

## Individuality and Collectivism of Natural Education in *Emile*

Seyedali Yazdani <sup>✉1</sup> | Alireza Mahmoodnia <sup>2</sup> | Yahya Ghaedi <sup>3</sup>

<sup>1</sup> Corresponding Author: PhD Candidate in Philosophy of Education, Kharazmi University, Karaj, Iran. Email: [seyedali.yazdani@gmail.com](mailto:seyedali.yazdani@gmail.com)

<sup>2</sup> Associate Professor of Philosophy, Kharazmi University, Karaj, Iran. Email: [alirezamahmmudnia@yahoo.com](mailto:alirezamahmmudnia@yahoo.com)

<sup>3</sup> Associate Professor of Philosophy, Kharazmi University, Karaj, Iran. Email: [yahyaghaedy@yahoo.com](mailto:yahyaghaedy@yahoo.com)

### Article Info

**Article type:**

Research Article

**Article history:**

Received: 13 July 2023

Received in revised form: 20  
October 2023

Accepted: 06 November 2023

Published Online: 10 March  
2024

**Keywords:**

Rousseau, Emile, natural  
education, individualism,  
collectivism

### ABSTRACT

In the 17<sup>th</sup> century, the concept of natural education was proposed by Rousseau in Emile's book, and despite the public and private acceptance of this book since its publication, researchers have different opinions about whether Rousseau's words were oriented towards individuality of natural education or its collectivism. Although the extent of this controversy affects Rousseau's thought, after clearly highlighting this issue in the book of *Emile*, this article examines Jürgen Alkers' educational views as one of the most important contemporary commentators of Rousseau's, exploring it in favor of the individuality of Emile's natural education. Hence, with the help of Alkers' clarifications of Rousseau's educational views, a deeper understanding of Emile can be obtained, which can preserve the unity and coherence of Rousseau's thought in other, lower layers. In this way, although individuality and collectivity are natural characteristics of two distinct periods of Emile's development, the principle of submission to necessity resonates throughout Emile, and it is this principle that keeps the unity of Rousseau's educational thought intact.

**Cite this article:** Yazdani, S. A.; Mahmoodnia, A. & Ghaedi, Y. (2024). Individuality and collectivism of natural education in Emile. *Shinakht*, 16(89), 233-251.

<http://doi.org/10.48308/KJ.2023.232349.1176>



## فردیت و جمعیت تربیت طبیعی در امیل

سیدعلی یزدانی<sup>۱</sup> | علیرضا محمودنیا<sup>۲</sup> | یحیی قائدی<sup>۳</sup>

<sup>۱</sup> دانشجوی دکتری فلسفه تعلیم و تربیت، گروه فلسفه، دانشگاه خوارزمی، کرج، ایران. رایانامه: [seyedalizazdani@gmail.com](mailto:seyedalizazdani@gmail.com)

<sup>۲</sup> دانشیار فلسفه، گروه فلسفه، دانشگاه خوارزمی، کرج، ایران. رایانامه: [alirezamahmudnia@yahoo.com](mailto:alirezamahmudnia@yahoo.com)

<sup>۳</sup> دانشیار فلسفه، گروه فلسفه، دانشگاه خوارزمی، کرج، ایران. رایانامه: [yahyaghaedy@yahoo.com](mailto:yahyaghaedy@yahoo.com)

اطلاعات مقاله	چکیده
نوع مقاله: مقاله پژوهشی تاریخ دریافت: ۱۴۰۲/۰۴/۲۲ تاریخ بازنگری: ۱۴۰۲/۰۷/۲۸ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۲/۰۸/۱۵ تاریخ انتشار: ۱۴۰۲/۱۲/۲۰	در سده هفدهم، در کتاب امیل، روسو مفهوم تربیت طبیعی را مطرح کرد و، به رغم اقبال و ادبار عموم و خصوص از این کتاب، از زمان انتشار، پژوهشگران در این خصوص که لب کلام روسو گرایش به فردیت یا جمعیت تربیت طبیعی بوده اختلاف نظر دارند. گرچه گستره این مناقشه دامن گیر کلیت اندیشه روسو می شود، اما در این مقاله تلاش شده تا پس از طرح روشن این مسئله مشخصاً در کتاب امیل رأی یکی از مهمترین مفسران معاصر آرای تربیتی روسو، یورگن الکرز، در جانب‌داری از فردیت تربیت طبیعی امیل مثال آورده شود و با استمداد از روشنگری‌های وی از آرای تربیتی روسو درکی عمیق‌تر از امیل حاصل شود که بتواند در لایه‌ای فروتر وحدت و انسجام اندیشه روسو را حفظ کند؛ بدین قرار که گرچه فردیت و جمعیت ویژگی طبیعی دو دوره متمایز رشد امیل به حساب می آیند، اما اصل تسلیم ضرورت شدن در کل امیل چنین انداز است و همین اصل است که وحدت اندیشه تربیتی روسو را مصون نگه می دارد.
کلیدواژه‌ها: روسو، امیل، تربیت طبیعی، فردیت، جمعیت	

استناد: یزدانی، سیدعلی و محمودنیا، علیرضا و قائدی، یحیی. (۱۴۰۲). فردیت و جمعیت تربیت طبیعی در امیل. شناخت، ۱۶(۸۹)، ۲۳۳-۲۵۱

DOI: <http://doi.org/10.48308/KJ.2023.232349.1176>



© نویسندگان

ناشر: دانشگاه شهید بهشتی

## مقدمه

در تصویری که از واژه تربیت، در وهله اول، به فهم عادی متبادر می‌شود بداهتی وجود دارد که آن را بی‌نیاز از تعریف می‌کند. مفهومی است که هرکس در طی حیاتش آن را تجربه می‌کند و در جامعه انسانی به اشکال گوناگون می‌بیند و به خوبی درک می‌کند که اگر از آن بهره‌مند نمی‌شد، نمی‌توانست کسی باشد که اکنون هست. این مفهوم بدیهی تربیت، که با «تسهیل رشد» یا «پرورش» یا «به فعلیت رساندن قوا» معادل می‌شود، بر مفهومی از «تربیت طبیعی» که معنایی جز تربیت براساس طبیعت نمی‌تواند داشته باشد منطبق می‌شود. لیکن، به محض اینکه فقط کمی در این مفهوم مذاقه کنیم، این فهم عادی به ابهامی التفات پیدا خواهد کرد که در این مفاهیم تربیت یا تربیت طبیعی وجود دارد و تمام این ابهام یکسره ناشی از ابهامی است که در خود مفهوم طبیعت وجود دارد. نظر به توانایی بی‌نظیر انسان در استکمال قوایش، این ابهام تماماً معطوف می‌شود به اینکه، در این زمینه، مراد از طبیعت دقیقاً کدام قوای طبیعی انسان است، بدون اینکه واژه قوا را مقید به قیود انسانی یا حیوانی کنیم. تمام انسان‌هایی که در طول تاریخ روی کره زمین آمده‌اند و رفته‌اند یا نرفته‌اند فکر می‌کنند، حرف می‌زنند، احساس می‌ورزند، اراده می‌کنند، کار خوب یا بد انجام می‌دهند، بهنجار یا نابهنجار عمل می‌کنند. همه این‌ها افعالی هستند که ظاهراً از «خود» آن‌ها صادر شده و از این‌رو کلیه قوایی که مصدر و منشأ این افعال بوده داخل در مفهوم انسان قرار می‌گیرد و ابهام ناظر بر این خواهد شد که کدام یک از این قوا طبیعی است و کدام طبیعی نیست و همین موجب می‌شود که به تعداد برداشت‌هایی که از طبیعت وجود دارد نظام‌های تربیتی به بار آید.

این مفهوم از تربیت طبیعی چنان فراگیر است که با مفهوم تربیت مساوق می‌شود اما چیزی نیست که منظور نظر فهم پداگوژیک است. معنای مختار پژوهشگران حوزه تعلیم و تربیت از تربیت طبیعی توسط چهره برجسته روان‌شناسی و آموزش، ژان پیاژه، و چهره برجسته جامعه‌شناسی، فلسفه و آموزش، جان دیویی، تکوین یافته است.

ژان پیاژه، دبیر اداره بین‌المللی تربیت از ۱۹۲۹ تا ۱۹۶۷، مهم‌ترین چهره جنبش تربیت مدرن، که از ابتدای سده بیستم آغاز شده بود، با ابتنا بر آموزه‌های روان‌شناختی خود، قصد داشت نظام آموزشی جدیدی را مبتنی بر رویکرد کودک-محوری ایجاد کند و معتقد است که

ایده کودک فعال مبتنی است بر مفهوم روسو از کودک و کودکی. بنابراین، این روسو بود که «تربیت

نوین» را در انداخت. (Oelkers, 2002: 680)

روسو در جای جای امیل بر والدین و مربیان خرده می‌گیرد که وقتی آینده نامعلوم است چرا باید اکنون معلوم کودک را فدای آینده نامعلوم وی کرد. علاوه بر این، کودک به خودی خود دارای توانایی پرورش و استکمال است و لذا تنها باید اجازه داد که وی بتواند فارغ از عادات و آموزش‌های لفظی، بدون محتوای تجربی والدین و مربیان، به پرورش قوای خود بپردازد و این نشان از کفایت خود کودک در پرورش قوای خود دارد. این خودبستگی بسیار مقبول پیاژه می‌افتاد و او به لحاظ روش‌شناختی جهت بنیاد نهادن علم یا نظام آموزشی و تربیتی نوین بدان نیازمند بود. زیرا وی به دنبال کشف

قوانین حاکم بر پرورش ذهن کودک بود و فرض وجود چنین قوانینی موقوف است به وجود چیزی جوهری، چیزی که به خودی خود دارای ماهیتی مستقل است و مطابق با قوانین خود، یعنی طبیعت کودک، پرورش می‌یابد. چهره دیگر نیز به اندازه چهره اول برای فارسی‌زبانان نام‌آشناست: جان دیویی. وی در کتاب مدارس فردا چنین نوشت:

این آموزه روسو که تربیت فرایند رشد طبیعی است تاکنون بیشترین تأثیر را در نظریه‌پردازی درباب آموزش داشته است. (Oelkers, 2002: 685)

به نظر دیویی، اگر کودک بتواند دوران کودکی را کماحقه طی کند، آنگاه خواهد توانست رشدی یکپارچه و همه‌جانبه داشته باشد و، در پی آن، ما با انسان بالغی مواجه خواهیم شد که برای زندگی بزرگ‌سالی و حضور در جامعه بزرگ‌تر بزرگ‌سالان آماده است (Oelkers, 2002: 686). حتی هانا آرت نیز در کتاب میان گذشته و فردا برای نقد نظریه کودک‌محوری دیویی به روسو حمله می‌کند که نشان از این دارد که تا چه اندازه اندیشه و آموختن دیویی به روسو در نزد او چیرگی داشته است (آرت، ۱۳۹۷: ۲۳۹).

بنابراین، در سده بیستم، برای احیای اندیشه کودک‌محوری به تربیت طبیعی روسو اشاره می‌کردند اما همان‌طور که یورگن الکرز نشان داده، جنبش کودک‌محوری به لحاظ نظری ریشه در اندیشه‌های روان‌شناختی فروبل دارد و حضور مهدکودک‌ها بود که شرایط را برای ظهور این اندیشه فراهم می‌کرد و به هیچ‌وجه تربیت طبیعی روسو را نمی‌توان قلب نظریه اندیشه کودک‌محوری و تربیت مدرن دانست (Oelkers, 2002: 685-686). بنابراین، گرچه هنوز نتوانسته‌ایم دورنمایی از تربیت طبیعی در زبان پژوهشگران پداگوژی به دست دهیم اما دریافته‌ایم که تربیت طبیعی قاعدتاً شامل عنصری است که وقتی به افراط رسید و به اندیشه روسو خاصیتی کاریکاتوری داد سر از کودک‌محوری درآورد.

به دست آوردن مفهوم طبیعت از نظر روسو کاری دشوار به نظر می‌رسد. رساله درباره علوم و فنون<sup>۱</sup> (۱۷۵۰) و رساله درباره منشأ نابرابری میان انسان‌ها<sup>۲</sup> (۱۷۵۵) انسان کنونی را بدبخت‌تر از انسان سبع<sup>۳</sup> خارج از جامعه می‌داند که آزادی نامشروط‌تری را تجربه می‌کرد اما در قرارداد اجتماعی<sup>۴</sup> (۱۷۶۲) نگاهی کاملاً جمع‌گرایانه دارد و معتقد است که انسان در جامعه‌ای که خودش طرح اصول آن را ریخته آزادی بیشتری را تجربه خواهد کرد و، از این رو، سعادت‌مندتر خواهد بود. اما روسویی که در ژولی یا هلوتیز جدید<sup>۵</sup> (۱۷۶۱) و اعترافات<sup>۶</sup> (۱۷۷۰) و خیال‌پروری‌ها<sup>۷</sup> (۱۷۸۲) بازنموده می‌شود متفکری فردگراست که نه بر طبیعت اجتماعی زندگی انسان بلکه بر تجربیات فردی و علی‌الخصوص تجربیات قلبی یا صمیمانه فردی انسانی تأکید می‌کند و مسئله یکپارچگی یا چندپارگی آرای روسو در این خصوص، که طبیعت انسان

<sup>1</sup> Discourse on the Arts and Sciences

<sup>2</sup> Discourse on the Origin and Basis of Inequality Among Men

<sup>3</sup> savage

<sup>4</sup> The Social Contract

<sup>5</sup> Julie or The New Heloise

<sup>6</sup> Confessions

<sup>7</sup> Reveries of the Solitary Walker

اقتضای فردیت یا جمعیت را می‌کند، نُقل مجلس پژوهشگران بوده است (Slane, 2009: 17-18, 31; Mendham, 2010: 171).

جای دادنِ امیل در دسته‌بندی فوق دشوار است. اینکه طبیعت انسان اقتضای گرایش به فردیت می‌کند یا گرایش به جمعیت در واقع سؤالی است که روسو در امیل به دنبال پاسخ‌دادن به آن است. در اوایل کتاب می‌نویسد که امیل سه معلم دارد: یکم، طبیعت که رشد قوای درونی امیل تربیتی است که از جانبِ طبیعت به وی عرضه می‌شود. دوم، انسان‌ها که کسانی هستند که به امیل می‌آموزند که چگونه از این قوایی که طبیعت پرورنده استفاده کند. سوم، اشیا که موجب تجربه‌ای می‌شوند که وی از پیرامونش به دست می‌آورد و لذا مبدأ قسمی تربیت است که از جانبِ اشیا به وی عرضه می‌شود. ما، به‌عنوان کسانی که قرار است عهده‌دار تربیت امیل شویم، در انتخاب و چنیس محیط پیرامون امیل اختیار زیادی داریم. او سپس اضافه می‌کند که اساس تربیت خود طبیعت است،

چون هر سه وجه طبیعت باید باهم همکاری کنند. دو تایی که تحت کنترل ماست باید رهبری آن یکی را پیروی کند که ورای کنترل ماست. (Rousseau, 1955: 6)

حال، باتوجه‌به ابهامی که در واژه طبیعت وجود دارد، روسو برای تعریف طبیعت به تعریف انسان طبیعی متوسل می‌شود:

انسان طبیعی برای خودش زندگی می‌کند. او واحد و کل است و فقط به خودش و خصلت خودش وابسته است. قوانین اجتماعی ... عدم وابستگی انسان را به وابستگی تبدیل کنند، واحد را در جمع ادغام کنند، به طوری که او دیگر خود را نه به‌عنوان واحد بلکه به‌عنوان بخشی از کل در نظر بگیرد و فقط از زندگی مشترک آگاه باشد. (Rousseau, 1955: 7)

بدین ترتیب روسو، در زمینه بحثی از جنس فلسفه سیاسی ای که لاک و هابز عرضه کرده بودند، اولین معنای مثبت خود را از طبیعت توسط تعریف انسان طبیعی به دست می‌دهد که در آن انسان فرید در مقابل انسان اجتماعی قرار می‌گیرد و انسانی مستقل و خودبسنده به‌عنوان انسان طبیعی تعریف می‌شود. از این‌رو، انسانی که در جامعه زندگی می‌کند زندگی متناقضی را تجربه می‌کند و اگر انسان بخواهد با خودش یکی باشد یا با خودش سازگار باشد، باید این هماهنگی و وحدت را در خود فرید و جدا از اجتماعش به دست آورد (Rousseau, 1955: 9).

اما چگونه یک انسان می‌تواند با دیگران زندگی کند اگر فقط برای خودش تربیت شده باشد؟ اگر این دو غایت را بتوان با حذف تناقضات انسان در یک غایت منحل کرد، یکی از بزرگ‌ترین موانع سعادت او رفع خواهد شد. برای قضاوت در این موضوع، باید انسانی را که کاملاً بزرگ شده در نظر بگیریم. باید به تمایلات وی توجه کرده باشی، پیشرفت او را نگرسته باشی، گام‌هایی که

برمی‌دارد دنبال کرده باشی. در یک کلمه، باید انسان طبیعی را واقعاً بشناسی. وقتی که این اثر را بخوانی، من فکر می‌کنم که در این پژوهش قدری پیشرفت کرده باشی. (Rousseau, 1955: 9)

بدین ترتیب، روسو موضوع این کتاب را در انداختن طرحی از آموزش معرفی می‌کند که محصول آن انسانی است که جمع میان فرد و اجتماع را ممکن کرده است. به بیان دیگر، محصول آن کسی است که مطابق با طبیعت زندگی کرده و در عین حال برای زندگی در اجتماع مناسب است. انسانی که اقتضای جمعیت و فردیت در او در تناقض قرار نمی‌گیرند. گرچه بین صاحب نظران در خصوص وحدت رأی در آثار روسو اجماع وجود ندارد اما روسو در کتاب امیل هم به گفتار دوم ارجاع می‌دهد<sup>۱</sup> و هم به قرارداد اجتماعی (Rousseau, 1955: 393; Rousseau, 1955: 426). کتاب اول و دوم، که به زندگی کودک می‌پردازد، با وی همچون سبع یا کسی که انسان نشده یا دست‌کم کسی که انسان اجتماعی نشده برخورد می‌کند و در کتاب سوم، که به انتهای دوران کودکی می‌پردازد، کم‌کم رگه‌هایی از خصائل انسان اجتماعی را در وی تشخیص می‌دهد و به پرورش آن می‌پردازد. به نوعی با وی همچون نیمه‌سبع یا نیمه‌انسان برخورد می‌کند و در کتاب چهارم بیان می‌دارد که امیل به شکل انسان مجدداً متولد می‌شود و به تربیت امیال دینی و اخلاقی وی می‌پردازد و در کتاب پنجم به ازدواج و زندگی مشترک و عاشقانه و همچنین سیاست و آموزش سیاست به امیل می‌پردازد و با وارد کردن وی به خانواده، علاوه بر اینکه زندگی خانوادگی را مرحله‌ای از شکل طبیعی زندگی انسان معرفی می‌کند، به وی می‌آموزاند که انسان ناگزیر از زندگی به صورت اجتماعی است. باری، گرچه آثار روسو نشان از وجود شکافی در اندیشه وی دارد ولی، همان‌طور که کاسیرر در کتاب مسئله ژان ژاک روسو سعی می‌کند وحدت اندیشه روسو را نشان دهد، نمی‌توان به سادگی این فرض را پذیرفت که روسو هر یک از قلمروهای طبیعت یا احساسات صمیمانه فردی یا زندگی اجتماعی-سیاسی انسان را به نفع یک یا دوتای دیگر رد کرده است (Cassirer, 1989: 3-4). علاوه بر این، گرچه روسو در امیل هیچ‌گاه طبیعت را تعریف نکرده اما، برخلاف نظر الکرز، که مطابق با آن آموزه تربیت طبیعی روسو اساساً تناقض آمیز است (Oelkers, 1989: 98)، ما هیچ شاهدی در امیل پیدا نکردیم که، دست‌کم، روسو تعمدانه مفهوم طبیعت را در چند معنا به کار برده باشد یا به چند معنایی آن تصریح کرده باشد. البته در امیل در آنجا که روسو درباره تناقض‌گویی‌های خودش می‌نویسد<sup>۲</sup> یا در آنجا که از چند معنایی واژگان می‌نویسد<sup>۳</sup> منظورش این نیست که واژه طبیعت هم می‌تواند تناقض آمیز یا چند معنایی باشد.

<sup>۱</sup> «روسو این نظریه بنیادی را در گفتار دوم، به تاریخ ۱۷۶۵، که درباره تکامل نابرابری بود، مستدل کرد.» (Oelkers, 2014: 722)

<sup>۲</sup> «من امیدوارم که خوانندگان معمولی مرا به خاطر تناقض‌گویی‌هایم معذور بدانند تو اگر برای خودت فکر می‌کنی، نمی‌توانی از تناقض‌گویی پرهیزی و در پاسخ به هرچه تو بگویی، من خواهم گفت که همان بهتر که تناقض‌گو باشم و پیش‌داوری نکنم» (Rousseau, 1955: 57). در اینجا روسو به خاصیت تناقض‌آمیز شعار تربیتی «در وقت صرفه‌جویی نکن، بلکه آن را هدر ده» اشاره دارد که غلو و تأکید شدید موجب می‌شود به نظر برسد که گزاره‌های دیگر را نقض کرده است.

<sup>۳</sup> «من مکرر در مکرر متوجه شده‌ام که در نوشتن اثری بزرگ که کلمات یکسان را در معنای یکسان به کار برد غیرممکن است. زبانی به اندازه کافی غنی وجود ندارد که بتواند از پس تأمین اصطلاحات و عبارات کافی برای تعدیل ایده‌های ما برآید. ... به‌رغم این، من معتقدم که حتی در زبان فقیر خودمان می‌توانیم معنای خود را به روشنی بیان کنیم، نه همیشه با استفاده از کلمات در یک معنا، بلکه بدین صورت که مراقب باشیم که هر بار کلمه‌ای که به کار می‌بریم به معنایی به کار ببریم که به قدر کافی سیاق متن بدان دلالت داشته باشد، به طوری که هر جمله‌ای که در آن کلمه به کار رفته خود به نوعی تعریف باشد. گاهی گفته‌ام که کودکان از تعقل ناتوان‌اند. گاهی گفته‌ام که

### طرح مسئله

این زوج گزاره‌ها را در نظر بگیرید:

دسته اول:

الف) «یک انسان واقعاً سعادت‌مند منزوی است. تنها خداست که از سعادت مطلق بهره‌مند است» (Oelkers, 2008: 182).

ب) «اگر هر موجود ناقصی خودبسنده بود، او از چه چیزی می‌توانست لذت ببرد؟ به نظر ما، او بدبخت و تنهاست. من نمی‌فهمم که چگونه کسی که به چیزی نیازی ندارد می‌تواند به چیزی عشق بورزد و نمی‌فهمم که چگونه کسی که به چیزی عشق نمی‌ورزد می‌تواند سعادت‌مند باشد؟» (Oelkers, 2008: 182)

دسته دوم:

ج) «قاعده اخلاقی «هرگز به کسی آسیب نرسان» متضمن بیشترین استقلال از جامعه انسان است، چون در وضعیت اجتماعی خیر هرکس شر انسان دیگر است. این رابطه بخشی از طبیعت اشیاست. ناگزیر است. تو می‌توانی انسان در جامعه و انسان منزوی را با این بیازمایی تا دریابی که کدام بهتر است. نویسنده‌ای برجسته گفته «فقط انسان شریر می‌تواند تنها زندگی کند». من می‌گویم «تنها انسان خوب می‌تواند تنها زندگی کند». این گزاره اگر به گزاره‌های اخلاقی‌ای که توصیه می‌کنند شباهت کمی دارد، از دیگری درست‌تر و منطقی‌تر است. اگر انسان شریر تنها باشد، چه شری می‌تواند از او سرزند؟ این در میان هم‌نوعانش است که برای دیگران دام پهن می‌کند» (Oelkers, 2008: 69).

د) «من نمی‌توانم تصور کنم که وقتی که او کسانی شقاوت‌مند را می‌بیند، صرفاً اکتفا کند به نوعی ترحم عقیم و درعین حال ظالمانه مبنی بر اینکه دل‌سوزی‌اش در این خلاصه شود: «ای کاش درمان می‌شد» بلکه او مهربانی‌ فعالی را از خود نشان می‌دهد» (Oelkers, 2008: 213).

گزاره‌های الف و ب و د از کتاب چهارم امیل نقل شده‌اند و گزاره ج از کتاب دوم. تناقض میان این گزاره‌ها می‌تواند نمایانگر کل تناقضی باشد که در این مقاله قصد برقراری وحدت مفهومی میان آن‌ها را داریم.

### نظر یورگن الکرز

یورگن الکرز<sup>۱</sup> در کتاب ژان‌ژاک روسو با پیش‌کشیدن پیشینه تاریخی اندیشه روسو و ردیابی آن تا اندیشمندان خلفش روشنی چشمگیری را بر کتاب امیل می‌افکند. او نشان می‌دهد که دو آموزه اساسی محور کتاب امیل است: یکم، تربیت طبیعی به مثابه تربیت منفی. دوم، خوددوستی<sup>۲</sup> در مقابل خودخواهی<sup>۳</sup>. آموزه اول، که با گفتار دوم ارتباط وثیق دارد

کودکان به خوبی تعقل می‌ورزند. من باید بپذیرم که کلمات من اغلب تناقض‌آمیزند، اما فکر نمی‌کنم که تناقضی میان ایده‌های من وجود داشته باشد» (Rousseau, 1955: 72)

<sup>1</sup> Jürgen Oelkers

<sup>2</sup> self-love (*amour de soi*)

<sup>3</sup> self-interest (*amour propre*)

(Oelkers, 2008: 103)، بنیاد کل تربیت امیل قرار می‌گیرد.<sup>۱</sup> آموزه اول در واقع برخاسته از جرح و تعدیلی است که روسو در اندیشه آگوستین قدیس ایجاد کرد، بدین صورت که دنیای خوب و بد آگوستین به طبیعت و جامعه تبدیل می‌شوند (Oelkers, 2008: 115). بنابراین، تربیت منفی به شکل معصوم نگه‌داشتن خیر طبیعی از طریق دور نگه‌داشتن متری از بدی جامعه درمی‌آید. الکرز مفهوم پردازيِ روسو را از تربیت منفی شامل چند تناقض می‌داند:

یکم، برای اینکه کودک به درستی یا مطابق با طبیعت یا به طور منفی پرورش یابد، تنها کاری که باید کرد این است که طبیعت او را به حال خود واگذاشت تا خودش پرورده شود. اما این نظریه از این حیث تناقض آمیز است که کوچک‌ترین بی‌احتیاطی یا بی‌دقتی موجب خواهد شد که رشد طبیعی از وضعیت طبیعی خارج شود و حتی کل طبیعت کودک فاسد شود. پس نمی‌توان گفت که باید کودک را به حال خود واگذاشت. برعکس، مراقبت بسیار زیاد لازم دارد تا مطابق با طبیعت بزرگ شود (Oelkers, 2008: 97).

دوم، طبیعت خوب است، اگر از آن در برابر پلیدی‌ها و اشتباهات مراقبت شود. پس چیزی که خوب است طبیعت به خودی خود نیست بلکه طبیعتی است که مدام از آن محافظت می‌شود و همچنین مدام کنترل می‌شود (Oelkers, 2008: 99).

سوم، در طبیعت صدفه وجود ندارد و پرورش کودک نیز باید کاملاً مطابق با نظم طبیعت اتفاق بیفتد اما کودک خود بر این نظم واقف نیست و مریبی است که می‌تواند تربیت کودک را مطابق با نظم طبیعت پیش ببرد. اما اینکه کودک را به حال خود واگذاریم تا مطابق با طبیعت خود رشد کند چیزی دیگر است (Oelkers, 2008: 97-98).

الکرز چنان کتاب امیل را مملو از تناقض‌گویی می‌داند که می‌نویسد گویی روسو «از تناقض‌گویی‌های لذت می‌برده است» (Oelkers, 2008: 24). او همچنین توضیح می‌دهد که در زمان حیات روسو، چارلز بونت<sup>۲</sup> در نامه‌ای به شخصی ثالث، روسو را تناقض‌گو معرفی کرده و مدعی شده که روسو حتی در دفاعیه‌های خود علیه اتهام تناقض‌گویی نیز باز همان تناقض‌ها را تکرار می‌کند و بونت حتی نقدی بر گفتار دوم نوشت تا ناسازگاری اندیشه‌های روسو را در این اثر نشان دهد (Oelkers, 2008: 187) و یکی از عواملی که مانع می‌شد روش تربیتی امیل جایگزین روش تربیتی قبلی شود همین تناقض‌آمیزی آرای او بود (Oelkers, 2008: 188).

آموزه دوم که مشعر به تقابل خودخواهی و خوددوستی است در واقع ارتباط وثیقی با گفتار اول دارد (Oelkers, 2008: 104). در الهیات مسیحی تا پیش از روسو خوددوستی قبیح بود و الکرز معنای مختار روسو از این مفهوم را در واقع جرح و تعدیل نظریه پاسکال در این خصوص می‌داند. پاسکال در کتاب اندیشه‌ها<sup>۳</sup> خوددوستی را رانه‌ای در انسان معرفی می‌کند که موجب می‌شود فرد خودش را با تمام خطاها و اشتباهاتش دوست داشته باشد و می‌خواهد به فرد حس بزرگی

<sup>۱</sup> «در نظر روسو، تربیت طبیعی به معنای تربیت منفی است، نه فقط نفی انتقال هرگونه اخلاقیات مثبت به کودکان، بلکه دور نگه‌داشتن آن‌ها از آن تعالیم. به‌طور تناقض‌آمیزی این آموزه اساسی روسو در باب تربیت می‌شود». (Oelkers, 2008: 85)

<sup>۲</sup> Charles Bonnet

<sup>۳</sup> The Thoughts



نسبت به دیگران دست دهد اما واقع امر این است که انسان نمی‌تواند واقعاً این حس بزرگ‌تر بودن را در میان انسان‌ها داشته باشد و به همین دلیل تصویری فریب‌انگیز از بزرگ‌تر بودن فرد نسبت به دیگران به وی دست خواهد داد. روسو آنچه پاسکال خوددوستی می‌نامید خودخواهی می‌نامد و به همین خوددوستی عنصر قطع ارتباط با دیگران را اضافه می‌کند، بدین صورت که خوددوستی معادل با ارضای نیازهای طبیعی می‌شود. اما به‌زعم الکرز چون در این رانه بنیادی خوددوستی سایر انسان‌ها حضور ندارند، نتیجه این می‌شود که «شکل حقیقی زندگی انزوا است» (Oelkers, 2008: 108).

الکرز کتاب پنجم امیل را ناظر به موضوعی تحت عنوان جامعه به مثابه غایت تربیت<sup>۱</sup> می‌داند و بر آن است که کتاب اخیر ارتباط وثیقی با قرارداد اجتماعی و هلوئیز جدید دارد. زیرا علاوه بر اینکه بخش‌هایی از کتاب قرارداد اجتماعی در این فصل تکرار می‌شود، تصویری که از تربیت سوفی و همچنین منش وی در امیل ترسیم می‌شود بسیار یادآور ژولی دتاتز<sup>۲</sup> در کتاب هلوئیز جدید است (Oelkers, 2008: 120,124). گرچه تربیت امیل با سفری به پایان می‌رسد که در آن قرارداد اجتماعی را می‌آموزد و نشان از این دارد که به نظر روسو هر کودکی وقتی که بزرگ شد باید وارد ارتباط اجتماعی با هم‌نوعانش شود، اما جامعه ایدئال قرارداد اجتماعی در واقعیت وجود ندارد و همچنین تربیت طبیعی با شکل خاصی از حکومت نیز گره نخورده است. بنابراین امیل و سوفی در هر جایی می‌توانند زندگی کنند (Oelkers, 2008: 126). در این جامعه ایدئال «آزادی طبیعی»<sup>۳</sup> به نفع «آزادی مدنی و حق قانونی مالکیت»<sup>۴</sup> کنار گذاشته می‌شود. طرد طبیعت فرد شهروند و جانشین کردن شهروند به جای آن این مشکل را به وجود می‌آورد که سوفی تربیتی را دریافت کرده بود که مختص طبیعت کودکی و انسانی، به‌خصوص، زنانه او بود اما تربیتی که درخور قرارداد اجتماعی است در آن جنسیت مطرح نیست (Oelkers, 2008: 125). در کتاب پنجم معلوم می‌شود که چیزی که شهروند برای عضویت در جامعه نیاز دارد فضیلت و اراده‌ای قوی است که بتواند خیر مشترک را به خیر شخصی خود مقدم بدارد و این فضیلت و قوت اراده جز از طریق تربیت طبیعی میسر نمی‌شود. بنابراین، در این جامعه ایدئال مدارس عمومی نمی‌توانند جایگاهی داشته باشند (Oelkers, 2008: 119-120). در واقع، اولین و تنها شکل حقیقی اجتماعی که امیل تجربه می‌کند وارد شدن به رابطه میان دو جنس است اما چون جامعه چیزی نیست که توسط خانواده‌ها به وجود آید، پس جامعه نمی‌تواند مقصود تربیت باشد (Oelkers, 2008: 120, 128). علاوه‌براین، آزادی در هیچ شکلی از حکومت یافت نمی‌شود، بلکه در قلب انسان آزاد است. همچنین، نه جامعه، بلکه اخلاقیات اعمال و عشق به فضیلت است که در نزد انسان عزیزترین امورند. برای کسی که قلب و ذوقش فاسد نشده باشد عصر طلایی این است که خانه سوفی را دایر کند و زندگی خانوادگی و آرام و بی‌دغدغه‌ای را به‌همراه اهل منزل سپری کند (Oelkers, 2008: 128).

<sup>1</sup> Society as an Objective of Education

<sup>2</sup> Julie d'Etange

<sup>3</sup> natural liberty

<sup>4</sup> civil liberty and the legal right of property

بدین ترتیب، در خوانشی که الکرز به دست می‌دهد، تربیت طبیعی و مصون نگه‌داشتن خیر طبیعی هسته مرکزی اندیشه تربیتی روسو را تشکیل می‌دهد و چون در طبیعت مقابل اجتماع است که این خیر معنا پیدا می‌کند، روسو قهراً اجتماع را به نفع این خیر طرد می‌کند.

### بحث درباب امیل و ماهیت تربیت طبیعی

در تحلیل الکرز گزاره‌های «ب» و «د» هیچ جایگاهی ندارند و، با این حال، الکرز تحلیل کاملاً صادقی از متن به دست داده است. برخورد ریشه‌ای الکرز با امیل بسیار به فهم متن کمک می‌کند اما اخذ این رویکرد که روسو از تناقض لذت می‌برده است و به راحتی از بخش‌هایی مهم از کتاب امیل چشم‌پوشی کنیم به نظر نمی‌رسد که ما را به فهم چیزی که روسو در نظر داشته برساند. برای اینکه بتوانیم از دید روسو به متن بنگریم، باید بتوانیم علت رخ‌دادن این تناقضات را در زمینه متن توضیح دهیم و هر تناقضی را در جای خودش توجیه کنیم. اینکه هر گزاره معناداری یا صادق است یا کاذب حدیثی است کاملاً صحیح، اما انتخاب بین این دو شق که گزاره‌ها را می‌توان از متن خارج کرد و معنا کرد یا گزاره‌ها را صرفاً در متن می‌توان معنا کرد به رویکرد خواننده بستگی دارد. پیداست که در رویکرد الکرز گزاره‌هایی که با هم سازگار بودند از متن خارج شدند و در کنار یکدیگر قرار داده شدند و نظام اندیشه تربیتی روسو به دست داده شد و طبیعتاً گزاره‌هایی که با این نظام سازگار نیستند یکسره کنار گذاشته شده‌اند، تنها به این دلیل با سایر گزاره‌ها ناسازگار بوده‌اند. درست‌تر این است که در خوانش کتاب امیل این نکته را از نظر دور نداریم که رویکرد روسو در تدوین این کتاب رویکردی عملی بوده است.

رویکرد نظری رویکردی است که ما در آن پژوهش می‌کنیم، یعنی همان نظرگاهی است که پژوهشگر اتخاذ می‌کند تا جهان بتواند خودش را به نحوی بر وی عرضه کند که وی بتواند آن را بشناسد و در آن پژوهش کند. رویکرد عملی رویکردی است که ما در آن عمل می‌کنیم، یعنی رویکردی است که عامل اتخاذ می‌کند تا جهان بتواند به نحوی خودش را بر وی عرضه کند که وی بتواند در آن دست به عمل بزند. (Giannini 2013: 79-80)

در این رویکرد، فرض می‌شود که عقلی که این پژوهش را انجام می‌دهد عقل نظری صرف نیست که همه واقعیات و، لاجرم، گزاره‌های بیانگر آن‌ها را لازمان در نظر می‌گیرد و آن‌ها را در درجه‌ای یکسان از اولویت قرار می‌دهد، بلکه عقلی عملی است که مبادرت به نوشتن مباحث کتاب کرده و در هر مرحله از رشد از دید متربی جهان را می‌دیده و نحوه نمودار شدن طبیعت در زمینه قوه ادراک را برای عمل (تربیت و زندگی در اجتماع) توصیف می‌کرده است. با فرض رویکرد عملی، کتاب امیل به کتابی درباب حکمت عملی تبدیل می‌شود که نیروی محرک آن منطق عقل نظری نیست، بلکه حکیم با اصول فطری و تجربیات عقل عملی و شرایط مکانی و زمانی تربیت است که به تشکیل گزاره‌ها مبادرت می‌ورزد. این رویکرد بدین صورت می‌تواند علت پیدایش این دو زوج گزاره متناقض را، که مهم‌ترین تناقض این کتاب است،

توضیح دهد: تا قبل از تکوین عقل، کودک که در حالت سبعاثه طبیعی زندگی می‌کند، چون قادر به تشخیص خوب و بد نیست، باید حتی الامکان از جامعه دوری کند تا خوبی طبیعت را حفظ کند و وقتی که عقلی را دارا شد که بتواند سعادت همگان را دریافت کند، آنگاه می‌تواند، براساس قضاوت‌های عقلی که با نور وجدان روشن شده، امر خیر را تشخیص دهد و چون دوست داشتن خیر امری فطری است به انجام دادن کار خیر اقدام کند. اتخاذ رویکرد عقل نظری در خوانش کتاب امیل به هیچ وجه قادر نخواهد بود که کلیت اندیشه روسو را حفظ کند، زیرا با تناقض‌های بی‌شماری مواجه خواهیم شد، بدون اینکه بتوانیم علت تعارض بین گزاره‌ها را توضیح دهیم. اما مطابق با این رویکرد اخیر، ما باید هر گزاره را در بستری معنا کنیم که آن گزاره در آن مطرح می‌شود و بستری که این گزاره‌ها در آن شکل می‌گیرند همان دوره‌های متوالی تربیت متربی است که، در نتیجه آن، طبیعت در سن کودکی متربی خودش را به صورت تبعیت از نظم طبیعی جهان در کودک نشان می‌دهد و بعد از سن کودکی خودش را به صورت مطابقت با نظم اخلاقی.

سؤالی که در پیش روی این رویکرد اخیر قرار دارد این مدعاست که طبیعت در معنای آنچه مقابل جامعه است چگونه می‌تواند از خاصیت فردی خود خارج شود و به شکل اجتماعی درآید. به عبارت دیگر، طبیعت به شیوه‌های مختلف پدیدار می‌شود و این انحاء مختلف پدیدار شدن طبیعت جهتی<sup>۱</sup> دارد که باید آن را پیدا کنیم و اگر بتوانیم این جهت را پیدا کنیم، بدین معناست که دیگر طبیعت صرفاً به معنای خام و سبعاثه آن نزد کودک نیست که محور فرایند تربیت است، بلکه طبیعت در معنایی کلی‌تر در امیل یافت می‌شود که خود را به دو شیوه عرضه می‌کند. در امیل به این مبدأ دوگانگی اشاره شده است، آنجا که در اوایل کتاب چهارم می‌نویسد:

به تعبیری، ما دو بار متولد می‌شویم. یک بار به وجود می‌آییم، یک بار در زندگی متولد می‌شویم، یک بار آدم متولد می‌شویم، یک بار انسان... اما به بیان کلی، انسان قرار نیست کودک باقی بماند. او در زمانی که توسط طبیعت ترتیب داده شده است کودکی را پشت سر می‌نهد. (Rousseau, 1955: 172).

در کتاب امیل مکرر در مکرر کودک در مقابل انسان قرار می‌گیرد. به بیان ساده‌تر، کودک به اعتبار اینکه قرار است روزی انسان شود انسان خوانده می‌شود وگرنه هنوز انسان نیست و سپس در کتاب چهارم است که «انسان طبیعی» به منصب ظهور می‌رسد. این تفارق در طبیعت به صورت تقابل «کودک طبیعی» و «انسان طبیعی» بیان می‌شود. کودک طبیعی نسبت به دیگران بی تفاوت است اما انسان طبیعی به دیگران مهر می‌ورزد. اگر بتوانیم به این پرسش پاسخ دهیم که وجه اشتراک کودک طبیعی و انسان طبیعی چیست، آنگاه است که معنای کلی طبیعت در تربیت طبیعی را پیدا کرده‌ایم. در تمام کتاب‌های اول تا سوم امیل، به رغم اینکه به انسان بودن کودک و در نظر داشتن مقتضیات سن او توجه شده است،

<sup>1</sup> reason

به این نکته نیز توجه شده که اگر مقتضیات سن او رعایت شود، در آینده می‌تواند انسان باشد.<sup>۱</sup> مقصود تربیت طبیعی در کل کتاب انسان طبیعی است. در کتاب دوم قدری به امیل درباره مالکیت آموزش داده می‌شود تا به وسایل دیگران تعرض نکند (Rousseau, 1955: 62). در کتاب سوم امیل چرخه اقتصاد و کسب و کار را می‌آموزد و خودش حرفه‌ای را می‌آموزد (Rousseau, 1955: 156,163). اما در کتاب چهارم است که ذات انسان را می‌آموزد:

ضعف انسان وی را اجتماعی می‌کند. رنج‌های مشترک ما قلوب ما را به هم‌نوعانمان نزدیک می‌کند. اگر ما انسان نبودیم، هیچ وظیفه‌ای نسبت به همدیگر نداشتیم. هر محبت و علاقه‌ای نشانه ناخودبسنده‌گی است. اگر هیچ‌یک از ما به دیگران نیازی نداشت، ما به فکر گردهمایی نمی‌افتادیم. بنابراین، این سعادت بی‌مایه ما ریشه در ضعف ما دارد. یک انسان واقعاً سعادتمند منزوی است. تنها خداست که از سعادت مطلق لذت می‌برد. اما هیچ‌یک از ما هیچ ایده‌ای دارد که آن به چه معناست؟ ... انسان‌ها طبیعتاً نه شاه‌اند نه نجیب‌زاده نه درباری نه میلیونر. همه فقیر و لخت به دنیا می‌آیند، همه در معرض نامالایمات زندگی‌اند، ناامیدی‌های آن، بدی‌های آن، نیازهای آن، رنج‌های آن از هر نوع و همه محکوم‌اند که در آخر بمیرند. این معنای واقعی انسان‌بودن است، چیزی که هیچ موجود فانی از آن گریزی ندارد. پس با مطالعه ذاتیات انسانیت شروع کن، چیزی که واقعاً انسان را برمی‌سازد» (Rousseau, 1955: 182-3).

چیزی که انسان را از کودک جدا می‌کند ضعف اوست، اینکه امیال او قدرتمندتر از قوای او می‌اند، اینکه عقلی دارد که به جای اینکه نسبت واقعی اشیا را دریابد ممکن است به تشکیل ایده‌هایی اقدام کند که صرف پدیدارند، اینکه انسان برای تأمین نیازهایش به دیگران نیاز دارد. بنابراین، کودک طبیعی در مرحله‌ای از رشد خود از کودک‌بودن خارج می‌شود و به شکل انسان ضعیف مجدداً متولد می‌شود. در این رویکرد جدیدی که اتخاذ کردیم، تناقض در گزاره‌ها در خود مفهوم طبیعت انسان ریشه دارد.

ضعف مفهومی نسبی است و انسان اگر ضعیف است به این دلیل است که با خدا مقایسه شده است. خدا کامل است و به هیچ‌کس دیگری نیاز ندارد اما درعین حال خیرخواه و رحیم است. پس با موجودی مواجه هستیم که از یک سو خدا نیست اما تمنای کمال‌خدایی را دارد. به بیان دیگر، فرق بین امر رئال و امر ایدئال است که می‌تواند منشأ پدیدارشدن گزاره‌های متناقض در نظام اندیشه روسو شود. انسان ایدئال آن است که خیر مشترک را می‌جوید و می‌تواند در جهت تحقق خیر مشترک دست به عمل بزند. انسان رئال یا انسان ضعیف، برای اینکه خوب باشد، مجبور است جدا از جامعه زندگی کند، چون هر خیری به نفع کسی است همان خیر ضرری برای دیگری است. اما این چیزی نیست که انسان از خود توقع دارد. انسان دست‌کم این توقع را از خودش دارد که بتواند سعادت همگان را دریابد و بدین منظور دست به کار

<sup>۱</sup> «کار طبیعت است که آن‌ها پیش از آنکه انسان باشند کودک باشند. اگر ما بخواهیم این نظم را وارونه کنیم، به‌زور میوه‌ای نارس و بی‌مزه بار می‌آوریم، میوه‌ای که پیش از آنکه برسد می‌پوسد.» (Rousseau, 1955: 54)

اخلاقی بزند و این نهایت فضیلتی است که انسان طبیعی می‌تواند داشته باشد اما به‌علتِ هجمهٔ امیال و غلبهٔ خویش‌کامی و همچنین آثار و مقتضیات جامعهٔ ناعادلانه این کار را نیز نمی‌تواند انجام دهد. چیزی که وضعیت انسان طبیعی را تناقض‌آمیز می‌کند مقایسهٔ وی با خدایی است که در عین بی‌نیازی نسبت به دیگران لطفش شامل حال بندگان می‌شود و خیرخواه است. بنابراین، دوگانه‌ای که در اندیشهٔ روسو به رویکردهای متفاوت فردگرایانه و جمع‌گرایانه منجر می‌شود، علاوه بر اینکه برخاسته از دوگانهٔ کودک طبیعی و انسان طبیعی است، می‌تواند ناشی از تناقضی باشد که در خود مفهوم انسان طبیعی وجود دارد. از این رو، گزارهٔ الف به توصیف وضعیت کودک طبیعی ناظر است و گزاره‌های ب و د به تجویز وضعیت ایدئال انسان طبیعی ناظرند و گزارهٔ ج به توصیف وضعیت رئال انسان طبیعی.

این رویکرد که ریشهٔ تناقض‌گویی‌های روسو را در خود مفهوم طبیعت انسان مستقر می‌کند اکنون به‌خوبی می‌تواند خوانش یکپارچه از امیل تا کتاب چهارم را به دست دهد. مطابق با این رویکرد، انسان برای اینکه بتواند نیک بماند، باید قوی و فضیلت‌مند باشد و گرچه می‌خواهد که خیرخواهی‌اش همهٔ انسان‌ها را شامل شود اما این کار شدنی نیست. بنابراین، تنها کاری که می‌کند این است که برای تأمین نیازهایش به دیگران وابسته نباشد و، علاوه بر اینکه به دیگران آسیبی نرساند، سعی کند مطابق با وجدان قلبی‌اش خیرخواه تمام انسان‌ها باشد و اگر می‌تواند رنجی از انسان‌ها بکاهد و در غیر اینصورت هیچ ارتباط و پیوند وابستگی‌ای با انسان‌ها برقرار نکند تا بتواند آزاد و خوب بماند. به بیان دیگر، فرق انسان طبیعی و کودک طبیعی این است که انسان طبیعی چون بیشتر از کودک طبیعی ضعف‌هایش را می‌بیند، سعی می‌کند که حتی الامکان از انسان‌ها مستقل باشد تا بتواند با عقل طبیعی خود و قلب ناب خود و بدن نیرومند خود زندگی را بگذراند.<sup>۱</sup> اما در کتاب پنجم که بحث زندگی اجتماعی امیل پیش می‌آید و ناگهان موجب تردید در برنامهٔ تربیتی مطروحهٔ روسو در کتاب‌های اول تا چهارم امیل می‌شود، باز مشاهده خواهیم کرد که این رویکرد مختار ما نیز به جرح و تعدیل نیاز دارد. تربیت سوفی یک عنصر مهم تربیت طبیعی را نقض می‌کند:<sup>۲</sup> در تربیت طبیعی سعی شده بود که مراحل تربیت به‌صورت کاملاً مجزا از همدیگر پیش بروند، اینکه ابتدا بدن نیرومند شود و سپس حواس نیرومند شوند، سپس قوهٔ قضاوت پرورش پیدا کند و وقتی که کودک توانست مفهوم کار و بازی را جدا کند، به کار مشغول شود که خود موجب تقویت اراده‌ای در وی می‌شود که برای پرورش ارادهٔ اخلاقی وی مورد نیاز است. سپس درکی واقعی از مفهوم انتزاعی انسانیت به دست آورد تا بتواند همه را دوست داشته باشد. پس از آن، سعی در تفهیم این نکته به او شد که اگر انسان‌ها

<sup>۱</sup> روسو که در کتاب پنجم به‌خوبی تفاوت میان امیل کتاب‌های اول و دوم و سوم و چهارم را با امیل کتاب پنجم برجسته کرده و اکنون در پی ایجاد وحدت و هماهنگی میان این دو امیل است تا وحدت مفهوم طبیعت امیل را حفظ کند می‌نویسد: «اما من به کجا می‌روم؟ ای امیل، تو اکنون چه هستی؟ کجاست آن مرد جوانی که بدن خود را وقف دشوارترین کارها و روح خود را وقف قوانین حکمت کرده بود؟ مرد جوانی که نه پیش‌داوری در وی جای داشت و نه شهوت، عاشق حقیقت بود و فقط عقل بود که وی را به حرکت درمی‌آورد؟ او که هیچ دغدغه‌ای نداشت اکنون اجازه داده که زنی وی را اداره کند... او اکنون گرفتار است و تو به من خواهی گفت که بله، این‌ها ضروریاتی است که تو بر وی تحمیل کردی، یوغی است که تو بر گردن وی نهادی. بله تو کاملاً به‌حق سخن می‌گویی. من یوغ انسانیت را بر گردن وی نهادم» (Rousseau, 1955: 394-396). حتی دل‌بستن امیل به سوفی و گردن‌نهادن به یوغ انسانیت توسط این رویکرد مختار به‌خوبی قابل توضیح است، زیرا او حتی این میل به همدنش را نیز تحت کنترل عقل درمی‌آورد و اجازه نمی‌دهد که شکل شهوت به خود بگیرد.

<sup>۲</sup> «بزرگ‌کردن امیل نمایندهٔ طبیعت انسان است، درحالی‌که بزرگ‌کردن سوفی نمایندهٔ طبیعت زنانه است». (Oelkers, 2008: 123)

بد می‌شوند، ناشی از طبیعت نبوده بلکه به واسطه جامعه است که نقابی بر چهره انسان‌ها گذاشته می‌شود (Rousseau, 1955: 295-296) و اگر باور فرد تحت تأثیر باور فاسد جامعه فاسد شود، آنگاه است که خلوص قلب وی نیز از بین می‌رود (Rousseau, 1955: 305-320). پس از تعلیم دین طبیعی، می‌آموزد که خدای خیرخواه و رحیم محور جهان است و باید او را همیشه حاضر و ناظر بر اعمال خود بدانند. پس از تمام این‌ها نوبت به پرورش ذوق می‌رسد که پس از صحبت وی درباره فرد بهره‌مند از قوه ذوق سلیم به نظر می‌رسد بتوان گفت تمام منش‌هایی که قبلاً در فصل‌های قبل در خصوص امیل برشمرده بود خود به نوعی ذوق محسوب می‌شوند (Rousseau, 1955: 305-320). اما وقتی که به تربیت سوفی می‌پردازد، گرچه بین بعضی از مراحل پرورش علوم و منش‌ها تقدم و تأخر قائل می‌شود، اما بسیاری از عناصر تربیتی را «باهم» مطرح می‌کند. مثلاً برای سوفی که هنوز حتی از تربیت اخلاقی بهره‌مند نشده از پرورش قوه ذوق او سخن می‌گوید.<sup>۱</sup> حتی در این کتاب روسو توجه خواننده را به این نکته جلب می‌کند که دوران کودکی نیز نمی‌تواند یکسره بدون تناقض باشد. کودک ضعیف است و هرچند که برای تأمین نیازهایش قوی باشد بازهم برای برطرف کردن نیازهایش به دیگران نیاز دارد (Rousseau, 1955: 438). در واقع، کودک طبیعی کمتر از انسان طبیعی ضعیف است و دو وضعیت بدون تناقض و بدون ضعفی که روسو شناسانده یکی همان انسان سبعی است که تنها در جنگل زندگی می‌کرده و بی‌توجه است و بی‌نیاز از دیگران و دیگری خدایی که از فرط کمال هیچ احساسی نسبت به دیگران ندارد. حال، با توجه به اندیشه‌ای که روسو در نظر داشته، اگر به این پرسش پاسخ دهیم که چرا تربیت طبیعی را به صورتی بیان کرده که مراحل تربیت و پرورش منش‌ها در سیری زمانمند بر همدیگر مترتب می‌شوند، در صورتی که بیان وی از این مراحل در کتاب پنجم دال بر هم‌زمانی است، گام بلندی در فهم تربیت طبیعی برداشته‌ایم.

روسو در نگارش امیل با اینکه دو دسته گزاره متناقض را مطرح کرده اما چنان به زیبایی برای آن‌ها فضا سازی کرده که خواننده متوجه تناقض این گزاره با گزاره مطرح شده مگر اینکه به یادداشت‌های خود مراجعه کند یا اینکه حافظه قوی و همچنین ذهن نقادی داشته باشد تا به این تناقض‌گویی التفات یابد. نشان دادیم که امیل کتابی نیست که با عقل نظری نگاه شده باشد، بلکه کتابی است که به سیاق کتب درباب حکمت عملی نوشته شده و باید پذیرفت که احکام یا درباب کودک‌اند یا درباره انسان و، در هر حال، درباره زندگی عملی و مراحل آن. اکنون باید بیفزاییم که حتی اگر آن را کتابی درباب حکمت عملی درباره کودک طبیعی و انسان طبیعی نیز بدانیم، هنوز حقش ادا نمی‌شود و این فرضیه قابل طرح خواهد شد که روسو قصد ترسیم ذاتیات انسان را داشته و اگر امیل را عکس یا تابلوی نقاشی در نظر بگیریم، بهتر می‌توانیم مقصود مؤلف کتاب را درک کنیم. روسو در امیل ذره ذره ذاتیات انسان را منطبق با تقدم و تأخر مراحل تربیتی، به صورت جداگانه، تصویرگری می‌کند: ابتدا طبیعت سبانه کودک را ترسیم می‌کند، سپس با بزرگ‌تر شدن امیل

<sup>۱</sup> روسو ترجم را حسی طبیعی برای انسان لحاظ می‌کند و سعی می‌کند که آن را به حس آغازین خوددوستی مرتبط سازد. تا کتاب سوم، روسو مدام تأکید می‌کند که کودک هیچ علاقه‌ای به دیگران نباید داشته باشد و مثلاً خواهرش را به اندازه ساعتش دوست داشته باشد، اما در کتاب چهارم که بحث ترجم را کانونی می‌کند این حس علاقه به دیگران را به کودک شیرخوار نیز نسبت می‌دهد و به دقت آن را از عادت متمایز می‌کند (Rousseau, 1955: 174).

در کتاب سوم باید از رنگ جدیدی استفاده کند تا بتواند مرحلهٔ سابعانه را به مرحلهٔ بعدی، که اجتماعی‌تر است، متصل کند. ورود او به کتاب چهارم توأم با سایه‌روشنی از دین است و با تمام‌شدن کتاب چهارم بخش عمدهٔ نقاشی پیش روی ماست. اما با کتاب پنجم نقاشی و این تصویر معنا و دلالت دیگری پیدا می‌کند و تغییر از رهگذر افزودن چهرهٔ سوفی و ارائهٔ آموزش‌های سیاسی به امیل است. یک طرف نقاشی انسانی تنها و منزوی قرار دارد و طرف دیگر انسانی خیرخواه و رحیم و انسان‌دوست که دل به سوفی بسته است. شاید بتوان به‌جای تصنعی خواندن تربیت امیل به تعبیر الکرز،<sup>۱</sup> آن را نوعی تربیت انتزاعی انسان توصیف کرد. اما سؤال بسیار مهم این است که پرداخت این نقاشی به چه صورت است؟ چه چیزی است که این نقاشی را هارمونیک و زیبا می‌کند؟ وقتی که نقاشی تمام شد، اکنون وقت پرداخت آن فرامی‌رسد و، بنابراین، باید این پاسخ در انتهای کتاب باشد. در صفحات پایانی کتاب، وقتی که روسو و امیل از سفر بازگشته‌اند، روسو از تصمیم امیل برای ادامهٔ زندگی‌اش می‌پرسد و امیل چنین پاسخ می‌دهد:

من تصمیم گرفته‌ام که چیزی باشم که تو از من ساخته‌ای. من محدودیتی جز چیزی که توسط طبیعت و قوانین بر من تحمیل شده به ارادهٔ آزاد خود اضافه نخواهم کرد. من هرچه بیشتر در سرشت انسان‌ها مطالعه می‌کنم، واضح‌تر می‌بینم که، در کارهایشان، بر اثر وابستگی‌ها برده می‌شوند و آزادی آن‌ها در جریان تلاش برای ادامه‌یافتن آن [به‌ناجی] به‌عبث هدر می‌رود. گرچه ممکن است که جریان امور آن‌ها را با خود نبرد، اما خودشان تمام انواع وابستگی‌ها را درست می‌کنند. به‌محض اینکه می‌خواهند پیش بروند، متعجبانه در خواهند یافت که همه‌چیز آن‌ها را پس می‌کشد. چنین به نظر من می‌رسد که برای اینکه خودمان را آزاد کنیم، لازم نیست کاری انجام دهیم. تنها کافی است که آزادی را بخواهیم. ارباب من، تو با آموزش تسلیم ضرورت شدن مرا آزاد ساخته‌ای. وقتی که [سیل ضروری امور] می‌آید بگذار بیاید، من بدون هیچ اجباری آن را متابعت خواهم کرد. هیچ‌چیز نمی‌تواند مانع از متابعت من از آن شود. من در سفرهایمان به دنبال گوشه‌ای از کرهٔ زمین می‌گشتم که در آنجا بتوانم مطلقاً خودم باشم. اما کجا انسان می‌تواند در میان انسان‌ها زندگی کند بدون اینکه وابسته به شهوات انسان‌ها باشد؟ با مشاهدهٔ بیشتر، دریافتم که میل من خودش را نقص می‌کند. اگر می‌خواستم که وابسته به جایی نباشم، دست‌کم وابسته به جایی خواهم بود که خود بنا کرده‌ام. زندگی من به آنجا وابسته خواهد بود، همان‌گونه که دریاده‌ها<sup>۲</sup> به

<sup>۱</sup> «به بیان دیگر، منظره بسیار مصنوعی است - تداوم بدون زمان، طبیعت بدون خطر، و اشخاص بدون چهره. ... منظره مصنوعی است چون داستان تاریخ ندارد اما آغاز و انجام تربیت ایدئال را نشان می‌دهد. ... روسو، راوی ناداستان، پایان داستان را پیش از شروع آن می‌داند و به نظر می‌رسد که انتهای داستان فقط تأیید ابتدای آن است.» (Oelkers, 2002: 683-684)

<sup>۲</sup> dryads؛ در اساطیر یونان، دریاده‌ها حوریان درختی بودند که بر روی درختی زندگی می‌کردند و چنانچه درخت به هر علتی از بین می‌رفت، عمر آن حوریان نیز به پایان می‌رسید.

درختان خود وابسته‌اند. من دریافتم که کلمات آزادی و امپراطوری ناسازگارند. من فقط در صورتی می‌توانم ارباب خانه‌ای باشم که دیگر ارباب خود نباشم. (Rousseau, 1955: 435-436)

باین‌حال، می‌توان از الکرز پرسید که مگر تربیت امیل در دوران پیش از ظهور عقل شامل عناصر اجتماعی نمی‌شود؟ این آمدوشد دائم میان اصالت فردیت و جمعیت و تکرار آن در هر دو دوره تربیت امیل، به‌نوبه خود، منادی اصل تسلیم ضرورت شدن است نه لزوماً تبعیت از طبیعت سبانه در کودک طبیعی.<sup>۱</sup> تربیت طبیعی این است که کودک در هر مرحله از رشدش مطابق با طبیعت خودش بزرگ شود، یعنی چیزی شود که طبیعت از او خواسته است. بنابراین، اکنون می‌توانیم از این دریچه تربیت طبیعی را به‌نحوی دیگر فهم کنیم. روسو در نظر داشته که، علاوه بر اینکه دنیای کودک را از دنیای انسان جدا کند، درعین‌حال به‌نحوی، بر پایه اصل بنیادین تسلیم ضرورت شدن، آن‌ها را یگانه کند. از یک طرف اخلاقیات، به‌عنوان راه رساندن انسان به سعادت، بدون حضور سایر انسان‌ها ممکن نیست و از طرف دیگر نفس جامعه انسانی می‌تواند فاسدکننده اخلاق و مانع از شکل‌گیری آن گردد. بنابراین، روسو در جست‌وجوی آن چنان اصلی از برای اخلاق است که لابلش از حضور یا عدم حضور دیگران باشد و وجود سایر انسان‌ها شرط امکان عمل اخلاقی و، به‌تبع آن، سعادت وی نباشد و آن اصل این است که مطابق با طبیعت خود زندگی کند. یعنی تسلیم ضروریات شود. طنین تکرار واژگان آزادی و ضرورت و تسلیم ضرورت شدن<sup>۲</sup> کل کتاب امیل را پر کرده است.

کتاب امیل بیش از آنکه کتابی در باب تربیت باشد،<sup>۳</sup> کتابی است در باب انسان‌شناسی و چون استکمال بخشی از ذات انسان را تشکیل می‌دهد، لاجرم روسو به تربیت امیل پرداخته، در صورتی که نیروی محرکی که جریان تربیت را پیش می‌برد معلوم کردن ذاتیات انسان در حین محقق‌ساختن آن‌هاست. انسان جز از طریق تربیت نمی‌تواند به ایدئالی که طبیعت و وجدان از وی تقاضا می‌کند، نظراً و عملاً، نزدیک شود.

بنابراین، این رویکرد تسلیم ضرورت شدن خودش را در دو محلا به نمایش می‌گذارد:

الف) طبیعت کودکی

ب) طبیعت انسانی

اما تفسیری که در این مقال عرضه شد، مبنی بر اینکه روسو کودک طبیعی فردی و انسان طبیعی اجتماعی را در یک راستا می‌داند، با این مدعای روسو در قرارداد اجتماعی در تناقض قرار می‌گیرد که برای ورود به قرارداد اجتماعی باید هرچه بیشتر طبیعت انسان را نابود و مدنیت را جایگزین آن کرد<sup>۳</sup> و این از مهم‌ترین شواهد الکرز برای اثبات این مطلب

<sup>۱</sup> «این نوع مذهب اصالت طبیعت به‌کلی مغایر با مذهب اصالت طبیعت روسو است که بر خصلت طبیعی و خودبه‌خودی وجدان و تکلیف تأکید می‌کند. به عقیده دیدرو، بازگشت به طبیعت بازگشت به غریزه است.» (بریه، ۱۳۹۰: ۱۶۳)

<sup>۲</sup> «بنابراین، این داستان رمانی در باب تربیت نیست، بلکه رساله‌ای است که در نظر دارد پارادایم تربیت حقیقی را توصیف کند.» (Oelkers, 2014: 722)

<sup>۳</sup> «هراندازه نیروهای طبیعی بیشتر از بین بروند و نابود شوند، نیروهای اکتسابی زیاده‌تر و بادوام‌تر می‌شوند و همین‌طور نهاد ایجادشده استوارتر و کامل‌تر می‌گردد. به قسمی که، اگر هر شهروندی هیچ نیرویی نداشته باشد و نتواند بی‌کمک دیگران کاری انجام دهد و نیروهای اکتسابی توسط همه برابر یا بیشتر از نیروهای طبیعی تمام افراد باشد، می‌توان گفت که قانون‌گذاری به بالاترین درجه کمالی که می‌توانست برسد رسیده است.» (روسو، ۱۳۸۸: ۲۰۰-۲۰۳)



بود که روسو نهایتاً فردیت را طبیعت انسان می‌داند نه جمعیت او.<sup>۱</sup> اما در این مقاله نشان دادیم که به‌رغم اینکه صدای وجدان در شلوغی جمعیت شنیده نمی‌شود و امیل، در نهایت، زندگی دور از شهر را ترجیح می‌دهد، اما شواهد زیادی برای اثبات این مطلب نیز وجود دارد که نوع دوستی و خیرخواه بودن هم صدایی است که وجدان به قلب انسان تنفیذ می‌کند و انسان دارای عقل طبیعی و وجدان ناب نمی‌تواند این صدا را نشنیده بگیرد و اگر نتواند با اراده‌ای به امیال بدن غلبه کند، آنگاه است که عذاب وجدان آرامش را از وی می‌گیرد و این ضرورت از نوع دوم است که انسان پس از ظهور عقلش با آن مواجه می‌شود. به بیان دیگر، مدعای الکرز این بود که محصول تربیت طبیعی چون از جامعه دوری می‌کند، نمی‌تواند شهروندی در قرارداد اجتماعی باشد<sup>۲</sup> و این درست مقابل نتیجه‌ای است که رویکرد ما عرضه می‌کند. زیرا، مطابق با رویکرد مختار ما، انسان طبیعی اگر بتواند جامعه‌ای مطابق پیشنهاد قرارداد اجتماعی پیدا کند که اراده عمومی بر جامعه حکومت می‌کند، آنگاه است که وارد قرارداد اجتماعی با سایر شهروندان می‌شود و اراده شخصی خود را به اراده عمومی تفویض می‌کند. همین نقل قول از قرارداد اجتماعی می‌تواند کل نظریه ما را در این مقاله سرنگون کند و حتماً باید پاسخی درخور به این اشکال داده شود. اجازه دهید این پرسش را بپرسم که وقتی روسو می‌نویسد که شهروند خود را از طبیعت خود خالی می‌کند و یکسره خود را پر از مدنیت می‌کند دقیقاً چه منظوری دارد؟ آیا منظورش این است که دیگر زندگی شخصی نداشته باشد؟ آیا منظورش این است که به خود اجازه ندهد از غذای لذیذ لذت ببرد؟ آیا منظورش این است که هیچ سرگرمی‌ای نداشته باشد؟ آیا منظورش این است که به خاطر رضایت قلب خود برای انجام دادن کار خیر اقدام نکند؟ آیا منظورش این است که به فکر معاش فردای خود نباشد و یکسره خیر مملکت را در نظر بگیرد؟ تصویری که روسو از جامعه ایدئال خود در کتاب چهارم ترسیم می‌کند تصویری کاملاً خلاف این مورد اخیر است (Simpson, 2006: 110؛ روسو، ۱۳۸۸: ۴۰۵-۴۰۶). همچنین در کتاب چهارم در فصل هشتم تحت عنوان جایگاه دین می‌نویسد:

همان‌طور که پیش‌تر گفتم، حق هیئت حاکمه نسبت به افراد ملت، به موجب پیمان اجتماعی، از محدوده نفع عمومی فراتر نمی‌رود. ... خارج از این محدوده، هرکس آزاد است هر عقیده‌ای که دلش بخواهد داشته باشد، بی‌آنکه هیئت حاکمه حق داشته باشد از چندوچون آن آگاه باشد.  
(روسو، ۱۳۸۸: ۵۱۰)

<sup>۱</sup> «... در نزد انسان حکیم، قوانین ازلی طبیعت جایگزین قوانین مستقر می‌شود. قوانین ازلی طبیعت توسط وجدان و عقل بر قلب حک می‌شوند و انسان اگر می‌خواهد آزاد باشد، باید آن‌ها را تمکین کند.» (Oelkers, 2008: 128)

<sup>۲</sup> «روسو هرگز موفق نشد که جهان جامعه و جهان تربیت را پیوند دهد - چون این دو جهان ایدئال‌های کاملاً متفاوتی دارند، نظریه قرارداد از یک سو و نظریه تربیت از سوی دیگر» (Oelkers, 2002: 685).

بنابر نظر خود الکرز، تشکیل اراده عمومی موقوف به انسان‌هایی است که چنان اراده قوی‌ای دارند که می‌توانند نفع شخصی خود را در پیش خیر مشترک قربانی کنند و این دقیقاً مدعای روسو در قرارداد اجتماعی است.<sup>۱</sup> روسو در امیل، در کتاب سوم، به این اشاره می‌کند که انسان اگر اجتماعی نشود بدبخت مطلق است (Emile, 1955: 156) و همچنین در جای‌جای امیل علیه این سبع سخن می‌راند (Rousseau, 1955: 51, 118, 165, 167, 217, 221, 240, 254).

### نتیجه‌گیری

پرسشی که در این مقاله در پی پاسخ بدان بودیم این بود که آیا تربیت طبیعی به تربیت فردگرایانه می‌انجامد یا اینکه درصدد است که متری را عضوی از جامعه کند؟ این پرسش موقوف می‌شود به اینکه فردیت یا جمعیت، هر دو، می‌توانند امری طبیعی باشند یا اینکه فقط یکی از آن‌ها اقتضای طبیعت انسان را می‌کند؟ پیداست که محل مناقشه این است که آیا اخلاقی بودن و زندگی اجتماعی بخشی از طبیعت است یا نه؟ پاسخ این بود که هم نه هم بله. نه، زیرا اخلاق بخشی از طبیعت نیست. بله، از این حیث که طبیعت انسان را ضعیف آفریده اما قلبی به وی داده که رضایت و سعادتش را در هم‌نوایی با صدای وجدان خویش بیابد و امر به انسان دوستی و خیرخواهی و رحم در حق هم‌نوعانش می‌کند. وجه مشترک این دو طبیعت متضاد انسان در تسلیم ضرورت شدن است و این اصل تسلیم ضرورت شدن ورای فردیت و جمعیت طبیعت انسان می‌رود و بر هر دو قابلیت اطلاق دارد، به تعبیر دیگر، هر دو را همراهی می‌کند، اینکه در دوره‌ای تسلیم ضرورت طبیعت شود و در دوره‌ای تسلیم اوامر اخلاقی قلبش. پس تربیت طبیعی عبارت است از تربیت مطابق با ضرورت و چون در هر مرحله از رشد ضرورت‌های جدیدی رو می‌نماید تسلیم ضرورت شدن نیز انحای گوناگونی به خود می‌گیرد و چیزی که در هر مرحله ثابت است و تکرار می‌شود این است که مطابق با ضرورت زندگی کند.

### References

- Arendt, Hannah (2019), *Between Past and Future: Eight Exercises in Political Thought*, Translated by Saeed Moghaddam, Tehran: Akhtaran (In Persian)
- Brehier, Emile (2012), *Histoire de la Philosophie*, Translated by Esmail Saadat, Tehran: Hermes (In Persian)
- Cassirer, Ernst and Gay, Peter (1954), *The Question of Jean-Jacques Rousseau*, New York Chichester, West Sussex: Columbia University Press

<sup>۱</sup> «امیل و قرارداد اجتماعی سخت باهم مرتبط‌اند؛ هر دو آن‌ها دو وجه از یک مسئله را بررسی می‌کنند. امیل، شاگرد روسو، باید در جامعه زندگی کند ولی باید نظام تربیتی‌ای یافت که همه پاک‌ی و بی‌آلایشی و فضایل حالت طبیعی و همه خوبی فطری انسان را حفظ کند. همچنین، انسان‌ها باید باهم مجتمع شوند؛ ولی باید شکلی از اجتماع یافت که برابری و آزادی‌ای که افراد به حکم طبیعت داشته‌اند در آن محفوظ بماند.» (بریه، ۱۳۹۰: ۲۰۹)

- Giannini, Heidi Chamberlin (2013), "Korsgaard and the Wille/Willkür Distinction: Radical Constructivism and the Imputability of Immoral Actions," in *Kant Studies Online* (1): 72-101
- Kuehn, M. (2001), *Kant: A Biography*. Cambridge: Cambridge University Press
- Mendham, Matthew. (2010), "*Gentle Savages and Fierce Citizens Against Civilization: Unraveling Rousseau's Paradoxes*," in *American Journal of Political Science*, 55(1): 170-187
- Oelkers, J. (2014), "Rousseau, Jean-Jacques," in D. Phillips (Ed.), *Encyclopedia of educational theory and philosophy* (Vol. 1, pp. 721-725)
- Oelkers, J., & Bailey, R. (2008), *Jean-Jacques Rousseau* (Continuum Library of Educational Thought), London: Continuum
- Oelkers, Jürgen (2002), "Rousseau and the Image of 'Modern Education,'" in *Journal of Curriculum Studies*, 34(6): 679-698
- Rousseau, Jean-Jacques. & Foxley, Barbara (1955), *Emile*. London: New York: Dent; Dutton
- Simpson, M. (2006), *Rousseau's Theory of Freedom*, London: Continuum
- Simpson, M. (2007), *Rousseau: A Guide for the Perplexed*, London: Continuum
- Slane, E. A. (2009), *Conflicting readings of the philosophy of Jean-Jacques Rousseau*, Master of Arts Dissertation, University of Georgia