدا می‌کند . حافظه این احساس آگاهی را بر تمام لحظات هستی او بسط می‌دهد . کودک حقیقهٔ يك پارچه و همواره يك چیز می‌شود و در نتیجه در خور خوشبختی و بدبختی می‌گردد . از این جهت این موضوع اهمیت دارد که پس از این او را به عنوان موجودی معنوی در نظر بگیریم» . (کتاب دوم)

در این موقع که کودک توانایی حرف زدن پیدا کرده‌است باید عادت گریستن و فریاد کردن را از سر او بدر کنیم و برای این کار باید او را به تجاربی دشوار و دردآور عادت دهیم ، و هم "خویش را صرف دورنگه داشتن کودک از چنین تجاربی نکنیم . آنچه را که کودک می‌تواند خود بخود بیاموزد ، نباید باو تعلیم داد . رعایت این اصل او را از اینکه ، غالباً برای تمام عمر ، رفتاری غیر طبیعی و ساختگی داشته باشد ،

بر حذر می‌دارد . همانطور که باید ، با قطع مراقبت‌هایی که کودک دیگر بآنها نیازی ندارد ، مواظب بود تا از آنچه دیگر مناسب سنش نیست دوری کند ، همانطور هم باید از وادار کردن او به فعالیت‌های زودرس که هنوز از نظر ساختمان بدنی آمادگی انجام آن را پیدا نکرده است خودداری کرد . روسو از بین این دو دستور تربیتی دومی را بیشتر مورد توجه قرار داده و غالباً از آن یاد می‌کند . تعلیم و تربیت باید بخصوص جنبه منفی داشته‌باشد . نه تنها باید جلوی کسب معلومات را بگیرد بلکه باید رشد احساسات و هیجانات را نیز بتاخیر اندازد . کودک طبیعی همیشه نسبتاً زود می‌تواند بخواند . امیال نوجوان نباید بر امکانات بدنی‌اش پیشی گیرد . روسو می‌گوید اینکه از دومین دوره کودکی از عقل سخنی بمیان آید ، معایب بزرگی را در بر دارد .

«اگر کودکان دستورات عقل را درک می‌کردند احتیاج به تربیت

پروشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی

نداشتند . . . .»

و در مورد ترتیب کسب معلومات نیز هرگونه شتابی زیان‌آور است . «شما ارزش وقت را می‌شناسید و نمی‌خواهید ابدأ آنرا بهدر دهید . لیکن متوجه نمی‌شوید که اگر وقت را بد مصرف کنید آنرا بیشتر بهدر داده‌اید تا اینکه ابدأ از آن استفاده نکنید . و کودکی بدآموز بیشتر از کودکی که هیچ نیاموخته است ، از خردمندی بدور می‌باشد .» (کتاب دوم) کودک تا قبل از سن ۱۲-۱۳ سالگی هنوز نمی‌تواند استدلال کند . «آنچه کودک از مربی خویش دریافت می‌دارد افکار<sup>۱۱</sup> نیست بلکه

صورت ذهنی<sup>۱۲</sup> می‌باشد. بین این دو اصطلاح این فرق وجود دارد که صور ذهنی چیزی جز نقش‌های مطلق از اشیاء محسوس نیست، و افکار مفاهیمی از اشیاء می‌باشد که به وسیله روابطی مشخص شده است. يك صورت ذهنی ممکن است در ذهنی که آنرا برای خود مجسم می‌کند تنها باشد، اما پیدایش هر فکر در ذهن وجود فکرهای دیگری را ایجاب می‌کند.»

(کتاب دوم)

ممکن است امروز يك روان‌شناس طوری دیگر اظهار عقیده کند اما در تعاریف روسو نیز نوعی درستی دیده می‌شود. این مسأله کاملاً درست است که در این دوره رشد فکری، کودک باید خود را از فکر عینی، که همواره به موضوع کنونی اش مربوط است جدا کند. البته او هنوز نمی‌تواند خصوصیات موضوع فکری یعنی شیء خارجی را تجزیه کرده آن‌ها را به صورت مقولاتی طبقه‌بندی کند و نیز نمی‌تواند آن خصوصیات را بطور مجزا توضیح دهد. این مرحله‌ای است که امروز بنام مرحله فکر درهم ریخته و بهم آمیخته نامیده می‌شود. مرحله‌ای است ویژه و نامتمایز. در این مرحله نیز روسو، با نپذیرفتن رابطه‌ای جز رابطه شاگرد و معلم، مانند مرحله قبل، عامل اصلی را از میان می‌برد. روسو تأثیر عمیق و ضروری محیط خانواده، و سپس محیط مدرسه را نادیده می‌گیرد، در صورتی که کودک با عبور از محیط خانواده به محیط مدرسه مرحله‌ای قطعی از تحولش را پشت سر می‌گذارد. اما روسو این ادعای واهی را دارد که می‌خواهد مراقبت پرورش شخصیت شاگردش را تنها به مربی او بسپارد و فقط پس از آنکه دوره تربیت تمام شد او را در تماس با جهان خارج قرار دهد، مرحله‌ای که بنا به تصور روسو شاگرد وی، در آن نشان

خواهد داد که برتر از دیگران است .

کتاب سوم به سومین دوره عمر که از حدود ۱۲ سالگی آغاز می شود اختصاص یافته است . در این دوره موقعیتی کاملاً جدید که دارای نتیجه مهمی است هویدا می گردد . تا این مرحله نیازهای حیاتی کودک بر تمام وجود او غلبه داشته است . و برای ارضاء این نیازها ، در اولین دوره عمر کمک های مداوم دیگری لازم بوده است و در دومین دوره عمر نیروی روز افزون کودک نقش کمک دیگری را به عهده می گیرد .

بطوریکه برقراری تعادل بین امکانات موجود و تمنیات آن لحظه از عمر تحقق پذیر می گردد : این نسبت ها در سومین دوره عمر معکوس می گردند :

«در ۱۲-۱۳ سالگی نیروهای کودک سریع تر از نیازهایش توسعه می یابد . قوی ترین و شدیدترین نیازها هنوز خود را نشاناسانده اند و حتی عضو مربوط به آن نیز ناقص مانده است و بنظر می رسد که برای خروج از آن وضع ناقص منتظر است که اراده اش او را بر آن وا دارد . . . نوجوان نه تنها می تواند به نیروی خویش بسنده کند بلکه نیرویی بیشتر از آنچه برایش لازم است در اختیار دارد و این تنها لحظه ای از عمر می باشد که انسان چنین وضعی را دارد . . . این دوره که در آن فرد بیشتر از آنچه می خواهد توانایی دارد ، هر چند ، همانطور که گفتیم ، دوره بزرگترین قدرت مطلق انسان نیست لیکن دوره بزرگترین قدرت نسبی اش می باشد . این دوره گرانبها ترین روزهای عمر است ، دوره ای که تنها یک مرتبه می آید . بسیار کوتاه است و همانطور که در آینده خواهیم دید بخاطر همین کوتاهی اش باید از آن خوب استفاده کرد .

نوجوان با این استعداد و قدرتی که فعلاً بسیار زاید است و در

وقت دیگری از عمرش بدان نیازمند خواهد شد، چه می‌کند؟ سعی خواهد کرد که از آن در راههایی استفاده کند که در موقع حاجت بکارش آید. به عبارت دیگر مازاد هستی فعلی‌اش را برای آینده ذخیره کند. کودک نیرومند توشه لازم را برای موقعی که مردی ضعیف خواهد شد، تهیه می‌کند. اما ذخیره‌هایش را نه در صندوق‌هایی که ممکن است مورد دستبرد قرار گیرد، انباشته می‌کند و نه در انبارهایی که با آنها آشنا نیست. برای اینکه حقیقه آنچه را کسب می‌کند از آن خاص خویش سازد آن را در بازوان، در مغز و در وجود خودش جای می‌دهد. از این جهت این دوره فصل فعالیت‌ها، آموختن‌ها و تحصیلاتش می‌باشد و توجه داشته‌باشید که این من نیستم که بطور دلخواهی دست باین انتخاب می‌زنم، این خود طبیعت است که آن را تعیین می‌کند» (کتاب سوم)

بدین ترتیب آموختن از دوره پیش از بلوغ آغاز می‌شود، یعنی دوره‌ای که برانگیزنده نیروهای در اندام کودک است که هنوز هدف و موضوع خود را نمی‌شناسد. روسو بین نیروهای جسمانی و نیروهای فکری نوعی سرمایه مشترک و منبع قدرت یگانه‌ای تصور می‌کند و معتقد است که تعلیم و تربیت باید با توجه به وضع آینده، آن نیروها را بکار وادارد. کمی بعدتر چنین بنظر می‌رسد که روسو برای آنها وجود «مستقل‌تر» و خاص‌تری قایل می‌شود.

«غریزه واحدی استعدادهای متنوع آدمی را برمی‌انگیزد. فعالیت روان آدمی که در جستجوی گسترش یافتن است، جایگزین فعالیت بدن می‌شود که در جستجوی رشد یافتن می‌باشد. ابتدا کودکان کاری جز جنب و جوش ندارند. سپس موجوداتی کنجکاو می‌شوند. و این کنجکاوی در صورتیکه خوب رهبری شود محرك دوره‌ای از عمر است که اکنون بآن پرداخته‌ایم... نوعی شوق و فعالیت برای آموختن وجود دارد که فقط

بر میل به تحسین شدن بعنوان يك عالم ، مبتنی است . گاهی نیز چنین فعالیت‌ها از نوعی کنجکاوی طبیعی ناشی می‌شود و شخص نسبت به تمام اشیایی که بتواند توجه‌اش را بخود جلب کند کنجکاو می‌شود .  
(کتاب سوم)

چنین بنظر می‌رسد که روسو کنجکاوی را قدرتی ابتدایی ، نخستین و غریزه و تمایلی طبیعی می‌داند که بخودی خود ظاهر می‌شود . کنجکاوی را باین تعبیر در برابر میل تصنعی کسب معلومات ، طبق پسند روز ، قرار می‌دهد . پیداشدن حس کنجکاوی واقعیتی از تحول کنشی است . معذک کنجکاوی همواره با رغبت‌های اساسی فرد در ارتباط می‌ماند .  
«میل فطری به آسایش و امکان ناپذیری ارضاء کامل این میل انسان را وامی‌دارد تا همیشه در جستجوی وسایل تازه‌ای باشد که وی را در ارضاء این میل مدد نماید . نخستین اصل کنجکاوی چنین است : اصلی طبیعی که در قلب انسان جای دارد» . (کتاب سوم)

بنابر این در کنجکاوی ، که هم جنبه کنشی و هم جنبه غایی دارد ، دو علت بهم می‌آمیزند ، آیا این دو خصوصیت مانند خصوصیات غریزه به همه انسان‌ها داده نشده است ؟ از این جهت این خصوصیت مربوط به نوع انسان است که در سن پیش از بلوغ شاهد نمودارشدن غریزه شناخت باشد . اما برای اینکه این غریزه بطور مؤثری به تمرین و ادا داشته شود ، باید همیشه با رغبت‌های کنونی کودک و با جد و جهد شخصی‌اش در ارتباط باشد .

«در میان این همه روش‌های تحسین آمیز برای خلاصه کردن مطالعه علوم ، ما شدیداً به روشی نیازمندیم که طبق آن علوم را با جد و جهد فرا گیریم» . (کتاب دوم)



«روابط علت‌ها و معلول‌ها، که ما ارتباط بین آنها را درک نمی‌کنیم، نیکی‌ها و بدی‌ها که ما هیچ تصویری از آنها نداریم، احتیاجاتی که ما هرگز در خود احساس نکرده‌ایم برای ما دارای هیچ ارزشی نیست. امکان ندارد که با طرح این مسایل، به انجام عملی که مربوط به آنهاست علاقمند شویم.» (کتاب سوم)

هر نوع آموزشی باید در حد رغبت‌های خود بخودی و یا برانگیخته شده دانش‌آموز باشد.

«هر چند فراوانند موضوعاتی که می‌توانند حس کنجکاوی دانش‌آموزی را به خود جلب کنند، بدون اینکه هرگز روابط عینی و مادی محیط مجاور فراموش شود. و بدون اینکه قبول کنند که در ذهن کودک حتی فکری بوجود بیاید که او نتواند آنرا درک کند. هنر معلم این است که ذهن کودک را از بررسی‌های جزئی که به هیچ چیز مربوط نمی‌شود انباشته نکند بلکه همواره او را در برابر روابط کلی قرار دهد که او یک روزی مجبور است با آنها آشنا شود تا بتواند نسبت به نیک و بد نظام اجتماع بزرگ دآوری کند. مربی باید بین گفتگوهایی که برای سرگرمی کودک در نظر گرفته است و وضع روحی که برای او ایجاد کرده است تناسبی برقرار کند چه فلان مساله که ممکن است حتی اندکی هم دقت کودک دیگری را بخود جلب نکند فکر امیل را برای مدت ۶ ماه دچار ناآرامی می‌کند.» (کتاب سوم)

آنچه را که کودک می‌تواند در آستانه نوجوانی بیاموزد بدین قرار است: «امیل جز اطلاعات طبیعی و منحصرأ جسمانی چیزی نمی‌داند. او هنوز حتی اسم تاریخ را هم نشنیده است و نمی‌داند فلسفه یا اخلاق چیست. او روابط اساسی بین انسان و اشیاء را می‌شناسد لیکن از روابط

اخلاقی بین مردم بی‌خبر است. او خوب نمی‌تواند مفاهیم و معانی را تعمیم دهد و از عهده تجربه هم بخوبی بر نمی‌آید. او صفاتی را که در بعضی اجسام مشترك است می‌بیند، لیکن این صفات را به صورت مجرد مورد استدلال و استفاده قرار نمی‌دهد. قضای مجرد را از راه صور هندسی آموخته است و کمیت مجرد یا مطلق را از راه علم جبر یاد گرفته است. این اشکال و علائم تکیه‌گاههای این انتزاعات می‌باشند که حواس مبتنی بر آنهاست. او هیچگاه در صدد نیست ماهیت اشیاء را بشناسد، بلکه فقط می‌خواهد از روابطی که مورد توجه است آگاه گردد. برای آنچه که با او بیگانه است به نسبت رابطه‌ای که با شخص او دارد ارزش قایل است. لیکن ارزشیابی صحیح و قطعی است، یعنی تفنن و قراردادهای در آن دخالت ندارد، هر چه را برای خود او مفیدتر است مهمتر می‌شمارد. و چون هرگز از این نوع قضاوت دست بر نمی‌دارد، هیچوقت پای‌بند عقاید دیگران نیست»<sup>۱۳</sup>.

چنین است نتایجی که باید جوابگوی پیشرفتی باشد که روسو معتقد است طبیعت آنرا به مربی دیکته می‌کند، پیشرفتی که امر آموزش را با استعدادات هر سن تطبیق می‌دهد.

مسأله روابط اجتماعی همواره به بعد موکول گشته است و تنها به آن بخش از رغبت‌های کودک توجه شده که پنداشته است فوری‌تر از همه رغبت‌ها در دسترس او قرار دارند یعنی رغبت‌های فردی و آنهایی که منحصرأ شخصی هستند. این تصور که کودک با اجتماع بیگانه است یا اینکه می‌توان او را بدون اینکه از این رهگذر زیانی ببیند، دور از اجتماع نگاه داشت و تنها موقعی که شخصیتش توسط مربی ساخته شد وارد

۱۳- امیل، ترجمه منوچهر کیا، ص ۲۷۴-۲۷۵، تهران، چاپ کتابفروشی جعفری.

اجتماع کرد، از ضعف‌های بزرگ روش تربیتی روسو می‌باشد. اما در باب روابط کودک با اشیاء اعتقاد اینکه در این سن این روابط هنوز در سطح مفید بودن و مثمر ثمر بودن باقی است درست می‌باشد. و کودک با مسایلی که از حد کیفیت فعلی اشیاء و یا مورد استعمال آن‌ها فراتر می‌رود بیگانه است. و این دیدی مثبت و عینی است که کودک در دوره پیش از بلوغ از اشیاء دارد. جهش‌های قوه تخیلش پیرامون جستجوی علت دنیای خارج سیر نمی‌کند، بلکه در زمینه دیگری فعالیت دارد.

در چهارمین دوره عمر یعنی دوره نوجوانی رشد و شکل گرفتن<sup>۱۴</sup> آدمی پایان می‌رسد.

«دوره حقیقی طبیعت سرانجام می‌رسد، و باید چنین باشد. با توجه به اینکه انسان باید بمیرد، لازم است که تولید نسل کند تا نوع بشر دوام یابد و نظام عالم حفظ شود». (کتاب چهارم)

اما در این دوره بیش از دوران گذشته باید مراقب بود که جریان رشد با شتابزدگی صورت نگیرد. کار مربی در این دوره عقب‌انداختن و لگام‌زدن به این مرحله از رشد است.

«بنابراین باز به روش خودم باز می‌گردم و می‌گویم: موقعی که سن بحرانی نزدیک می‌شود به نوجوانان مناظری ارائه کنید که دقت آنها را بخود جلب کند و نه اینکه موجب تحریکشان گردد. تخیل تازه بوجود آمده آنان را گول بزنید و آن را با اشیایی سرگرم کنید که به جای شعله‌ور ساختن آتش غرایز آنان، مانع فعالیت آن شود».

(کتاب چهارم)

از آن گذشته تنها مسأله شدت و ضعف و درجه مطرح نیست. اکثر

ارزش‌ها تغییر مفهوم داده‌اند: روش‌های تربیتی نیز باید واژگونی مشابهی را بپذیرند. شاگرد اکنون رشد یافته‌است و دیگر با يك كودك مواجه نیستیم بلکه با مردی روبرو می‌باشیم.

«تا اینجا شما از كودك هیچ چیز جز از راه حيله و یا زور بدست نمی‌آورید او سندیت را که قانون وظیفه می‌باشد نمی‌شناخته‌است. می‌بایست او را مجبور کنید و یا گول بزنید تا از شما اطاعت کند. متوجه می‌شوید که با زنجیرهای جدیدی قلب او را در بند کرده‌اید. عقل، دوستی حقیقت‌شناسی، هزارها محبت، با او با لحنی صحبت می‌کنند که نمی‌تواند نسبت به آن اظهار ناآشنایی کند. هنوز اعمال رذیله گوش او را نسبت به این آهنگ‌ها ناشنوا نکرده‌است. او هنوز تنها نسبت به انفعالات طبیعی حساسیت دارد، نخستین همه انفعالات که عبارت از خودخواهی باشد او را به دست شما رها می‌کند. عادت نیز او را بدست شما می‌سپارد. اگر هیجان شدید گذرایی او را از شما جدا می‌کند احساس تأسف و ندامت او را فوراً به سوی شما برمی‌گرداند. تنها احساسی که او را به شما علاقمند می‌کند همیشگی می‌باشد، سایر احساسات می‌گذرند و یکدیگر را از بین می‌برند. هیچگاه نگذارید او فاسد گردد. در این صورت همیشه فرمانبردار خواهد بود و طفیان را فقط موقعی آغاز خواهد کرد که فاسد شده‌باشد.» (کتاب چهارم)

تغییری اساسی در موضوعات و هدفهایی که باید به کودکان و نوجوانان پیشنهاد شود پاسخگوی تغییراتی است که بر حسب سن در شیوه‌هایی که بمنظور راهنمایی ایشان معمول می‌گردد، بوجود می‌آید. قبلاً این مسأله مطرح بود که كودك را دور از تأثیرات زیان‌آور اجتماع تربیت کنیم و اکنون باید نوجوان را با محیطی که در آن زندگی خواهد کرد و طبق تربیت ویژه خود درباره آن داوری خواهد نمود، در ارتباط قرار

دهیم . و نیز این مساله مطرح بود که خصوصیات اصلی و خالص طبیعت او را رشد دهیم بنابراین لازم خواهد بود که او را وادار کنند تا نمونه‌هایی از وضع رفتار دیگران را مورد توجه قرار دهد و عقیده عمومی اجتماع خود را که تا بحال او را از زیانهای آن بدور نگاه داشته‌اند ، جویا شود .

«حالا موقع آموختن علم تاریخ است . کودک بوسیله تاریخ می‌تواند بدون کمک فلسفه ، حالات روحی بشر را بشناسد . بوسیله تاریخ می‌تواند مانند يك تماشاگر ساده بدون نفع شخصی ، بدون حب و بغض ، بعنوان يك قاضی و نه بعنوان همدست و یا فردی که بآنها تهمت بزند حالات مزبور را مشاهده نماید . برای اینکه آدمیان را بشناسیم ، باید رفتار آنها را به بینیم . در میان ما ، مردم بیشتر حرف می‌زنند ، یعنی نطق‌های خود را بر رخ هم می‌کشند ، ولی اعمال خود را پنهان می‌دارند . لیکن در تاریخ نقابی که به صورت داشتند عقب می‌رود ، و می‌توان آنها را از روی کارهایشان قضاوت کرد . حتی سخنانشان هم به تعیین ارزش ایشان کمک می‌کند .

مقایسه آنچه می‌گویند با آنچه می‌کنند ، می‌توان آنها را آنطوریکه هستند و نیز آنطوریکه می‌خواهند باشند ، شناخت هر قدر بیشتر صورت واقعی خود را پنهان کنند ، بهتر می‌توان آنها را شناخت»<sup>۱۵</sup> . (کتاب چهارم)

اما در تاریخ تاریکی‌ها و نادرستی‌های بسیاری می‌بینیم و در مورخین غرض‌ورزی و نارسایی فراوان دیده می‌شود . پس چرا معاصرین را نیز مورد مشاهده قرار ندهیم .

«پس برای آنکه مردم را خوب بشناسیم چه باید بکنیم ؟ ابتدا باید شناختن آنها نفع بزرگی برای ما داشته باشد ، دیگر اینکه بی‌غرضی کامل برای قضاوت درباره آنها در ما وجود داشته باشد ، بالاخره اینکه قلبی

نسبة حساس، برای درك کلیه هیجانات بشری، و نسبة آرام برای اینکه تحت تاثیر آن هیجانات قرار نگیریم، داشته باشیم. اگر در زندگی فصل مناسبی برای این بررسی وجود داشته باشد، هر آینه موقعی است که من برای امیل مناسب تشخیص داده‌ام: زودتر از این موقع آدم‌ها برای او موجودات غریبه‌ای بودند و دیرتر از آن موقع او همسان دیگران می‌شود. عقیده عمومی که اثرش را ملاحظه می‌کند هنوز هیچگونه تسلطی بر او پیدا نکرده است، او يك مرد واقعی است. نسبت به برادرانش اظهار علاقه خواهد کرد، آدم منصفی است و در مورد همسانان خود داوری می‌کند. باری مسلماً اگر خوب داوری کند مایل نخواهد بود به جای هیچ يك از آنها باشد زیرا با توجه باینکه هدف تمام ناراحتی‌هایی که آنها تحمل کرده‌اند، بر پیشداوری‌هایی مبتنی است که در او وجود ندارد، هدف مزبور بنظر او بی‌اساس جلوه می‌کند.» (کتاب چهارم)

بنابراین تعلیم و تربیت سالم نباید ارتباط کودک را با اجتماع اجازه دهد تا روزی که سنش باو امکان دهد که در باب مسایل اجتماعی دست به داوری بزند، در اجتماع حل نشود و در کنار آن بماند. کمال مطلوب روسوی حساس پرورش فردی است که بتواند استدلال کند. تضادی که دیده می‌شود بیشتر جنبه ظاهری دارد تا واقعی و از نظر روان‌شناسی استثنایی نیست. تأثیرپذیری افراطی و استدلال‌گرایی افراطی غالباً بموازات هم قرار دارند.

همین پیشرفت بسوی دنیای انتزاعی و منطقی باید در تحول کاملاً فکری دیده شود.

«انسان باسانی شروع به فکر کردن نمی‌کند، اما بمحضی که بدین کار آغاز کرد دیگر آنرا قطع نمی‌کند. هر انسانی که فکر کرده است، همیشه فکر خواهد کرد و قوه درك آدمی در صورتیکه يك بار به ممارست واداشته

شود ، دیگر نمی تواند به حال استراحت باقی بماند . . . این را نیز در نظر بگیرد که ، با توجه به اینکه ما توسط استعداد های خویش به اشیا محسوس محدود شده ایم ، هیچگونه توجهی به مفاهیم انتزاعی فلسفه و ایده های مطلقاً فکری نمی کنیم . برای اینکه باین مسأله برسیم باید یا اینکه خود را از جسم که شدیداً بآن پیوسته ایم ، آزاد کنیم یا اینکه از هدفی تا هدف دیگر و بطور تدریجی ترقی کنده باشیم و یا بالاخره این فاصله را با سرعت و تقریباً با يك جست ، به کمک قدم های غول آسا که كودك توانایی برداشتن آنرا ندارد ، پشت سر گذاریم . برای انجام این کار حتی برای مردان پله هایی لازم است که به خاطر آنها درست شده باشد . نخستین مفهوم انتزاعی اولین پله از پله های نامبرده می باشد اما تصور این مسأله که چگونه و با چه تدبیری این پله ها را می سازند برای دشوار است .

وجود ناشناخته که بر همه چیز احاطه دارد و به عالم چرخش و جنبش می دهد و تمام دستگاه های بدن موجودات را ساخته است نه با چشم های ما مرئی است و نه اینکه دست های ما می تواند او را لمس کند . هیچ يك از حواس ها او را درك نمی کنند . مصنوع دیده می شود اما سازنده مخفی می باشد . بالاخره درك این مسأله که او وجود دارد کار ساده ای نیست و موقعی که بدین جا می رسیم ، موقعی که از خود می پرسیم : او کیست و به کجا می رود ؟ دچار سرگستگی و حیرانی می گردیم و دیگر نمی دانیم به چه می اندیشیم . ( کتاب چهارم )

روح از طریقه فکری و عقلانی انتزاعاتی که بعمل می آورد ، طریقه ای که به کمک آن ، شناخت اشیا بتدریج صورت می پذیرد ، به تصور هستی مطلق که خالق اشیا می باشد ، می رسد . خدا حد عالی انتزاعات است که انسان به کمک آن به درك جهان نائل می شود ، اما خود او درك نشدنی است .

بدون تردید در اینجا با یکی از تناقضات دیالکتیکی، که مانند آن در آثار روسو بفرآوانی دیده می‌شود، روبرو هستیم. اما این تناقض حل نگردیده است. آنتی‌تز بدنبال خود سنتزی ندارد که عبارت از پیشرفت فکری تازه‌ای باشد. برعکس آنچه در اینجا دیده می‌شود برگشت و انصراف عقل است. معذک پیوستگی بین مراحل شناخت فکری و آخرین فاصله‌ای که باید از آن گذشت، فاصله‌ای که به‌خدا منتهی می‌شود، پایه استدلال و اصل مطلب بوده است. روسو با دشواری اساسی اندراج خدا در علم انسان یعنی وارد ساختن او در قلمرو نوعی خردگرایی<sup>۱۶</sup> نظری روبرو شده است. این تلاش ناقص اگر نتایج فلسفه خردگرایی او را بهتر تأیید نکند لااقل در مورد مقاصد فلسفه مزبور چنین نقشی را دارد. تا قبل از دوره نوجوانی عملاً نباید با کودک از دین سخنی به‌میان آورد چه در این صورت ممکن است کودک خدایی به‌شکل انسان در ذهن خود تصور کند و به‌بت‌پرستی کشیده شود. توانایی شناخت دین فقط برای اشخاصی که قوه خردشان اکنون دیگر کاملاً پرورش یافته است، امکان‌پذیر می‌باشد. اما آیا خرد به‌نفع دین نتیجه‌گیری خواهد کرد؟ آیا عملی که با آن خرد توانایی خویش را انکار می‌کند، خود با این انکار بی‌اعتنا نمی‌شود؟

حسن بزرگ روسو در این است که نشان می‌دهد موضوع و روش‌های تعلیم و تربیت باید مرحله‌به‌مرحله بر حسب سن کودک تغییر کند. اما در سیستم تربیتی او اصول پایدار نیز وجود دارد. یکی از این اصول که بارها آن را بعنوان یکی از وظایف حتمی مربی در قبال شاگرد و بعنوان حق غیر قابل نقض این یکی بر شمرده این است که حال نباید فدای آینده شود.



در بخش پرسوز و گداز اثرش که در آن زندگی و مرگ، خنده و گریه، همچون در مبارزه‌ای تن‌بتن و غم‌انگیز، در برابر هم قرار داده شده و بی‌اعتمادی نسبت به آینده بعنوان محرکی برای بهره‌وری کامل از زمان حال معرفی گردیده و زمان به معنی جریان محتومی در نظر گرفته شده است، کاملاً چنین بنظر می‌رسد که حساسیت روسو در این ترسی که در ناآرامی درونی وجود دارد از خویش پرتویی منعکس می‌سازد، بحدی که می‌بینیم در صفحات بعد توصیه‌ای که در مورد بی‌قیدی می‌کند بر تمام زندگی تعمیم یافته است.

«مال‌اندیشی! مال‌اندیشی که ما را همیشه متوجه آینده می‌سازد و غالباً انسان را به آینده بسیار دوری متوجه می‌کند که ابداً فرا نمی‌رسد. و این است سرچشمه واقعی تمام بیچارگی‌های ما...»  
سهم فلسفه ذهن گرای<sup>۱۷</sup> در این توصیه‌ها هرچه باشد باز با تعلیم و تربیت روسو در ارتباط نزدیکی قرار دارد. روسو این مسأله را مجدداً در مورد دومین دوره کودکی مطرح می‌کند.

«او (امیل) به مرحله نضج<sup>۱۸</sup> دوره کودکی رسیده و زندگانی کودکانه کاملی داشته است. ضمناً کمال خود را به قیمت از دست دادن خوشبختی خویش خریداری نکرده است. برعکس این هردو با هم همکاری داشته‌اند. با بدست آوردن تمام آنچه لازمه سنش بوده، بقدری که ساختمان بدنی و سرشتش باو امکان داده، خوشبخت و آزاد بوده است. اگر مرگ او را از دست ما برباید ما هرگز نباید در عین حال بخاطر زندگی و مرگش گریه کنیم. دیگر خاطره ناراحتی‌هایی که بر او وارد آورده‌ایم غم ما را

Subjectivisme-۱۷

Maturation-۱۸

تشدید نخواهد کرد. و با خود چنین خواهیم گفت: لااقل او از دوره کودکی اش بهره‌مند شده است و ما باعث بهر دادن هیچ يك از مواهبی که طبیعت باو ارزانی داشته است نشده‌ایم» (کتاب دوم).

در آخرین صفحات کتاب امیل روسو مجدداً به همین مسأله توجه می‌کند:

«با توجه باینکه بزندگی انسان اطمینانی نیست باید بخصوص از این احتیاط نادرست که ما را به فدا کردن زمان حال به خاطر آینده وامی‌دارد، دوری کنیم. در واقع چنین رویه‌ای غالباً عبارت از فدا کردن چیزی که وجود دارد بخاطر چیزی است که هرگز وجود نخواهد یافت. باید آدمی را در تمام مراحل عمر خوشبخت کنیم و از این بترسیم که مبادا بعد از تمام مراقبت‌هایی که در او به عمل می‌آید، قبل از اینکه به خوشبختی برسد عمرش تمام شود. باری اگر برای لذت بردن از زندگی زمانی وجود داشته باشد، آن زمان مطمئناً آخر دوره نوجوانی است. در این دوره استعداد های جسمی و روحی به بالاترین حد قدرت خود می‌رسند و از آنجا انسان که در نیمه راه عمر قرار دارد از دور دو حدی را مشاهده می‌کند که کوتاهی زندگی را باو نشان می‌دهد. اگر آدمی در دوره جوانی که دوره مخالف احتیاط و حزم است دچار اشتباه شود، اشتباه وی در این نخواهد بود که می‌خواهد لذت ببرد بلکه اشتباهش در این است که لذت را در جایی می‌جوید که ابداً وجود ندارد و با آماده شدن برای آینده‌ای مسکنت‌بار نمی‌تواند حتی از زمان حالش بهره‌گیرد». (کتاب پنجم)

بدین ترتیب انسان در تمام دوره عمرش باید خوشبخت باشد. سعادت بشر هدیه طبیعت است استفاده نکردن از این داده طبیعی و بخصوص محروم ساختن کودک یا دانش‌آموزی که تحت تربیت ما قرار دارد از آن

موهبت ، بمنزله پذیرفتن بزرگترین مسؤولیت‌ها می‌باشد .  
 بنابراین تعلیم و تربیت روسو در مقابل تعلیم و تربیت آن دسته از  
 مربیان بدخو قرار می‌گیرد که مجازات را بعنوان بهاء تعلیم می‌پذیرند و  
 کوشش را بخاطر کوشش می‌ستایند . و نیز این تعلیم و تربیت در مقابل  
 سیستم تربیتی‌ای قرار می‌گیرد که بپذیرفتن اصل آموزش در محیط مشحون  
 از شادی می‌خواهد این نتیجه را در فراهم آوردن آینده‌ای سعادت‌مند ،  
 توسط خود شاگرد ، بدست آورد . در اینجا دو بینش تربیتی در برابر هم  
 قرار می‌گیرد . در روسو نوعی اعتقاد به قضا و قدر دیده می‌شود که  
 همه چیز را مستقیماً از طبیعت انتظار دارد . این اعتقاد او را از هرگونه  
 پیشی جستن و اقدام پیش از موقع در کار تربیت بی‌مناک می‌سازد و او را  
 بیشتر به لگام‌زدن رشد فکری شاگردش وادار می‌کند تا به تسریع آن . بر  
 عکس در ماکارنکو<sup>۱۹</sup> نوعی ترقیخواهی دیده می‌شود که نه تنها به وجود مسأله  
 تحول در انواع اعتقاد دارد بلکه آن را در مورد افراد نیز می‌پذیرد . و از  
 تماس بین کودک و اجتماع نه تنها انتظار فساد طبیعت او را ندارد بلکه  
 معتقد است که کودک می‌تواند از این تماس‌ها هدف‌های شوق‌انگیز و نیز  
 همسازی‌های تازه و مفیدی بدست آورد . از این رو باید کودک را تشویق  
 کرد تا موقعیت‌ها و آرزوهای تحقق‌پذیری را در آینده‌ای کم‌وبیش دور  
 برای خویش مجسم کند . پایه‌های تعلیم و تربیت از طرفی مبتنی بر جستجوی  
 ثباتی بنیانی ، خواه در طبیعت و خواه در سنت ، است و از سوی دیگر  
 بر بدست آوردن تعادلی که بر حسب موقعیت‌ها ، دوره‌ها و محیط تغییر  
 پذیر باشد .

اصل دوم که نتیجه ساده‌اصل اول هم نیست این است که هر نوع

آموزشی با علاقه و خوشی پذیرفته شود، کودک انتظار آن را داشته باشد، مطلوب او باشد و به یکی از نیازهای او، به کنجکاوی اش یا به حل مشکلی که در آن قرار گرفته است، پاسخ گوید. بدین ترتیب پیشرفت‌هایی که در معلومات کودک صورت می‌پذیرد با زندگی عاطفی، عملی و سرانجام فکری او در ارتباط است. در اینجا مهارت معلم با دخالت خود کاملاً می‌تواند موقعیت‌های ویژه‌ای بوجود آورد که بین دشواری‌هایی که کودک در آن قرار گرفته و می‌خواهد خود را از آن رها کند و دانشی که از آن وضع دشوار نتیجه خواهد شد، پیوندی برقرار کند. در اینجا تنها احتمال يك خطر می‌رود و آن اینکه مهارت معلم در نظر شاگرد بیش از اندازه جلوه کند و حالت تصنعی بخود بگیرد و در نتیجه موجب تضعیف رغبت و اعتماد کودک گردد. برخی از مثالهایی که روسو بیان داشته است ظاهراً می‌تواند این ترس را بخوبی توجیه کند.

امروزه روش‌هایی که رغبت دانش‌آموزان را بکار می‌گیرند اقبال تازه‌ای یافته‌اند. مثلاً دکتر «دکرولی» آن را به شکل تازه‌ای، یکی از وسایل اساسی تعلیم و تربیت خویش قرار داده است. در سیستم تربیتی روسو رغبت همیشه به موقعیتی خاص مربوط می‌شود. رغبت چیزی است که موقعیت‌ها آن را ایجاد می‌کنند. موقعیت را ممکن است از روی اسلوب و نظم خاصی بوجود آورد. به اعتقاد «دکرولی» وضع رغبت تنها در مورد کودکان در سنین بسیار پائین چنین است. اما بمرور دیدگاهی از مواد درسی می‌شود که به یکی از نیازهای بزرگ - نیازهای غذایی، نیاز حمایت و نیاز دفاع - معطوف می‌گردد که انسان بخاطر ارضاء آن نیازها فعالیت خود را گسترش می‌دهد. روش «مرکز رغبت» دیگر روشی فردی نیست، شیوه‌ای است که بین معلوماتی که باید کسب شود تالیفی برقرار

می‌سازد. در نتیجه کودک در عین حال هم وحدت آنها و هم فایده‌شان را درک می‌کند، و حتی ممکن است با معلم خود در تجربه‌هایی که با سطح تحول فکری کنونی‌اش متناسب باشد، همکاری کند.

سومین اصلی که در عقاید تربیتی روسو، دکرولی و تمام آنهایی که از روش‌های فعال طرفداری می‌کنند مشترکاً دیده می‌شود این است که باید بنیان هر آموزشی را بر مشاهده عینی و تجربه قرار داد. کودک بیشتر از معلوماتی ویژه، به چشم‌های خویش و به قوه داوری‌اش احتیاج دارد. دانستن، باور کردن سخنان معلم نیست بلکه عبارت از دیدن و استدلال کردن می‌باشد.

«بدون تردید انسان مفاهیم اشیائی را که خود یاد می‌گیرد خیلی واضح‌تر و مطمئن‌تر درک می‌کند تا مفاهیمی را که از تعلیمات دیگری فرا می‌گیرد...».

هر چه ابزار کار ما هوشمندانه‌تر باشند اعضاء ما ناشی‌تر و خام‌تر می‌شوند: در اثر انباشتن ماشین‌ها در اطراف خویش ما دیگر حالت خودکاری و ابداع را از دست می‌دهیم. اما موقعی که ساختن این ماشینها را خود شروع می‌کنیم مهارتی را که در ما جای ماشین را می‌گرفته و تیزهوشی را که در گذشته لازم بوده تا از استفاده آن ماشین‌ها بی‌نیاز شویم، بدست می‌آوریم، بدون اینکه هیچ چیز را از دست بدهیم. ما هنر را بر طبیعت می‌افزائیم و بدون اینکه از مهارت‌مان کاسته شود هوشمندتر می‌گردیم. اگر بجای اینکه کودکی را همواره به آموختن کتابی مشغول داریم او را در کارگاهی به فعالیت مشغول کنیم دستهایش در راه خدمت به مغزش به کار خواهند پرداخت: او فیلاسوفی می‌شود و تصور می‌کند که کارگری بیش نیست. بالاخره این تمرین مورد استفاده‌های دیگری نیز دارد که بعد از آن صحبت خواهیم کرد و

خواهیم دید که بچه ترتیب می‌توان از بازی‌های فلسفی و اطلاعات کتابی به سطح پرورش کنش‌های واقعی انسان نائل شد» . (کتاب سوم) .

این اندیشه روسو که بر طبق آن باید کودک را در ارتباط مستقیم باشیئی قرارداد که باید تغییر یابد و یا دستکاری شود و اینکه در هر حال باید کودک را وادار کرد تا اولین ابزار را خود اختراع کند و بسازد ، انسان را باز پیاد «دکرولی» می‌اندازد . کودک از این راه نه تنها با مورد استعمال ابزار بهتر آشنا می‌شود بلکه اصول مکانیکی و فیزیکی آنها نیز بهتر درک می‌کند : کودک دیگر ابزار را بعنوان وسیله‌ای که دارای ساختمانی اسرار آمیز و آثاری مصنوعی است بحساب نمی‌آورد بلکه آنها را دنباله‌ای از طبیعت می‌داند و بعنوان چیزی که توسط خود طبیعت در اختیار بشر قرار داده شده است تصور می‌کند . بدون تردید می‌توان ملاحظه کرد که این نوع ابزار مطلقاً به دوره صنایع دستی تولید تعلق دارد ، اما به دوره‌ای از زندگی کودک نیز مربوط می‌شود که در آن باید کشف کند و ترکیبات فکری - حرکتی اش را با اشیایی که جهان خارج باو عرضه می‌کند همساز نماید . سطح ترقی صنعت بهر حدی که برسد این دوره از عمر را نمی‌توان از بین برد و موقعی که این مرحله فرا رسد باید به تربیت آن پرداخت . سرانجام فرمول جالب روسو را که گفته است : «او فیلسوف می‌شود و فکر می‌کند کارگری بیش نیست» می‌توان بعنوان نوعی پیش‌گویی درباره اصل آموزش پلی تکنیک بشمار آورد که مارکس آنها توصیه کرده است .

#### تعلیم و تربیت و روان‌شناسی

برای اینکه بتوانیم بر کودک تأثیر گذارده او را تربیت کنیم لازم است طبیعتش را بشناسیم . هدف تعلیم و تربیت این است که علیرغم این احتمال که ممکن است اجتماع کودک را فاسد کند ، او را برای زندگی در اجتماع

آماده سازد. زیرا زندگی اجتماعی یکی از ضرورت های طبیعت انسان است. بنابراین هدفِ تعلیم و تربیت زندگی اجتماعی است و مبداء و نقطه اتکاء آن نیز طبیعت کودک می باشد. طبیعت و اجتماع در دو قطب مقابل قرار گرفته و طوری تشکیل شده اند که اجزاء آن متمم یکدیگر می باشند. این تضاد را می توان با نوعی تفسیر دیالکتیکی از تعلیم و تربیت حل کرد یعنی تعلیم و تربیتی که عبارت از عمل، حرکت، عبور از حالتی به حالتی دیگر است و در این معنی تعلیم و تربیت عملی است که باید صورت گیرد تا در فرد تفسیر اساسی یا نسبی ایجاد گردد. اما در کتاب امیل این روابط تنها بطور مبهم بیان شده است. در این کتاب کلمه طبیعت و طبیعی، را بدون اینکه تعریف روشنی از آن به دست داده شود و یا برای آن مصداق روشن و ثابتی بیان گردد، مکرراً آورده شده است. در واقع اصطلاحات مزبور غالباً تنها آنتی-تزیهائی هستند برای چیزی که روسو آن را تحت عناوین مختلف تصنعی، ساختگی و حتی پست و منحرف نام می برد. سرچشمه قواعد تربیتی معروفی که روسو غالباً بدانها خرسند بوده است، این چنین است. و موقعی که فرمول های نامبرده از ترکیب اصلی شان جدا گردیده اند این شهرت را برای روسو بوجود آورده اند که وی آبروی تمدن را برده است. « هر چه که از دست خالق جل شانہ بیرون می آید، از عیب و نقص مبری است. ولی به محض اینکه به دست اولاد آدم رسید فاسد می شود. انسان زمینی را مجبور می کند محصولی را که مناسب زمین دیگری است بدهد، و درختی را وادار می سازد بار درخت دیگری را ببرد. اقالیم یا عناصر یافصول را باهم مخلوط می نماید. سنگ یا اسب یا غلام خود را ناقص-الأعضاء می کند تا قشنگتر بنظر آید. همه چیز را بهم می زند؛ همه چیز را تغییر شکل می دهد توگویی از صور مهیبه و غول آسا خوشش می آید.

میل ندارد هیچ موجودی همانطور که بدست طبیعت ساخته شده است باقی بماند، ولو اینکه آن موجود انسان باشد او لازم می‌داند بجهت انسان را مانند کره اسبی که بدرد تاخت و تاز می‌خورد تربیت کند، او را بهر صورتی که می‌خواهد درآورد، و مثل درختان باغ خود هر شکلی را که میل دارد به او بدهد. «<sup>۲۰</sup>

روسو فنونی را که انسان به کمک آنها منابعی را که طبیعت به صورت گیاهان و حیوانات به او عرضه داشته است، ویژه نیازهای خویش می‌گرداند، محکوم می‌کند. همچنین با مقایسه کردن نظامی که اجتماع بین انسان‌ها برقرار کرده است با ترتیبی که در حالت طبیعی وجود دارد، از ارزش اولی می‌کاهد.

« در حالت طبیعی نوعی تساوی واقعی و از بین نرفتنی وجود دارد زیرا غیر ممکن است که در این حالت تفاوت انسانی تا انسان دیگر آنقدر زیاد باشد که فردی را تابع فردی دیگر بسازد. در حالت مدنی تساوی حقوقی وجود دارد که خیالی و بیهوده است زیرا همان وسایلی که برای حفظ این تساوی در نظر گرفته شده است برای انهدامش بکار می‌رود. و از این گذشته قدرت عامه که برای ستم‌رو داشتن به فرد ضعیف، از شخص قوی‌تر حمایت می‌کند تعادلی را که طبیعت در بین آنها قرار داده است از بین می‌برد. تمام آنچه در نظام مدنی و اجتماعی بین ظاهر امر و واقعیت مشاهده می‌شود از همین نخستین تناقض سرچشمه می‌گیرد. » (کتاب چهارم)

در این تقابلی که طی آن انسان در برابر طبیعت قرار می‌گیرد چنین بنظر می‌رسد که غالباً طبیعت و مشیت الهی با هم اشتباه می‌شوند.

« اگر می‌بایست برای انتخاب غذاهای مناسب منتظر می‌ماندیم تا



تجربه غذاها را بما بشناساند، از گرسنگی می‌مردیم و یا مسموم می‌شدیم . اما خوبی مطلق که لذت موجودات با احساس را وسیله صیانت نفسشان قرار داده است به کمک زبانشان آنها را از غذاهای مناسب مزاجشان آگاه می‌سازد . طبیعتاً برای انسان طبیعی مطمئن تر از اشتهايش نیست و در صورتیکه او را در حالت بدوی اش در نظر گیرند یقیناً غذاهایی را که بعنوان لذیذترین غذاها معرفی کرده برایش سالم ترین آنها نبوده است .

« در واقع باید از این هم فراتر رفت . خالق اشياء تنها ب فکر نیازهایی که خود او در ما قرار داده نبوده است بلکه برای ارضاء نیازهایی که ما خود برای خویش ایجاد می‌کنیم نیز پیش بینی کرده است . و برای اینکه میل و احتیاج ما همواره در کنار یکدیگر قرار داشته باشد لازم است علائق غذایی مان عوض شود و با شیوه‌های زندگی مان تغییر کند . هر چه ما خود را از حالت طبیعی بیشتر دور کنیم بیشتر ذائقه طبیعی خود را از دست می‌دهیم یا بهتر است چنین بگوئیم که عادت در ما طبیعتی ثانوی بوجود می‌آورد و ما آنرا طوری جایگزین طبیعت اولمان می‌کنیم که هیچ فردی دیگر طبیعت نخستین خویش را باز نمی‌شناسد . » (کتاب دوم)

در اینجا بوسیله مفاهیم خالق ، مشیت الهی و علت غایی که تصور می‌شود طبیعت اولیه برای صیانت حیات در موجودات و کائنات قرار داده است رابطه بین کلمات «طبیعت» و «طبیعی» برقرار می‌شود .

یکی از این دو کلمه همانطور که بالاتر گفتیم به نظام ابتدایی جهان مربوط می‌شود که بشر بدون خطر بزرگ نتوانسته است از آن دور شود . کلمه دیگر مشخص کننده امکاناتی است که در انسان پیدامی‌شود و بدون آنها انسان هر آینه وضع دیگری می‌داشت . اینکه امکانات مزبور در اینجا با بینشی غایی، که اساس قدری دارد، بیان شده است اهمیت چندانی

ندارد. در واقع این امکانات با آنچه بعنوان مجموعه غرایز و استعدادات وصف شده است و برای بقاء موجودی زنده ضروری است تطبیق می کند آنها امکانات کنش نوع انسان را در نقطه آغاز زندگی نشان می دهند یعنی هنگامی که هنوز در اثر کاربردشان دستخوش تغییر نشده اند. در ابتدا در هر فردی حساسیتی بدوی وجود دارد.

« ما حساس بدنیا می آئیم و از بدو تولد به شیوه های مختلف تحت تأثیر اشیائی که ما را احاطه کرده، قرار می گیریم. به محض آنکه به احساسات خود آگاه می گردیم، تمایل می یابیم به استقبال اشیائی که مولد آنها هستند برویم یا از آنها بگریزیم، ابتدا با توجه به اینکه این احساسات بر ایمان دلپذیر یا ناگوار هستند، سپس با توجه به هماهنگی یا غیر هماهنگی که در میان خودمان و این اشیاء می یابیم و بالاخره با توجه به عقیده ای که درباره سعادت داریم و با تصویری که عقلمان از کمال عرضه می دارد. هر چه حساستر و روشن بین تر می گردیم، این تمایلات وسیع تر و محکم تر می شود. ولی چون تحت انقیاد عادات ما قرار دارد، بوسیله عقایدمان کم و بیش فاسد می شود. این تمایلات، در وجودمان، قبل از تباهی، همان چیزی است که آنرا طبیعت می نامیم. »<sup>۲۱</sup>

بنابراین آنچه هنوز توسط تجربه، استدلال، عادت و یا آنچه که روسو آنرا تحت عنوان عقیده عمومی، یا مجموعه پیشداوری های جاری در یک اجتماع، طرد می کند، شکلی خاص بخود نگرفته، طبیعت است. حساسیت بنیان ضروری زندگی مادی، فکری و اخلاقی است. آمادگی های طبیعی دیگر و غرایز دیگری نیز بر این حساسیت اضافه می شود، غرایزی که به خود فعالیت مربوط هستند و دارای نوعی حرارت و حدت برای

عمل کردن می‌باشند. در اطفال ابتدا نیاز به حرکت وجود دارد و سپس نوبت کنجکاوی فکری می‌رسد که باید از رغبت‌های طبیعی کودک سرچشمه بگیرد و نه از عقیده عمومی.

هریک از واکنش‌های بدنی یا فکری آدمی به نیازی مربوط می‌گردد که آنها را به فعالیت و توسعه یافتن ترغیب می‌کند. هر یک از این کنش‌ها فقط در مرحله‌ای از رشد بدنی یا روانی شروع به ظاهر شدن می‌کنند. از این جهت کنش‌های مزبور دارای نوعی استقلال تحولی هستند و معذک دارای کانونی مشترک می‌باشند که عبارت از همان حرارتی است که به وسیله آن انسان آسایش ویژه خویش را آرزو می‌کند. خود شیفتگی انگیزه اساسی فعالیت است.

« سرچشمه انفعالات ما، منشأ و اصل همه آنها، و تنها انفعالی که با انسان دنیا می‌آید و تا آخر عمر او را ترک نمی‌کند، خود شیفتگی است. و این انفعالی ابتدایی و فطری است و مقدم بر کلیه انفعالات دیگر می‌باشد و به يك تعبیر سایر انفعالات چیزی جز تعبیرات آن نیستند. از این نظر تمام انفعالات طبیعی می‌باشند. اما اغلب این تغییرات معلول علل خارجی است که در صورت نبودن آن تغییرات نامبرده نیز هرگز صورت تحقق بخود نمی‌گرفت. و خود همین تغییرات علاوه بر اینکه نفعی برای ما دربر ندارد، زیان‌آور نیز می‌باشد. این تغییرات موضوع نخستین انفعال نامبرده را تغییر می‌دهد و در جهت مخالف اصل خویش قرار می‌گیرد. در این هنگام است که انسان خود را خارج از وضع طبیعی می‌یابد و درحالی متناقض با طبیعت خویش قرار می‌گیرد ...

خود شیفتگی همیشه خوب و موافق نظام طبیعی است. با توجه به اینکه وظیفه حفظ هر کس خصوصاً بر عهده خودش گذارده شده است

نخستین مراقبت‌ها و مهم‌ترین آنها این است که بدون انقطاع بر این امر مواظبت کند: اگر به آن علاقه بسیار نمی‌داشت چگونه این چنین در این امر مراقبت بعمل می‌آورد. نخستین احساس يك كودك این است که خود را دوست بدارد. احساس دیگر که از اولی ناشی می‌شود این است که به افراد نزدیک خود علاقه‌مند می‌گردد. زیرا در آن حالت ضعف كودكانه، هیچ‌کس را جز از راه کمک و مراقبت‌هایی که از او دریافت می‌دارد نمی‌شناسد. علاقه‌ای که كودك نسبت به دایه و لله خود دارد چیزی جز عادت نیست. او این اشخاص را می‌جوید چون به آنها احتیاج دارد و احساس می‌کند که اگر در کنارش باشند آسوده‌است. در اینجا چیزی که بچشم می‌خورد شناخت است و نه خیر خواهی برای كودك هنوز وقت زیادی لازم است که این حقیقت را بفهمد که دایه و لله علاوه بر اینکه برای او مفید هستند خود می‌خواهند چنین باشند، و در آن هنگام است که كودك بنای دوستی با آنها را می‌گذارد.» (کتاب چهارم).

بدین ترتیب سن و موقعیت‌ها و یا بهتر بگوئیم ضرورت‌های حیاتی موجب می‌شود که غریزه اساسی موجود زنده که عبارت از دوست‌داشتن خویش است، به صورت غریزه ضد آن که دوست‌داشتن دیگری است تغییر شکل یابد. و سپس در صورتی که جلوی ارضاء احساساتش گرفته شود بزودی غریزه مزبور به احساس خصومت، که مخالف احساس محبت است، تغییر شکل می‌یابد.

« بنابراین كودك بطور طبیعی تمایل به خیر خواهی دارد زیرا می‌بیند که تمام کسانی که در حول و حوش او قرار دارند به کمک او همت می‌گمارند و از این مشاهده عادت می‌شود که طبق آن نسبت به تمام هموعان خود نوعی احساس ملاطفت آمیز دارد؛ اما بمرور که میزان روابط،

نیازها و وابستگی‌های فعال و فعل پذیرش را گسترش می‌دهد احساس ارتباط با دیگری در او بیدار می‌شود و باعث بوجود آمدن احساس مربوط به تکالیف و ترجیحات می‌شود. در این هنگام کودک آدمی حسود، اغواکننده و کینه‌جو می‌شود. اگر او را به اطاعت وادارند چون نفع دستوراتی را که به او می‌دهند تشخیص نمی‌دهد، آن را به هوس تعبیر می‌کند و یا تصور می‌کند که قصد آزار او را دارند. از این رو دست به پطریان می‌زند. اگر تحت اطاعت و فرمان او درآیند به محض اینکه مقاومتی ببیند چنین تصور می‌کند که عمداً مانعی برایش ایجاد کرده‌اند و بخاطر اینکه نافرمانی کرده باشد به میز و نیمکت می‌کوبد. «خودشیفتگی»<sup>۲۲</sup> که بهیچ کس جز خودمان مربوط نمی‌شود موقعی ارضاء می‌شود که احتیاجات واقعی ما تأمین شود. اما «خودپسندی»<sup>۲۳</sup> که در اثر آن فرد خود را با دیگران مقایسه می‌کند هرگز اقناع نمی‌شود و نمی‌تواند چنان باشد زیرا این احساس که شخص در اثر آن خود را بر دیگران ترجیح می‌دهد، این انتظار را دارد که دیگران هم وی را بر خود ترجیح دهند. و این امر امکان‌پذیر نیست. بدین ترتیب انفعالات آرام و مهرآمیز از خودشیفتگی و انفعالات کینه‌توزانه و خشم‌آلود از خودپسندی ناشی می‌شود» (کتاب چهارم)

تمایز بین خودپسندی و خودشیفتگی در اینجا عامل جدیدی در شکل دیالکتیکی احساسات و انفعالات وارد می‌سازد. دیگر کودک در این حد محدود نیست که ارضاء و یاناکامی نیازهایش را با دیگری اشتباه کند. کودک نیازهای خویش را در دیگران یا حتی در اشیاء بعنوان رقبای خود، که نمی‌تواند آنان را چیزی جز رقبا و همچشمان بشمار آورد، منعکس می‌کند. و از این جا نوعی واژه‌گونی در جهت احساسات و نسبت

به هموعانش بوجود می‌آید . خودآگاهی به این مساله که موجوداتی وجود دارند که با وی فرق دارند ، و در عین حال متعلق به نوع او هستند ، در ذهن او نخستین تصور از اجتماع را فراهم می‌آورد ، اما تصویری دردآور و بدبینانه . روسو در اینجا به اصل تربیتی خود وفادار است که : « همه چیز در دست اولاد آدم فاسد می‌شود. »

به همین علت بار دیگر اصل دیالکتیکی که در احساسات برقرار است از این اندیشه انحصاری که انسان نسبت به خویشتن دارد، اندیشه مخالف آن یعنی «به فکر دیگران بودن» را بوجود می‌آورد .

«نخستین وظائفی که برعهده داریم نسبت به خودمان است، احساسات ابتدائی ما درخودمان متمرکز می‌شود. تمام حرکات طبیعی ما ابتدا به تأمین حفظ بدن و به آسایشمان مربوط می‌گردد . بدین ترتیب نخستین احساس دادگری در ما از عدالتی که باید اعمال کنیم بوجود نمی‌آید بلکه از ظلمی که در حق ما می‌شود ناشی می‌گردد.» (کتاب دوم)

در تعلیم و تربیت از هر اقدام تربیتی که با توجه به توانایی فهم کودک ترتیب نیافته باشد باید دوری کرد.

«کودک با مفاهیم اخلاقی کمی ، که مربوط به وضع فعلی اش می‌باشد، آشنایی دارد و از مسایل اخلاقی که مربوط به انسان‌های دیگر است اطلاعی ندارد ، و با توجه به اینکه او هنوز عضو فعال جامعه نیست این قبیل مفاهیم برای او چه فایده‌ای خواهد داشت ؟ فرضاً با او از آزادی ، از مالکیت و حتی از قرارداد صحبت کنید ممکن است تا آنجا اطلاع پیدا کند که چرا آنچه مال او است مال او می‌باشد و چرا آنچه مال او نیست مال او نمی‌باشد . از این بیشتر چیزی نمی‌داند. با او از تکلیف و اطاعت صحبت کنید او معنی صحبت شما را نمی‌فهمد . به او دستوری دهید از دستور

شما اطاعت نخواهد کرد اما به او بگوئید اگر فلان کار را انجام دهی در موقع مناسب تلافی خواهیم کرد. خواهد کوشید رضایت شما را تأمین کند زیرا برای او چیزی بهتر از این نیست که قلمرو نفوذ خود را وسعت دهد و بر شما حقوقی بدست آورد، که می‌داند نقض نشدنی است. ممکن است از اینکه موقعیتی در اجتماع پیدا کند یا اینکه او را بحساب آورند و مورد توجه قرار دهند ناراحت نباشد اما اگر این انگیزه‌های اخیر را داشته باشد از همین جا خلاف طبیعت رفتار کرده است و معلوم می‌شود که نتوانسته‌اید تمام درهای خودپسندی را بر روی او خوب مسدود سازید.»

(کتاب دوم)

در اینجا باز تضاد بین طبیعت و اجتماع بچشم می‌خورد. روسو به جای اینکه در این دومین مرحله کودکی، همانطوری که در مورد دوره قبل عمل کرد، روابط عاطفی بین کودک و محیطش را بپذیرد ترجیح می‌دهد که آن را بعنوان یک مرحله مبادله تصور کند، مبادله‌ای مشروط، که حاوی تمتعی در زمان آینده است که جایگزین ساختن آن بر ارضاء فوری و در زمان حال تنها در دوره‌های نسبتاً متاخر از تحول روانی کودک می‌تواند صورت گیرد، مگر اینکه عاملی دخالت کند که روسو از بروزش در این دوره اظهار تأسف می‌کند: منظور آن احساس غروری است که در کودک از اینکه اشخاص بزرگسال او را همسان خود بحساب می‌آورند پیدا می‌شود، احساسی که عبارت از غروری ساده نیست بلکه، موقعی که سن کودک به مرحله‌ای برسد که شخصیتش را از روی نمونه شخصیت دیگران بسازد، شکل نیاز به دو جانبه بودن و متعادل بودن روابط اجتماعی را بخود می‌گیرد.

تردیدی نیست که این نوع مبادله بین کودک و بزرگسال زیاد است. اما محرك اصلی آن همیشه علاقه و رغبت کودک نیست، بلکه به مرحله‌ای

از رشد مربوط می‌شود که کودک در برابر دیگری بوجود خویشتن آگاهی پیدا می‌کند. روسو از اینکه احساسات اجتماعی را ابتدایی و بعنوان متمم ضروری احساسات شخصی در نظر بگیرد ابا دارد. او بجای اینکه دو احساس نامبرده را در کنار هم پیروراند، ترجیح می‌دهد که اولی را نتیجه دومی بداند، و بنابراین می‌تواند اجتماع کودک را به شخص معلمش محدود بداند که تنها اندیشه‌اش، به عقیده وی، باید تسهیل پرورش جنبه فردی شخصیت شاگردش باشد. لازم به تذکر نیست که تعلیم و تربیت روسو از این جهت تا چه حد دور از تعلیم و تربیت جدید می‌باشد، مثلاً از تعلیم و تربیت ماکارنکو<sup>۲۴</sup> که یکی از توصیه‌های اساسی‌اش ترتیب دادن «گروه‌هایی» برای کودکان می‌باشد. و این توصیه را در مورد بازی، کار و خلاصه تمام آنچه که باید زندگی فعلی کودکان را اشغال کند، تعمیم داده است. معذک در این مورد نیز با واژگونی‌های دیالکتیکی خاصی که در فکر روسو بفرآوانی دیده می‌شود روبرو می‌شویم و به مرحله‌ای از عمر کودک می‌رسیم که در آن ارزش‌های نسبی طبیعت و اجتماع وضعی دیگر بخود می‌گیرند:

«وانگهی در اینجا کمتر مسأله تأثیر يك انسان بر خویشتن مطرح است تا تأثیری که می‌توانیم بر شاگردانمان، از راه انتخاب موقعیت‌هایی که آنها را در آن قرار می‌دهیم داشته باشیم. گزارش وسایلی که مخصوص نگاه داشتن کودک در نظام طبیعی است بمنزله این است که بحد کافی در مورد طریقه‌ای که کودک می‌تواند از قید نظام مزبور خارج شود، توضیح داده باشیم.

تا زمانی که حساسیت کودک منحصرأ به شخص خودش معطوف است



هیچ جنبه اخلاقی در رفتارش وجود ندارد. و تنها از هنگامی که احساسات کودک متوجه موضوعات خارجی می شود ابتدا احساسات و سپس مفاهیم نیک و بد را درک می کند و همین آگاهی ها او را واقعاً یک انسان می سازد و جزء مکمل بنی نوعش قرار می دهد.» (کتاب چهارم).

تناقضات بین حالت طبیعی و اجتماعی که روسو بارها آن را بیان کرده است، هر چه باشد معذک نیاز به زیستن در اجتماع، در طبیعت انسان وجود دارد و این ضرورت از خصوصیات نوع انسان است.

«ضعف انسان او را اجتماعی می سازد، بدبختی های مشترک ما عواطف ما را نسبت به منوعانمان جلب می کند. اگر انسان نبودیم نسبت به انسانیت هیچ دینی نداشتیم. هر علاقه ای علامت نقص است: اگر هر یک از ما هیچگونه نیازی به دیگران نداشت چندان به این فکر نمی افتاد که به آنها به پیوندند. بدین ترتیب سعادت ناپایدار ما از نقص ما بوجود آمده است. آدم واقعاً سعادت مند کسی است که در عزلت زندگی کند. بنابراین فقط خدا از سعادت مطلق بهره مند است اما چه کسی آن نوع سعادت را می خواهد؟ اگر فرد ناقصی می توانست بخود بسنده کند از نظر ما آدم خوشبختی نبود. چنین شخصی چه تمتعی از زندگی می توانست ببرد؟ او تنها و در نتیجه تیره بخت بود. تصور نمی کنم کسی که به هیچ چیز نیاز ندارد بتواند چیزی را دوست داشته باشد و تصور نمی کنم کسی که هیچ چیز را دوست ندارد، بتواند سعادت مند باشد.» (کتاب چهارم)

روسو از خلال تضادی که بین سعادت مطلق یا الهی - که از تنهایی کامل سرچشمه می گیرد - و سعادت بشری وجود دارد که از ضرورتی ناشی می شود که هر فرد را از راه پیوندش با دیگران به جبران ضعف خویش و او می دارد به این سرچشمه یگانه اجتماع می رسد: رغبتی که در

هر فرد وجود دارد خودشیفتگی است که به دگردوستی تبدیل می‌شود. به کمک این واژگونی‌ها، یا این انتقالاتی که از راه موقعیت‌ها و یا ضرورت در احساسات بوجود می‌آید روسو جستجوی سعادت شخصی و در آخرین مرحله حساسیت ابتدایی را بعنوان تنها اصل فعالیت و اخلاق انسانی در نظر می‌گیرد. در اینجا کوشش فراوانی ملاحظه می‌کنیم که تعبیر دیالکتیکی را در خدمت بینشی استنتاجی و مکانیکی از زندگی روانی قرار می‌دهد. « هرگاه عزت نفس<sup>۲۵</sup> را بر دیگران گسترش دهیم آنرا به فضیلت تبدیل خواهیم کرد و قلب هیچ انسانی پیدانمی‌شود که ریشه این فضیلت در آن نباشد.» (کتاب چهارم)

بدین ترتیب فضیلت از عزت نفس ناشی می‌شود بشرط اینکه موضوع نخستین و اساسی عزت نفس را که خویشتن می‌باشد، از آن دور کرده و هر نوع ترجیح عاطفی و یا تلقین احساساتی را طرد کنیم. فضیلت که بطور نامشخصی با عشق به نوع، عشق به عدالت و عشق به حقیقت یکسان گرفته شده است، خود محصول نوعی تعمیم است که مقدم بر هر نوع ملاحظات فردی می‌باشد و در عین حال که «قرارداد اجتماعی» را بیاد می‌آورد دستور کانت را نیز که صحت و سقم هر نوع مفهوم اخلاقی را از راه فرض کاربردی جهانی برای آن، تعیین می‌کند، در ذهن زنده می‌سازد. اسناد دادن نوعی اخلاق مبتنی بر احساسات به روسو اشتباهی است بزرگ و کاری است که غالباً انجام شده است.

اما جنبه جهانی دادن به قوانین اخلاقی تنها وجه شباهت روسو و کانت نیست. بنا به عقیده روسو انسان با حساسیتش در اعماق طبیعت نفوذ می‌کند نیاز و نفع، او را به اجتماع می‌آورد. اجتماع از او می‌خواهد

که نسبت به دیگری رعایت انصاف را بنماید و اصول اخلاقی را تعمیم دهد. «نخستین مراقبت‌ها را انسان نسبت به خود اعمال می‌دارد: مع ذلك بارها ندای درونی به ما می‌گوید که ما با تأمین آسایش خویش به قیمت صدمه زدن به آسایش دیگران کار بدی می‌کنیم، تصور می‌کنیم که از انگیزش و فشار طبیعت پیروی می‌کنیم در صورتی که در برابر آن مقاومت بخرج می‌دهیم. با توجه کردن به آنچه طبیعت به حواس ما القاء می‌کند ما نسبت به آنچه که او به قلب و احساساتمان الهام می‌بخشد بی‌اعتنایی می‌کنیم. موجود فعال اطاعت می‌کند و موجود فعل‌پذیر دستور می‌دهد. وجدان صدای روح است و هیجانات صدای جسم می‌باشد. آیا موجب شگفتی است که این دو صدای غالباً برخلاف یکدیگر می‌باشند؟ و در این صورت باید به کدامیک گوش دهیم؟ اغلب اوقات عقل ما را فریب می‌دهد. و از این رو حق داریم گاهی دلایل آن را نپذیریم. لیکن وجدان هرگز ما را نمی‌فریبد، او راهنمای واقعی انسان است. رابطه وجدان با روح مانند رابطه غریزه با جسم است، هر کس از وجدان پیروی کند از طبیعت اطاعت می‌کند و هرگز بیم گمراه شدن ندارد.» (کتاب چهارم)

در يك طرف حواس، انفعالات و عقل قرار دارند که در معرض خطا و اشتباه می‌باشند و همین بخش تمام قلمرو تجارب آدمی را از ابتدایی‌ترین تجربه گرفته تا پیچیده‌ترین آن، دربر می‌گیرد. در سوی دیگر وجدان قرار دارد که داور خطاناپذیری است که در مورد نیک و بد قضاوت می‌کند. و بین این دو حد مشترکی وجود ندارد. این مسأله که کلمه طبیعت در اینجا به وجدان اطلاق شده و قبلاً در مورد حساسیت و تمام آنچه از آن ناشی می‌شود، بکار رفته است، نباید موجب اشتباه شود. در هر دو مورد کلمه طبیعت در دو معنی مخالف در نظر گرفته شده است. از طرفی طبیعت ماده

نخستین تجربه می‌باشد که هنوز تحت تربیت قرار نگرفته و حتی در اثر تمدن به‌پستی نگرانیده‌است و از سوی دیگر اطلاق طبیعت در مورد وجدان به معنی آن چیزی است که به عقیده روسو در انسان جنبه اختصاصی‌تر دارد و آن تقدیر انسان است. در این معنی کلمه طبیعت دیگر مربوط به تجربه نیست بلکه به خدا اسناد داده می‌شود.

«آنچه می‌ماند جستجوی این مطلب است که چه‌پندهایی را باید از برای رفتارم نتیجه‌گیری کنم و چه اصولی را باید برای عملی‌ساختن منظورم و قصدی که در روی زمین دارم، بر حسب نیت کسی که مرا در آن قرار داده‌است، برای خویش تجویز کنم. من که همواره از روشن‌خودم پیروی می‌کنم هیچیک از اصولم را از اصول فلسفه‌ای عالی اخذ نمی‌کنم بلکه آنها را در عمق قلبم می‌یابم که به دست طبیعت با خطوط محو‌نشده‌ی نوشته شده‌است.» (کتاب چهارم).

بدون تردید مفهوم طبیعت در فکر روسو مبهم می‌ماند. اما در اینجا روسو بطور آشکاری تمایز کانت را در این مورد پیشگویی می‌کند: کانت بین خرد محض یا خرد تجربی-نظری و خرد عملی که پرتوی شیء، فی حد ذاته می‌باشد، که غیر قابل وصول است، فرق گذارده‌است این خرد همچون خالق همه اشیا، با اعتقاد روسو، غیر قابل وصول است. شباهت دیگری که بین فلسفه روسو و فلسفه کانت ملاحظه می‌شود این است که اطاعت از قانون اخلاقی و طبعاً شناخت آن باید برای همگان، حتی ساده‌ترین و بی‌دانش‌ترین مردمان نیز امکان‌پذیر باشد.

«ای وجدان، ای وجدان، ای غریزه‌خدایی، ای ندای جاودانی و آسمانی، ای راهنمای مطمئن موجودی نادان و محدود، اما هوشمند و آزاده...»

لیکن کافی نیست که این راهنما وجود دارد باید بتوان آن را شناخت و از آن پیروی کرد، اگر او با تمام قلبها سخن می‌گوید پس چرا اینقدر نادرند قلبهایی که سخن او را می‌شنوند؟ علت این است که او با زبان طبیعت با ما سخن می‌گوید و همه چیز ما را وادار به فراموشی آن کرده است.» (کتاب چهارم)

طبیعت که در اینجا با وجدان کاملاً به یک معنی در نظر گرفته شده در برابر فعالیت عقل و قوه شناخت قرار داده شده است که ظاهراً منبع «پیشداوری» و «تعصب فلسفی» می‌باشد. اما قدری دورتر روسو به طبیعت همان معنی عادی اش را می‌دهد و حتی چنین بنظر می‌رسد که در آنجا طبیعت در معنی اشیاء جسمانی محدود می‌شود:

«ما و طبیعت با همکاری هم کار می‌کنیم: در حالیکه طبیعت جنبه جسمانی انسان را می‌سازد ما می‌کوشیم تا جنبه اخلاقی و روحی اش را پرورش دهیم. اما سطح پیشرفت ما یکی نیست. زمانیکه روح هنوز ضعیف و درمانده است، جسم فربه و قوی شده است. با تمام قدرتی که هنر انسان می‌تواند داشته باشد سرشت و ساختمان جسمانی همیشه پیش از خرد وجود پیدا می‌کند. ما با نگاه داشتن رشد جنبه‌های جسمانی و تحریک جنبه‌های روانی تا اینجا تمام مراقبت‌های خود را بکار بسته‌ایم تا اینکه انسان تا جایی که امکان دارد یک پارچه باشد. در صورتیکه جنبه طبیعی انسان را پرورش دهیم حساسیت او را که تازه پدیدار شده اغفال کرده‌ایم اما اگر جنبه روانی و خرد انسان را پرورش دهیم حساسیتش را متعادل کرده‌ایم. موضوعات فکری تأثیر موضوعات عینی را تعدیل می‌کنند. با توجه کردن به اصل اشیاء ما آنها را از تحت تسلط حواس خارج کرده‌ایم. شروع کردن از مطالعه طبیعت و رسیدن به تحقیق در باب

خالق طبیعت کار ساده‌ای بوده است.» (کتاب چهارم)

بنابر این سه سطح و مرحله وجود دارد: نخست بدن و تمرینات بدنی که موجب تقویت آن می‌شود و حساسیت تازه بوجود آمده آدمی را گمراه می‌کند: این طبیعت و جنبه طبیعی است. سپس عقل و موضوعات فکری می‌آیند که تأثیر اشیاء محسوس را تعدیل می‌کنند. و سرانجام نوبت جهش به طرف خالق طبیعت می‌رسد که به کمک فهم آدمی درک‌شدنی نیست: اما طبیعت کجا است در اشیاء و یا در وجدان؟ در اینجا نوعی گسیختگی پدیدار می‌شود، گسیختگی بین دو قلمرویی که دارای ارتباط متقابل و یاپیوستگی نیستند، منظور قلمرو واقعیت و «شدن» است که در آن نیرو‌هایی که در حضور هم قرار می‌گیرند می‌توانند اعتدال تغییرپذیری بدست آورند و تناقضات موجود می‌توانند به شیوه دیالکتیکی حل شوند - روسو با استعمال کلمه دیالکتیک آشنایی داشته است - و سپس قلمرو موجود (هستی) فی‌حد ذاته یعنی قلمرو متافیزیک، که با قلمرو اولی هیچ جنبه مشترکی ندارد. اگر بین معانی کلمه طبیعت که در دو مورد بکار رفته همسازی امکان نداشته باشد جای هیچگونه شگفتی نیست.

برخی از معانی که روسو به کلمات طبیعت و «طبیعی» داده است بطور ویژه‌ای در کاربردهای تعلیم و تربیت مورد استفاده قرار می‌گیرند: یکی از این معانی معنای مربوط به فعالیت‌ها و یا به کنش‌ها، در لحظه ظهورشان در زندگی روانی است، یعنی موقعی که هنوز توسط موقعیت‌ها که می‌توانند برای پرورش آنها امکان مساعد فراهم آورند، شکل معینی بخود نگرفته‌اند. فعالیت‌ها و یا کنش‌های نامبرده ممکن است تحت تأثیر محیطی که رسوم ساختگی، پیشداوری‌ها، خطاهای ناشی از «عقیده عمومی» آن را فاسد کرده است، قرار گرفته، در مسیرهای نادرستی

بیافتند و دچار تباهی و فساد شوند. بنابراین در اینجا غرض - برای اینکه اصطلاحی از روان‌شناسی معاصر را بکار برده باشیم - «شرطی کردن» مناسب امکانات طبیعی، گرایش‌ها، غرایز و استعداداتی است که فرد از مسیر نوع خود به ارث می‌برد و هر کدام در طی جریان رشد جسمی و فکری وی در وقت معینی ظاهر می‌شوند.

روسو برعکس فلاسفه پیرو اصالت تجربه زمان خود مانند هلویتیوس<sup>۲۶</sup> اعتقاد ندارد که می‌توان ذهن آدمی را تنها توسط تأثیراتی که از محیط خارج پذیرفته است، کاملاً توضیح داد. او برای ذهن مایه و زمینه‌ای از تمایلات ابتدایی و طبیعی قائل است، البته تا زمانی که این تمایلات در پائین عمل و تجربه تغییر شکل نداده‌اند. این فکر به افکار جدید بسیار نزدیک است و امروز هنوز روان‌شناسان در مورد اهمیت نسبی یادگیری و استعداد طبیعی در تظاهرات کنشی مختلف انسان بحث می‌کنند، اما در اینکه هر دو عامل مزبور ضروری و متمم یکدیگرند، توافق دارند.

در ابتدایی‌ترین سطح حیات روانی، هیجانات، انفعالات و حالات عاطفی قرار دارند. این مسأله جالب توجه است که روسو برای اینکه حالات روانی نامبرده را مفید و یا کم‌ضرر بنماید نوعی شرطی‌شدن را توصیه می‌کند که در آن همان نوع تداعی‌ها و ارتباطات بچشم می‌خورد که توسط پاولف در تجربه‌هایش در مورد واکنش‌های مشروط بررسی شده است. می‌دانیم که پاولف با تأثیر دادن همزمان دو محرک کاملاً متفاوت و بیگانه از هم بر حیوان، محرکاتی که گاهی در دو جهت مخالف عمل می‌کردند مثلاً یکی در راه ارضاء یکی از نیازهای حیوان، مانند نیاز غذایی، و دیگری در طریق ایجاد عکس‌العمل‌های حاصل از درد و ناراحتی، مانند عکس-

العمل‌های ناشی از سوختگی ، توانست آثار محرك دومی را جایگزین محرك اولی کند : یعنی تظاهرات ناشی از میل و اشتها را جای حرکات دفاع و یا فرار قرار دهد . بنابراین همزمانی و پهلوی هم قراردادن ساده دو محرك از نظر زمانی<sup>۲۷</sup> بشرط آنکه همزمانی مزبور باندازه کافی ثابت باشد می‌تواند برای تفسیر دادن بنیانی رفتاری در برابر موقعیتی معین ، کافی باشد . آیا از چنین پیوندهایی نیست که مربی می‌تواند لااقل در قلمرو رفتار ، که به‌قوه استدلال متکی نیست ، و نیز درزمینه واکنش‌های عاطفی ، استفاده کند ؟ روسو در این مورد نمونه جالبی در مورد ترس از تاریکی بدست می‌دهد که به‌عقیده وی ترسی همگانی ، ابتدایی و طبیعی است : این ترس به‌ترس از شیء نامریی و ناشناخته بر می‌گردد . و در این صورت علت ترس غریزه صیانت نفس است که رویه‌های<sup>۲۸</sup> دفاعی احتمالی را تحریک می‌کند . و این احساس واقعیت را که ترس بانسان می‌دهد و قوه استدلال در آن هیچ تسلط و تأثیری ندارد از همین جا ناشی می‌شود . برعکس همراه تاریکی موقعیت‌های مساعدی بیاورید ، آنرا باناثرات دلپذیر ، فعالیت‌های شاد ، بپیوندید ، آنگاه عملاً به‌نتیجه‌ای می‌رسید که ممکن است به‌کمک هیچ نوع استدلالی نتوانید بان دست یابید : واکنش‌های ترس جای خود را به واکنش‌های شادمانی می‌دهند .

در اینجا خوشبختانه طبیعت توسط تداعیهای تصنعی اصلاح شده است . آیا خود روسو نیز به این مسأله توجه کرده است ؟ اما بدون تردید برای اینکه این استثنا را برطبق اصل خویش : « همه چیز در دست اولاد آدم فاسد می‌شود » ، توجیه کند در زحمت نبوده است . برخی دیگر از فعالیت‌ها ، آنهایی که بطور اساسی‌تری با جنبه



اجتماعی<sup>۲۹</sup> بودن فرد در ارتباط می‌باشند بر فعالیت‌های طبیعی مبتنی هستند. مثلاً زبان که روسو بطور بسیار جالبی سطوح کنشی مختلف آن را نشان می‌دهد:

«تمام زبان‌های ما ساختگی می‌باشند. مدت‌ها در پی این بودند که آیا يك زبان طبیعی و مشترك برای همه انسان‌ها وجود دارد یا نه؟ بدون تردید زبانی طبیعی وجود دارد و این همان زبانی است که کودکان قبل از آنکه بتوانند حرف بزنند از آن استفاده می‌کنند. این زبان زبان ملفوظ نیست. اما دارای صدا و تکیه می‌باشد و قابل فهم است. استعمال زبان معمولی ما باعث شده که تا آن اندازه نسبت به این زبان غفلت نورزیم که آن را کاملاً فراموش کنیم. کودکان را مورد مطالعه قرار دهیم بزودی آن زبان را دومرتبه از آنها یاد می‌گیریم. دایه‌ها در این زبان آموزگاران ما هستند. آنها هرچه که طفل شیرخوار می‌گوید می‌شنوند و به آن جواب می‌دهند و با آن گفتگوی بسیار پیوسته‌ای دارند. و هرچند که دایه‌ها کلماتی را ادا می‌کنند اما این کلمات کاملاً بیهوده است اطفال شیرخوار معنای کلمات را نمی‌فهمند بلکه تکیه و آهنگی که همراه کلمات است درک می‌کنند.

زبان حرکات نیز که رسایی کمتری از زبان صداها ندارد مورد استفاده اطفال قرار می‌گیرد. این حرکات در دستهای ضعیف آنان نیست بلکه در روی صورتشان دیده می‌شود. جای تعجب است که این قیافه‌هایی که هنوز خوب شکل نگرفته است مفاهیم و معنایی را نشان می‌دهند. خطوط صورت لحظه به لحظه و با سرعتی عجیب تغییر می‌کند: در روی صورت آنها لبخند، میل و ترس را می‌بینید که با سرعت برق بوجود می‌آید

و از بین می‌رود. در هربار تصور می‌کنید که صورت دیگری می‌بینید. بدون تردید عضلات صورت کودکان شیرخوار متحرک‌تر از عضلات صورت ما می‌باشد. در عوض چشم‌های تار و بی‌جلای آنها تقریباً گویای هیچ چیز نیست. نوع علائم صورتشان در سنی که انسان هیچ نیازی جز نیازهای جسمانی ندارد، باید این چنین باشد. بیان ادراکات در ادا و حرکات صورت است و بیان احساسات در نگاه‌ها...

از همین گریه‌هایی که انسان تصور می‌کند چندان در خور توجه نیست، نخستین رابطه کودک با تمام کسانی که در اطراف او قرار دارند، بوجود می‌آید: در اینجا نخستین حلقه از این زنجیر طولانی که نظم اجتماعی آن را ساخته است درست می‌شود.» (کتاب دوم)

نخستین حلقه این زنجیر که، با گذشتن از تمام انواع روابطی که اجتماع بر مبنای آنها قرار دارد، به‌عالی‌ترین مصنوعات نفس انسانی منتهی می‌شود، به‌ذهنی‌ترین پدیده‌ای که در فرد وجود دارد یعنی به‌تظاهرات مستقیم نیازهای عضوی اش متعلق است. روسو بسیار خوب این موضوع را نشان داده است که تظاهرات مزبور با جلب و تحریک کمک اطرافیان، که بدون آن کودک ظاهراً نمی‌تواند زنده بماند، تبدیل به‌زبانی می‌شود و از آن موقع ایما و اشاره و این فریادها که تنها فعالیت مفید برای طفل شیرخوار می‌باشد از او موجودی اجتماعی می‌سازد. سپس از این زبان طبیعی و جهانی گذشته و به‌زبان ملفوظ که ویژه زبان هر ملتی می‌باشد، می‌رسد.

«کودکان از بدو تولد صحبت کردن دیگران را می‌شنوند. با اطفال نه‌تنها قبل از آنکه معنی حرفها را بفهمند صحبت می‌کنند بلکه قبل از آنکه بتوانند به‌صداهایی که می‌شنود با صدای خود پاسخ گویند دست به‌این کار می‌زنند. عضو تکلم کودکان که هنوز در حال کرخی قرار دارد

کم کم آماده تقلید کردن اصواتی می شود که به آنها تلقین می شود و حتی این مسأله مطمئناً روشن نیست که آیا اصوات با همان وضوحی که به گوش ما می رسد به گوش آنها نیز می رسد یا نه. من نمی گویم که دایه با تصانیف و آهنگ های خوش و بسیار متنوع خود طفل را سرگرم نکند اما نمی پذیرم که طفل را پیوسته با انبوهی سخنان بیهوده که جز آهنگ کلمات از آن چیزی نمی فهمد گیج کند. می خواهم نخستین الفاظی را که به گوش طفل می رسانند محدود، ساده و واضح باشد غالباً تکرار شود و تنها مربوط به اشیاء محسوسی باشد که بتوان قبلاً آن را به کودک نشان داد. سهولت بد فرجام که حکم می کند به کلمات بیهوده ای اکتفاء کنیم که ابداً معنی آنها را نمی فهمیم خیلی زودتر از آنچه فکر می کنیم آغاز می شود. دانش آموز همانطور که در قنذاق پر حرفی های دایه اش را می شنید در کلاس حرفهای نامفهوم آموزگارش را گوش می دهد. بنظرم اگر او را تربیت کنیم که از این حرفها هیچ نفهمد این خودآموزشی بسیار مفید خواهد بود.» (کتاب اول)

لفاتی که کودک هنوز به آنها احتیاجی ندارد نباید قبل از موقع به او آموخت. روسو بنا بر اصل ثابتی که بدان معتقد است، می ترسد که وسایل بر نیازها پیشی گیرند. از این رو مایل است شاهد این وضع باشد که مربیان بجای اینکه عمل فراگیری شاگردان خویش را تحریک کنند مانع آن شوند. ممکن است روسو در مورد تأثیر دخالت مربیان در یادگیری فونتیک زبان اغراق کرده باشد. بنظر نمی رسد که ظهور مصوت های مختلف از خارج به کودک دیکته شده باشد، بلکه این موضوع بیشتر از تحول ساختمان منطقه های صوتی دهان پیروی می کند و کنترل نمونه خارجی تنها بعد از تمرینات خودبخودی و آزاد که طی آن کودک تداعی های سمعی-حرکتی اش را ساخته است وارد عمل می شود. از خلال همین تداعی ها است که وی

موفق می‌شود اصواتی را که در حول و حوشش بزبان آورده می‌شود تمیز دهد. کودک بلافاصله و کلمه به کلمه تقلید نمی‌کند، با وسایلی که تازه در اختیار ذهنش قرار گرفته در این مورد از راه مقایسه عمل می‌کند. در مورد لغات و نیز دستور زبان شیوه‌ای را که قبلاً شناخته‌است بر تمام کلماتی که بنظر او شباهتی بین آنها هست گسترش می‌دهد. این موضوع را روسو در مورد مکتسبات نحوی کاملاً بیان داشته‌است:

«اولاً کودکان دارای گرامری مخصوص سن خویش هستند که نحو آن قوانین کلی‌تری تا نحو بزرگسالان دارد. و اگر خوب در این ترکیبات کلامی اطفال دقت کنیم از صحتی که در طرز استفاده از برخی روابط قیاسی ملاحظه می‌کنیم دچار اعجاب می‌شویم. تردیدی نیست که تشبیهاتشان بسیار ناقص است اما بسیار منظم می‌باشد. تشبیهات کودکان تنها بخاطر عاری بودنشان از ظرافت بیان و یا بعثت آنکه استعمال آنها در عرف پذیرفته نمی‌شود، زننده بنظر می‌رسند. اخیراً به کودک بینوایی برخوردارم که پدرش او را بخاطر اینکه این جمله را گفته بود مورد سرزنش زیاد قرار می‌داد: *Mon père irai-je-t-y* می‌بینیم که این کودک بهتر از علمای دستور رعایت قیاس را کرده‌است چه چرا باو می‌گویند *Vas-y* و نمی‌گویند *irai-je t-y* به علاوه خوب توجه کنید که این کودک با چه مهارتی از استفاده دو حرف مصوت در عبارت *irai-je-y* یا *Y. irai-je* احتراز کرده‌است. آیا اینکه ما بيموقع این قید تعیین کننده یعنی «را از جمله حذف کرده‌ایم بعثت اینکه نمی‌دانسته‌ایم چه باید بکنیم. این گناه کودک بینوا است؟»

(کتاب اول)

اشکال زبان یعنی لغت و نحو شامل تمام زبان نمی‌شود بلکه معنی

کلمات نیز باید در نظر گرفته شود.

«عیب بزرگ شتابزدگی که در اثر آن کودکان را پیش از سن عادی وادار به صحبت کردن می‌کنیم این نیست که نخستین جملاتی که در ذهن نگاه می‌دارند و یا نخستین کلماتی که می‌گویند هیچ معنایی برای آنها ندارد بلکه اشکال در این است که این کلمات دارای معنایی دیگری است تا معنایی که ما برای آنها می‌شناسیم و ما باین معنای کودکانه کلمات نمی‌توانیم توجه کنیم بطوریکه بدون اینکه معنای حرفهای ما را بفهمند و یا آنکه معنای کلمات آنها را بفهمیم با ما صحبت می‌کنند و ظاهراً جواب کاملاً صحیح نیز به سؤالات ما می‌دهند. معمولاً اعجابی که گاهی از شنیدن سخنان کودکان بما دست می‌دهد، سخنانی که بآن معنایی نسبت می‌دهیم که ابداً مقصود کودکان نبوده، معلول این قبیل ابهامات می‌باشد. بنظر من این بی‌توجهی مانسبت به معنی واقعی کلمات مطابق نظر کودکان، علت نخستین اشتباهات آنها می‌باشد. و این خطاها، حتماً پس از آنکه اصلاح شوند، بر شیوه فکر آنان در بقیه عمرشان تأثیر می‌گذارد. در آینده موقعیت‌های مناسب زیادی بدست خواهیم آورد تا این مساله را با ذکر مثال‌هایی روشن کنم.» (کتاب اول) *مجموع علوم انسانی*

باین جهت است که کلمات در واقع چیزی جز وسیله تبادل نظر بین مخاطبین نمی‌باشد. کلمات بر کسانی که آنها را بکار می‌برند، تأثیر می‌گذارد و بر افکار درست یا نادرست آنها شکل و قالبی ارائه می‌کند.

«اعتراف می‌کنم که اگر مطالعه زبان‌ها چیزی جز مطالعه کلمات، یعنی اشکال و اصواتی که آن را بیان می‌دارند، نبود این مطالعه می‌توانست در مورد کودکان مناسب باشد؛ اما زبان‌ها، با تفسیر دادن علائم، افکاری را که بیان می‌دارند نیز تفسیر می‌دهند. مفزها بر بنیان زبان‌ها شکل

می گیرند. افکار از زبان های ملی رنگ می گیرند. تنها عقل مشترك است. نفس<sup>۳۰</sup> در هر زبان شکل ویژه ای دارد. تفاوتی که تا اندازه ای ممکن است علت و یا معلول خصوصیت های ملی باشد و آنچه که ظاهراً این حدس را تأیید می کند این است که در تمام ملل متمدن زبان از نوسانات و تناوبات عادات و رسوم پیروی می کند و مانند آن حفظ می گردد و یا بخرابی و فساد می گراید.» (کتاب دوم)

زبان های بشری پدیده های<sup>۳۱</sup> اجتماعی هستند که بر حسب دوره ها و ملت ها تغییر می یابند. با اینهمه از حد زبان طبیعی که زبان جهانی است تا سطح زبان خرد که او نیز جنبه جهانی دارد توسعه می یابند. طبیعت و خرد دو قطب واقعیت هستند که خود یگانه است: قطب اشیاء، قطب اصول و قوانین. فعالیت انسان که دستخوش تغییر و اشتباه و نیز تابع انتخاب آزاد است در میان این دو قطب صورت می گیرد.

شناخت واقعیت نیز خود نقطه شروعی در امور واقعی ابتدائی یعنی احساس ها<sup>۳۲</sup> دارد که طبیعت در آدمی قرار داده است.

«در آغاز زندگی، در آن موقع که تخیل و حافظه هنوز فعال نیستند کودک تنها به محرکاتی که حواس او را متأثر می سازند، توجه دارد. چون احساس های او اولین موادی هستند که شناخت هایش را می سازند، در صورتیکه محرکات نامبرده را مطابق نظامی مناسب با او عرضه کنیم حافظه اش را آماده کرده ایم تا شناخت هایش را روزی طبق همان نظام نخستین در خدمت توده فهمش قرار دهد. اما با توجه به اینکه کودک به هیچ

۳۱ - Les choses

۳۰ - L'esprit

۳۲ - Les sentiments

چیز جز احساس‌های خود توجه ندارد کافی است که در ابتدا بطور کاملاً روشن و مشخص پیوند این احساس‌ها را با اشیاء و محرکاتی که موجب آنها شده باو نشان دهیم. کودک می‌خواهد به همه چیز دست بزند. همه چیز را دستکاری کند. هرگز با این اندیشه کودک مخالفت نکنید چه این کار یادگیری بسیار لازمی را باو القا می‌کند. بهمین ترتیب است که کودک گرما، سرما، سختی، نرمی، سنگینی، سبکی اشیاء را درک می‌کند و می‌تواند در مورد حجم و تمام مشخصات محسوس آنها بانگاه کردن، دست مالیدن، گوش دادن و بخصوص با مقایسه کردن احساس‌های بینایی و بساوایی و ارزیابی کردن احساسی که توسط انگشتان دریافت شده است به کمک چشم‌ها، قضاوت کند.» (کتاب اول)

روسو در اینجا از بینش‌های مکتب اصالت حس که در زمان او بسیار شایع بوده و کندياک<sup>۳۳</sup> در تدوین کتاب خویش از آن‌ها الهام گرفته است، اصول روش تربیتی‌ای را استنتاج می‌کند که نزدیک به یک قرن و یک قرن ونیم بعد، اصلاح‌طلبانی چون سگن<sup>۳۴</sup> و ماریامونتسری<sup>۳۵</sup> در توجیه و گسترش آن کوشش بعمل آوردند. اما روسو از مکتب اصالب حس می‌گذرد بدین معنی که وی فعالیت‌های ذهنی را که منجر به فهم مطالب می‌شود منحصرأ عبارت از ترکیبات احساس‌ها نمی‌داند. فهم مستلزم برقراری روابطی است که نمی‌تواند بخودی خود از خود احساس‌ها نتیجه شود:

«احساس‌های ما مطلقاً فعل‌پذیر هستند در صورتیکه تمام ادراکات با افکار ما از اصلی فعال که دآوری می‌کند، بوجود می‌آیند.» (کتاب دوم)

روسو در اینجا به زبان زمان خودش دوره‌ای را مجسم می‌سازد که روانشناسان امروزی آنرا تحت عنوان مرحله‌ای معرفی می‌کنند که فکر کودک می‌تواند خود را از اشیاء عینی جدا تشخیص دهد، آنها را دسته‌بندی کند و یا تفاوت‌هایشان را از هم تمیز دهد. و این استعداد فکر را بنام فعالیت مقوله‌ای فکر<sup>۳۶</sup> می‌نامند. مسلماً به همان نسبت که حواس مختلف اطلاعات بیشتری برای فکر کودک فراهم می‌آورند این فعالیت نیز بیشتر پرورش می‌یابد و صراحت بیشتری بخود می‌گیرد. این پیشرفت مستلزم دارا بودن حواس کاملاً تربیت شده می‌باشد:

«برای اینکه انسان در رشته‌ای کار کند باید ابتدا وسایل لازم را فراهم آورد و برای اینکه بتواند بخوبی از این وسایل استفاده کند باید آنها را محکم و مقاوم بسازد. پس برای اینکه فکر کردن را بیاموزیم، باید اعضای بدن و حس‌هایمان را که وسایل هوشمندی‌مان محسوب می‌شود، ورزیده سازیم و برای اینکه بتوانیم حداکثر استفاده را از این وسایل بنمائیم باید بدنی که آنها را عرضه می‌دارد قوی و سالم باشد. بدین ترتیب فقط با پرورش جسم است که انسان می‌تواند اعمال فکری را باسانی و بطور مطمئن انجام دهد.»<sup>۳۷</sup>

بنابراین باید حواس مختلف را بکار واداشت اما به‌ترتیبی که در آنها هوش عملی که ماده نخستین هوش نظری است توسعه یابد.

«منظور از پرورش حس‌ها، فقط بکار انداختن آنها نیست بلکه باید یاد بگیریم بوسیله آن چیز بفهمیم: به عبارت دیگر باید درست حس کردن را بیاموزیم زیرا ما فقط طوری لمس می‌کنیم، می‌بینیم و می‌شنویم که به‌ما

۳۶ - Activité catégorique

۳۷ - ص ۱۷۲ امیل، ترجمه آقای منوچهر کیا.



یاد داده‌اند.<sup>۳۸</sup>

معنی بکار واداشتن حواس تنها این نیست که قدرت دقت ادراک را در زمینه‌های حسی مختلف پرورش دهیم بلکه منظور بیشتر ترکیب کردن ادراکات است بطوری که بتوانند یکدیگر را کامل کرده و نارسایی یکدیگر را جبران کنند و متقابلاً یکدیگر را ارزیابی نمایند. در بین معلومات حسی برخی ظاهراً جنبه بنیانی دارند. معلومات بدست آمده از حس لامسه چون حس مزبور در تمام سطح ظاهری بدن پراکنده است و همواره فعال می‌باشد، همراه معلومات حسی حاصل از سایر حواس دیده می‌شود.

«بکاربردن حواس مختلفمان بیک اندازه در اختیار خودمان نیست. یکی از حس‌ها، یعنی حس لامسه تا زمانی که انسان در حالت بیداری است خواه ناخواه، فعالیت می‌کند. این حس در روی تمام بدنمان منتشر است و به یک نگهبان دائمی شباهت دارد که ما را از هر چه ممکن است به بدنمان آسیب برساند آگاه می‌سازد...»<sup>۳۹</sup> (کتاب دوم)

«هر چند حس لامسه خود را بطور پیوسته‌تری نسبت به سایر حواس بکار واداشته‌ایم معذک همانطور که قبلاً گفتم تشخیص‌های این حس نسبت به هر یک از حواس دیگر همواره ناقص و عاری از دقت می‌باشد زیرا حس لامسه همواره همراه با حس بینایی مورد استفاده‌مان قرار می‌گیرد و چشم زودتر از دست به موضوع مورد احساس می‌رسد و تقریباً نفس آدمی همواره بدون استمداد از دست، اشیاء خارجی را تشخیص می‌دهد. در عوض تشخیص‌های حس لامسه از سایر حواس مطمئن‌تر است و دقیقاً باین دلیل که تشخیص‌های این حس از حواس دیگر محدودتر است زیرا با

۳۸- ص ۱۰۴ امیل، ترجمه آقای زیرک‌زاده.

۳۹- ص ۱۷۶ امیل، ترجمه آقای منوچهر کیا.

توجه به اینکه فقط میدان عمل آن بقدری است که دست‌های ما بتوانند به آن برسند اطلاعات حس لامسه بی‌دقتی‌های سایر حواس را اصلاح می‌کند که دامنه عملشان تا حد اشیاء دوری گسترش دارد که دریافت آنها توسط حس‌های مزبور بسختی صورت می‌پذیرد. حال آنکه آنچه را که حس لامسه احساس می‌کند خوب دریافت می‌دارد این را نیز اضافه کنیم که موقعی نیروی عضلات را به کار اعصاب ملحق کنیم به کمک يك احساس همزمان می‌توانیم وزن و محکمی اشیاء را نیز همراه درجه حرارت، حجم و شکل خارجی آنها تشخیص دهیم. بدین ترتیب حس لامسه که از تمام حواس در مورد تأثیری که اشیاء خارجی می‌توانند بر روی اندام ما داشته باشند بیشتر بما چیزی می‌آموزد بیشتر از سایر حواس نیز مورد استفاده قرار می‌گیرد و فوری‌تر از همه حواس آگاهی لازم جهت حفظ نفس را در اختیار ما قرار می‌دهد.» (کتاب دوم)

ممکن است تعبیر روسو کهنه شده باشد؛ از حواس مختلف به شیوه جان بخشی<sup>۴۰</sup> صحبت شده است. اما همکاری تأثرات بصری، بساوانی و آنچه امروز بنام حس حرکت<sup>۴۱</sup> می‌نامیم کاملاً بجا و صحیح بعنوان شرط لازم برای ادراک درست اشیاء تعیین گردیده است:

«به جای ساده کردن احساس باید آنرا ترکیب کنیم و صحتش را همیشه به وسیله احساس‌های دیگر بررسی‌نمائیم. باید عضو بینایی را تحت کنترل حس لامسه قرار دهیم و باصطلاح تندی و شدت حس اولی را به کمک حرکت آهسته و منظم حس دوم تعدیل کنیم. ارزیابی‌های ما که از راه تخمین بدست می‌آیند، چون از این روش پیروی نمی‌کنند، بسیار نادرست می‌باشند...» (کتاب دوم)

بکار بردن حواس که زاده عامل سودمندی و نیز خوشنودی است علت این تداعی‌هایی است که بوسیله آن صحت، صراحت و تأثیر داده‌های حسی فزونی می‌یابد:

«بویایی حسی است که به‌قوه تخیل مربوط می‌شود این حس که به اعصاب نیرو و توان زیادی می‌دهد باید مغز را بسیار تحریک کند. بهمین جهت است که حس مزبور يك موقع وضعیت روحی را تهییج می‌کند و آن را بمرور ضعیف می‌نماید. این حس در عشق اثرات بسیار معروفی دارد.» (کتاب دوم)

بنابر این اهمیت نقشی را که برخی از انواع حساسیت در زندگی ما ایفاء می‌کنند بخصوص مربوط به ظرافت و دقت اعضاء حسی نیست بلکه بیشتر با مجموعه عادات، رغبت‌ها و یا گرایشات ما در ارتباط می‌باشد. تداعی‌هایی که از آنها نتیجه می‌شود چیزی را می‌سازد که روسو آن را بنام حس مشترك نامیده است:

«باید در کتاب‌های آینده در مورد حس ششمی نیز صحبت بمیان آورم که بنام حس مشترك نامیده شده است. این تسمیه کمتر بخاطر این است که حس مزبور در بین تمام انسان‌ها مشترك است بلکه بیشتر از این جهت است که این حس از استعمال کاملاً منظم حواس دیگر نتیجه می‌شود و بما در مورد ماهیت اشیا، به‌کمک همکاری کلیه مشخصات ظاهری‌شان، معلوماتی می‌آموزد. در نتیجه این ششمین حس دارای هیچگونه عضو ویژه‌ای نیست. جایگاهش فقط در مغز است و احساس‌های آن، که مطلقاً درونی هستند، بنام ادراکات یا مفاهیم نامیده می‌شوند. به‌کمک مقدار این مفاهیم وسعت شناخت ما سنجیده می‌شود و روشنی و وضوح آن موجب درستی نفسانیات می‌شود. هنر مقایسه مفاهیم را خرد بشری نامیده‌اند. بدین

ترتیب آنچه من بنام خرد حسی یا کودکانه نامیدم عبارت از ساختن مفاهیم ساده با همکاری چندین احساس می‌باشد و آنچه را که خرد فکری یا بشری می‌نامم عبارت از ساختن مفاهیم پیچیده به کمک چندین مفهوم ساده می‌باشد.» (کتاب دوم)

فکر آدمی بر بنیانی حسی بنا می‌شود و واسطه بین فکر و بنیان حسی نامبرده چیزی است که روسو آن را حس مشترك و خرد حسی معرفی کرده است: در این مرحله باز هم با مجموعه ساده‌ای از احساس‌ها روبرو هستیم که در آن اشیاء محسوس کاملاً در شکل عینی و ظاهری‌شان بنظر می‌آیند. اما در همین مرحله از رشد فکری نیز نخستین سطح خردی که می‌تواند مفاهیم ساده را از راه مقایسه اشیاء عینی بسازد دیده می‌شود. «باید احساس‌های خود را به صورت مفاهیم تغییر شکل دهیم اما نباید یکمرتبه از اشیاء محسوس به موضوعات فکری بپردازیم. باید از راه احساس‌ها به مراحل دیگر برسیم...» (کتاب سوم)

کودک باید بر مبنای احساس‌هایی که او را با اشیاء محیطش در تماس قرار می‌دهد معرفت‌های نخستین خود را بسازد و نه از خلال توضیحاتی که کتاب‌ها می‌دهند و کودکان غالباً آنها را نمی‌فهمند و، در هر حال، برای آموختن آنها مربی تنها از خصوصیات فرمانبرداری کودک استفاده می‌کند. معذک روسو تصور نمی‌کند که شناخت‌های آدمی می‌تواند تنها از احساس‌هایش نتیجه شود. او آنها را تقلید و یا محصول ساده‌ای که از ترکیب احساس‌های مختلف فراهم شده باشد، نمی‌داند.

روسو پیرو فلسفه اصالت حس نیست. او چنین تصور نمی‌کند که به محض وجود یافتن احساس تمام زندگی فکری می‌تواند و یا باید از آن نتیجه شود. و در عین حالیکه شرافت فکر کردن را حق بشر می‌داند

اعلام می‌دارد که با فلسفه مخالف است - فلسفه اصالت تجربه و بخصوص فلسفه هلویتیوس<sup>۴۲</sup> - اما روسو همواره واقع‌گرا می‌باشد و این جمله را که بدون تردید دارای مفهوم ماده‌گرایی است، اعلام می‌دارد: «فقط این را می‌دانم که حقیقت در اشیاء است و نه در روح من که آنها را تمیز می‌دهد.» مع ذلك در وضع فکری خاص او نوعی ابهام دیده می‌شود.

«در یافتن یعنی احساس کردن، مقایسه کردن یعنی قضاوت نمودن. قضاوت کردن و احساس کردن یکی نیست. توسط احساس، اشیاء مجزا و منفرد، آنطوریکه در طبیعت قرار دارند، در برابر «من» عرضه می‌شوند. با عمل مقایسه آن اشیاء را جابجا می‌کنم، تفسیر محل می‌دهم یکی را کنار دیگری می‌گذارم تا در مورد تفاوت و یا شباهت آنها و بطور کلی درباره تمام روابطشان اظهار نظر کنم. به عقیده من استعداد تمیز دهنده انسان فعال یا باهوش این است که بتواند معنایی برای کلمه «هست» بدست بدهد. من بیهوده این نیروی فکری را که اشیاء را پهلوی هم قرار می‌دهد و سپس ابراز عقیده می‌کند، در موجود صد درصد احساسی جستجو می‌کنم. این استعداد را در طبیعت او نخواهم دید. این موجود فعل پذیر هر شیء را بطور مجزا احساس می‌کند یا حتی شیء کامل را احساس می‌کند که از دو چیز تشکیل شده است. اما با توجه به اینکه هیچ توانایی برای ترکیب و تنسيق آنها ندارد هرگز احساس‌های مختلف را با هم مقایسه نخواهد کرد و بنابراین هیچگونه داوری در مورد آنها نخواهد داشت...

موقعی که دو احساسی که باید مقایسه شوند، توسط حواس، دریافت شدند تأثیر ذهنی آنها صورت پذیرفته است هر یک به تنهایی احساس شده است، هر دو نیز احساس شده‌اند اما روابط بین آنها بصرف

احساس‌های نامبرده درك نشده است . در صورتی که قضاوت در مورد این رابطه چیزی جز يك احساس نباشد که مستقیماً و منحصرأ از شیء بوجود می‌آید قضاوت‌های من هرگز مرا به اشتباه نمی‌انداختند زیرا در این حقیقت که « آنچه را حس می‌کنم واقعاً حس می‌کنم » تردیدی وجود ندارد .

بنابراین برای چه من در مورد رابطه این دو چوب‌دستی ، بخصوص موقعی که به موازات هم قرار نگرفته‌اند اشتباه می‌کنم ؟ برای چه مثلاً می‌گوئیم که چوب‌دستی کوچک  $\frac{1}{4}$  چوب‌دستی بزرگ است در صورتی که چوب‌دستی کوچک بیشتر از  $\frac{1}{4}$  چوب‌دستی بزرگ نیست ؟ چرا تصویر ذهنی که همان احساس است نظیر نمونه خود که شیء خارجی می‌باشد ، نیست ؟ علت آنست که وقتی قضاوت می‌کنم فعال هستم و فعالیت‌های ذهنی که مقایسه را انجام می‌دهند خطاپذیرند و قوه فهم که در مورد روابط قضاوت می‌کند ، اشتباهات خود را با حقیقت احساس‌هایی که تنها اشیاء را نشان می‌دهند بهم می‌آمیزد . . . هر نامی که می‌خواهند به این قدرت روحی که احساس‌های مرا به هم نزدیک کرده و آنها را باهم مقایسه می‌کند اطلاق کنند ، اینکه آن را دقت یا تعمق یا تفکر و یا هرطور که بخواهند نام‌گذاری کنند همواره این مسأله صادق است که قوه نامبرده در من وجود دارد و نه در اشیاء . و این تنها من هستم که آن را بوجود می‌آورم هر چند که آن را فقط موقعی بوجود می‌آورم که اشیاء بر من تأثیر می‌گذارند . بدون اینکه بر احساس کردن و احساس نکردن تسلط داشته باشم این قدرت را دارم که کم و بیش آنچه را که حس می‌کنم ، مورد بررسی قرار بدهم .

بنابراین من تنها يك موجود احساسی و فعل‌پذیر نیستم بلکه موجودی

فعال و با هوش می‌باشم . فلسفه در این مورد هر چه بگوید همواره جرات این ادعا را خواهم داشت که من افتخار فکر کردن را دارم . تنها این را می‌دانم که حقیقت در اشیاء می‌باشد و نه در روح من که درباره آنها قضاوت می‌کند و آنها را تشخیص می‌دهد . و این را می‌دانم که هر چه در قضاوت‌هایی که می‌کنم کمتر از خود مایه بگذارم بیشتر اطمینان دارم که به حقیقت نزدیک هستم : بدین ترتیب روش من که خود را بیشتر به احساسات رها کردن است تا به عقل وسیله خود عقل مورد تأیید قرار می‌گیرد . « (کتاب چهارم)

روسو قبول ندارد که آنچه بنام خطاهای حواس نامیده‌اند وجود داشته باشد چه احساس يك امر واقع و واقعیتی فی‌نفسه بی‌چون و چرا می‌باشد . در این تردیدی نیست اما اگر از نظرگاه شخصی که احساس کرده به مساله نگاه کنیم می‌توان آن را مورد بحث قرار داد . در صورتی که احساس بدنبال خود واکنشی عینی بیاورد ، خواه در سطح تصاویر ذهنی و شناخت و خواه در سطح زندگی عملی ، می‌تواند با موضوع و یا با موقعیتش منطبق باشد و یا نباشد . و می‌دانیم که احساس برای خود احساس وجود ندارد . احساس همیشه عکس‌العملی را موجب می‌شود که سطح و ماهیت آن می‌تواند متغیر باشد و به قلمرو حرکت و یا قلمرو تجسم ذهنی متعلق باشد . در هر دو مورد بین احساس و واکنش‌های ناشی از آن پیوند آنی وجود دارد . داورى ، تأمل و تعمق مرحله دیگری است . روسو با اسناد دادن خطاهای حواس باین عوامل آنها را بسیار زود وارد عمل می‌کند . نقش آنها بیشتر اصلاح معلومات اغواکننده است که حواس ما کسب کرده‌اند . اما با وجود اینکه در اینجا روسو برای خود این افتخار را نگاه می‌دارد که مخلوقی است که می‌اندیشد چگونه معتقداتِ وی ، بدون اینکه دچار تناقض

شده باشد، این اجازه را باو می‌دهند که منبع خطاهای حواس را در حساسیت آدمی، که نزدیکترین نمود از طبیعت می‌باشد، قرار دهد و عقل را که ثمره تمدن است ابزار کشف حقیقت بشمارد؟ روسو پس از آنکه در سطح ساخت‌های ادراکی، وساطت خردی حسی را، که بین احساس و قوه فهم<sup>۴۳</sup> پیوندی ایجاد می‌کند، می‌پذیرد، آنچه را که احساس خالص نیست به اعمال این قوه اخیر برمی‌گرداند. از باب مخالفت با پیروان اصالت حس و برخلاف واقع‌گرایی ویژه خود سخن روسو در قالب نوعی فلسفه اصالت فهم<sup>۴۴</sup> نسبتاً انحصاری درمی‌آید. از نظر بینش بنیانی روسو دو اصل وجود دارد: ۱- فعل‌پذیر<sup>۴۵</sup>. ۲- فعال. در نظام عالم اصل اولی ماده است که اگر از ناحیه خالق عالم حرکاتی که آن را به جنبش درمی‌آورد، دریافت ندارد کاملاً بی‌حرکت می‌باشد. در شعور آدمی عنصر غیر عامل احساس است و آن اثری است که حواس در اثر تماس با اشیاء بر خود می‌پذیرند. هر عملی از روح<sup>۴۶</sup> ناشی می‌شود. روسو در عین حال که پیرو فلسفه اصالت عقل است پیرو اصالت روح نیز می‌باشد. این ثنویت همواره الهام‌بخش روان‌شناسی و تعلیم و تربیت او می‌باشد و از این جهت است که وی قایل بوجود دو نوع حافظه می‌باشد.

«سهولت ظاهری آموختن علت عدم موفقیت کودکان می‌باشد. باین مطلب توجه ندارند که خود این سهولت دلیل آنست که کودکان هیچ چیز یاد نمی‌گیرند، مغز صاف و صیقلی آنان مانند آینه آنچه که بر آن عرضه شود منعکس می‌سازد اما هیچ چیز در مغز آنها نمی‌ماند و هیچ مطلبی در

Passif - ۴۴

Intellectualisme - ۴۲

L'esprit - ۴۶

Intellect - ۴۵



آن نفوذ نمی‌کند. کودک کلماتی را بذهن می‌سپارد و افکاری از آن منعکس می‌شود. کسانی که به حرف‌های کودک گوش می‌دهند آنها را می‌فهمند. و تنها خود او هیچگونه درکی از مفاهیمی که بزبان می‌آورد، ندارد... بنابراین بنظر من کودکان چون نمی‌توانند استدلال کنند. ابدأ دارای حافظه حقیقی نیستند.» (کتاب دوم)

همچنین عادت که عبارت از اثر ساده گذشته است بدلیل کمبود فعالیتی که در شخص موجب می‌شود توسط روسو محکوم می‌گردد. «کشش عادت از تنبلی ناشی می‌شود که جزء طبیعت آدمی است و با تسلیم شدن به عادت این تنبلی بیشتر می‌شود: انسان کاری را که قبلاً انجام داده است با آسانی بیشتری انجام می‌دهد: چون جاده هموار شده است ادامه دادن آن راه ساده تر است. از این رو می‌توان ملاحظه کرد که تسلط عادت بر پیران و اشخاص تنبل بسیار زیاد و بر جوانان و مردم فعال بسیار اندک است. این نظام تنها برای اشخاصی که دارای روح‌های ضعیف هستند مناسب می‌باشد و آنها را روز بروز ضعیف‌تر می‌سازد. تنها عادت‌هایی که برای کودکان مفید است آنست که خود را بدون زحمت تابع ضرورت امور سازند و تنها عادت مفید برای بزرگسالان این است که بدون زحمت خود را به قید عقل در آورند.»

عادت عملی است که در اثر تکرار معمولی و مبتذل شده است و بدین ترتیب از منطقه فعال به منطقه فعل پذیر می‌رود. بهمین جهت این محدوده‌ها ممکن است تغییرپذیر باشند و جنبه‌ای کنشی داشته باشند. از این رو روان‌شناسی روسو اگر هنوز جنبه دیالکتیکی پیدا نکرده است اما یک روان‌شناسی پویا<sup>۴۷</sup> است.

این پویایی حیات روانی را روسو در رفتار عاطفی، هیجانی، و اخلاقی، باز هم روشن تر از رفتار فکری نشان می دهد. عواطف مختلف از حساسیتی مشترک ناشی می شوند شیفگی منشأ روابط آدمی با دیگری است. موقعیت ها، تخیل، افکار عمومی علت این فرق گذاردن ها هستند. موقعی که این سه نوع تأثیر بهم می آمیزند، در برابر هم قرار می گیرند و یکدیگر را متقابلاً کنترل می کنند حالات تغییرپذیر اعتدال و یا بی اعتدالی را بوجود می آورند که انسان را به موجودی آزاد و یا برده تبدیل می کنند.

«سرچشمه انفعالات ما، منشأ و اصل همه آنها و تنها انفعالی که با انسان بدنیا می آید و تا موقعی که در قید حیات است او را ترك نمی کند خودخواهی است: این انفعالی بدوی، فطری و مقدم بر کلیه انفعالات دیگر می باشد و به يك تعبیر سایر انفعالات چیزی جز تغییرات آن نیستند. تمام انفعالات، در این معنی طبیعی می باشند. اما اغلب این تغییرات معلول علل خارجی است که در صورتیکه وجود نمی داشتند تغییرات نامبرده نیز هرگز صورت تحقق بخود نمی گرفتند و خود همین تغییرات علاوه بر اینکه نفعی برای ما در بر ندارد زیان آور نیز می باشند. آنها نخستین موضوع را تغییر می دهند و در جهت مخالف اصل خویش قرار می گیرند: در این هنگام است که انسان خود را خارج از طبیعت می یابد و خود را در حالت تناقض با خویش قرار می دهد.

«می خواهید در انفعالات خود که تازه بوجود آمده اند نظم و قاعده ای بوجود آورید؟ برای این کار زمانی را که این انفعالات طی آن توسعه می یابند طولانی تر کنید تا وقت کافی داشته باشند که بمرور که بوجود می آیند نظمی در خود ایجاد کنند. در این صورت این انسان نیست که آنها را تحت نظم و ترتیبی در می آورد بلکه طبیعت این وظیفه را به عهده دارد. مراقبت

شمادر این است که به طبیعت مجال دهید تا کار خویش را منظم کند. اگر شاگرد شما تنها بود شما هیچ کاری برای انجام دادن نداشتید. اما تمام کسانی که در اطراف او هستند قوه تخیلش را تحریک می کنند، سیل پیشداوری ها او را با خود می برد. برای اینکه شاگرد خود را حفظ کنیم باید او را در جهت مخالف تقویت کنیم. احساسات باید قوه تخیل را مقید سازد و عقل عقیده عمومی را خاموش کند. سرچشمه تمام انفعالات حساسیت است و قوه تخیل جهت و میل آنها را تعیین می کند. هر موجودی که روابط خود را درک می کند باید موقعی که این روابط فاسد می شوند متأثر شود و در تخیل خود روابطی را مجسم کند که با طبیعتش تناسب بیشتری داشته باشد و این از خطاهای قوه تخیل است که انفعالات تمام موجودات محدود را حتی فرشتگان، اگر دارای انفعالی باشند، به صورت عیب و نقصی تغییر شکل می دهد زیرا می بایست طبیعت تمام موجودات را می شناختند تا روابطی را که بهتر از سایر روابط مناسب طبیعت آنهاست تشخیص دهند.» (کتاب چهارم)

در این آخرین قسمت تضاد بین طبیعت و آثار انسانی بطور مطلق و با وضوح خاصی تأیید می شود. طبیعت سرچشمه هر حقیقتی است، در صورتی که آثار انسانی منشأ همه خطاها می باشد. ظاهراً برای اینکه آدمی مخالف با طبیعت عمل نکند باید در دنیا تنها باشد. و این فرضی امکان ناپذیر و متناقض است زیرا زیستن در اجتماع و تحت کنترل افکار عمومی قرار داشتن جزء طبیعت آدمی است و از این گذشته قوه تخیلی که آدمی را اغوا می کند، خود جزء استعدادهای طبیعی می باشد. اما در اینجا معنایی را که باید به کلمه طبیعت داد کاملاً آشکار است. در درجه اول طبیعت عبارت از استعدادهای پیوسته به رشد خود بخودی و زیستی فرد

می‌باشد، قبل از اینکه این استعدادها را فعالیتی و یا شیئی تغییر شکل بدهد. و این فرضی کاملاً نظری است زیرا برای اینکه استعدادی ظاهر شود همواره وجود موقعیت ویژه‌ای لازم است.

سپس نوبت به نظم جهانی می‌رسد که در آن هر موجود و هر نوع، جایی و حدودی دارد که تنها به تبع مجموعه کائنات یعنی به کمک هوشی خدایی قابل درک می‌باشد. در اینجا تجسمی لیبنیزی<sup>۴۸</sup> از جهان بنظر می‌رسد که در آن هر موندادی در عین حالیکه خودش هست پرتویی از کلیه مونداهای دیگر هم می‌باشد. این بینش با توجه به کلیتش و نیز تفاوت‌های اساسی که در آن ملاحظه می‌شود، بینشی ثبوتی<sup>۴۹</sup> است.

اما بر تخیل افراد و عقیده عمومی محیط اجتماعی است که تمایلی خاص و متممی خطرناک به فشارها و تحریکات طبیعت بدهد.

«تخیل است که امکانات خوبی و بدی را در نظرمان زیادتر و وسیع‌تر جلوه می‌دهد و در نتیجه هوسها و امید ارضاء آنها بیدار می‌سازد. ولی هدف که ابتدا از چنگمان می‌گریزد و در دسترس بنظر می‌رسد، بسرعت نمی‌توانیم آن را دنبال نمائیم. وقتی تصور می‌کنیم بآن رسیده‌ایم، تغییر شکل می‌دهد و در فاصله دورتری نمایان می‌شود ولی ما که متوجه مسافتی که پیموده‌ایم نیستیم، آنها هیچ می‌پنداریم. مسافت باقیمانده نیز لاینقطع طولیل‌تر و بزرگتر می‌شود. بدین ترتیب بدون اینکه به هدف برسیم خود را فرسوده می‌سازیم و هرچه هوسهایمان بیشتر باشد، از سعادت دورتر می‌گردیم.»

برعکس انسان هرچه نزدیکتر به وضع اولیه‌اش باقی بماند، اختلاف

میان نیروها و هوسهایش کمتر است و در نتیجه کمتر از سعادت فاصله دارد. بدبخت‌ترین انسان آن کسی است که فکر می‌کند فاقد همه چیز است. زیرا بدبختی این نیست که انسان از لحاظ چیزی کمبود داشته باشد بلکه این است که احساس کند به چیزی که ندارد نیازمند است.

دنیای واقعی حدودی دارد ولی دنیای تخیلی حد و انتهایی ندارد، ما که نمی‌توانیم اولی را وسیع‌تر سازیم باید بکوشیم که دومی را محدود نمائیم. زیرا تمام ناراحتی‌هایی که ما را واقعاً بدبخت می‌کند از اختلاف میان این دو سرچشمه می‌گیرد. اگر نیرو، سلامتی و قضاوت شخصی را کنار بگذاریم، تمام خوبیهای این زندگی در افکار عمومی قرار داد. اگر دردهای جسمانی و ناراحتیهای وجدانی را کنار بگذاریم، تمام دردهایمان تخیلی می‌باشد. خواهند گفت که این اصل عمومیت دارد، موافقم. ولی اجرای عملی آن عمومیت ندارد و من در این کتاب فقط جنبه عملی چیزها را در نظر گرفته‌ام.<sup>۵۰</sup> (کتاب دوم)

«غریزه جنسی می‌تواند به‌عنوان یک نمونه، عمل مربوط به هر یک از طبیعت و قوه تخیل یا عقیده عمومی را نشان دهد.» (کتاب پنجم)

وجود دو نوع حسادت که یکی نتیجه مستقیم غریزه جنسی می‌باشد و دیگری عکس‌العملی از خودخواهی انسان، که با اطاعت از عقیده عمومی ابراز می‌شود، بخوبی دو قطبی را که یک احساس می‌تواند در بین آن گسترش یابد و یا تغییر شکل دهد نشان می‌دهد. منظور از دو قطب نامبرده طبیعت و اجتماع می‌باشد. احساسات می‌توانند بیشتر تحت تأثیر یکی از دو قطب قرار گیرند و یا نسبت‌های متنوعی از این و یا از آن قطب

را نمایان می‌سازند. در «روسو» نوعی فکر ریاضی در مورد زندگی روانی مشاهده می‌شود که بی‌شباهت با آنچه در آثار (بنتام)<sup>۵۱</sup> که تقریباً هم‌عصر وی بوده است، می‌بینیم، نیست. سه اصطلاح باید مورد توجه قرار گیرد و بین آنها تعادلی برقرار گردد. نیازهای طبیعی، امیالی که قوه خیال، که غالباً تحت تأثیر تلقین عقیده عمومی است، در مورد نیازهای مزبور در ما گسترش می‌دهد، و سرانجام وسایلی که واقعاً برای ارضاء امیال مزبور در اختیار ما قرار گرفته شده است. دخالت تصورات خیالی بین نیازها و وسایل موجب انحراف رفتار آدمیان می‌شود. در اینجا بازگشت به طبیعت، بازگشتی به جانب استدلال است. و آنچه انسان بدین ترتیب با تنظیم و تعدیل نیازهای خویش بدست می‌آورد، آزادی است.

«ای انسان! زندگی را در حد امکانات خودت محدود کن دیگر تیره‌بخت نخواهی بود. در همان جایی که طبیعت برایت در بین سلسله موجودات تعیین کرده است بمان. هیچ عاملی نخواهد توانست ترا از آن جا بیرون کند. در برابر قانون خشن احتیاج طبیعی سرکش نباش و برای مقاومت در برابر آن، نیروهایت را تمام نکن. نیروهایی که خداوند آنها را بهیچ وجه برای طولانی کردن زندگی‌ات نداد، بلکه فقط برای حفظ آن، بطوریکه خوشایند او باشد، در اختیارت قرار داده است. آزادی و قدرت تنها به اندازه قدرت‌های طبیعی‌ات توسعه می‌یابند و نه بیشتر. بقیه هرچه هست چیزی جز بردگی، خیال واهی و سراب نیست. حتی تسلط و حکمفرمایی، موقعی که به عقیده عمومی متکی می‌شود بندگی است، زیرا تو برپیشداوری‌های کسانی تکیه می‌کنی که با پیشداوری‌ها بر آنان

حکومت می‌نمایی. برای آنکه ایشان را آنطوریکه مورد پسندت هست رهبری کنی باید آنطور عمل کنی که مورد پسندشان باشد. به محض اینکه آنها طرز فکر خویش را تغییر دهند، تو باید اجباراً طرز رفتار را تغییر دهی.» (کتاب دوم)

کسی که نیازهایش بیش از وسایلی است که برای ارضاء آن نیازها، توسط خودش، در اختیار دارد، برده می‌باشد. طبیعت بیشتر از وسایلی که در اختیار کودک قرار داده در او نیازهایی ایجاد کرده است: اجتماع می‌کوشد تا دامنه نیازهای هر فرد را، بیشتر از وسایلی که در اختیارش قرار گرفته، توسعه دهد. اجرای دقیق این ملاک که آزادی مبتنی بر این است که شخص متکی به دیگری نباشد، «روسو» را به این نتیجه خلاف عرف<sup>۵۲</sup> می‌کشاند که اجتماع آدمی را به حالت طبیعی دوره کودکی برمی‌گرداند، یعنی به وضعی که طفل مستقیماً از زیر دست خالق خارج می‌شود و در نتیجه باید نمونه‌ای کامل باشد. بدین ترتیب «روسو» غالباً بین تعاریفی که از اصول بدست می‌دهد و احساس شدیدی که از تغییرات و واژه‌گونی‌هایی که می‌تواند از آن نتیجه شود دارد مردد می‌ماند. او دو طرف تناقض را مطرح می‌نماید اما از حل آن احتراز می‌کند و یا اینکه فقط به تأیید وجود عقیده‌ای خلاف عرف اکتفا می‌کند. اما لازم به تذکر نیست که شرایطی را که «روسو» برای «آزادی» بیان داشته است مربوط به روابط ساده‌بین افراد می‌باشد بدون اینکه کوچکترین اشاره‌ای به ساخت‌های اجتماعی که نظم‌دهنده روابط بین افراد می‌باشند شده باشد. «روسو» بحث خود را از انسان فی‌نفسه آغاز می‌کند که در تمام افراد دارای امکانات

و حتی حقوق برابر است: انسان بر حسب طرز تلقی قرن ۱۸ و انقلاب کبیر فرانسه. باین ترتیب آزادی اش در درجه اول احساسی ذهنی از آزادی در برابر دیگری است و این احساسی ناپایدار می باشد زیرا بر پایداری و یا هوی و هوس دیگری مبتنی است. «روسو» که همواره به روش «تضاد» های خویش وفادار می باشد روابطی را بین اشخاص در نظر می گیرد که قوانینی ضروری و نقض نشدنی همچون قوانین طبیعت بر آن حاکم است. باز هم با دو قطب طبیعت و اجتماع روبرو هستیم. اما در اینجا امکان عبور از یکی به دیگری در نظر گرفته شده است. آنچه این دو را به هم می پیوندد احساس احتیاج است. شعور به احتیاج پایه آزادی است: «روسو» صد سال زودتر فرمول جالب انگلر را پیشگویی می کند، و آن را به صورت يك آرزو و يك فکر واهی بیان می دارد زیرا هنوز به عمق مفهوم قوانینی که در جوامع انسانی نفوذ دارند پی نبرده است. در این باب تصور می کند که تصمیم و «قراردادی اجتماعی» وجود داشته که در اثر فشار احتیاج آدمی و به منظور نفع عامه افراد به آن رسیده اند. اما بهر حال تصمیمی دلخواهی و به نحوی مصنوعی بوده است. برای نخستین بار مارکس و انگلس با بیان فلسفه ماتریالیسم تاریخی خویش واقعیت قوانین جبری اجتماع و نیز پایه عینی آن قوانین را مورد تأیید قرار دادند.

کشف و شهود روسو از قلمرو روانشناسی و تعلیم و تربیت فراتر رفته است.

«کودک را در وضعی نگاه دارید که خود را فقط تابع اشیاء خارجی بداند در این صورت در پیشرفت تعلیم و تربیتش نظام طبیعت را دنبال کرده اید ...»

«باشاگردتان متناسب با سنش رفتار نمایید. ابتدا او را سر جای



خودش بنشانید و در آنجا محکم نگاهش دارید ، بطوری که هیچوقت نخواهد از حد خود تجاوز کند . در این صورت قبل از آنکه بداند عقل چیست مهمترین دستور آن را اجرا خواهد نمود . بهیچوجه باو فرمان ندهید و حتی نگذارید خیال کند شما قصد دارید در او اعمال نفوذ کنید . فقط باید بداند که او ضعیف است و شما قوی . و وضع شما و موقعیت او ایجاب می کند که او تحت فرمان شما باشد . باید این مطلب را بداند و حس کند . همچنین لازم است بزودی یوغ سختی را که طبیعت بر انسان تحمیل می کند ، یعنی یوغ سنگین احتیاج که هر موجودی در زیر آن خم می شود ، همواره در بالای سر متکبر خود حس نماید . باید این احتیاج را نتیجه قوانین طبیعت بداند ، نه زائیده تفنن مردم . باید ترمزی که جلوی او را می گیرد فشار طبیعت باشد و نه قدرت و نفوذ شما . اگر می خواهید کاری را انجام ندهد ، او را با زبان منع نکنید بلکه بدون توضیح و استدلال از انجام آن بازش دارید . اما وقتی می خواهید چیزی به او بدهید به اولین کلمه ای که می گوید بدون اینکه خواهش و التماس نماید ، و مخصوصاً بدون شرط به او بدهید . همیشه با میل بدهید و با اگر اه امتناع نمایند ولی در امتناع خود پایدار باشید . باید هیچ ناملایمی شما را از جا بدر نبرد . باید کلمه «نه» که بزبان می آورید مانند دیواری آهنین محکم باشد تا کودک بعد از آنکه نیروی خود را چندین بار علیه آن آزمایش کرد ، دیگر به فکر واژگون ساختنش نیافتد<sup>۵۳</sup> .

(کتاب دوم)

بطور کلی غرض اینست که روابط اشخاص با هم همچون روابط با اشیاء غیر شخصی گردد و از حساسیت آن کاسته شود زیرا روابط نامبرده

۵۳- ص ۱۰۹ ، امیل ، ترجمه آقای منوچهر کیا .

گرایش دارند به اینکه حساسیت طبیعی انسان را تشدید کنند .  
 انفعالاتی که در ما وجود دارد ما را همراهی کند. انفعالاتی که منافعمان را  
 تهدید می کند ما را به طفیان وامی دارد و در اثر نوعی بی منطقی که از ناحیه این  
 انفعالات برای ما ایجاد می شود، خصوصیات را که دوست می داریم تقلید کنیم  
 در دیگران مورد سرزنش قرار می دهیم . موقعی که مجبور می شویم رنجی را  
 از جانب دیگری تحمل کنیم - که خودمان اگر بجای آن دیگری بودیم  
 هر آینه موجب می شدیم - تنفر و خیالات واهی بطور اجتناب ناپذیری در  
 ما پدیدار می شود . « (کتاب پنجم)

اما تا موقعی که نیازها و امیال ما در حدود دقیق گنجایش ارضاءشان  
 محدود هستند و نیز موقعی که روابط بین اشخاص همان جنبه ضروری  
 روابط اشخاص با اشیاء را به خود گرفته باشد، هنوز آزادی تأمین نشده  
 است . مانع اصلی باقی می ماند این مانع جزء خود فرد می شود و به صورت  
 ضعف وی از اینکه بر مشروع ترین و طبیعی ترین علائقش مسلط شود  
 خودنمایی می کند . تسلط بر نفس شرط سعادت است و از فضایل آدمی  
 محسوب می شود .

بنابر عقیده «روسو» مراحل تعلیم و تربیت و اخلاق بدین شرح  
 می باشد . طبیعت اساس آن را تشکیل می دهد و فضیلت بالاترین حد آن  
 است. و اندیشه سعادت دائماً مورد توجه می باشد. تا زمانی که فعالیت هایی  
 که کودک می تواند انجام دهد از حد موضوعاتی که دلیل وجودی فوری  
 کنش مربوط می باشد، تجاوز نکند باید آزادانه انجام شود و حتی تشویق شود و  
 برانگیخته گردد. اما از لحظه ای که تخیل کودک توانایی می یابد تا فعالیت های  
 دیگری را بر فعالیت فوق بیافزاید و برای پذیرش تلقینات حاصل از عقیده عمومی  
 از خود آمادگی نشان دهد. ، باید مراقب خطاها ، همراهی ها و انحرافات

احتمالی بود. در این صورت با حالت دفاعی بخود گرفتن، امکان حفظ آزادی می‌رود. انفعالات که برای وجود کودک مفید می‌باشد این خطر را نیز در بر دارد که او را به فکر ارضاء امیالی بیاندازد که مخالف امکانات و طبیعتش باشد یا اینکه موجب گردد نیروهایش در راه اقدامات تصنعی و اغواکننده مصرف و تلف شود. بدنبال این مرحله احتیاجات ساده که طی آن رؤیا و خیالات واهی باید توسط احتیاج طبیعی لگام زده شود و احتیاج تغییر- ناپذیر اشیاء باید برای دستورات تربیتی و قانونی بعنوان نمونه مورد استفاده قرار گیرد، مرحله دیگری می‌رسد. در این مرحله کنترل باید از خارج بطور مستقل صورت گیرد و نه تنها در مورد انحرافات عاطفی و هیجانی بلکه در مورد مشروع‌ترین هیجانات نیز بکار رود تا مسأله تسلط بر نفس هرگز باشکست روبرو نشود. آنگاه آدمی به آرامش خلل ناپذیر ناشی از فضیلت می‌رسد و در سطحی قرار می‌گیرد که مافوق رنج و ناامیدی است.

بطور خلاصه اخلاقی که «روسو» طرفدار آن است مبتنی بر خودداری است که هر فرد را در محدوده‌ای که طبیعت برایش ترسیم کرده است نگاه می‌دارد. اخلاق او انسان را اساساً به این می‌خواند که از دام‌های رنجی بر حذر باشد که آرزوهای انجام نشدنی بدنبال دارد. اخلاق روسو منحصرآ تمایل فردگرایی دارد و هر اخلاقی که ملاک اصلی اش سعادت شخصی باشد، ضرورتاً چنین است. او فرد را فقط بخاطر تأمین امنیت و ارضاء نیازهایش، به صورت نوعی تساوی تصنعی و نابرابری واقعی، وارد اجتماع می‌کند.

بین این دو اصطلاح متضاد یعنی نابرابری واقعی و برابری خیالی روسو به دومی حق تقدم می‌دهد. «تا اینجا من وضعیت‌ها، مقام‌های

اجتماعی و امکانات مادی را ابدأ مشخص نکرده‌ام و بعداً نیز چندان توجهی به این کار نخواهم کرد.» برابری، حتی در صورتیکه اجتماع آن را تکذیب کرده باشد، همواره امری اساسی است زیرا پدیده‌ای طبیعی می‌باشد. نابرابری امری اتفاقی و ساخته انسان‌هاست و بنابراین ممکن است توسط انسان‌های دیگر تغییر یابد یا از میان برود. و روسو با عباراتی محکم انقلابات بسیار نزدیکی را پیشگویی می‌کند، که وظایف هر فرد را در قبال اجتماع تذکر خواهد داد که همانا لزوم کارکردن به‌عنوان بهاء آنچه که اجتماع به فرد می‌دهد باشد. افراد يك اجتماع که معاش خویش را از اجتماع تأمین می‌کنند، زندگی خویش را کاملاً بآن مدیون هستند.

اما آیا تناقض بین این واگذاری مطلق که مقام اجتماعی از هر فرد طلب می‌کند و تعلیم و تربیت مبتنی بر آزادی و استقلال کامل و بر مقاومت علیه عقیده عمومی که روسو آن را توصیه می‌کند، این خطر را در بر ندارد که حل نشدنی باشد؟ بدون تردید جامعه بر قراردادی مبتنی است اما آیا این قرارداد چیزی جز يك توجیه و توهمی قانونی می‌باشد؟

«تو تاکنون وظایف يك انسان را تحصیل کرده‌ای، ولی آیا از وظایف يك عضو هیأت حاکمه مطلع هستی؟ آیا مفهوم حکومت، قوانین و میهن را می‌دانی؟ آیا می‌دانی به‌چه قیمت بتو اجازه زندگی داده شده و برای چه کسی باید جان خود را از دست بدهی؟ فکر می‌کنی همه چیز را آموخته‌ای، لیکن در اصل هیچ چیز نمی‌دانی. قبل از اینکه در سلسله مراتب اجتماعی مقامی را اشغال نمائی باید آن را بشناسی و بدانی چه مقامی مناسب‌تر است.»<sup>۵۴</sup> (کتاب پنجم)

این بررسی می‌تواند به هر فرد حق فسخ قرارداد را بدهد و این خود ظاهراً ممکن است موجب بوجود آمدن قراردادی حقیقی گردد .

باری بعد از آنکه امیل روابط جسمانی خویش را با دیگر موجودات و همچنین روابط اخلاقی‌اش را با سایر انسان‌ها مورد توجه قرارداد اقدام دیگری که برای او می‌ماند این است که روابط اجتماعی‌اش را با هموطنانش در نظر گیرد . برای عملی‌ساختن این منظور باید از مطالعه ماهیت حکومت بطور کلی و انواع مختلف حکومت‌ها و بالاخره حکومت ویژه‌ای که در آن بدنیا آمده است آغاز نماید تا بداند که آیا شایسته است در تحت لوای آن حکومت زندگی کند یا نه . چه بر طبق قانونی که هیچ کس نمی‌تواند آن را لغو کند ، هر انسانی وقتی به سن بلوغ می‌رسد و صاحب اختیار خویش می‌گردد این حق را نیز بدست می‌آورد که از قراردادی که طبق آن به گروهی خاص تعلق یافته است ، با ترک کشوری که گروه مزبور در آن زندگی می‌کند ، انصراف حاصل کند . انسان پس از آنکه به سن عقل و کمال رسید ، تنها با ادامه زندگی در گروه سابق خود بطور ضمنی تعهدی را که اجدادش برعهده گرفته‌اند می‌پذیرند ، همانطور که این حق را دارد که از ارث‌بری و جانشینی پدر منصرف شود حق ترک کردن میهنش را نیز بدست می‌آورد .

با توجه به اینکه مسقط‌الراس عطیه‌ای است که طبیعت به ما می‌دهد ، در صورتی که از ماندن در آن انصراف حاصل کنیم این عطیه را مسترد داشته‌ایم . بر طبق قانون و اصلی طبیعی هر انسان در زادگاه خویش نسبت به مسؤولیت‌هایی که برعهده می‌گیرد آزادی دارد مگر اینکه به منظور بدست که مورد حمایت قرار گیرد ، عمداً خود را آوردن این حق تابع قوانین سازد .»

(کتاب پنجم)

و بدین ترتیب تعلیم و تربیت امیل به آخرین حدی می‌رسد که طبیعت

و جامعه برای او معین کرده بودند او اکنون آماده‌است که بعنوان پدر و عضو رسمی جامعه وظایفی برعهده گیرد .

مسأله ازدواجش مطرح می‌شود. تاکنون تمام کوشش مربی‌اش این بوده‌است که قوه تخیل او را از مسایل جنسی دور نگاه دارد . اما اکنون در نهایت ضرورت لازم‌است که مربی موقعیتی فراهم آورد تا او بتواند زنی را که لایق و درخور وی باشد ، انتخاب کند . باید او را بیش از هر موقع دیگر در این اقدام که دارای اهمیت فوق‌العاده می‌باشد ، راهنمایی کرد . در اینجا نیز تدبیری بکار خواهد رفت تا او دختری را که مربی‌اش که ظاهراً تنها مقام شایسته برای قضاوت در مورد فضایل همسر امیل می‌باشد انتخاب می‌کند ، بعنوان دختری که خودش انتخاب کرده‌است بپذیرد و این خود برای روسو موقعیت مناسبی است که بتواند تنوع گرایشات دختران و پسران، تضاد نقش‌هایشان را در زندگی ، و اصول تربیتی را که باید بآنان داده شود ، و غالباً مخالف یکدیگر است ، بیان کند .

کلیه مطالبی که در مورد روان‌شناسی زن در این بخش ملاحظه می‌کنیم تا اندازه‌ای از تضاد مفروض بین این روان‌شناسی و روان‌شناسی مردان نتیجه گرفته شده و تا حدی نیز مبتنی بر مشاهداتی غالباً عمیق می‌باشد . اما این مشاهدات منحصرأ درباره زن متعلق به طبقات نسبتاً برخوردار انجام شده‌است . طبیعت ظاهراً مرد و زن را بعنوان دو موجود مکمل یکدیگر در برابر هم قرار می‌دهد که مشخصاتشان باید عکس یکدیگر باشد . طبیعت فعالیت و نیرو را در مرد و ضعف و غیر عامل بودن را در زنان قرار داده‌است . در نبرد جنسی ، وسایلی که مورد استفاده زن و مرد قرار می‌گیرد مخالف یکدیگر است : دلربائی و فرار کم و بیش تصنعی در زن و خودخواهی و حمله در مرد .

هیچ چیز نمی‌تواند طرز فکر روسو را بهتر از توصیفی که وی از روابط بین دو جنس بعمل آورده است مشخص کند: تباین، تضاد، زیر و روشن شدن ارزش‌ها. ضعف زن به تسلط و نیروی مرد به ضعف تبدیل می‌شود. و این آثار که بنظر می‌رسد مقدماتی را که طبیعت در وجود آدمیان قرار داده است نفی می‌کنند محصول خود طبیعت می‌باشند. بنظر می‌رسد که طبیعت که آموزنده ادب و نزاکت است، آن را پنهان می‌دارد. در اینجا مدار دیالکتیکی کامل است.

اما تضادهای دیگری بین مرد و زن نیز باید مورد توجه قرار گیرد. بویژه در مورد موقعیت هر یک در برابر اجتماع. امیل طوری پرورش یافته است که طریقه عقل را همیشه بر راهی که عقیده عمومی ارائه می‌دهد، ترجیح بدهد. اما زن نمی‌تواند نسبت به هیچ یک از این دو طریقه بی‌توجه بماند: شهرت وی که غالباً احساس امنیتش را تضمین می‌کند، ممکن است اجباراً از این ناحیه آزاری ببیند.

بنابراین شایسته نیست که در مورد زن و مرد قضاوت اخلاقی یکسانی داشته باشیم و دلیل آن موقعیت اجتماعی هر یک و نیز ماهیتشان می‌باشد. اعتراف برخی از احساسات برای زن بدون فداکاری کامل که ممکن است او را به خیانت در مورد تکالیفش بکشاند، امکان‌پذیر نیست. زن برای اینکه درستکار باشد، باید همیشه دروغ بگوید. اما زبان تنها زبان کلمات نیست: زن مانند کودک زبانی طبیعی دارد که بدون آگاهی خود او وسیله آدها، تغییرات رنگ صورت، آشفتگی، بیحالی و بطور خلاصه توسط یک رشته تظاهرات بدنی که باید معنای آن را درک کرد و در پس انکارهای مخالف آن را فهمید بیان می‌شود.

زن با احساسات و با تأثیرات عینی زندگی می‌کند. و از این رو

می‌تواند به عمق انگیزه‌های دیگران نفوذ کرده و بر آن تأثیر کند. در صورتیکه بتواند دلایل خاص خویش را با فریبندگی‌اش بی‌آراید می‌تواند تسلط پیدا کند. آنچه باید به منظور تربیت طبیعت زن پرورش یابد ظرافت احساسات و رفتار وی می‌باشد.

اما بنا به عقاید روسو قلمرویی وجود دارد که زن را در آن راهی نیست و آن قلمرو هوش نظری، مفاهیم کلی، اصول و شناخت علمی می‌باشد. زن نمی‌تواند توجه خود را از خصوصیت موارد عینی و موقعیت‌های فردی جدا کند. اما در این زمینه می‌تواند مشاهده‌کننده خوبی باشد. کشف قوانین کاری است که بر عهده مردان است. در نتیجه آموزش دو جنس نباید یکسان باشد. بعنوان نمونه می‌توان از آموزش دینی یاد کرد. استدلالات کشیش «ساوویار»<sup>۵۵</sup> در حد فهم دختران نیست. خدای اینان نمی‌تواند پایان ضروری و از طرفی درک‌نشدنی انتزاعاتی باشد که توسط آن درک جهان بطور تدریجی صورت می‌گیرد. زنان تنها از راه عمل ظاهری به دستورات دینی که باید آنرا با احساس فرمانبرداری بپذیرند به شناخت خدا می‌رسند.

استعدادهای زنان از نوع استعدادهای عملی است و باید برای کارهای مربوط به خانه‌داری تربیت شود. اما روسو درباره این موضوع پافشاری چندانی نمی‌کند. بدون تردید به این علت که مسأله خود بخود آشکار است. اما این امکان نیز وجود دارد که چون از تعلیم و تربیت صحبت می‌کند زن معمولی را تنها بطور سطحی و ظاهری مورد نظر دارد زیرا دوره او هنوز به مرحله‌ای نرسیده که خواهان تعلیم و تربیت دختران باشد و از نظر روسو



هدف، داشتن زندگی مقرون به سعادت است. یکی از نقش‌هایی که بر عهده زن می‌باشد این است که موجب شادی خاطر مرد باشد و باید زندگانی‌اش مکمل زندگی وی تلقی گردد. ذوق و علاقه زن به آرایش و زینت در صورتی که بدون ادعا و فخر فروشی باشد می‌تواند تشویق شود. همین عقیده در مورد استعدادهای آوازخوانی، موزیک و رقص صادق است، زن باید بتواند مهمانان شوهرش را خوب پذیرایی کند.

واضح است که تمدن معاصر در باب مسأله زنان هیچگونه موافقتی با عقاید روسو ندارد و نظر خود را علیه تبعیت زن اعلام می‌دارد حتی تبعیتی که او را در اختیار کامل نیازهای مرد قرار می‌دهد و مسؤولیت کامل سرنوشت مشترکشان را به مرد واگذار می‌کند. تحول ساخت‌ها و رسوم اجتماعی به زنان موقعیت رقیب یک مرد را می‌دهد نه موجودی زیر دست او. اما در مورد براهینی که درباره وجود تفاوت‌های هوشی اقامه می‌شود و بر طبق آن دو جنس از هم متمایز می‌گردند اگر واقعاً چنین تفاوت‌هایی وجود داشته باشد هم علل و هم نتایج آن خوب شناخته نشده است تا بتوان در مورد جهت سیر تفاوت‌های مزبور اظهار نظر قطعی کرد.

در مورد تعلیم و تربیت مردان آیا اصول تربیتی روسو باید بعنوان اصول پیشرو و حتی انقلابی بشمار آید؟ به این سؤال نمی‌توان جواب کلی داد. از نظرگاه کاملاً تربیتی مسلم است که از ابتدای این قرن نوآوران متعددی کم‌وبیش آشکار به افکار تربیتی وی استناد جسته‌اند. برخی روش‌های تربیتی که بر فکر اصالت حس مبتنی می‌باشد به روسو به عنوان سندیت توسل جسته‌اند، هر چند او از حد مفهوم اصالت حس ابتدایی

گذشته و اهمیت پیش‌رس ترکیبات مفهومی-ادراکی<sup>۵۶</sup> را نشان داده‌است. ارتباطی که بین توصیه‌های روسو مبنی بر اینکه پیوسته به‌رغبت‌های کودک توجه شود و کاربرد روشی که امروز آن را به‌نام «مراکز رغبت» می‌نامند دیده می‌شود، بدیهی‌تر است. طبق این روش باید آموزش خارج از استعدادات فعلی کودک نباشد و در سطحی باشد که بتواند موضوع تجربه‌های شخصی قرار گیرد. برخی از همین جا چنین نتیجه گرفته‌اند که باید آموزش را بر مبنای فعالیت‌های خودبخودی، کنجکاوی‌ها و ابتکارات خاص شاگرد قرار داد. اما ظاهراً هیچ چیز دیگر نمی‌تواند بیش از این نتیجه‌گیری با دستورات تربیتی روسو در تناقض باشد. بجای اینکه شخص بزرگسال را از تعلیم و تربیت کودک دور کند برعکس به‌او نقشی واگذار می‌کند که گاهی کاملاً مبالغه‌آمیز و خفقان‌آور بنظر می‌آید. معلم موظف است که تجارب شاگردش را ترتیب دهد و هرگاه لازم باشد از رشد فکری او ممانعت بعمل آورد این ادعا باید بر شناخت مراحل رشد کودک و اطلاعات علمی مبتنی باشد و در واقع همین موضوع است که نظریات روسو را در این باب در مقابل رویهٔ مریبان طرفدار طبیعت<sup>۵۷</sup> قرار می‌دهد که عبارت از خودداری همه‌جانبه از دخالت در وضع طبیعی می‌باشد. دانشمندان دیگری و بخصوص کلاپارد بنیانگذار مؤسسه ژان ژاک روسو در ژنو از تعلیم و تربیتی صحبت به‌میان می‌آورند که با خصوصیات فرد دانش‌آموزان تطبیق<sup>۵۸</sup> کند. امیل در انبوه نامشخص همسانانش

---

۵۶- Idéo perceptive

۵۷- Naturistes

۵۸- L'Education sur mesure

غرق نشده است . تمام فراگیری های فکری اش انفرادی می باشد و کاملاً با امکانات نفسانی او تطبیق می کند . این فراگیری ها حوادث زندگی فردی اش می باشد اما آیا نتیجه تعلیم و تربیتی است که او در تنهایی و در تماس انحصاری با معلمش کسب کرده است ؟ بهاء منافی که بدین ترتیب بدست می آید با تحمل شرایط زندگی غیر انسانی ظاهراً بسیار گران پرداخت می شود که خود روسو نیز آن را غیر ممکن ، بی اساس و بعنوان نوعی تجربه در عالم انتزاع تلقی کرده است . او آن زندگی را نسبت به جریان طبیعی امور مانند يك تجربه آزمایشگاهی می داند که در آن همه چیز انتخاب و ترکیب شده است تا حقیقتی مخفی را ثابت کند و آن را از حقایق مبهمی که در درون آن پنهان شده است ، بیرون بیاورد . امیل نمونه ای است که با توجه به برخی معلومات روانشناسی و جامعه شناسی پرورش یافته تا تاثیر نوعی تعلیم و تربیت را بهتر نشان دهد ، نمونه ای فرضی است که آن را با واقعیت مقابله کرده اند .

مع ذلك آیا این تعلیم و تربیت که تصور می شود بطور انفرادی صورت می پذیرد آیا جز از نظر آموزشی و فرضی فایده ای دیگری ندارد ؟ آیا این اعتراضی نیست که روسو علیه مدارس و مؤسسات شبانه روزی زمانش ، بخصوص مدارس یسوعیون که آن ها را مراکز فساد اخلاق و تباهی فکری می دانسته ، ابراز داشته است . کوچکترین عیب این مؤسسات به عقیده روسو این است که حسِ هم رنگی با دیگران و خود پسندی را در اعضای آینده اجتماعی فاسد حفظ می کرده اند . امیل با پرهیز از این مؤسسات می بایست از پیشداوری ها و ادعاهای بی معنی عقیده عمومی حذر کند . امیل می بایست مردی شود که در برابر صدمات سرنوشت آسیب ناپذیر

گردد. اما آیا او اکنون مرد آن انقلابی شده بود که روسو آن را قریب-الوقوع اعلام کرده بود؟ امیل تنها بطور منفی می‌توانست چنین مردی باشد، او که دارای روح آرام و مہیای تمیز ضرورت قوانین طبیعت و قوانین مربوط به انسان شده بود برای پذیرفتن آن انقلاب آمادگی پیدا کرده بود.

انقلاب کبیر فرانسه در طرح‌هایی که در مورد سازمان آموزش و پرورش داشت مسلماً نتوانست از اصل انفرادی کردن تعلیم و تربیت که در کتاب امیل تشریح شده بود، الهام گیرد. انقلاب نمونه‌های خود را بخصوص از کتاب «قرارداد اجتماعی» که نقطه مقابل امیل می‌باشد گرفته است. اصل استوار برابری تمام کودکان بیشتر از سایر اصول مورد توجه بوده است. لوپلتیه دوسن فارژو<sup>۵۹</sup> در گزارش خویش چنین گفته است که باید تا ۶ سالگی کودکان را به طبیعت یعنی مادرشان سپرد. اما پس از آن کودکان به ممت تعلق دارند که ملزم است بدون هیچگونه تبعیضی که منشأ اجتماعی داشته باشد، آنان را تربیت کند، همه یکجور لباس می‌پوشند و در تمام امور یکسان تلقی می‌گردند، لوپلتیه دوسن فارژو قبل از آنکه بتواند گزارشش را به کنوانسیون تقدیم دارد به قتل رسید. ترمیدور<sup>۶۰</sup> رسید و بزودی پایان دوره ابتکارات آزادی‌خواهی را اعلام داشت چیزی که بطور قطعی در افکار تربیتی روسو جنبه انقلابی دارد، شیوه فکری‌اش یعنی همان حساسیتش نسبت به امور متضاد می‌باشد. او به عقاید خلاف عرف یعنی مخالف عقیده عمومی، علاقمند است و به شیوه تضاد که موجب آشکار ساختن تفاوت و تغییر می‌باشد بسیار توجه می‌کند. روسو به تناقضاتی

که محرك تفکر می باشند و نیز مبارزات فکری که بوجود آورنده عمل هستند، علاقه نشان می دهد. او باشیاء از نظر روابط متقابل یا مکمل و نیز واژگونی روابطشان توجه می کند. هر چند روسو هنوز دیالکتیک را بعنوان روش پژوهش و توجیه بکار نمی برد اما دارای فکری دیالکتیکی است.



ژویشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی  
پرتال جامع علوم انسانی