



Ouvrage collectif

2018

Published version

Open Access

This is the published version of the publication, made available in accordance with the publisher's policy.

Giáo dục Mới hồi sinh cùng trào lưu hòa bình và quốc tế Genève –
giao điểm của các châu lục trong thế kỷ 20 [L'Education Nouvelle
et sa renaissance entre pacifisme et internationalisme: Genève, à
la croisée des continents au fil du 20e siècle]

Hofstetter, Rita (ed.); Nguyen, Thuy Phuong (ed.)

How to cite

HOFSTETTER, Rita, NGUYEN, Thuy Phuong, (eds.). Giáo dục Mới hồi sinh cùng trào lưu hòa bình và quốc tế Genève – giao điểm của các châu lục trong thế kỷ 20 [L'Education Nouvelle et sa renaissance entre pacifisme et internationalisme: Genève, à la croisée des continents au fil du 20e siècle]. Ho Chi Minh City : The Caterpies Social Enterprise & Knowledge Publishing House, 2018.

This publication URL: <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:164230>

Giáo dục Mới hồi sinh cùng trào lưu hòa bình và quốc tế:
Geneva - giao điểm của các châu lục trong thế kỉ XX

Rita Hofstetter và
Nguyễn Thụy Phương chủ biên

**Giáo dục Mới hồi sinh cùng
trào lưu hòa bình và quốc tế: Geneva -
giao điểm của các châu lục trong thế kỉ XX**

Trần Thị Khánh Vân và
Nguyễn Thụy Phương *dịch*

NHÀ XUẤT BẢN TRI THỨC

Đội bên đối tác xác nhận lại thông tin

Cuốn sách được xuất bản nhờ vào sự tài trợ của
Trung tâm lưu trữ Viện Jean Jacques Rousseau (Đại học Geneva)

Chúng tôi trân trọng cảm ơn những cơ quan sau đã cho phép
chúng tôi sử dụng tranh và ảnh cho cuốn sách này.

Trung tâm lưu trữ Viện Jean-Jacques Rousseau

Văn phòng Giáo dục Quốc tế

Lưu trữ gia đình Giáo sư Vĩnh Bang

Chúng tôi cũng xin gửi lời cảm ơn đặc biệt đến bà Elphège Gobet,
chuyên viên lưu trữ Trung tâm Lưu trữ Viện Jean-Jacques Rousseau,
đã cung cấp cho chúng tôi những bức ảnh quý giá.

Cuốn sách là một trong những sản phẩm của dự án
“Những người tiên phong trong Giáo dục Mới”
do The Caterpies (www.thecaterpies.edu.vn),
tổ chức phi lợi nhuận về giáo dục đầu đời) chủ trì



Mục lục

Lời nói đầu:

Những nhà gây dựng “thế kỉ vì trẻ em”	11
Viện Rousseau, một biểu tượng của Giáo dục mới	14
Một diễn đàn mang tinh thần quốc tế cho giáo dục vì hòa bình	19
Trở thành trường đại học thứ bảy của Đại học Geneva, Viện Rousseau giữ vững tinh thần canh tân và vì hòa bình	22
Một cuốn sách ở giao điểm các châu lục	25
Đổi mới sư phạm - canh tân giáo dục, lịch sử ở thì tiếp diễn...	27
Tài liệu tham khảo	31

Phần I:

**Các trạm trung chuyển cho kỉ nguyên mới -
quan điểm của các gương mặt đại diện**

Chương 1:

Viện Rousseau – ngôi đền vì trẻ thơ	35
Tiểu dẫn	35
1. Một viện các khoa học giáo dục và nhu cầu nó phải đáp ứng	41
2. Jean-Jacques Rousseau và quan niệm chức năng về tuổi thơ	75

Chương 2:

Vun đắp tuổi thơ	119
Tiểu dẫn	119
3. <i>Nhà của Bé</i> của Viện Rousseau	125
4. Tự do ở trường học	144

Chương 3:

Nơi thể nghiệm canh tân giáo dục	155
Tiểu dẫn	155
5. Tự chủ nơi học sinh: Nghệ thuật đào tạo nên những công dân cho quốc gia và nhân loại	163
6. Trường học chủ động	176

7. “Trường học Mới” và

Văn phòng Quốc tế các Trường học Mới	192
--------------------------------------	-----

8. Một Hội Quốc Liên thu nhỏ: Trường Quốc tế Geneva	212
---	-----

Chương 4:

Đoàn kết, hòa bình và quốc tế	221
Tiểu dẫn	221
9. Dẫn nhập tâm lí học về giáo dục quốc tế	228
10. Nhận xét trên phương diện tâm lí về sự tự quản	244

Phần II:

**Viện Rousseau - trung tâm đầu não của Giáo dục mới,
quan điểm của các nhà sử học**

11. Thành lập Viện Rousseau 1911 1912	275
“Một Viện các khoa học về giáo dục và những nhu cầu nó phải đáp ứng”	276
Một sự ra đời mang hơi thở thời đại: Các mô hình và những liên kết	287
12. Những “năm tháng sôi sục” của ngành sư phạm 1912-1929	293
Thời của những nhà gây dựng	294
Xóa bỏ các cạnh tranh	302
Từ đặc tính quốc tế đến thuyết quốc tế	312

13. Từ Rousseau đến Piaget:	
những quan niệm mới về trẻ và giáo dục	318
Trẻ em: nguồn gốc và tương lai của nhân loại	320
“Giáo dục chức năng”	323
Trường học chủ động đối lập với trường học bị động	326
Trẻ em theo quan điểm của Piaget	327
Từ trẻ em đến học sinh, cách nhìn đa diện	329

Lời nói đầu

Những nhà gây dựng “thế kỉ vì trẻ em”

Quý vị độc giả đang cầm trong tay một tập hợp những trích dịch các bài viết được xếp vào hàng “kinh điển” của phong trào canh tân sư phạm nổi tiếng trên thế giới trong thế kỉ XX dưới tên gọi *Giáo dục Mới* (*Progressive Education* hay *Education Nouvelle*). Các nhà nghiên cứu thuộc Đại học Geneva, dưới sự chủ biên của Giáo sư Rita Hofstetter và Tiến sĩ Nguyễn Thụy Phương, cùng nhau nhận định và phân tích những đóng góp của các nhà canh tân giáo dục và sư phạm Âu châu (Claparède, Ferrière, Piaget...) và tác động của phong trào này trong lịch sử giáo dục nói chung và lịch sử sư phạm và tâm lí nói riêng.

Công trình tập thể này là ước muốn hiện thực hóa mối hợp tác học thuật giữa Thụy Sĩ và Việt Nam trong lĩnh vực lịch sử giáo dục và sư phạm, là mong ước được giới thiệu với độc giả Việt Nam, phụ huynh, giáo viên, giáo sinh, nhà giáo dục, nhà thực hành giáo dục, và những ai yêu trẻ và quan tâm đến giáo dục, một

cuộc đại cách mạng sư phạm mà trong đó có đóng góp không thể phủ nhận của một nhà tâm lý học sư phạm thấm nhuần hai nền văn hóa Á-Âu, Giáo sư Nguyễn Phước Vĩnh Bang, một vị tiền bối của chúng tôi.



Jean Piaget, Barbel Inhelder, Gérard Noelting, Vĩnh Bang, Thụy Sĩ, thập niên 1950 (từ trái sang phải) // © Lưu trữ gia đình Vĩnh Bang

Thay đổi giáo dục để tái lập hòa bình trên thế giới, đó là dự định của những nhà gây dựng “thế kỉ vì trẻ em”¹. Gần như khắp nơi trên địa cầu, những người bạn

¹ Nhan đề cuốn sách bán chạy của nữ tác giả người Thụy Điển, nhà nữ quyền Ellen Key, xuất bản năm 1900 bằng tiếng Thụy

của tuổi thơ, có xuất phát điểm và lĩnh vực nghiên cứu khác nhau, đều tụ họp lại dưới nhiều trường cờ để cùng nhau sáng tạo nên một nhà trường mới và thiết lập lại mối quan hệ thầy-trò dưới tên gọi: **New Education, Progressive Education, Reformpädagogik, Escuela Moderna, Ecole active**. Các bác sĩ, nhà tâm lý học, nhà sư phạm trở thành những gương mặt tiêu biểu cho phong trào canh tân này: John Dewey, Helen Parkhurst ở Mỹ; Ovide Decroly, Beatrice Ensor, Adolphe Ferrière, Célestin Freinet, Maria Montessori, Alexander Neill ở châu Âu; và còn nhiều danh sĩ ở những vùng miền khác. Tất cả họ đều là những đại sứ trú danh, ví dụ: Helena Antipoff, Janusz Korczak, Mohandas Karamchand Gandhi, Kuniyoshi Obara, Rabindranath Tagore. Theo bước họ là rất nhiều các nhà thực hành, trong đó phải kể đến nữ giới, đóng vai trò vô cùng quan trọng, năng động và sáng tạo. Giáo dục Mới vì thế hệ trẻ là một trong những chủ điểm được phong trào mang tinh thần quốc tế và hòa bình của thế kỉ XX đặc biệt chú trọng: tôn trọng những nhu cầu tự nhiên của trẻ, nhu cầu hoạt động, sự hiếu kì học hỏi, sự sáng tạo, đảm bảo cho trẻ một sự phát triển nảy nở và tính tự chủ, phát huy tinh thần đoàn kết và hợp tác, đây là những điều kiện cho nền hòa bình của nhân

Điển, sau đó không lâu được dịch và phổ biến vào đầu thế kỉ bằng các thứ tiếng Anh, Đức, Pháp, Nhật. Cuốn sách là một bản tuyên ngôn đích thực vì trẻ em.

loại. Một cuộc cách mạng mang tính xoay chuyển đã diễn ra, như tuyên bố của Edouard Claparède (1873-1940), người gốc Geneva, nhằm giải phóng trẻ em “khỏi tình trạng cưỡng ép phản tự nhiên” mà nhà trường truyền thống gò ép. Để cho lí tưởng này thành hiện thực, cần phải kiến tạo cho ngành khoa học mới về trẻ em những nền tảng thiết chế và khoa học xứng tầm với những ước vọng ta đặt vào nó: Viện Jean-Jacques Rousseau sẽ đảm nhiệm sứ mệnh đó.

Viện Rousseau, một biểu tượng của Giáo dục mới

Viện Rousseau/Trường các khoa học giáo dục, do Claparède đứng ra thành lập vào năm 1912, được dựng nên như một chốn hội tụ những người ủng hộ nền sư phạm kiểu mới này. Viện, cũng như Claparède, đã nắm bắt đúng được “hơi thở của thời đại” bằng cách mô phỏng những kinh nghiệm được tiến hành ở nhiều nơi trên thế giới, đặc biệt như ở Đức, Áo, Bỉ, Pháp, Anh, ở cả châu Mỹ và châu Á. Viện Rousseau kết nối chặt chẽ với nhiều nơi (phòng thí nghiệm, trường học, viện nghiên cứu, các hiệp hội, hội thảo) để thực nghiệm và thể nghiệm những lí thuyết mới và thực tiễn sư phạm. Những lí thuyết này được truyền bá khắp nơi không phân biệt ranh giới quốc gia, tộc người, văn hóa hay

chuyên ngành. Viện Rousseau tận dụng sự lên ngôi của tinh thần quốc tế và sự phát triển sôi sục của ngành sư phạm để quy tụ về những nhà giáo dục và nhà nghiên cứu từ mọi vùng đất trên địa cầu cùng



“Học mà chơi, chơi mà học” tại cơ sở Nhà của Bé (thập niên 1920) // © Lưu trữ AIJJR

nhau góp sức nghiên cứu, thu thập, thảo luận, phổ biến các kiến thức có khả năng giúp tiến hành một cuộc cách mạng giáo dục trên toàn cầu. Những người chủ chốt của Viện, sinh viên cũng như giáo sư, chu du khắp thế giới để học hỏi những kinh nghiệm mới và phổ biến những phát kiến sư phạm của chính họ, từ đó tiếp tục thử nghiệm, cải thiện và truyền bá.



Các bé học mà chơi ở sân “Nhà của chúng tôi” // © Lưu trữ AIJJR

Tin tưởng vào tầm quan trọng của việc kết hợp giữa lí thuyết và thực hành, “cho sinh viên làm quen với việc nhúng tay vào hồ vữa”, những bộ não tư duy của Viện Rousseau sáng tạo và khuyến khích mở các “phòng thí nghiệm canh tân giáo dục”, nơi thực địa của những quan sát và thể nghiệm. Đó là các phòng hội chẩn y tế-sư phạm, văn phòng hướng nghiệp và cả những trường ứng dụng, như lớp học đặc biệt của nhà sư phạm Alice

Descoedres (1877-1963), cơ sở *Nhà của Bé* nổi tiếng dưới sự lãnh đạo của hai người phụ nữ Mina Audemars (1883-1971) và Louise Lafendel (1872-1971), hay **Trường quốc tế Geneva** mà Adolphe Ferrière (1879-1960), vị hiệu trưởng đầu tiên, coi nó như “Hội Quốc Liên¹ thu nhỏ”. Vì không thể hiện thực hóa ước mơ biến trường thành trường kiểu mẫu, Ferrière tìm kiếm ở nơi khác ngoài Geneva một “chỗ bình yên sư phạm”. Cuối cùng, năm 1927, ông đã tìm được một ngôi trường chủ động lí tưởng: *le Home “Chez Nous”*, được mở vào năm 1918 bởi hai học viên của Viện tại La Clochatte ở thành phố Lausanne. Từ đó, cứ hễ mỗi dịp chu du thế giới để truyền bá trường học chủ động, Ferrière mang theo hành trang của mình bộ phim về *le Home* để chứng thực giá trị hình mẫu của Giáo dục Mới.

Cùng lúc, những người chủ chốt của Viện Rousseau phát hiện trong những thành quả của các học viên người ngoại quốc của Viện những “hình mẫu sống động” của cuộc canh tân giáo dục, sau khi những học viên này trở về đất nước của họ. Trường tư thực và công lập, cải cách giáo dục ở cấp độ vùng hay quốc gia, viện nghiên cứu và đào tạo, đó là những công trình được gây dựng ngay trong thập niên 1920. Ví dụ bà Hélène

¹ Được thành lập từ Hiệp ước Versailles năm 1919, tổ chức quốc tế này chính là tiền thân của Liên Hiệp Quốc được thành lập năm 1945.

Antipoff (1892-1974) di chuyển giữa các thành phố Saint-Petersbourg, Paris, Geneva, Berlin và cuối cùng dừng chân và lập nghiệp tại Belo Horizonte ở Brazil để điều hành **Phòng thí nghiệm tâm lí học** của **Trường bồi dưỡng giáo viên** vốn là những lớp học đặc biệt ở Brazil. Về phần mình, Marguerite Soubeyran (1894-1980) lĩnh hội một cách thấu đáo từ năm 1929 những gì bà khám phá được ở Geneva, rồi làm phong phú hơn với những kinh nghiệm ở những nơi khác trên thế giới để về Pháp, tại Beauvallon, xây dựng một không gian sống độc nhất vô nhị: một nơi mà tiềm năng sáng tạo của mỗi trẻ nhỏ được nảy nở và tại đây các mạng lưới đoàn kết địa phương, quốc gia và quốc tế được gây dựng.

Rất nhiều thư tín nổi Bắc lên Nam, nổi Đông sang Tây chứng kiến những trao đổi tương tác rất đa dạng. Qua đó, chúng ta biết được sự ngưỡng mộ của Ferrière và nhiều danh sĩ khác trước sự nghiệp mang tinh thần quốc tế của thi sĩ Tagore (1861-1941) và nhà vì hòa bình Gandhi (1869-1948), vì những dẫn thân của họ cho nền độc lập, sự vị tha, phẩm giá và công bằng, và vì một nền giáo dục cho mọi người hài hòa với thiên nhiên, không phân biệt đẳng cấp, giới tính và đức tin, như chính ví dụ của tổ chức Bác Ái quốc tế Ghandi (**Fraternité internationale Ghandi - Sarvodaya Samaj**). Các tạp chí của **Liên minh vì Giáo dục Mới** (*New Education Fellowship*), trong đó có tờ *Pour l'ère nouvelle*

(*Vì kỉ nguyên mới*) ban đầu dưới sự lãnh đạo của Ferrière, thu thập những sáng kiến sư phạm trong suốt thế kỉ XX để cải cách, nếu không muốn nói là làm cuộc cách mạng giáo dục, ở vùng núi hay nông thôn, ở chính quốc hay thuộc địa. Thách thức nằm ở chỗ làm sao giáo dục cho mọi người được phát triển mà không bị nguồn gốc chủng tộc, văn hóa, giới tính và đẳng cấp xã hội ngăn cách.

Một diễn đàn mang tinh thần quốc tế cho giáo dục vì hòa bình

Ngay từ thập niên 1920, vào lúc mà Geneva, một tỉnh thành nhỏ được đầu tư để trở thành trung tâm chính trị ngoại giao quốc tế, thể hiện qua việc Hội Quốc Liên có trụ sở đặt tại đây, thì Viện Rousseau đã chú trọng truyền tải những giá trị của “Tinh thần Geneva”: hòa bình, quốc tế, thế giới đại đồng. Những người lãnh đạo Viện, Claparède, Bovet và Ferrière, được chính gia đình mình và một ủy ban ủng hộ, với Chủ tịch Albert Einstein (1879-1955) trợ giúp, họ đã biến ban thông tin quốc tế trực thuộc Viện thành một tổ chức mới: **Văn phòng Giáo dục Quốc tế**, được thành lập năm 1925. Văn phòng có nhiệm vụ tái thiết hòa bình thông qua khoa học và giáo dục, việc phổ cập xóa mù chữ nhằm

tăng cường hiểu biết quốc tế lẫn nhau. Năm 1929, để tăng cường uy tín, tầm ảnh hưởng và hiệu quả hoạt động của mình, Văn phòng Giáo dục Quốc tế chọn các Nhà nước, có vai trò tác động đến các hệ thống giáo dục quốc gia, làm đối tác cho mình. Để đảm bảo uy tín khoa học và danh tiếng đối với công chúng và đối tác, Jean Piaget (1896-1980) được giao phó làm người điều hành của Văn phòng. Nhà tâm lí học viết rằng ông đã chấp nhận trọng trách này với tâm thế có chút gì như một cuộc phiêu lưu. Quả là ông đã bước vào cuộc chơi: được Pedro Rosselló (1897-1970), Phó giám đốc Văn phòng và một đội ngũ nhân viên tối giản nhưng hiệu quả, giúp đỡ, Piaget đã tại chức trong gần 40 năm. Văn phòng Giáo dục Quốc tế, nhờ đó, trở thành tổ chức liên chính phủ đầu tiên về giáo dục, tiền thân của Tổ chức Giáo dục, Khoa học và Văn hóa Liên Hiệp Quốc (UNESCO), và đến năm 1969, Văn phòng được sáp nhập vào UNESCO. Ban đầu tổ chức này có sáu Nhà nước sáng lập viên, tiếp theo chừng mười Nhà nước gia nhập và số nước thành viên lên đến 68 vào năm 1968. Những liên lạc với Đông Dương đã được bắt đầu từ giữa hai cuộc Đại chiến và chính thức hóa với Việt Nam vào năm 1952, khi Việt Nam chính thức gia nhập Văn phòng này, cùng với Campuchia (Pháp trở thành thành viên từ năm 1938, trong khi đó Nhật Bản, Trung Quốc và Hoa Kỳ chỉ gia nhập từ những năm 1956-1958).

Ngay khi thành lập, Văn phòng Giáo dục Quốc tế đã thể hiện tính khoa học khách quan nghiêm ngặt và trung lập về chính trị, một thách thức không hề nhỏ trong bối cảnh giữa hai cuộc Thế chiến rồi dọc chiều dài thế kỉ XX, vốn được coi là “thế kỉ của những cực đoan”, khi mà các Nhà nước thành viên của Văn phòng đang phải đối diện với chủ nghĩa quốc gia, chủ nghĩa đế quốc bành trướng và phong trào đấu tranh giành độc lập dâng cao. Đứng đầu tổ chức này, Piaget hoàn thành xuất sắc vai trò của một nhà ngoại giao quốc tế. Cùng với Phó giám đốc Rosselló, ông đã thử nghiệm, ở tầm liên chính phủ và quốc tế, các phương pháp hợp tác và tự quản từng được nghiên cứu ở Viện Rousseau và ông tiếp tục đổi mới các lí thuyết. Piaget chứng minh rằng các phương pháp giúp đi từ vị kỉ trung tâm đến hợp tác tương hỗ, đi từ cá nhân đến toàn thể, hay nói một cách khác là đi đến nhận định có ý thức. Sự nhận định có ý thức này là cách tiếp cận đến duy lí và chân lí, là nền tảng của việc tạo lập trí thông minh. Để hiện thực hóa được mối liên kết giữa phi trung tâm và tương hỗ, thống nhất và đa dạng, Piaget và Rosselló đã mời chừng mười bộ trưởng và chuyên gia họp bàn trong các cuộc Hội thảo quốc tế về giáo dục do Văn phòng tổ chức thường niên kể từ năm 1934. Đó là dịp quảng bá những thực tiễn kinh nghiệm và nguyên lí hoạt động của các trường học trên toàn

thế giới và diễn giải chúng theo phương thức hành động của Văn phòng và của những cuộc Hội thảo này. Đó là những gì mà những người chủ chốt của Văn phòng gọi là phương pháp hợp tác quốc tế, liên chính phủ và họ khái niệm hóa dưới tên gọi giáo dục quốc tế và giáo dục so sánh. Hai chuyên ngành này giữ vị trí trung tâm trong chương trình nghiên cứu và đào tạo của Viện Rousseau/Trường các khoa học giáo dục. Rosselló trở thành một trong những vị giáo sư đầu tiên của chuyên ngành này tại châu Âu.

Trở thành trường đại học thứ bảy của Đại học Geneva, Viện Rousseau giữ vững tinh thần canh tân và vì hòa bình

Ban đầu, Viện Rousseau là một cơ sở tư thực, từ 1929, nó được sáp nhập vào Đại học Geneva. Từ đó, Viện được giao nhiệm vụ đào tạo toàn bộ đội ngũ giáo viên các trường mẫu giáo và tiểu học cho Thụy Sĩ, giúp cho hệ thống trường công lập của toàn quốc thấm nhuần phong trào canh tân giáo dục này. Năm 1948, cơ sở trở thành **Viện liên trường các khoa học giáo dục**, đây là sự công nhận tính đa ngành của việc giảng dạy, quy tụ đa số các ngành khoa học quan tâm đến giáo dục và trẻ em, đặc biệt là y học, sinh lí học, sinh học, nhân chủng học, dân tộc học, xã hội học, kinh tế, triết

học, ngôn ngữ, lịch sử, và nhất là tâm lí và sư phạm. Vào giữa thế kỉ XX, ngay cả khi cơ sở vẫn hoạt động trong khuôn khổ của một Viện các khoa học về giáo dục thì chính những nghiên cứu về tâm lí trẻ em và tâm lí phát triển lại được triển khai mạnh mẽ nhờ vào vai trò của Piaget và các cộng sự của ông. Từ lúc đó, “Trường phái Geneva” thay đổi về bản chất. Sau một thời gian đi theo phong trào tâm lí học sư phạm và sư phạm thực nghiệm dưới trướng của trường học chủ động và trường học mới, “Trường phái Geneva” chuyển sang hướng nghiên cứu tâm lí học trẻ em và nhận thức phát sinh, là hai sự nghiệp nghiên cứu căn bản của Piaget được phổ biến trên toàn thế giới.

Những hứa hẹn mang tính giải phóng trong thập niên 1960 tạo nên tiếng vang cho Viện, nơi đấu tranh không mệt mỏi từ nhiều thập kỉ vì một nền giáo dục đề cao tính tự chủ và sáng tạo và vì một trường học dân chủ, mở rộng ra cuộc sống. Nhiệm vụ và tương lai của Viện được quyết định bởi một hội đồng tự quản mà mỗi thành viên đều có tiếng nói. Giáo sư và sinh viên cùng chung tay hợp lực trong các cuộc bãi khóa, biểu tình ngoài giảng đường thể hiện sự phản đối của họ chống lại mọi giáo điều và chủ nghĩa đế quốc và thể hiện tình đoàn kết với Việt Nam đang chìm trong máu lửa, với các cuộc cách mạng ở Trung Quốc, Cuba, cùng với những phong trào quần chúng, công đoàn và sinh

viên bùng nổ trên địa cầu, từ San Francisco đến Berlin, từ Praha đến Mexico, tại các thủ đô Alger, Lisbonne, Madrid và Paris - nơi các nhà khoa học Geneva giữ những liên hệ chặt chẽ.

Bước ra từ một chuỗi các thương lượng và tái cấu trúc, Viện đã được công nhận là **Trường đại học tâm lí và giáo dục học** vào năm 1975. Sự thay đổi diện mạo này được tiến hành dưới sự bảo trợ của một Piaget đang ở đỉnh cao trong đề chế của ông, khi mà hào quang và danh thế của ông đảm bảo tiến trình thiết chế hóa cho Viện mà không gặp những chống đối. Piaget tiếp tục được ủng hộ và sau đó được một chuyên gia trẻ năng động người Mỹ làm việc tại UNESCO và Tổ chức Hợp tác và Phát triển Kinh tế (OECD), Michaël Huberman (1940-2001), thay thế. Michaël Huberman được các đồng nghiệp và cấp trên ủng hộ để tiến hành những thử nghiệm nghiên cứu và đào tạo mới (dưới các hình thức như nghiên cứu-hành động, chuyên đề tham dự, nghiên cứu nhóm, thực tập tại địa bàn) nhằm đưa nội dung đào tạo cập nhật với thời sự xã hội và chính trị, như phong trào xóa nạn mù chữ cho tầng lớp bình dân, giáo dục thường xuyên; ý thức về phong trào nữ quyền, chống toàn cầu hóa, chống thực dân và phong trào đòi tự trị; các giải pháp sư phạm thay thế, hợp tác, tự quản. Thu hút sinh viên trên toàn thế giới và đáp ứng những nhu cầu mới về

việc quy chuẩn nghiệp vụ đội ngũ nhân viên của ngành giáo dục. Trường đại học tâm lí và giáo dục học chứng kiến sự bùng nổ về số sinh viên, từ 200 lên 2.000 người chỉ trong một thập niên. Cạnh tranh được với các trường đại học Văn khoa, Khoa học, Y học, ngôi trường đại học mới này từ giờ đã có thể chơi được trong sân chơi của những vĩ nhân mà vẫn giữ được một tinh thần gắn kết với các ngành khoa học xã hội: lớn mạnh và kết nối giúp cho các thành viên của Trường có ý thức về khả năng của mình. Chính vì lẽ đó, 30 năm cuối của thế kỉ XX, giáo sư và sinh viên của trường đại học mới này đã nắm bắt được thực trạng xã hội và chính trị để đấu tranh cho ngành sư phạm và yêu cầu các cuộc cải cách vì một nền đại học và một trường đại học năng động để giúp cho nó, dù cấm rế vào những bi kịch chiến tranh, vẫn bắt nhịp với những rung chuyển của thế giới.

Một cuốn sách ở giao điểm các châu lục

Lần đầu tiên, qua cuốn sách này, độc giả Việt Nam khám phá những bài viết của các tác giả đến từ Geneva cách đây nhiều thập niên với mục tiêu đưa giáo dục mới và tinh thần vì hòa bình vì thế giới đại đồng đến với mọi vùng miền trên địa cầu.

Trong Phần I của cuốn sách, chúng tôi tập hợp ở Chương 1 các văn bản của Claparède vào thời điểm ông lập “ngôi đền đầu tiên dành trọn vẹn cho trẻ em”. Chương 2 và Chương 3 giúp độc giả đi sâu tìm hiểu khái niệm mà các nhà sư phạm gọi là “đài thiên văn trẻ em”: đó là các trường học, nơi người ta vun trồng bản chất đặc thù của trẻ em, như cách mà các nhà sư phạm nói về trẻ em, để cho sự sáng tạo của trẻ có thể nảy nở một cách hoàn toàn tự do (Mina Audermars và Louise Laefendel), để cho sự tự lập của trẻ không bị bó buộc như Alice Descoedres nhận định và như Adolphe Ferrière, “vị quan thủ ấn” của trường học chủ động, yêu cầu. Nhưng định nghĩa thế nào là “cái nghệ thuật đào tạo công dân cho quốc gia và nhân loại này” (Ferrière, 1921)? Bằng những công trình của mình, Jean Piaget cũng nghiên cứu chủ đề này. Chúng tôi tập hợp trong Chương 4 hai bài viết của Piaget khi ông đứng đầu Văn phòng Giáo dục Quốc tế.

Trong phần II của cuốn sách, các nhà sử học, hai người chủ biên cuốn sách này, cùng các chuyên gia về lịch sử tâm lí học, giáo dục và phong trào canh tân sư phạm này, phân tích tổng quan về các bài viết của các tác giả ở Phần I. Những phân tích này lần đầu tiên cung cấp cho độc giả Việt Nam một điểm nhìn học thuật về những năm tháng sôi động của ngành sư phạm. Với tư cách là những nhà sử học quan tâm tới những hiện

tượng giao thoa và chuyển giao văn hóa, chúng tôi hữ ý không chỉ chọn tiêu điểm là Viện Rousseau và những gương mặt chủ chốt mà còn đặt Viện trong bối cảnh quốc tế. Cũng chính trong tinh thần này, toàn bộ cuốn sách được biên soạn để cho độc giả thấy được mối liên hệ văn hóa và học thuật giữa châu Âu và Việt Nam. Chính ở phương diện này, chúng tôi chỉ làm nhiệm vụ tiếp nối những gì mà Giáo sư Nguyễn Phước Vĩnh Bang (1922-2008) đã khởi xướng khi ông thành lập một ngôi trường kiểu mới cho thiếu nhi ở Hà Nội vào năm 1945 và sau đó đến Thụy Sĩ du học tại Viện Rousseau kể từ năm 1949. Trong nhiều thập kỉ sau, tại Trường đại học tâm lí học và giáo dục học, mà tiền thân là Viện Rousseau, Vĩnh Bang đã trở thành một trong những cộng sự gần gũi và xuất sắc nhất của Piaget. Các công trình học thuật đổi mới của ông trong lĩnh vực tâm lí học sư phạm và tâm lí học phát sinh (psychologie génétique) làm phong phú thêm những thực nghiệm giáo dục của ông tại châu Á cũng như châu Âu, mở rộng đối tượng độc giả ra bên ngoài hai đại lục này.

Đổi mới sư phạm - canh tân giáo dục, lịch sử ở thì tiếp diễn...

Trong thập niên 1940, khi Việt Nam ở vào giai đoạn cuối của chế độ thuộc địa, một nhóm nam nữ trí thức

Bắc Kỳ, xuất thân từ tổ chức Hướng đạo, đồng chí hướng, cùng nhau tìm cách du nhập và thể nghiệm các nguyên lí giáo dục và mô hình thực hành của Giáo dục Mới tại Hà Nội cho trẻ em Việt. Ban đầu chỉ là những lớp học thể nghiệm, mang tính chất cá nhân và thu hẹp, do trường nữ Nguyễn Thị Khang nhờ vào trợ lực của phu quân, họa sĩ Trịnh Hữu Ngọc, đứng ra thành lập và điều hành trong khoảng năm 1943-1944. Quanh bà là khoảng gần mười nữ thực tập sinh và bốn chục cháu nhỏ từ 3 đến 7 tuổi cùng nhau thể nghiệm những phương pháp canh tân sư phạm, các cô thực hành, các cháu thụ hưởng. Trong số những nhà tiên phong đó, có một cặp đôi đang yêu nhau, sau này thành thân, là Lê Thị Tuất và Nguyễn Phước Vĩnh Bang, họ vừa thể nghiệm trong bối cảnh Việt Nam vừa tìm tòi học hỏi qua sách báo đương thời (*Actualités pédagogiques et psychologiques, Psychologie pratique à l'usage des élèves assistantes sociales, Esquisse d'une pédagogie familiale...*), đọc Froebel, Montessori, Decroly, Claparède... Và đặc biệt, khi đọc cuốn *Nhà của Bé* thì họ quyết định lập một mô hình tương tự như vậy ở Việt Nam. Và thế là, **Bách Thảo**, trường mẫu giáo tư thực đầu tiên theo mô hình Giáo dục Mới và đầu tiên của chính thể Việt Nam độc lập, được ra đời vào khoảng cuối 1945 đầu 1946. Thường mỗi ngôi trường Giáo dục Mới gắn với một địa danh thể nghiệm như Helen Parkhurst ở Dalton

(Massachusetts), Carleton Washburne ở Winnetka (Chicago), Célestin Freinet ở Saint Paul de Vence (Pháp), Edmond Demolins ở Roches (Pháp), Maison des Petits ở Geneva..., và Hà Nội có Bách Thảo của Vĩnh Bang.

Dưới danh nghĩa trường mẫu giáo tư thực đầu tiên của nền độc lập và của Giáo dục Mới tại Việt Nam, ra đời và tồn tại dù ngắn ngủi trong khoảng một năm nhưng Bách Thảo đã mang lại nhiều ý nghĩa. Thứ nhất, Giáo dục Mới du nhập được vào Việt Nam là nhờ hai mạng lưới hướng đạo và thiện nghĩa, bên góp nhân lực và kiến thức, bên góp tài lực và các mối quan hệ. Họ đã thay đổi về chất việc chăm sóc và bảo vệ trẻ em tại Việt Nam dưới thời thuộc địa. Đúng như bản chất và cội rễ của tinh thần hướng đạo là đào tạo một cách toàn diện thể chất và nhân cách của trẻ nhỏ, từ đây, tầng lớp tinh hoa Việt nỗ lực tìm kiếm phương cách đào tạo những nhi đồng, thiếu niên Việt để chuẩn bị cho nền độc lập mà lúc đó họ đã dự cảm đang đến gần. Thứ hai, Giáo dục Mới và phong trào nữ hướng đạo như dòng hợp lưu tạo nên diện mạo mới cho phong trào nữ quyền tại Việt Nam dưới thời thuộc địa. Sự gặp gỡ này không chỉ nâng cao vai trò xã hội và nghề nghiệp của nữ giáo viên mà còn đóng góp về mặt nhân lực cho hệ thống mầm non tiểu học còn non trẻ của Việt Nam buổi đầu độc lập. Thứ ba, nói theo một cách khác, nền giáo dục mầm non

của Việt Nam độc lập đã tiếp thu về mặt nhận thức và phương pháp từ Giáo dục Mới.

Cách đây hơn 70 năm, khi Việt Nam hầy còn nằm dưới chế độ bị trị, những nhà thực hành giáo dục người Việt đã học hỏi và tiếp thu kinh nghiệm quốc tế từ phong trào canh tân sư phạm Giáo dục Mới để thử nghiệm. Phong trào quốc tế này, có thể quá cấp tiến, mà không thể áp dụng đại trà vào hệ thống giáo dục quốc gia trong nhiều thập niên sau cuộc Đại chiến thế giới thứ II. Nhưng không vì thế mà nó bị mai một, như một mạch ngầm, nó tiếp tục được hiện đại hóa cho phù hợp với bối cảnh của thế kỉ XXI toàn cầu hóa. Ở Việt Nam, Giáo dục Mới quay trở lại kể từ đầu những năm 2000 với một loạt ấn phẩm dịch của Montessori, Dewey, Piaget... và một hệ thống các trường mầm non và tiểu học theo các chương trình quốc tế Montessori, Wardolf/Steiner, Reggio Emilia...

Lịch sử giáo dục trên thế giới nói chung và lịch sử giáo dục Việt Nam nói riêng minh chứng cho chúng ta thấy để cải cách hay canh tân một nền giáo dục quốc gia thì điều quan trọng đầu tiên là phải dựng nên các mục tiêu giáo dục trung và dài hạn phù hợp với lịch sử phát triển của chính nền giáo dục đó và thích ứng với thời cuộc và thời đại.

Rita Hofstetter và Nguyễn Thụy Phương
Geneva - Paris - Hồ Chí Minh-ville, tháng 8/2018

Tài liệu tham khảo

- Droux, J., Gobet, E., Haenggeli-Jenni, B., Hofstetter, R. & Mole, F. (2013). L'Institut Rousseau. Les archives du “siècle de l'enfant”, *Traverse*, 20, 2, 109-121.
- Hofstetter, R. & Schneuwly, B. (Ed.). (2006). *Passion, Fusion, Tension. New Education and Educational sciences – Education nouvelle et sciences de l'éducation (end 19th - middle 20th century – fin XIXe - milieu XXe siècle)*. Berne: Peter Lang.
- Hofstetter, R. & Droux, J. (2015). Setting Education on the Global Agenda: a Historical Perspective. *Prospects. Quarterly review of comparative education*, Vol. XLV, N° 1, March 2015.
- Hofstetter, R., Ratcliff, M. & Schneuwly, B. (2012). *Cent ans de vie (1912-2012). La Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, héritière de l'Institut Rousseau et de l'ère piagétienne*. Geneva: Georg.
- Hofstetter, R. (2010). *Genève: creuset des sciences de l'éducation (fin du XIXe – première moitié du XXe siècles)*. Geneva: Librairie Droz.
- Nguyễn Thụy Phương (2018). *Những nhà tiên phong Giáo dục Mới tại Việt Nam thập niên 1940*, Thành phố Hồ Chí Minh, Phanbook.

Phần I

**Các trạm trung chuyển cho kĩ nguyên mới
– quan điểm của các gương mặt đại diện**

Chương 1

Viện Rousseau – ngôi đền vì trẻ thơ

Tiểu dẫn

Frédéric Mole, Geneva

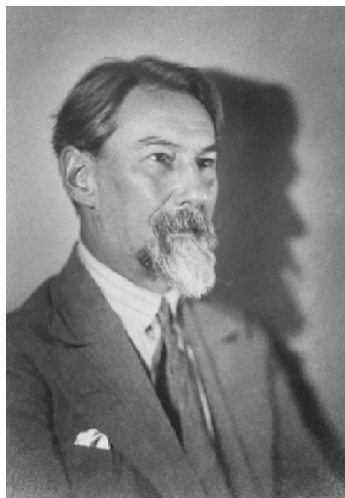
Sự nghiệp học tập và nghiên cứu khoa học của Edouard Claparède là một chặng đường logic và xuyên suốt. Cậu học sinh nghiêm túc có tư duy phê phán ấy đôi khi cảm thấy thất vọng về các thầy giáo của mình, nhất là khi các thầy quên mất rằng “các bài học được xây dựng để phục vụ học sinh chứ không phải học sinh phải phục vụ các bài học”, đây là điều mà ông đã dũng cảm viết ra vào năm 1892, khi mới 19 tuổi, trong bài luận đầu tiên được xuất bản mang tên “Đôi lời về trường trung học”. Chắc hẳn nỗi thất vọng ấy đã nuôi dưỡng cho nghiên cứu khoa học và sau đó là những niềm tin sư phạm mà vị bác sĩ kiêm nhà tâm lý học thử

nghiệm thực hiện trong nhiều năm khi đã trưởng thành. Ông tuyệt đối tin tưởng rằng các tiến bộ trong khoa học tâm lí sẽ có thể làm biến đổi sâu sắc mối quan hệ giữa giáo viên và học sinh, dẫn tới sự thay đổi của dạy học và giáo dục nói chung.

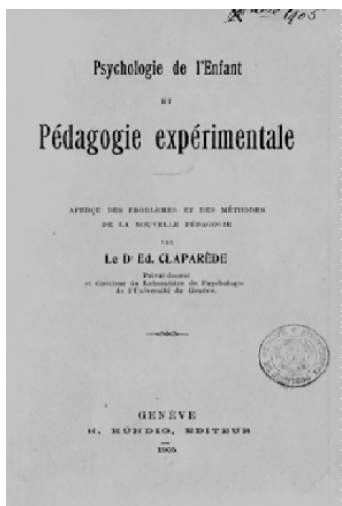
Claparède cho rằng, những người thầy không được đào tạo về tâm lí học chẳng khác nào những người nông dân đi gieo hạt trên một mảnh đất mà không có một chút kiến thức nào về mảnh đất đó. Hậu quả là họ không thể biết liệu những hạt giống đó có nảy mầm hay không! Nếu như các thầy cô giáo nắm rõ kiến thức của một hoặc những lĩnh vực mình giảng dạy, thì ngược lại, họ lại được đào tạo rất ít – và thường là không – về những bộ môn giúp họ hiểu rõ hơn các học sinh của mình và điều chỉnh việc dạy học sao cho phù hợp với người học. Những môn học này là những môn khoa học về một phạm vi kiến thức hiện đang được hình thành, đó chính là khoa học về giáo dục. Trong số các môn khoa học này, đứng đầu là tâm lí học thử nghiệm, bộ môn mà Claparède có nhiều đóng góp lớn và ông hi vọng rằng nó sẽ giúp thay đổi nhận thức của các giáo viên và nhà giáo dục về trẻ em và các học sinh, cũng như thay đổi cả phương cách dạy dỗ và giáo dục mà họ áp dụng.

Trong bài báo mang tên “Viện khoa học giáo dục và những nhu cầu cần đáp ứng”, một trong những tài liệu

nền tảng của Viện Rousseau, Claparède giải thích rằng niềm tin và sự dẫn thân của các nhà giáo dục mới vẫn không đủ để thuyết phục các chính phủ và đội ngũ giáo viên rằng hoàn toàn có căn cứ để khẳng định cải cách phương pháp dạy và học ở trường là cần thiết. Chỉ có khoa học mới có thể mang lại những kiến thức giúp chứng minh một cách hợp tình hợp lí việc cần thiết phải cải tổ triệt để mối quan hệ giữa thầy và trò, đồng thời hướng các thầy cô tới những cách làm mới một cách hiệu quả. Trong một giai đoạn mà tư tưởng khoa học là kim chỉ nam cho nhiều lĩnh vực của đời sống xã hội và nghề nghiệp, Claparède nhận thấy rằng hệ thống giáo dục vẫn ăn sâu bám rễ vào chủ nghĩa truyền thống, trong đó bản thân các thầy cô giáo đều nhận ra tính lỗi thời nhưng đáng buồn là họ không thể vượt qua được nó. Góp phần khám phá ra những kiến thức mới mẻ và quảng bá các phương pháp giáo dục canh tân này trong quá trình đào tạo giáo viên chính là mục đích mà Viện Rousseau đặt ra.



Edouard Claparède (1873-1940) “Trí thông minh là khả năng giải quyết được những vấn đề mới” // © Lưu trữ AIJJR



Bìa cuốn sách nổi tiếng nhất của Claparède *Tâm lí trẻ em và sự phạm thực nghiệm* (1905) // © Lưu trữ AIJJR

Quan điểm khoa học mới về trẻ em bắt nguồn từ triết học. Viện khoa học giáo dục thành lập năm 1912 tại Geneva được đặt tên là Viện Rousseau, bởi ngay từ thế kỉ thứ XVIII, nhà triết học người Geneva này đã là một trong những người đầu tiên cảnh báo giới tri thức về những sai lầm mà giáo dục thông thường mắc phải cũng như chỉ ra rằng mỗi một nhà giáo dục phải bắt đầu bằng việc nghiên cứu chính các học sinh của mình. Giáo viên hay trường học không còn là trọng tâm của giáo dục nữa. Kể từ nay, phải luôn nhớ rằng học sinh

đóng vai trò trung tâm trong mối quan hệ giáo dục và mọi công cụ giáo dục phải được xây dựng dựa vào học sinh. Claparède gọi nguyện vọng này là “cuộc cách mạng Copernic”.

Trong bài viết thứ hai, “Jean-Jacques Rousseau và khái niệm chức năng của tuổi thơ” được giới thiệu ở đây, Claparède cho ta thấy quan điểm của ông về giáo dục đã được chính Rousseau mô phỏng như thế nào. Từ ghi nhận trẻ em thuộc về loài động vật cao cấp nhất trong quá trình phát triển và trẻ em có giai đoạn thơ ấu kéo dài nhất, việc tối quan trọng cần làm là phải hiểu ý nghĩa và chức năng của giai đoạn ấu thơ trong quá trình phát triển ở một con người. Chính Rousseau là người đưa ra nhận định đầu tiên, đó là phải “tôn trọng tuổi thơ”, có nghĩa là phải kìm lòng trước cám dỗ đốt cháy giai đoạn. Bởi trẻ em không phải là một con người không hoàn hảo hoặc chưa hoàn chỉnh: cuộc sống trẻ em chỉ là một giai đoạn nhất thời riêng biệt mà giáo dục không thể phủ nhận. Cần phải thấu hiểu các hành động và ứng xử tự nhiên của trẻ dựa trên các nhu cầu dẫn đến hành động và ứng xử đó.

Tóm lại, Rousseau đã đúng và Claparède là người giải thích rằng các nhận định của ông giờ đã được khẳng định nhờ khoa học hiện đại: 1/ Sự phát triển ở trẻ em tuân theo một trật tự bất biến cần được tôn trọng và giáo dục phải thích nghi với trật tự này; 2/

Phải cho phép các chức năng tự nhiên và tự phát đó được diễn ra, khuyến khích chứ không ngăn cản chúng đồng nghĩa với việc giúp trẻ lớn lên; 3/ Giáo dục là đặt trẻ vào tình huống để trẻ nhận ra nhu cầu cần được đáp ứng thông qua học hành, nhờ vậy mà trẻ có hứng thú học tập; 4/ Trẻ phải được đánh giá so với chính bản thân mình, với đặc thù tâm lí riêng, phù hợp với từng em và theo từng lứa tuổi chứ không được so sánh với người lớn mà trẻ chưa trở thành; và 5/ Mỗi đứa trẻ là một cá thể duy nhất mà nhà giáo dục phải tìm cách nắm bắt được đặc điểm riêng.

Như vậy, Claparède đã có công trong việc đưa Viện Rousseau vào một tiến trình tri thức và phê phán, vào một công trình xây dựng vừa mang tính triết lí vừa mang tính khoa học đánh dấu tham vọng của Viện này trong việc đảm nhiệm cả về mặt lí thuyết lẫn thực hành dự án cải cách sư phạm ở châu Âu và trên thế giới.

1. Một viện các khoa học giáo dục và nhu cầu nó phải đáp ứng

Edouard Claparède, 1912¹

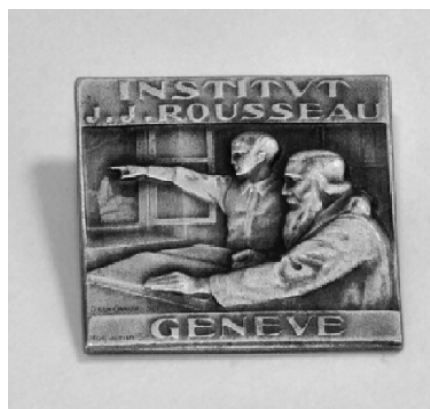
Trẻ em, trung tâm của giáo dục²

Có một trong số các tư tưởng hiện nay ngày càng trở nên rõ ràng, đó là trường học không được phép là một cơ sở hà khắc nơi người ta bắt trẻ phải đi ngủ dù chúng có muốn hay không; ngược lại, trẻ em cần phải trở thành thước đo các phương pháp và hình thức giáo dục. Trường học vì trẻ em, chứ không phải trẻ em vì trường học nữa. Ngay cả chương trình giáo dục cũng vậy, nó không nên được xây dựng bên ngoài đứa trẻ, có nghĩa là không bận tâm xem liệu chương trình đó có phù hợp với lứa tuổi của các em hay không. Trẻ phải là người đưa ra

¹ Trích dịch từ Tạp chí *Lưu trữ Tâm lí học*, tập XII, tháng 2/1912, Geneva, Nhà sách Kundig, 1912, tr. 5-44.

² Chúng tôi đã lược bớt một số đoạn trước mục này và các chú thích của tác giả Claparède (ND).

chuẩn mực mà chúng ta phải hành động theo. Liên minh cải cách trường học, một phong trào rộng rãi khởi phát gần đây ở Đức đã đưa ra lời giải thích vừa cụ thể vừa ý nghĩa cho khẩu hiệu dưới đây, và đó cũng chính là công thức để thực hiện nhiệm vụ mới: hãy thay đổi bằng cách dựa trên những gì chúng ta biết về trẻ em!



Logo của Viện lúc mới thành lập // © Lưu trữ AIJJR



Bìa cuốn sách “Một viện các khoa học giáo dục và nhu cầu nó phải đáp ứng” // © Lưu trữ AIJJR

Hỡi ôi, những tư tưởng này đâu phải quá mới mẻ. Tôi nói “hỡi ôi” là bởi vì nếu những tư tưởng này là mới thật thì chúng ta có thể tự ru ngủ với niềm hi vọng rằng chân lí không thể thay đổi của những tư tưởng đó sẽ sớm kéo theo một cuộc cách mạng bổ ích mà hệ thống sư

phạm của chúng ta đang rất cần. Thế nhưng những tư tưởng này được nhắc đi nhắc lại và triển khai nhiều lần trong suốt thế kỉ trước đó, và những tác động ít ỏi của nó lên phương pháp giáo dục thường nhật đôi khi khiến người ta nản lòng vì chẳng hề thấy đổi mới ở chỗ nào. Tất nhiên không hẳn vậy, lát nữa tôi sẽ trình bày đâu là lí do giúp tôi vẫn giữ được niềm tin vào tương lai.



Một trong nhiều buổi dã ngoại của giáo sư và học viên của Viện (năm 1920-1930) © Lưu trữ AIJJR

Như chúng ta đã biết, trong việc xây dựng khái niệm về giáo dục, Rousseau là người đã hoàn thành cuộc cách mạng được ví như cuộc cách mạng của Copernic trong vũ trụ, theo đó trẻ phải được xem là trọng tâm của một quỹ đạo và xoay quanh nó là các phương pháp và

chương trình giáo dục, trong khi người ta đã quá quen với suy nghĩ rằng các phương pháp hoặc chương trình giáo dục này là tuyệt đối và trẻ phải xoay xở chạy theo mà không có bất cứ hiểu biết gì về nó. Chính là Rousseau, và trước đó là Montaigne đã rất có lí khi đưa ra những phê phán vẫn còn đúng với phần lớn các trường học ngày nay. Làm thế nào mà các tác phẩm *Tiểu luận* (Essais) và *Émile hay là về giáo dục* (hai tác phẩm nổi tiếng nhất của ông) có một lượng độc giả nhiều đến thế trong suốt nhiều thế kỉ qua lại không mấy thành công trong việc khởi xướng một thói quen ở trường học?



Edouard Claparède (đeo kính ở giữa) cùng các cán bộ nghiên cứu và học viên của Phòng thí nghiệm tâm lí (khoảng năm 1925) // © Lưu trữ AIJRR

Sẽ là điên rồ khi tôi không phủ nhận rằng các tác phẩm đó chẳng mang lại chút ảnh hưởng nào; nếu chúng ta so sánh giáo dục ngày nay với giáo dục thời Jean-Jacques Rousseau thì sẽ thấy rằng tiến bộ là điều hiển nhiên. Nhưng tiến bộ này nhỏ hơn bao nhiêu lần so với tiến bộ đạt được ở những lĩnh vực khác? Trong khi đó, ở các lĩnh vực khoa học ứng dụng, như y học, xã hội học, chính trị hay tư pháp, thậm chí là trong thần học, đã có nhiều xáo trộn diễn ra và làm thay đổi hoàn toàn cách nhìn và cách hiểu sự việc, thì ngành sư phạm thực hành vẫn bỏ ngoài tai những lời kêu gọi hùng hồn của các nhà tiên tri vĩ đại để một mình vui sâu trong một tư tưởng bảo thủ cứng đầu nhất và kém cởi mở nhất trước những tư tưởng mới. Có thể, dưới áp lực từ tư tưởng của các nhà giáo dục như Pestalozzi, Herbart, Froebel, ngành sư phạm thực hành đã cố gắng làm mới một vài mảnh ghép bên ngoài và tiến hành hoàn thiện vài thứ bên trong – nhưng về tổng thể ngôi nhà đó vẫn nguyên xi. Trong khi việc cần làm là đập hết đi rồi xây mới lại từ đầu, bởi bản thân cấu trúc ngôi nhà đã không ổn. Đó chính là nhiệm vụ của ngày mai.

Vì sao lời kêu gọi của Rousseau đã không được lắng nghe?

Cấu trúc ngôi nhà không ổn, ngay từ thời trước Rousseau và đến tận ngày nay, trẻ em đã không là thước đo để xây dựng chương trình và để áp dụng

phương pháp giáo dục, trừ những trường mẫu giáo và nhà trẻ có nhiều tiến bộ thực thụ được ghi nhận. Người ta rao giảng, nhắc đi nhắc lại với đủ mọi giọng điệu, từ những bài diễn văn trang trọng đến các kế hoạch nghiên cứu rằng đã từ rất lâu rồi dạy học không bắt trẻ phải ghi nhớ nữa, rằng dạy học là để phát triển tinh thần hơn là nhồi nhét kiến thức. Thế nhưng, nếu quan sát kĩ hơn chúng ta lại thấy rằng ngày nay, giống như thời của Montaigne, trong mọi chương trình giảng dạy, chẳng có gì đảm bảo rằng học sinh sẽ ghi nhớ, và rằng giáo dục, không phải chỉ riêng giáo dục đạo đức mà cả trí tuệ đều bị lãng quên!

Nếu dõi theo một chút quá trình học tập của một trong các học sinh chúng tôi dạy, bạn sẽ sớm nhận ra rằng khối lượng bài học với mục đích kích lệ nghệ thuật ăn nói, khả năng phán xét, suy luận hoặc phát triển cảm xúc hầu như chỉ là những tập hợp khô khan các bài học với vô số các chi tiết chẳng có ích lợi gì và thường vượt quá khả năng của trẻ.

Môn lịch sử có thể mang tính giáo dục cao nếu nó phù hợp hơn một chút với tâm tính của trẻ, nghĩa là không nên sơ sài nhưng vẫn phải đảm bảo thông tin ngắn gọn, nhất là trên phương diện các số liệu ngày tháng. Hoặc như trong môn địa lí, trẻ phải học thuộc cả một danh sách dài lê thê các thành phố gắn với các ngành công nghiệp trong khi kiến thức này chỉ trở nên hấp dẫn và mang tính giáo dục nếu nó được gắn với

lịch sử kinh tế của một đất nước hoặc được kèm với những giải thích tại sao một ngành công nghiệp phát triển được ở đây mà không phải ở một đất nước khác... Đây là những nội dung không có trong chương trình học của các em học sinh lứa tuổi này. Và lại, ngày nay, chính nhiều điều bị chúng ta xem là “những chi tiết vô ích” lại có thể biến thành những kiến thức chuyên sâu nếu chúng được trình bày phù hợp với hoàn cảnh của trẻ, ý tôi là nếu chúng nằm trong mối quan tâm tự nhiên của trẻ. Nhưng không, người ta lại liệt kê chúng một cách rời rạc, đánh dấu bằng những con số khô khan, và học sinh phải học chỉ để phục vụ bài kiểm tra. Với kiểu trình bày này thì các kiến thức đó chỉ lưu trú lại trong não bộ như kẻ xa lạ.

Thế còn việc học tiếng mẹ đẻ thì sao? Lại là một phiền phức khác, bởi nó chỉ phục vụ một việc duy nhất là nắm được ngữ pháp. Từ 1 đến 6 tuổi, trẻ tự thực hiện được những tiến bộ đáng ngưỡng mộ nhất trong việc học tiếng mẹ đẻ bởi từ chỗ không biết gì trẻ đã có thể hiểu gần hết. Trẻ chỉ cần tiếp tục như vậy là ổn. Nhưng, đúng lúc đó lại xuất hiện một thầy giáo dạy ngữ pháp, và dùng một cái, quá trình phát triển tự nhiên này gần như bị chững lại vì một sự can thiệp không đúng lúc và phản tự nhiên làm thay đổi vị trí của các hoạt động não bộ và gây khó cho quá trình ghi nhớ thuần túy những kiến thức sách vở, khó khăn này thầy giáo đã không giải quyết được, ở học sinh lại càng

khó hơn. Ngay ở môn vẽ cũng giậm chân tại chỗ: sinh ra vốn dĩ đã là một họa sĩ bẩm sinh nhưng từ rất sớm trẻ đã phải vẽ những hình chữ nhật hoặc hình lập phương mà nó chưa hiểu gì. Thật may là chúng ta đang thay đổi những chuyện này.

Ở môn ngoại ngữ, tình hình cũng khảng khác gì so với tiếng mẹ đẻ: người ta bắt trẻ phải ghi nhớ chủ động thay vì vận dụng cơ chế vô thức. Thế nên, cách dạy này mang đến kết quả tệ hại đến mức các thanh tra Geneva gần đây đã yêu cầu ngừng dạy tiếng Đức ở trường tiểu học.

Ngay cả ngôn ngữ chết cũng được dạy theo lối chẳng ăn nhập gì với khả năng ghi nhớ ở học sinh khi quá chú trọng đến việc học thuộc từ vựng. Ghi nhớ một lượng lớn từ vựng là thừa vì không ai còn nói thứ ngôn ngữ này nữa; có chăng chỉ nên yêu cầu học sinh biết cách sử dụng một từ nào đó ở bài kiểm tra. Trong khi đó, học sinh vẫn có thể ghi nhớ một lượng lớn từ vựng trong quá trình đọc sách. Những từ vựng này khi xuất hiện trong ngữ cảnh, được học trong quá trình thực hành ngôn ngữ sẽ hữu dụng hơn rất nhiều so với đồng từ vựng được trình bày rời rạc, và chúng sẽ được học sinh ghi nhớ theo một cách rất riêng.

Trong khoa học tự nhiên, dù người ta đã viết rất nhiều về vai trò giáo dục quan trọng của bộ môn này nếu nó được xây dựng một cách kĩ lưỡng nhưng hầu như ở bất cứ ngôi trường nào khoa học tự nhiên cũng

chỉ dừng lại ở việc học thuộc một cách tẻ nhạt tên các loài cây, sò, hóa thạch... và vì thế nó trở nên rất đối vô ích. Đến mức mà nhà tâm lí học Le Bon không sai khi cho rằng “tốt nhất là bỏ hẳn việc dạy lịch sử tự nhiên khỏi trường cấp ba... Như thế ít nhất là học sinh sẽ không phải học những điều kinh khủng của một môn khoa học đáng ra là hấp dẫn nhất và dễ dạy nhất trong số các môn học”.

Ngay đối với toán học, dù không bị ảnh hưởng của lối giáo dục theo kiểu phán xét hay suy luận thì đôi lúc cũng bị lây nhiễm vi khuẩn “học thuộc lòng”. Tschumi, nhà toán học tài ba và cũng là nhà sư phạm sáng suốt, từng nói rằng “chỉ cần một lần học sinh tự chứng minh được một bài hình là mang lại hiệu quả hơn việc học thuộc lòng toàn bộ kiến thức hình học”. Nhưng tôi sẽ không điếm lại ở đây tất cả những điều không hoàn hảo trong phương pháp giáo dục hiện nay. Chỉ cần qua một hoặc hai ví dụ là có thể thấy rất ít tiến bộ đạt được từ khi Montaigne nói rằng “học thuộc không có nghĩa là biết”. Phần lớn học sinh của chúng ta là “những con lừa chở sách”, và Kerschensteiner, một trong những nhà sư phạm đương đại người Đức tài ba nhất, người nắm rất rõ điều này bởi ông trực tiếp dạy tiểu học ở Munich, khẳng định rằng việc đầu tiên cần làm nếu muốn đổi mới giáo dục là biến những trường học coi nặng kiến thức sách vở thành những trường học lao động thực hành. Như chúng ta thấy, việc lạm dụng

sách vở vẫn tồn tại từ rất lâu. Cách đây 70 năm, Topffer đã từng viết thế này:

“Ai trong số những người thầy hăng hái này sẽ đảm nhiệm những công việc chán ngắt và sự phục vụ buồn tẻ này trong những năm tháng vui vẻ và tự do gần gũi, ai trong số những ngôi trường thông thái này chiếm trọn được không phải trái tim và tâm hồn của con cái chúng ta để đào tạo và làm đẹp chúng mà bằng trí nhớ, bằng đầu óc và bằng cách vận hành trí tuệ để cho chúng được thoải mái chơi đùa từ sáng chí tối... Hệ thống giáo dục đó thật ngớ ngẩn, vô lí và man rợ!”

“Những năm tháng vui vẻ và tự do gần gũi”... Là người lớn, chúng ta có thực sự làm hết những gì cần làm để giữ cho thế hệ trẻ không bị ảnh hưởng hay không? Cũng trong mối quan hệ này, không riêng gì trường học, mà toàn bộ cách mà chúng ta đối xử với giai đoạn thơ ấu đã tận dụng được rất ít những lời kêu gọi dành cho chúng ta từ rất lâu rồi. Juvenal từng khẳng định rằng *Điều tuyệt vời nhất chính là do trẻ mang đến*; còn Montaigne phần nộ trước kiểu quản lí quân phiệt ở các trường học chẳng khác nào “nhà tù giam lỏng thanh niên”. Jean-Jacques Rousseau, người cảm nhận rõ rất sự o bế trẻ đi ngược lại tự nhiên đã lên án việc này bằng những lời mạnh mẽ dường như đủ để lay động những người thầy khó tính nhất.

“Hãy yêu thương trẻ em; ưu tiên cho chúng chơi, tạo điều kiện cho những sở thích và bản năng đáng

yêu của trẻ. Trong số các bạn ai chưa từng vài lần tiếc nuối lứa tuổi với nụ cười luôn thường trực trên môi và một tâm hồn luôn thanh thản? Vì lẽ gì các bạn lại muốn tước đi ở những đứa trẻ vô lo niềm vui của một giai đoạn gần gũi chẳng mấy chốc vượt khỏi chúng? Vì lẽ gì các bạn lại muốn lấp đầy những năm đầu đời vốn trôi qua rõ nhanh và sẽ không khi nào trở lại bằng những cay đắng và khổ đau? Hỡi các ông bố, các anh có biết khi nào cái chết sẽ chờ đợi các con anh không? Đừng để sau này phải hối tiếc vì đã tước đi những giây phút hiếm hoi mà thiên nhiên ban tặng cho chúng: ngay khi trẻ cảm nhận được niềm vui sống, hãy để chúng được tận hưởng niềm vui đó, hãy làm như thế cho tới khi Chúa gọi tên chúng, chúng không thể chết mà chưa nếm trải cuộc đời.”

Nhưng, tất cả những lời kêu gọi đó hầu như bị lãng quên trên giấy tờ. Và cho đến tận bây giờ, các nhà thơ, nhà triết học và những nhà hảo tâm vẫn đang phải đấu tranh cho quyền trẻ em. Jean Aicard từng nói: “Tâm hồn con người chúng ta mãi là một bó hoa kết bằng nhiều kỉ niệm tuổi thơ. Hỡi những nhà giáo dục đáng trí, các anh đang mang đến cho chúng bông hoa nào vậy? Tôi không muốn có thứ cỏ dại trong bó hoa kỉ niệm của con trai tôi...” – Còn nhà giáo Theobald Ziegler đã bắt buộc phải nhắc lại chân lí đáng ra không phải nói đến trong cuốn *Allgemeine Pädagogik* (Tổng quan về sư phạm) thế này:

“Trẻ em cũng có một hiện tại, và trẻ có quyền được sống và tận hưởng thời gian đó... Người ta nói quá nhiều về hạnh phúc tuổi trẻ: niềm hạnh phúc ấy có thực sự lớn? Chẳng phải cách giáo dục của chúng ta vẫn gây ra cho các con quá nhiều những sợ hãi, lo lắng, phiền muộn và day dứt hay sao? Phiền muộn, tiếc nuối, đau khổ đầy rẫy, ở trường và có khi cả ở nhà nữa, trong khi có rất nhiều điều có thể làm khác đi. Và chỉ khi nghĩ đến những em nhỏ phải từ bỏ cuộc sống khi còn quá nhỏ thì chúng ta mới ý thức được một cách rõ ràng rằng nhiệm vụ của chúng ta là để cho trẻ được sống cuộc sống của chúng!”.

Về phần mình, nhà lí luận M.E. Briod, Chủ nhiệm Hiệp hội Sư phạm Vùng tiếng Pháp (Thụy Sĩ) đã đưa ra tuyên bố sau đây: “Các chương trình ở nhà trường quá cứng nhắc. Trái với ước muốn tạo ra một nền dân chủ lí tưởng ở trường học, chúng ta lại khiến cho các em phải học tập khổ sở còn việc dạy dỗ của các thầy thì vô cùng nặng nhọc. Trong khi học sinh ở trường có những năng khiếu rất đa dạng, có những em thông minh xuất chúng, có em thông minh ở mức trung bình, còn các em khác lại thiếu đi một vài năng lực trí tuệ khiến các em lơ đãng. Cái sai của chúng ta là xây dựng cho tất cả các em một chương trình học giống nhau, những bài học giống nhau, giáo dục giống nhau, thầy dạy giống nhau trong cùng một lớp học, mỗi lớp cũng có một sĩ số như nhau.

Người ta thường ca ngợi trường tiểu học ngày xưa đã tạo ra những cá nhân xuất chúng, nhưng trường

học hồi ấy chỉ có thể làm được việc này nếu không chạy theo số đông. Sau đó, thế hệ các nhà giáo dục ước mơ tạo ra một nền giáo dục bình đẳng cho tất cả mọi người mà không phân biệt khả năng của các em. Nếu mô hình trường học xưa cũ bị xem là bất công thì mô hình trường học sau đó lại mắc phải sai lầm: chúng ta phải mang đến cho các em học sinh một nguồn dinh dưỡng trí tuệ phù hợp với khả năng; trên phạm vi phổ cập, chúng ta phải đào tạo ra lực lượng tinh hoa được trang bị đầy đủ cho cuộc đấu tranh đời sống; và nhiệm vụ của Nhà nước dân chủ là đào tạo ra lực lượng tinh hoa này ngay từ trường tiểu học.”

Không chỉ ở trường học, mà ngay ở các môi trường khác như cơ sở sản xuất, cửa hàng hay ở ngoài xã hội, người ta vẫn xem thường trẻ em, quyền lợi của chúng cũng như nghĩa vụ của người lớn đối với chúng. Các xã hội “Bảo hộ trẻ em” – không biết là may hay không may nữa – mà người ta phải xây dựng ở khắp nơi là minh chứng cho thực trạng đáng buồn về sự thiếu hiểu biết của chúng ta về trẻ em, dù Rousseau đã trình bày rất kĩ khi nói về chức năng sinh học và xã hội của chúng.

Nhưng sẽ là chưa đủ nếu tôi liệt kê ra ở đây tất cả các sự kiện cho thấy một điều hiển nhiên rằng công cuộc giáo dục phải được xây mới trên một nền móng hoàn toàn mới, và rằng nền móng này chính là sự hiểu biết về trẻ và sự tôn trọng quyền trẻ em. Tôi cũng nhấn mạnh rằng đây không hề là một phát minh của bác sĩ

tâm lí hay bác sĩ nói chung. Không phải thế, tất cả những thiếu sót trong phương pháp giáo dục và dạy dỗ của chúng ta đều đã được các nhà thực hành, các thầy cô giáo mầm non chỉ ra đầu tiên; và cũng chính họ là người đưa ra cách giải quyết bằng một sự sáng suốt đáng được vinh danh. Hãy đọc các tạp chí chuyên đề, dù là tạp chí của Pháp, Đức, Ý hay của các nước khác, các vị sẽ thấy ngay rằng mỗi tuần mỗi tháng đều có những lời ca thán hoặc niềm khát khao được bày tỏ giống như trong tờ *Tạp chí Giáo viên* số ra ngày 23 tháng 12 vừa qua đã nêu một cách vắn tắt và rất chính xác như thế này: Tôn trọng quyền trẻ em chính là cơ sở để tiến hành cải tổ trường học tự nhiên.

Bởi vậy, 50 năm sau khi tác phẩm *Émile hay là về giáo dục* ra đời, một lần nữa quan điểm tạo nên nội dung cuốn sách này lại được trình bày. Và một số tác giả đưa ra lời khẳng định chắc chắn rằng sự phạm thực hành chưa hề có bất cứ tiến bộ nào từ thời Rousseau. [...]

Vì sao các chân lí giáo dục không bị áp đặt?

Vì sao? Rất dễ để trả lời. Những chân lí này không bị áp đặt bởi vì nó thiếu cơ sở khoa học cần có.

Người ta chưa bao giờ nghi ngờ khi nói về sinh và y tế là “khoa học” dù hai lĩnh vực này vẫn chưa đủ cơ sở phát triển để trở thành môn học độc lập; đồng tai nghe ngóng khám phá, tạo điều kiện để học hỏi và rồi

hưởng lợi từ sự giao thoa giữa hai môn này là hoàn toàn tự nhiên, đây là điều mà ngay cả các cơ quan công quyền cũng công nhận; nhờ vậy mà người ta khuyến khích mọi sáng kiến nhằm triển khai các phương pháp vệ sinh, kiểm soát việc sử dụng thuốc thang trong trường học, cấm bán ma túy hoặc cấm người không có bằng cấp chuyên môn được phép chữa bệnh, vân vân. Ngược lại, sự phạm học lại ít được xem là một môn triết học, phải thừa nhận rằng một phần cũng là tại nó, chưa kể việc nó có liên quan một phần đến vấn đề siêu hình hoặc đạo đức (những yếu tố ảnh hưởng đến mục tiêu của giáo dục), vả lại, y tế và vệ sinh cũng giả định rằng con người phải sống lâu nhất có thể, đau khổ ít nhất có thể, và cần được chữa lành nhanh nhất có thể, nhưng đó là điều phi thực tế mà ai cũng đồng ý coi là mấu chốt chung cho loài người, và người ta quen với nhận định như vậy.

Bởi vậy, sự phạm học, một phần nhỏ do bản chất và nhất là vì thiếu phương pháp nên đã và đang bị xem là triết học thuần túy. Nếu nguyên tắc mà Rousseau đưa ra có vẻ là hiển nhiên thì phải thừa nhận rằng Rousseau đã không chứng minh nó và sau ông cũng không ai tiến hành kiểm tra mang tính thử nghiệm. Vì vậy, người ta cho rằng chân lí khoa học không tạo ra uy quyền không thể phủ nhận này, và rằng sau đó ông đã không thành công trong việc áp đặt quan điểm của mình lên

các hội đồng nhà nước hoặc tư nhân để chiến thắng lối mòn trong giáo dục, hơn nữa việc áp dụng nguyên tắc này đòi hỏi phải tốn công tốn sức, phải tế nhị và hiểu biết, những thứ mà một nền giáo dục giáo điều yêu cầu phải có, thế nhưng trong giáo dục, chẳng phải những kẻ thấp cổ bé họng nhất thường là người đưa ra những ý kiến hay nhất sao?

Chỉ có nền tảng chính xác về mặt khoa học và tâm lý mới mang lại cho ngành sư phạm học quyền uy không thể thiếu trong công cuộc chinh phục ý kiến mọi người và buộc họ phải chấp nhận tiến hành các cuộc cải tổ như mong muốn. Nhờ đó mà ta thấy được sức mạnh lan tỏa to lớn mà phương pháp sư phạm của Herbart có được bằng cách dựa trên tâm lý học. Như chúng ta đã biết, Herbart là người đầu tiên có ý định xây dựng sư phạm học thành một ngành khoa học, đồng thời tạo ra những công cụ dạy học và phương pháp giáo dục theo cách ứng xử của tiến trình hoạt động trí não mà nhà giáo dục trông chờ vào nó. Ông đã sáng suốt nói rằng “những lỗ hổng kiến thức sư phạm to lớn chủ yếu xuất phát từ việc thiếu vắng bộ môn tâm lý học”. Đáng tiếc là bộ môn tâm lý học mà Herbart coi là cơ sở giúp ông đưa ra các nhận định về giáo dục là một bộ môn tâm lý nửa vời, mặc dù có đặc tính toán học, nó vẫn duy ý chí và không thể can thiệp sâu vào khía cạnh tình cảm hay thiên về cá nhân mỗi

người; nó không biết gì về tính di truyền, và tư tưởng cốt lõi của nó, tức học thuyết về sở thích, dù chính xác không kém gì nguyên tắc sư phạm nhưng vẫn không thể tự khẳng định được như nó đáng được vậy, vì thiếu một cơ sở tâm lý và sinh học đầy đủ.

Mặt khác, có hai thiếu sót căn bản nhất, về điều này tất nhiên chúng ta không thể trách Herbart, bởi ông đã có đóng góp rất lớn cho khoa học khi chỉ ra rằng đời sống tâm lý giống như một cơ chế không cần một quy luật hà khắc. Hai thiếu sót quan trọng nhất này cản trở bộ môn tâm lý trở thành một bộ môn sư phạm có vai trò nền tảng thực sự. Thứ nhất, nó là một bộ môn tâm lý chung chứ không phải tâm lý trẻ em; trong khi đó các nhà giáo dục lại đặc biệt cần đến bộ môn tâm lý học trẻ em, bởi nó cho họ biết cách phân biệt tư tưởng của trẻ em với tư tưởng của người lớn. Thứ hai, môn tâm lý học này không phải là thử nghiệm, nó chỉ là một bộ môn tâm lý với những giá trị mà Herbart tìm ra, nhưng vì không được thiết lập từ trải nghiệm nên có thể nói nó không có sức mạnh của một quy luật, và dù có được kiểm soát bằng các phương pháp phù hợp thì nó cũng khó có thể được áp dụng đại trà. Vì thế, những người phản đối Herbart có lợi thế trong việc dồn dập phê phán một học thuyết vì không biết tự đổi mới trước các sự kiện diễn ra nên nó vẫn giữ mãi tính giáo điều, và đây chính là nguyên nhân gây ra mối ngờ vực mang tính bản năng ở cả một hệ thống. [...]

Về cái gọi là phản đối “lương tri” và về khoa học

Trải nghiệm ở trường ư! Những từ này khiến chúng ta nghĩ ngay đến mối nguy hiểm rình rập của chủ nghĩa giáo điều phản động, vì muốn thâm nhập vào môi trường sư phạm (thường là những môi trường “tân tiến” và “tiến bộ”) nên đã đội lốt “lương tri”.

Liệu chúng ta có cần phải thêm một lần nữa loại bỏ mối nguy hiểm này khi mà nó không ngừng vờn vỏi ra? Vô ích cả thôi, và tôi sẽ chẳng việc gì phải thề thốt với các độc giả để họ hiểu rằng “lương tri” còn lâu mới là kẻ thù của trải nghiệm, ngược lại, nó chính là sự hỗ trợ duy nhất cho trải nghiệm nếu như những việc xảy ra không chứng minh được rằng một vài nhà thực hành vẫn còn là nạn nhân của sự nguy biến đáng buồn của “lương tri”.

Tôi chỉ đưa ra ở đây một ví dụ về nghiên cứu “Lương tri trong giáo dục” do một cô giáo tiểu học ở Geneva trình bày cách đây vài tháng trước một hội đồng các nhà giáo và được đăng trên báo *Journal de Geneva* ngày 16 tháng 8 năm 1911. Nghiên cứu cho thấy có nhiều đánh giá vừa gây tò mò vừa thú vị đối với nhà tâm lý học, những đánh giá đó bộc lộ một kiểu tư tưởng hoàn toàn đối lập với kiểu tư tưởng khoa học. Tác giả lên tiếng phản đối các nhà tâm lý học và phản đối thí nghiệm ở trường. Bà cho rằng “Trường học công lập không phải là một nơi để tiến hành thí nghiệm”. Điều đó là chính xác! Thế nhưng, người ta mong nó trở thành nơi thí nghiệm

bởi vì trường học vẫn chỉ là một nơi diễn ra những bước đi mò mẫm chưa định hình. Bao nhiêu tiểu luận đáng ra phải được đem ra thí nghiệm rồi cuộc cũng chỉ gây ra nỗi thất vọng và chẳng mang lại lợi lộc gì vì chúng không được ghi lại một cách bài bản, không được đánh giá cũng như so sánh với các thí nghiệm khác!

Người ta cũng tự hỏi rằng con người chinh phục được một kiến thức bằng cách nào nếu không thử nghiệm? Thực vậy, để trở thành bác sĩ, kĩ sư, nghệ sĩ violon hay thủy thủ người ta cần phải học, còn nghệ thuật giáo dục lại là một bản năng bẩm sinh: “Chúng ta trở thành nhà sư phạm và nhà tâm lý, nhưng chúng ta sinh ra đã là nhà giáo dục”, cô giáo đó tuyên bố như thế. Cứ cho là vậy! Nhưng làm cách nào mà Nhà nước, vốn là đơn vị bổ nhiệm các giáo viên, lại đoán được bản năng bẩm sinh này? Và Nhà nước có tìm cách chọn giáo viên theo cách đó không? Tôi chưa bao giờ nghe nói đến.

Vậy là, chừng nào mà người điều hành trường học chưa tìm ra tín hiệu quý giá này, và chừng nào người ta chưa thể hiện được là mình “sinh ra” đã đủ tư cách trở thành những nhà giáo dục để đảm nhiệm tất cả những vị trí chưa có ai nhận thì làm quen với môn tâm lý giáo dục sẽ là cần thiết. Thế thì, người ta lấy đâu ra kiến thức để nạp vào đầu nếu không phải từ thử nghiệm?

Chúng ta không ngạc nhiên, thậm chí chẳng phiền lòng khi có nhiều người ngăn cản công cuộc cải tổ giáo

dục. Liệu chúng ta có biết rằng mọi cải tổ đều vấp phải sự phản đối kịch liệt ngay từ chính những người đầu tiên được hưởng lợi từ nó chừng nào mà sức mạnh của lỗi mòn đôi khi vẫn lớn hơn cả quyền lợi đó? Liệu có cần phải nhắc lại tính toán vô cùng chi li của Leibnits, dù bị thua cuộc dưới danh nghĩa “lương tri” trước các nhà toán học thời đó vẫn mở ra cho họ một phạm vi hoạt động không giới hạn. Hoặc như Jacquart, người suýt bị đám thợ dệt ở Lyon ném xuống sông Rhône vì đã tìm cách cải thiện số phận của họ với phát minh máy dệt. Hoặc như Pasteur, ông ta đã gặp phiền phức bởi những người nuôi tằm vùng Midi nước Pháp vì đã tìm ra một phương pháp chữa bệnh mới cho những con vật này, một phương pháp mới giúp mang lại sự giàu có cho những vùng đất hoang sơ. Hoặc một ví dụ khác trong lĩnh vực giáo dục, Pestalozzi từng bị nhạo báng và bị coi là thần kinh vì đã muốn đưa một chút đời sống và tình yêu vào giáo dục trẻ em. Phản đối mọi tiến bộ mới dường như là một quy luật ở con người, nó luôn tồn tại, đến mức mà, nếu phong trào vì một nền sư phạm mang tính tâm lý hơn không vấp phải một sự phản đối nào thì người ta sẽ có quyền nghi ngờ rằng không biết mình có đi đúng hướng để tìm ra chân lý hay không!

Và lại, nếu tìm hiểu sâu hơn về học thuyết “lương tri” chúng ta lại thấy nó ẩn trong phương pháp thử nghiệm: bởi lẽ mọi “lương tri” đều không tương đồng,

không thống nhất được, và làm sao để biết cái nào là tốt nhất? Ví dụ, ý kiến khẳng định rằng việc dạy tiếng Latin là cần thiết cho việc dạy tiếng Pháp là ý kiến tốt nhất, hay ý kiến cho rằng nó là một bất lợi? Vậy thì quan điểm của Faguet hay của Croiset đúng đây? Hoặc giữa quan điểm cho rằng trẻ phải học đọc từ khi lên 6 tuổi, và quan điểm theo Rousseau và Lacombe thì trẻ không được đọc sách trước khi lên 10 hay 12 tuổi thì quan điểm nào là đúng? Lương tri là khi thấy ích lợi hiển nhiên của việc giáo dục các em trai chung với các em gái, hoặc của tinh thần tự quản, hoặc tài năng của người chỉ ra mối nguy hiểm của các hệ thống này? Đó là lương tri của người sẽ đưa ra quy luật chẳng? Ai sẽ là người đưa ra quyết định giữa tất cả những “lương tri” này? Đương nhiên ta lại phải cần đến một ví dụ khác, hoặc là trải nghiệm lâu dài giúp ghi lại một cách chi tiết những hệ quả thực tiễn trong quá trình hỗ trợ đấu tranh vì cuộc sống, hoặc là trải nghiệm trên cơ sở khoa học suy luận với nhiệm vụ giải quyết vấn đề một cách nhanh chóng nhất thông qua một giải pháp cấp bách với ít lứa học sinh hơn.

Có lẽ tôi nên tự trách bản thân vì đã nhượng bộ trước một nhiệm vụ quá dễ dàng là bác bỏ một học thuyết không đáng phải bảo vệ đến mức đó. Nhưng tôi sẽ tự trách mình hơn nữa nếu không ghi lại ở đây một vài lời của Giáo sư Millioud để đáp lại lời tuyên bố hết sức ngớ ngẩn cho rằng khoa học giáo dục chẳng là cái

gì, và rằng trải nghiệm cá nhân là tất cả để đào tạo một người thầy:

“Nói thẳng ra, chẳng việc gì phải bác bỏ lại những tuyên bố kiểu này. Hiểu rõ về sự phát triển của tinh thần, về cơ cấu tổ chức của suy nghĩ, về tất cả những kết quả có được từ năm mươi năm đã làm thay đổi sâu sắc khái niệm của chúng ta về con người là vô ích! Những cuộc tranh luận nổi tiếng giữa những nhà giáo dục đại tài, hay những cuộc đấu tranh giữa các tư tưởng quyết định nên số phận của các thế hệ tương lai đều vô ích. Liệu có là vô ích khi ta tìm ra mục đích của giáo dục để điều khiển giáo dục? Liệu có là vô ích khi ta được thông báo về những thành tựu ở nơi khác, nắm được mọi vấn đề đặt ra cũng như các tiến bộ, hiểu ra rằng ở những nước khác một số trường học được tổ chức khác với chúng ta để rút ngắn thời gian, tiết kiệm sức lực, để làm nhiều việc một cách nhanh hơn và tốt hơn?

Nói tóm lại, với một tư tưởng phê phán quá ít cơ sở khoa học thì sẽ là vô ích khi phải biết về những việc người ta làm, phải tiến hành công việc có suy tính và phải tự tìm ra hướng đi cho mình.

Liệu chúng ta có biết rằng những nghiên cứu của các nhà sư phạm học ngày nay hoàn toàn khác so với những gì văn chương thường phóng đại? Liệu chúng ta có thể thay thế những sự việc, những trải nghiệm, những ghi nhận về tâm lí học, sinh lí học, thống kê

học, những kết luận từ những nghiên cứu tỉ mỉ bằng một tư tưởng thiên tài?

Vậy thì, tốt nhất là dẹp hết học hành đi. Nếu không có nhu cầu chuẩn bị bài giảng, thì càng không cần phải trau dồi kiến thức làm gì...

Trải nghiệm cá nhân ư? Giống như các bạn, tôi cho rằng nó không thể thiếu và đó chính là trường học tốt nhất, miễn là ta biết cách sử dụng nó... Một trải nghiệm sẽ là gì nếu nó không được dẫn chứng, phê bình và kiểm chứng? Hãy dừng cảm mà thừa nhận rằng đó chỉ là một kinh nghiệm hết sức tầm thường.

Thế nhưng, trải nghiệm được dẫn chứng và kiểm chứng chính là trải nghiệm theo đúng nghĩa khoa học để tránh nhầm lẫn với thí nghiệm. Lưu ý rằng, trong tâm trí của một số giáo viên mẫu giáo không quen với văn hóa khoa học, từ này có một ý nghĩa rất đặc biệt có thể dẫn đến nhiều sự hiểu lầm. Đối với nhiều người, thí nghiệm có nghĩa là thí nghiệm trên động vật – Ribot trước đó từng tiến hành một cuộc thăm dò thú vị về cách mà một số người tóm gọn ý nghĩa của nhiều ý tưởng khái quát khác nhau bằng một hình ảnh mẫu: ví dụ, chủ đề công lí có thể được biểu hiện bằng hình ảnh một chiếc váy màu đỏ, hoặc chủ đề thời gian là một máy gõ nhịp; vì tâm lí học không bao giờ được đánh mất đi quyền của mình, nên chúng ta hãy thừa nhận rằng một số giáo viên mẫu giáo dường như đã hiểu ra

khái niệm về “trải nghiệm” nhưng vẫn chưa đến nơi đến chốn – vì thế mà tác giả của bài báo “Lương tri”, sau khi tuyên bố rằng “trường học không phải là một nơi thí nghiệm” đã dẫn chứng thêm rằng “học sinh không phải là vật thí nghiệm”. Tư tưởng cổ hủ này cũng được tuyên bố bởi một giáo viên mầm non khác tại Hội nghị sư phạm St-Imier (năm 1910) để đáp lại đề xuất của Brunot về cách đối xử đối với một số em nhỏ, rằng: “...Brunot đề nghị với chúng ta một giải pháp cho các em hư hỏng. Con cái chúng ta không phải là đối tượng để mang ra thử nghiệm; tôi e rằng nếu gửi các em đó vào một bệnh viện, theo lời của Brunot, thì việc này đồng nghĩa với cái mà tôi gọi là một thí nghiệm tinh thần trên động vật. Và tôi không biết chúng ta có quyền hành hạ các em như vậy không”.

Theo một số nhà thực hành, có thể có những giáo viên biết cách tác động đến trẻ em mà không làm trẻ bị rối loạn hoặc tổn thương cơ thể và tâm hồn. Ấy thế nhưng, nếu ta liệt kê tất cả các cuộc thí nghiệm động vật – thực sự phải nói là như vậy – mà trường học là thủ phạm thì danh sách đó sẽ rất dài: chứng cận thị, vẹo cột sống và những tổn thương cột sống khác, nhiễm khuẩn (trong đó có bệnh lao), dịch bệnh lây lan, bên cạnh đó là những đau đớn mà một đứa trẻ phải chịu đựng do giáo viên thiếu hiểu biết về tình trạng chậm phát triển của trẻ, là hiện tượng làm thui chột những đứa trẻ có tài

năng đặc biệt nhưng lại nổi loạn trước quy tắc, là tình trạng học quá tải, lòng tự trọng bị tổn thương, những nghi ngờ vô căn cứ, cảm giác ghét làm việc, là những thử nghiệm sư phạm chán ngắt do những người không có “năng khiếu bẩm sinh” hoặc chưa có kinh nghiệm thực tiễn tiến hành, và nạn nhân thường là nhiều thế hệ... Nhưng ngày nay chúng ta đã bị đưa đi quá xa vì những việc này. Còn tôi, tôi có ý định quay trở lại. [...]

Tiến tới thúc đẩy tiến bộ của khoa học giáo dục

Không gì có thể phản đối việc cho rằng sư phạm học là một môn thử nghiệm; ngược lại, mọi yếu tố đều thúc đẩy nó trở thành như vậy. Nhưng, để hoàn thành cuộc cải tổ này thì chúng ta phải cần những điều kiện gì?

Ở đây, chúng ta không cần phải phân tích chi tiết những vấn đề mà nhà giáo dục gặp phải, các vấn đề đó đều thuộc về phương pháp thử nghiệm, nhưng nên nhắc lại năm nhóm vấn đề cơ bản dưới đây:

1. Nhóm các vấn đề liên quan đến Sự phát triển của trẻ. Nhóm này gồm cả các vấn đề tâm lí và vấn đề triết lí, và đều được quy về công thức tổng quát như sau: làm thế nào để trẻ có thể phát triển cả về thể chất lẫn tinh thần và đâu là những điều kiện thuận lợi cho quá trình phát triển đó? Được xếp cùng nhóm này là các vấn đề liên quan đến sự thay đổi sở thích, sự phát triển trong suy nghĩ của trẻ, những vấn đề phát triển, tiêu hóa, ăn

uống, vệ sinh cũng như các vấn đề liên quan đến thuyết ưu sinh¹, giáo dục đạo đức và xã hội...

2. Nhóm các vấn đề về Tâm lý học cá nhân. Việc con người có những tính cách và khả năng khác nhau thường được các nhà giáo dục nhấn mạnh như là một trong những cản trở dẫn đến lỗi dạy học quá hà khắc, và từ khoảng mười năm nay ngành tâm lý học đã bắt tay vào nghiên cứu sự khác nhau này cũng như khả năng của từng cá nhân, đồng thời cố gắng xác định xem chức năng “trí tuệ” là gì để từ đó xây dựng đường lối phát triển của trường học. Trong nhóm này bao gồm cả vấn đề của trẻ chậm phát triển hoặc không bình thường, cũng như vấn đề của trẻ siêu thông minh và của những đứa trẻ được sinh ra từ phương pháp “ưu sinh” khiến các nhà giáo dục bắt đầu lo lắng. Bởi vậy, chúng tôi có ý định tiến gần hơn với lý tưởng sư phạm mà tôi đã nêu ra trước đó qua mô hình trường học theo nhu cầu.

3. Nhóm các vấn đề về Kỹ năng và Tiết kiệm trong công việc. Vấn đề ở đây là phải xác định xem đâu là phương pháp làm việc chung cho phép sử dụng một cách tốt nhất và hiệu quả nhất năng lượng của người lao động để đạt được kết quả mong muốn. Tiết kiệm trong công việc ở đây tương đương với quản lý tốt, điều hành tốt một khâu sản xuất trong lĩnh vực công

¹ Phong trào sinh học-xã hội ủng hộ việc sử dụng các phương thức khác nhau nhằm cải thiện cấu tạo gen ở loài người.

nh nghiệp. Năng lượng trí não không nên bị sử dụng sai cách hoặc lãng phí vì một chế độ làm việc kém cỏi. Chế độ làm việc nào là hữu hiệu nhất – có nghĩa là tốn ít công sức nhất để đạt được kết quả như đã đặt ra? Đây chính là nội dung của nhóm các vấn đề này trong việc thiết lập các phương pháp chung của nghệ thuật học hỏi, nghệ thuật quan sát, nghệ thuật làm việc trong những điều kiện thuận lợi nhất. Ở đây có cả nghiên cứu các hình thức ghi nhớ, mệt mỏi, nghỉ ngơi, luyện tập, phân bổ thời gian... cũng như so sánh hiệu suất lao động tập thể hoặc riêng lẻ, sự ảnh hưởng tích cực hoặc tiêu cực đến các kì thi...

4. Nhóm các vấn đề về Phương pháp. Phương pháp nghĩa là những phương pháp dạy học tốt nhất đối với từng bộ môn, căn cứ vào lứa tuổi và đặc thù trí tuệ của từng trẻ. Những vấn đề này khác các vấn đề trước đó ở chỗ nó liên quan đến chất lượng hơn là số lượng kiến thức giảng dạy; nói khác đi, nó liên quan nhiều tới nội dung hơn là hình thức. Ví dụ phương pháp tốt nhất để dạy môn hình học, hoặc tập đọc là gì?

Rốt cuộc thì tiêu chí đánh giá các phương pháp xét cả về mặt kinh tế và phương pháp học chính là hiệu suất có được sau khi học, nhưng không nên hiểu hiệu suất đơn giản là việc “bê nguyên si” kiến thức uyên bác được học vào bài kiểm tra tốt nghiệp. Không phải thế. Bởi những kiến thức được “trả bài” kiểu ấy có lẽ ít được “ngấm”

nhất! Không nên đánh giá hiệu suất đơn giản dưới góc độ học sinh thuộc bài, mà phải xem xét dưới một góc nhìn rộng hơn, ấy chính là lợi ích toàn diện cả về mặt cơ thể, trí tuệ và đạo đức mà mỗi cá nhân có được.

5. Cuối cùng là nhóm các vấn đề liên quan đến Tâm lý thầy giáo. Người thầy cần phải có những phẩm chất gì? Tính cách của một thầy giáo có ảnh hưởng như thế nào lên tính cách của học sinh?...

Phần lớn các nghiên cứu để tìm ra giải pháp cho các vấn đề trên đây đều vô cùng tế nhị và phức tạp. Chính vì lẽ đó mà chúng ta phải bắt tay ngay vào công việc này không một chút chậm trễ.

Vai trò của một viện khoa học giáo dục

Những lỗ hổng và những mong muốn được nêu trong những trang trước – dù những trang sách này không có ý định phác thảo một nhận định mang tính hệ thống và đầy đủ – cho ta thấy vai trò của một viện tâm lý giáo dục là gì, nó phải đáp ứng được những nhu cầu đa dạng nào và bằng cách nào.

a. Viện như một Trường học

Trước hết, một viện như vậy phải cho phép các nhà giáo dục, hoặc những người sắp bước chân vào công việc giảng dạy, tức là những người khao khát được làm công việc này, có thể định hướng và tra cứu tài liệu một

cách thoải mái và chắc chắn, và trong một khoảng thời gian ngắn nhất có thể, nhất là đối với những gì liên quan đến giáo dục, đặc biệt là liên quan đến mọi phong trào gần đây về tâm lý học và vệ sinh của trẻ, về giáo học pháp, về khoa nuôi dạy trẻ và về đổi mới sư phạm.

Thế nhưng, đó mới chỉ là phân nửa của nhiệm vụ giáo học mà Viện phải đảm nhiệm. Nhiệm vụ của Viện không phải chỉ là truyền dạy kiến thức, mà còn phải giúp học sinh hiểu được rằng những kiến thức này chỉ là những hiểu biết rời rạc và rằng nhiệm vụ cực kỳ cấp bách là thành lập ra ngành khoa học giáo dục. Vì vậy, Viện cần phải đào tạo các em trong khả năng có thể, và phải căn cứ vào năng lực cũng như thiên hướng của từng em - theo một phương pháp khoa học, đặc biệt là tập cho các em quen với phương pháp quan sát tâm lý để nhận thấy những khó khăn của bản thân và nguyên nhân của việc mắc lỗi. Như vậy, Viện không có nhiệm vụ tạo ra nhiều nhà thí nghiệm nhất có thể, ngược lại, Viện cần dạy cho mỗi em học sinh biết cách KHÔNG THỬ NGHIỆM nếu chưa nắm vững phương pháp và chưa có khả năng tránh hoặc sửa chữa sai lầm. Ở đây tôi không nhấn mạnh đến khía cạnh cho rằng phương pháp dạy học này là tốt cho tinh thần kỉ luật ngoài mục đích trước mắt mà nó đưa ra.

Bởi lẽ đó, mục tiêu của Trường học không phải là dạy tất cả những gì đã biết, mà chủ yếu nêu ra những

gì chưa biết, tại sao chưa biết, và làm cách nào để biết được những điều ấy.

Phương pháp này sẽ là liệu pháp dự phòng tốt nhất chống lại kiểu giáo dục giáo điều và thói thông thái rởm, kiểu bệnh nghề nghiệp luôn rình rập và ngăn không cho nhà giáo dục tương lai thực hiện nhiệm vụ cao cả của mình.

b. Viện như một Trung tâm nghiên cứu

Những nghiên cứu cần thiết cho tiến bộ của Khoa học giáo dục vừa đòi hỏi nhiều thời gian vừa khó thực hiện: cần phải thu thập cẩn thận một lượng lớn tài liệu, và các tài liệu này phải được phân tích, kết nối và so sánh với nhau. Vì vậy, một viện khoa học giáo dục cần phải đảm nhiệm vai trò tập hợp tất cả các công cụ này và rút ra những số liệu hữu ích, cũng như làm sáng tỏ các yếu tố xã hội hoặc các yếu tố khác cản trở con người phát triển và lớn lên một cách bình thường.

Ngoài ra, Viện cũng phải tự tiến hành một vài cuộc thăm dò và theo đuổi một vài thử nghiệm đặc biệt.

Rõ ràng một chương trình như vậy đòi hỏi phải có một đội ngũ nhân viên đông đảo. Tuy nhiên, có thể cho phép một số học sinh của Viện cùng tham gia hợp tác, đây sẽ là một dịp rèn luyện rất tốt cho các em.

c. Viện như một Trung tâm thông tin

Nhiều người tham gia vào công việc dạy học nhận thấy nhu cầu được biết về các nghiên cứu trong lĩnh vực tâm lý giáo dục và đến lượt mình muốn thực hiện một vài nghiên cứu với chính các học sinh của họ. Đã nhiều lần tôi nhận được những lời đề nghị cung cấp thông tin do các giáo viên mẫu giáo từ Thụy Sĩ hoặc nước ngoài gửi đến, điều này cho thấy ước nguyện mở rộng phạm vi hiểu biết còn hạn hẹp của họ mạnh mẽ đến mức nào. Mới hôm qua thôi, một thầy giáo người Italia, sau khi phát hiện ra đa số học sinh của ông uống rượu tại nhà, đã mong muốn tìm hiểu cận kề tác hại của đồ uống độc hại này lên khả năng nhận thức của các em và nhờ tôi bày cách làm những bài kiểm tra đơn giản nhằm tìm hiểu về chức năng biểu cảm và trí tuệ ở các em học sinh này.

Việc xuất bản cuốn sách nhỏ *Yếu tố trung gian* của các nhà giáo dục mang lại những kiến thức cũng như những lời giải đáp cho mọi vấn đề được đặt ra, do những người thường xuyên trao đổi qua thư với Viện hoặc chính Viện đưa ra.

Việc thành lập một thư viện đặc biệt, có phòng đọc định kì và cung cấp các tài liệu liên quan đến mọi công cuộc giáo dục, xã hội và dạy dỗ về tình yêu thương ở trẻ sẽ là một trong những mục tiêu hàng đầu của Viện. Sẽ có ngày một Bảo tàng trường học bao gồm một bộ

sưu tập các cuốn sách nghiên cứu cổ từ mọi thời đại và từ mọi quốc gia sẽ được thành lập như một đơn vị trực thuộc Viện – việc này không tốn quá nhiều công sức. Bộ sưu tập ấy bao gồm các cuốn sách cổ cho trẻ em, các cuốn album ảnh, sách ngữ pháp cổ, sách từ vựng cổ, sách lịch sử và địa lí cổ... và cả những cuốn vở ghi chép cũ ở trường. Một nghiên cứu so sánh các bằng chứng của giáo học pháp trước đây chắc chắn sẽ mang lại nhiều gợi mở cho chúng ta.

Một dịch vụ tư vấn sư phạm và y học sư phạm sẽ rất được mong đợi.

Cuối cùng, Viện có thể đảm nhiệm một vài nhiệm vụ kĩ thuật chỉ mình nó mới có thể làm được nếu có đủ các tài liệu nghiên cứu, ví dụ nghiên cứu về hiệu quả của một phương pháp sư phạm nào đó, về các lợi thế và những bất lợi của một hệ thống trường học nào đó (ví dụ trường học ngoài trời, vân vân).

d. Viện như một Trung tâm truyền bá

Công cuộc đổi mới giáo dục phần lớn phụ thuộc vào việc định hướng dư luận. Đổi mới ở đây không chỉ là đổi mới trường học. Nói một cách khái quát, cần phải đảm bảo quyền trẻ em được tôn trọng, dù là trong gia đình, trong lĩnh vực thương mại và công nghiệp hay trong đời sống cộng đồng. Các quyền của trẻ em là quyền được ăn uống lành mạnh, quyền được vệ sinh

sạch sẽ, quyền được ngủ, quyền được hưởng tự do không thể thiếu cho quá trình phát triển thể chất và tinh thần, quyền được chơi, quyền được chăm sóc y tế... Đó chính là vấn đề cực kì quan trọng mang tính nhân văn xã hội mà Viện khoa học giáo dục không thể bỏ qua. Nghiên cứu các phương thức thuyết phục đám đông, giúp trẻ quen với việc này thông qua các cuộc hội thảo, vân vân; Kêu gọi các cơ quan công quyền quan tâm đến biện pháp cần triển khai, giúp đỡ các cơ quan này hoàn thành nhiệm vụ chính là chương trình hành động mà Viện phải đặt ra cho mình, dù chưa chắc có ngay được các phương tiện để triển khai nó.

Rõ ràng là Viện khoa học giáo dục đáp ứng một nhu cầu có thực, và thật ngạc nhiên là Viện này chưa bao giờ tồn tại cho dù nó được thành lập “đâu đó” đã lâu rồi. Tại nhiều nước, có nhiều viện nghiên cứu đáp ứng được phần nào những mong muốn mà chúng tôi đã nêu trên đây.

Gần như ở đâu cũng có các trường sư phạm. Nhưng những trường này lại không đảm nhiệm vai trò mà Viện được kêu gọi thực hiện. Tại một trường sư phạm, nhiệm vụ đầu tiên (của sinh viên) là học cách dạy những môn học có trong chương trình tiểu học hoặc trung học, tức là một chương trình đã được ấn định bởi một cơ quan có thẩm quyền. Không có chuyện thảo luận về chương trình học, về cách để

chương trình đó phù hợp với khả năng của học sinh hoặc với mục tiêu xã hội mà nhà giáo dục đề ra. Tuy nhiên, vẫn có những câu hỏi được đặt ra liên quan đến các chương trình và phương pháp dạy học được sử dụng, và các câu hỏi đó phản ánh mối quan tâm ở mức cao nhất và đòi hỏi một giải pháp vô cùng tế nhị. Nghiên cứu và thảo luận các chương trình này ở đâu, nếu không phải là ở một Viện được thành lập trên cơ sở phương pháp khoa học có nhiệm vụ khuấy động tất cả các nghiên cứu cao cấp khác?

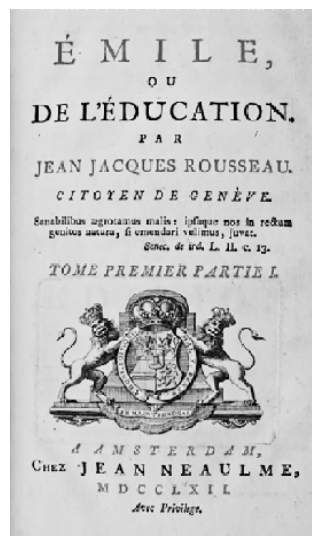
Bởi thế, thành lập một viện như vậy là một việc cần làm, và dù đã có những cơ sở ít nhiều mang tính chất tương tự đã bắt đầu phát triển ở những nơi khác, nhưng đối với chúng tôi, đã đến lúc phải thành lập một viện tại khu vực Tây Âu này, và nhất là ở Geneva, nơi rất nhiều các em nhỏ cũng như các sinh viên đến để theo đuổi hi vọng tìm thấy những gì mà chúng tôi chưa thể mang lại cho họ tính đến thời điểm này.

2. Jean-Jacques Rousseau và quan niệm chức năng về tuổi thơ

Edouard Claparède, 1912¹

Trẻ em là gì? Những năm tháng tuổi thơ phục vụ điều gì? - Xem ra những câu hỏi này hơi có vẻ kì quặc. Những câu hỏi này trước đây không bao giờ được đặt ra một cách rõ ràng trong tâm trí, vào thời mà người ta quen với việc cho rằng con người là những đại diện bất biến của những hình thái thiên nhiên mà nó chỉ là bản sao muôn hình muôn vẻ. Vậy nên người ta cho rằng các cá nhân muốn đạt được trạng thái hoàn hảo đều phải trải qua một chặng đường nhất định có điểm xuất phát và điểm kết thúc, giống mũi tên rời cung bay tới đích, và chính chặng đường đó hình thành nên tuổi thơ con người. Bởi vậy, việc tự hỏi về ý nghĩa của tuổi thơ đơn giản là một sự phi lí: chặng đường của mũi tên ấy có “phục vụ” cho việc gì không?

¹ Tạp chí *Siêu hình và Đạo đức*, Tập 20, số 3, tháng 5/1912, tr. 391-416.



Bìa cuốn *Émile* hay là về giáo dục của Jean-Jacques Rousseau (1762) © Lưu trữ AIJJR

Cuộc cách mạng mà thuyết tiến hóa mang lại không chỉ trong lĩnh vực khoa học tự nhiên mà còn trong tất cả các thói quen tư duy của chúng ta khiến chúng ta không lảng tránh câu hỏi trên. Hơn nữa, câu hỏi này được đặt cho chính chúng ta. Do đã quen với việc cho rằng trong cuộc sống sinh tồn, tất cả những gì không có lợi cho giống loài đều bị triệt tiêu

không thương tiếc, chúng ta ngỡ ngàng tự hỏi rằng làm thế nào mà một giai đoạn rất không phù hợp với những yêu cầu của cuộc sống xung quanh - chính là giai đoạn ấu thơ - không những không bị loại bỏ mà còn phát triển, theo cách loài người - động vật cao cấp nhất - có một giai đoạn ấu thơ dài kéo dài nhất. "Xét về bản chất, liệu trên thế giới này có một sinh vật nào yếu hơn, tội nghiệp hơn, sống hoàn toàn phụ thuộc vào môi trường xung quanh lại có nhu cầu được thương cảm, được trân quý, được bảo vệ hơn một đứa trẻ?". Tại sao thiên nhiên lại bao bọc giai đoạn ngắn ngủi này? Câu trả lời

chắc chắn là bởi giai đoạn này là vô cùng cần thiết cho mỗi con người và cho toàn bộ giống nòi.

Chỉ đến khoảng cuối thế kỉ XIX, nhờ ảnh hưởng của tư tưởng Darwin mà người ta mới nhận ra vấn đề này một cách rõ ràng rồi đưa ra một giải pháp. Trước đó Spencer mới chỉ nêu vấn đề ra ở mức độ "cuối ngựa xem hoa". Tác giả đầu tiên gây được một chút chú ý, nếu không nhầm, thì chính là John Fiske - một người Mỹ, trong cuốn *Khái quát triết lí vũ trụ* (Outlines of cosmic philosophy) xuất bản năm 1874, ông tranh luận về ý nghĩa của thời thơ ấu. Sau đó, ông đề cập lại vai trò của thời thơ ấu trong sự tiến hóa của loài người trong một bài diễn văn tại New York năm 1895. Ông chỉ ra rằng, thời thơ ấu là cần thiết cho mỗi con người bởi đó là một giai đoạn dễ uốn nắn, vô cùng có lợi cho sự phát triển các chức năng sinh lí và đời sống tinh thần của con người. Năm 1896, Karl Groos không ngờ rằng mình đã hoàn chỉnh học thuyết này bằng việc nhấn mạnh tầm quan trọng của trò chơi trong sự phát triển của động vật và ông đã đề xuất phải coi giai đoạn ấu thơ là giai đoạn hình thành năng lực cần thiết cho giai đoạn trưởng thành sau này.

Thế nhưng trước đó, J.-J. Rousseau đã nhận ra tất cả những điều này. Chắc chắn ông là người đầu tiên bàn khoăn về câu hỏi tại sao lại có thời thơ ấu, và ông thậm chí đã đưa ra một câu trả lời thỏa đáng đến mức mà tất cả những đáp án được đưa ra ngày nay nhờ vào

những tiến bộ của khoa học đương thời chỉ là những ý tưởng được phát triển và cụ thể hơn nhận định tổng quát mà ông đã xuất sắc đưa ra.

Trước hết ông tuyên bố như thế này: “Người ta phàn nàn về giai đoạn tuổi thơ mà không hiểu rằng con người sẽ không tồn tại nếu không bắt đầu bằng việc là một đứa trẻ”. Hãy nhớ rằng, tuyên bố này của ông không phải một nhận xét đơn giản được đưa ra ngẫu hứng, mà nó nằm ở ngay trang đầu tiên của cuốn *Émile hay là về giáo dục*. Chính từ tuyên bố này và những nhận định tương tự khác mà ông xây dựng nên hệ thống giáo dục của mình. Rousseau quá hiểu rằng, thể hiện thái độ đúng đắn đối với tuổi thơ, tìm hiểu giá trị của tuổi thơ chính là nhiệm vụ đầu tiên của một người thầy tận tâm. Toàn bộ ý nghĩa mà người ta trao cho giáo dục liệu chẳng phải phụ thuộc vào ý nghĩa tích cực hoặc tiêu cực mà người ta gán cho tuổi thơ hay sao? Rousseau ngay lập tức đưa ra chính kiến của mình với một giải pháp tích cực: nếu không có tuổi thơ, con người sẽ biến mất. Nhận định giản đơn có vẻ hiền hòa này thực chất lại “đao to búa lớn” trong suốt cuộc cách mạng mà *Émile hay là về giáo dục* sẽ thể hiện trong thế giới sư phạm. Bởi ngay lập tức nó gợi ra một câu hỏi mà người thầy không thể không tự đặt ra cho mình và nó sẽ đưa anh ta tiến xa. Vậy tuổi thơ có ích lợi như thế nào? Tuổi thơ không phải là trạng thái không hoàn hảo cần nỗ lực uốn nắn sớm nhất hay sao? Tuổi thơ sẽ là một cái thiện chứ không phải một cái ác cần thiết?

Những câu trả lời mà Rousseau đưa ra thật tuyệt vời: “Nếu con người sinh ra đã cao lớn và khỏe mạnh, sức vóc và thể lực của anh ta sẽ vô tích sự chừng nào anh ta chưa biết cách sử dụng chúng: chúng sẽ làm hại anh ta, ngăn cản những người khác tìm cách giúp đỡ anh ta, và anh ta sẽ tự mình bỏ rơi mình, sẽ chết trong khổ đau trước khi hiểu ra những nhu cầu của bản thân”.

Thoạt nghe, lập luận này có vẻ là một nghịch lí táo bạo. Nếu con người sinh ra đã khỏe mạnh, làm sao mà anh ta có thể chết mà không để cho ai hỗ trợ mình? Phi lí! Bởi vì nếu con người sinh ra đã khỏe mạnh rồi thì đâu cần đến sự trợ giúp này nữa? Và độc giả của ngày xưa và cả bây giờ sẽ khó mà chấp nhận những lời giải thích kiểu này.

Ấy thế nhưng đây là một lí giải hoàn toàn chuẩn xác: “Hãy cứ cho rằng một em bé sinh ra đã có vóc dáng và sức mạnh của một người trưởng thành, vị người lớn trẻ con này sẽ chỉ là một gã ngốc hoàn chỉnh, một người máy, một pho tượng im lìm và gần như vô cảm. Anh ta sẽ chẳng nhìn thấy gì, không nghe được điều gì... Con người được tạo ra như vậy sẽ không thể nào biết cách đứng trên đôi chân của mình, và sẽ phải mất rất nhiều thời gian để giữ thăng bằng... Anh ta sẽ cảm thấy khó chịu với những nhu cầu của chính mình mà không thực sự hiểu nhu cầu đó là gì”. Ở đây, Rousseau phân biệt rất rõ khía cạnh cấu trúc và khía cạnh chức năng của con người. Vấn đề không phải chỉ có các bộ phận cơ thể, mà

còn cần phải biết cách sử dụng các bộ phận đó; các bộ phận này càng phát triển thì càng đòi hỏi phải chuẩn xác, khéo léo, và giai đoạn cần thiết để các hoạt động này đạt được mức đó càng kéo dài. Và lại, chức năng là một trong những điều kiện hình thành nên cấu trúc; hai khía cạnh này là không thể tách rời. Chỉ cần quan sát là ta thấy được điều đó. Và nhận xét của Rousseau cho chúng ta thấy nếu tách rời hai khía cạnh đó khỏi nhau thì con người sẽ không có khả năng làm được việc gì.

Đối với Rousseau và với những nhà sinh học ngày nay, quá trình phát triển là một sự kích lệ, một bài thực hành không ngừng để các cơ quan phát triển. Thiên nhiên muốn vậy, và dành cả thời gian thơ ấu của con người cho bài thực hành này. Bởi vậy cần phải “tôn trọng tuổi thơ”, phải để cho những hoạt động đầy hứng khởi ở trẻ được tự do diễn ra, và sẽ nhằm to khi chúng ta nghĩ rằng cần phải kìm hãm những hoạt động này; “hãy để thiên nhiên hành động thật lâu trước khi bạn can dự vào việc đó để không làm ảnh hưởng đến hoạt động của đứa trẻ”. Cái mà người thiếu hiểu biết cho là thời gian vô ích ấy thực ra lại là quãng thời gian có được: “Hạnh phúc không phải là gì sao? Được tự do chạy nhảy chơi đùa cả ngày chẳng lẽ không có ý nghĩa gì sao?”.

Nếu thời thơ ấu là vô ích thì phải dành cho trẻ em một sự kính nể đặc biệt. Đứa trẻ trở nên hấp dẫn như đúng bản chất của nó. Như người ta thường nghĩ, đứa trẻ sẽ không còn là một sinh thể không hoàn chỉnh,

không toàn vẹn cần phải hoàn thiện và bổ sung theo một khuôn mẫu mà người lớn đưa ra. Quan điểm này đã hoàn toàn thay đổi: trẻ em có cuộc sống riêng, đó là cuộc sống của nó. Trẻ có quyền được sống cuộc sống của mình và sống một cách hạnh phúc.

Mục đích của tôi là chỉ ra cách mà Rousseau trung thành tuân theo khái niệm tuổi thơ được áp đặt hiện nay đối với các nhà sinh học và tâm lý học, và tôi cũng phải nêu ra vấn đề ở đây ba nguồn gốc của vấn đề này:

Trước tiên là học thuyết tiến hóa. Tôi đã từng nhắc đến nghiên cứu ít được biết đến của Fiske và nghiên cứu có được tiếng tăm vừa phải của Karl Groos. Còn phải kể đến nhiều công trình được thực hiện ồ ạt dưới ảnh hưởng của quy luật sinh học di truyền nổi tiếng đã khiến Spencer và đặc biệt là Stanley Hall cùng các học trò của mình cho rằng thời thơ ấu là một giai đoạn tổng hợp cũ kĩ, một sự tổng hợp cần có và không thể thiếu cho quá trình hình thành người lớn.

Xuất phát từ một quan điểm khác, chủ nghĩa thực dụng của W. James, J. Dewey, I. King, theo đó con người trước tiên là một sinh thể hành động, và phải đánh giá hoạt động của con người dưới góc độ tâm lý chức năng đối lập với tâm lý tĩnh, cấu trúc. Góc độ tâm lý chức năng là tìm hiểu, không phải chỉ là tìm hiểu cơ chế ứng xử của một người (hoặc một đứa trẻ) mà còn phải tìm hiểu tại sao người đó lại hành động như vậy vào thời điểm đó. Thực vậy, hoạt động tâm lý không bao giờ được tách ra

khỏi các điều kiện môi trường xung quanh. Được áp dụng lên trẻ, phương pháp chức năng này cho phép chúng tôi diễn giải các hành động của người này trong mối liên hệ với không chỉ một biện pháp lạ lùng đối với tâm tính riêng, mà với cả những nhu cầu phải thỏa mãn. Để nắm bắt được các nhu cầu và những trải nghiệm của trẻ trong đó cái tôi được bộc lộ, chúng ta không thể bỏ qua việc phải đặt mình vào trình độ của trẻ, đánh giá đời sống của chính đứa trẻ giống như bất cứ một người độc lập nào. Những người theo chủ nghĩa thực dụng hoàn toàn có thể quan tâm đặc biệt tới một đứa trẻ đúng với bản chất của nó, đồng thời đẩy lùi quan điểm của những người khẳng khái đem những hành động ứng xử ở trẻ em so sánh với hành động ứng xử ở người lớn mà họ cho là chuẩn mực, họ coi đứa trẻ chưa đạt được mức độ hoàn chỉnh và vì thế không đáng để tiến hành nghiên cứu.

Một điều thú vị là chủ nghĩa tiến hóa và chủ nghĩa thực dụng, với hai phương pháp gần như đối lập, bởi một bên thì đánh giá trẻ em so với giống nòi, còn một bên thì chỉ xét trẻ em so với chính nó, lại đều đưa ra những kết luận giống nhau về tầm quan trọng của chức năng và sự độc lập của đời sống con trẻ.

Về phần mình, các nhà giáo dục - chí ít là những người tiến hành quan sát và suy ngẫm - đều có cùng một quan điểm với các nhà sinh học di truyền và những người theo chủ nghĩa thực dụng, cho dù cách làm của họ hoàn toàn khác nhau. Sự thiếu hiệu quả đáng tiếc của

các phương pháp thông dụng trong trường học mà người ta chỉ có thể rút ra được điều gì đó khi ép các em học sinh tuân theo chỉ làm cho đầu óc các em bị quá tải mà không đem lại bất cứ một lợi ích gì cho quá trình phát triển trí tuệ và nhân cách, việc ngày càng có nhiều mệnh lệnh không giúp làm giảm tỉ lệ phạm tội, một kiểu trực giác của các nhu cầu tâm lý, tất cả các yếu tố này buộc họ phải nghĩ rằng người ta đang đi sai đường khi chỉ sử dụng những phương pháp tiếp cận trẻ từ bên ngoài, và tốt hơn hết là đặt hoạt động của trẻ vào trọng tâm vì một sự phát triển tự do và không rập khuôn. Những nhà giáo dục này, đúng là nhiều người trong số họ hiểu rằng có những biến động tâm lý và sinh lý ở học sinh, nhưng phần lớn họ đơn thuần chỉ là những người làm nghề bình thường, điều này càng cho thấy việc gặp gỡ với các bác sĩ tâm lý là có lợi - các nhà giáo dục này phản đối phương thức nhồi nhét ở trường và khuyến cáo rằng phương pháp tâm lý cần phải hướng tới các biến đổi nội tâm của học sinh. Để kích hoạt được những biến đổi này, các nhà tâm lý học phải biết thừa nhận chúng, và để ý đến sự phát triển bột phát ở trẻ, dành một mối quan tâm hoàn toàn mới cho đời sống và các hoạt động tự nhiên ở trẻ; những nỗ lực của họ sẽ được kết hợp hài hòa với những cố gắng của các bác học và triết gia.

Chúng tôi có thể liệt kê nhiều cái tên để minh chứng cho phong trào sư phạm mới này. Nhiều tác giả từ mọi quốc gia đều đã đề cập một cách tương đối sâu

khái niệm chức năng của giáo dục trong đó có khái niệm chức năng của thời thơ ấu. Ở Pháp, P. Lacombe, Le Bon, Laisant, de Fleury, C. Wagner, Dugard là những người đại diện tiêu biểu cho “chủ nghĩa chức năng” - dù có thể họ không biết điều này, cũng như Brunot khi ông yêu cầu phải có một phương pháp sư phạm với ngôn ngữ không mang tính giáo điều và máy móc, một phương pháp sống động hơn, được hình thành từ trải nghiệm ngôn ngữ nhiều hơn, và Quénioux, khi ông yêu cầu việc dạy vẽ phải dựa trên bước tiến bộ tự nhiên trong tranh vẽ của trẻ. Rồi Montessori và Francia (người Italia), Kerschensteiner (người Đức), người khởi xướng trường học lao động, đối lập với trường học sách vở, Berthold Otto, hiệu trưởng trường học thành phố Prusse, người có những ghi chép đặc sắc và tinh thần cách tân bắt đầu được chú ý đến, Lietz và những người thành lập ra trường học mới cũng có thể được xếp vào nhóm những người chủ chốt đưa ra khái niệm chức năng của giai đoạn thơ ấu và của giáo dục.

Mục đích của những trang sách khiêm nhường này là để chỉ ra rằng, những nhà di truyền học, những người theo chủ nghĩa thực dụng và những nhà giáo dục kiểu mới đều đã có những tư tưởng giống với tư tưởng của Jean-Jacques Rousseau. Người ta đã biết như vậy, và tôi không có ý định tìm hiểu ông ấy. Tuy vậy, có thể không phải không có lợi khi nhận ra rằng những

lời khẳng định quan trọng nhất mà khoa học về trẻ em đưa ra dưới hình thức mới mẻ nhất đều được thể hiện rõ ràng trong tác phẩm *Émile hay là về giáo dục*. Nói tóm lại, tôi sẽ nêu chi tiết ra đây dưới dạng một vài công thức có thể gọi là các quy luật, bởi dường như nó thể hiện rất rõ các mối tương quan thường có.

Có tất cả năm quy luật: Quy luật kế thừa genes, Quy luật thực hành di truyền-chức năng, Quy luật thích ứng chức năng, Quy luật độc lập chức năng và Quy luật cá thể.

Chúng ta thấy rằng tất cả các quy luật này đều được Rousseau công nhận một cách công khai hoặc không, và nội dung của các quy luật này được đưa ra giống như những chân lý hiển nhiên mà ngay cả những người ủng hộ và phản đối đều dựa vào đó. Chúng ta có thể tìm thấy nội dung của cuốn *Émile hay là về giáo dục* ở cả năm quy luật này. Rất nhiều đoạn có thể được trích dẫn ra ở đây. Chỉ cần vài ví dụ là đủ thấy sự sáng suốt đáng ngạc nhiên của Rousseau.

QUY LUẬT KẾ THỪA GIEN – Trẻ phát triển một cách tự nhiên với việc trải qua một số giai đoạn nhất định liên tiếp theo một trật tự ổn định. Đó là quy luật chung. Quy luật này dẫn đến một kết quả tất yếu ngẫu: những giai đoạn này cũng chính là những giai đoạn mà tinh thần con người trải qua. Và từ đó người ta đã rút ra một ứng dụng thực tiễn: giáo dục phải tuân theo sự phát triển của trí tuệ.

Tư tưởng của một trật tự bất di bất dịch trong quá trình phát triển được ấn định bởi thiên nhiên được Rousseau nhấn mạnh rõ ràng và được ông sử dụng nhiều lần trong bất cứ đề tài nào; nó là nguồn cảm hứng cho mọi trang sách. Thực vậy, ngay phần đầu của tác phẩm *Émile hay là về giáo dục* ông đã nói rõ sự đối lập của “giáo dục con người” so với “giáo dục đồ vật”, sự “phát triển của thiên nhiên” tồn tại trong “sự phát triển bên trong của những năng lực và bộ phận của chúng ta”; chính sự phát triển bên trong này là quan trọng nhất, bởi chính xác là căn cứ vào nó mà “chúng ta không thể làm gì”, và vì vậy nhờ nó mà chúng ta “phải điều khiển hai thứ khác”. “Hãy quan sát thiên nhiên, hãy đi theo con đường mà thiên nhiên đã vạch ra... Thiên nhiên muốn rằng các em nhỏ phải là các em nhỏ trước khi trở thành người lớn. Nếu chúng ta muốn thay đổi trật tự này, chúng ta sẽ tạo ra những thứ quả vừa non xanh vừa chẳng có hương vị gì.”

“Trật tự của Thiên nhiên” đặc biệt lôi cuốn Rousseau trong những ứng dụng thực tiễn mà ông và mọi người tuân theo. Trật tự này cần phải được tuân thủ: “Hãy để thiên nhiên tự hành động thật lâu trước khi bạn can dự thay nó để không ngăn cản công việc của nó... Để củng cố sức mạnh và làm cho nó phát triển, thiên nhiên có những công cụ mà chúng ta không bao giờ được cản trở”. Không có gì gây hại hơn bằng việc can dự không đúng lúc; thà không làm gì

còn tốt hơn là làm điều gì đó sai, và nên dừng can thiệp nếu như không chắc chắn vào việc mình làm. Từ đó ra đời khái niệm giáo dục tiêu cực vốn là câu trả lời cho một sự thật sâu xa, và có vẻ như là mâu thuẫn với chính Jean-Jacques Rousseau khi ông tuyên bố rằng “quy luật lớn nhất, quan trọng nhất và đem lại ích lợi nhất trong mọi công cuộc giáo dục không phải là rút ngắn thời gian, mà chính là kéo dài thời gian”, và ông đã đề nghị độc giả bỏ qua cho những tuyên bố mâu thuẫn của mình!

Dù sao thì người thầy có thể can thiệp “để hỗ trợ thiên nhiên”. Nhưng anh ta cần phải “đối xử với học trò của mình theo đúng lứa tuổi của nó” bởi vì “mỗi lứa tuổi lại có những năng lực giúp đứa trẻ chuyển biến”. Lúc này thời điểm học tập xuất hiện; ai sẽ đưa ra việc học tập phù hợp cho một thời điểm cụ thể? “Không phải tôi, mà chính thiên nhiên dẫn đường chỉ lối”. Ngay cả ở lĩnh vực nhân cách, “cần phải gạt bỏ những ví dụ trước mắt để tìm kiếm những hình mẫu mang lại sự phát triển liên tục theo trật tự của thiên nhiên. Giống như chúng ta ngày nay, Rousseau đặc biệt than phiền rằng “ở giai đoạn con người cần phải hoạt động nhiều nhất thì chúng ta lại ép các con học mớ lí thuyết suông”; bởi thế nên “chúng ta gây sốc chẳng kém gì thiên nhiên trong lập luận này”.

Một trong những phương pháp lí luận lớn nhất mà chúng ta có thể áp dụng cho mọi phương pháp và mọi chương trình giảng dạy đều do những mối trần trở về

mặt logic quyết định nên chứ không phải những trần trở về mặt tâm lí. Trong một trật tự logic và theo cách phù hợp với lí lẽ của người lớn, người ta trình bày những môn học chỉ có thể được chấp thuận nếu chúng phù hợp với mối quan tâm của từng lứa tuổi! Hết những gì mà Rousseau đã biết! Ông đã nỗ lực đưa ra những đề xuất cải cách, không dựa vào lí trí thuần túy giống như những nhà sư phạm trước đó đã làm, và cả nhiều người khác sau ông, mà ông dựa vào quan sát. Ông nói rằng: “Điều khiến tôi tin chắc mình đúng là thay vì đặt mình vào hệ thống, tôi suy diễn ít nhất có thể và chỉ tập trung vào quan sát mà thôi”.

Bởi vậy, chúng ta hãy dừng suy diễn chừng nào đứa trẻ chưa đủ khả năng thấm nhuần các quy định: “Trẻ có những cách nhìn, cách nghĩ, cách cảm nhận những thứ thuộc về mình; không có gì điên rồ hơn việc bắt trẻ làm theo cách của chúng ta; tôi đây cũng muốn trẻ cao lớn hơn, biết phán xét khi lên mười tuổi lắm chứ... Trong số những năng lực của con người, suy luận, vốn chỉ là một trong những năng lực cấu thành nên mọi năng lực khác, chính là khả năng được phát triển một cách khó khăn và chậm rãi nhất, trong khi chúng ta muốn dùng năng lực đó để phát triển những năng lực đầu tiên! Kiệt tác mà một nền giáo dục mang lại là tạo ra một con người biết điều; và người ta luôn tham vọng có thể nuôi dạy một đứa trẻ bằng lập luận! Như thế chẳng khác nào bắt đầu từ giai đoạn kết thúc, là muốn biến tác phẩm thành

công cụ. Phải biết rằng nếu trẻ đã có khả năng suy luận thì chúng sẽ không cần chúng ta dạy dỗ nữa.”

Trong quá trình phát triển, nếu thiên nhiên tuân theo một trật tự bất biến, thì trật tự đó là gì? Chúng ta biết rằng các nhà sư phạm hiện đại trần trở nhiều về việc xác định các giai đoạn phát triển của sở thích. Rousseau đã cố gắng để cho Émile phát triển theo chiều hướng này và lập ra một lộ trình cần theo. Ông chia quá trình phát triển thành bốn giai đoạn chính (từ khi chào đời đến 5 tuổi, từ 5 đến 12 tuổi, từ 12 đến mười lăm tuổi và từ 15 tuổi đến 20 tuổi), gần như giống hệt với sự phân chia của hầu hết các nhà sư phạm ngày nay cho giai đoạn tiền trưởng thành, được gọi là giai đoạn tuổi thơ số một, số hai, thiếu niên và dậy thì. Ở giai đoạn cuối cùng, vốn nắm rõ được tầm quan trọng to lớn về mặt cuộc sống và sư phạm, Rousseau đã mô tả rất chính xác khi gọi đây là thời điểm trẻ được “tái sinh”, thuật ngữ này được các nhà sư phạm đương thời sử dụng để lí giải chính “thời kì khủng hoảng cho dù ngắn ngủi nhưng để lại ảnh hưởng lâu dài”. Rousseau đã mô tả giai đoạn này một cách đầy xúc động: “Con người được sinh ra hai lần: lần đầu tiên là để tồn tại, và lần thứ hai là để sống. Giống với việc biển thường gầm gào trước mỗi cơn bão ngoài khơi xa, cuộc nổi dậy dữ dội này phát tín hiệu bằng tiếng thì thầm của những đam mê mới mẻ: đó là một quá trình lên men lặng lẽ cảnh báo mối hiểm nguy ập đến. Tầm tính đổi thay, những cơn cáu giận ngày một nhiều, biến

động không ngừng trong tâm trí khiến đứa trẻ gần như trở nên không thể uốn nắn... Đây chính là thời điểm tái sinh mà ai cũng phải trải qua.”

Chúng ta cần tự hỏi trước khi khép lại chương này xem liệu Rousseau có dự cảm được sự tương đồng và việc tồn tại song song của sự phát triển của cá nhân mỗi người và sự phát triển của nòi giống.

Tôi cho rằng ý tưởng này không hề được giải thích một cách rõ ràng trong tất cả các cuốn sách của ông. Tuy nhiên, Rousseau thường xuyên nhắc lại khái niệm về quá trình phát triển tâm tính của kẻ hoang dã và sự tương đồng giữa tâm tính ban sơ của con người so với con vật; nhiều lần ông đã so sánh trẻ với động vật hoang dã. Trong cuốn *Phát biểu về nguồn gốc của bất bình đẳng* ông từng nói rằng “trạng thái hoang dã là tuổi trẻ đích thực của thế giới”, và hoàn cảnh này cho thấy khá rõ ràng đây không phải là một phép ẩn dụ đơn thuần. Nếu Rousseau quan tâm nhiều như thế đến khía cạnh “hoang dã” thì điều đó có nghĩa rằng nó sẽ mang lại cho ông chìa khóa giải mã rất nhiều vấn đề mà cách ứng xử của con người văn minh đặt ra cho ông với tư cách là nhà triết học. “Nếu không có một nghiên cứu nghiêm túc về con người, về những năng lực tự nhiên và những sự phát triển liền mạch, chúng ta sẽ không bao giờ có thể phân biệt được giữa điều được tạo ra bởi ý muốn của Chúa với những gì mà nghệ thuật nhân văn cho rằng đã mang lại.” Trong câu nói này và trong những

tuyên bố giống như thế, tác giả phỏng đoán một cách chắc chắn đáng kinh ngạc những đặc điểm ưu việt mà phương pháp khái quát cần mang lại cho tâm lý học.

Để quay trở lại với gian đoạn thiếu thời, Rousseau mạnh mẽ chỉ ra, và trái hẳn với những ý nghĩ đã được tiếp nhận, rằng để đi theo con đường mà thiên nhiên đã chỉ định, trẻ phải tiến gần đến với sự hoang dã. Ông muốn Émile là một “đứa trẻ hoang dã”: trong khi những đứa trẻ được giáo dục theo truyền thống chỉ giống như những “nông dân” phục tùng tất cả và chỉ biết nghe theo mệnh lệnh thì đứa trẻ hoang dã lại thử nghiệm mọi lúc mọi nơi, học hỏi một mình để tự rút ra những bài học cho bản thân. Đó là điều phù hợp với Émile, và ngay đến cuốn sách duy nhất mà ông trao cho cậu cũng là *Robinson Crusoe*.

Phần tiếp theo sẽ giúp chúng ta hiểu về những ích lợi của việc “trở lại với thiên nhiên này”.

QUY LUẬT THỰC HIỆN DI TRUYỀN – CHÚC NĂNG - Quy luật này thực chất bao gồm hai quy luật có thể liệt kê ra ở đây: a. Việc thực hiện một chúc năng là điều kiện của sự phát triển ở trẻ (quy luật thực hiện chúc năng); b. Việc thực hiện một chúc năng là điều kiện để nảy sinh một số chúc năng khác sau này (quy luật thực hiện di truyền).

a. Quy luật đầu tiên thể hiện một sự việc được nhiều người biết đến: bài tập phát triển mà bất cứ đứa trẻ nào cũng biết đến khi tìm cách làm cho cơ bắp mình to ra.

Cho dù chúng ta đã ý thức được tầm quan trọng mang tính chức năng mà giai đoạn thơ ấu mang lại, rằng từ thời của K. Groos, theo học thuyết nổi tiếng của ông, trò chơi bắt chước con vật và bắt chước con người là một tiền hoạt động không thể thiếu cho sự phát triển, theo cách mà chúng ta có thể nói rằng các con vật không chơi bởi vì chúng còn nhỏ, nhưng chúng phải nhỏ để có thể chơi.

Ấy thế nhưng cũng trong báo cáo này, Rousseau lại cho ta thấy ông là một người trung thành tiên phong theo quan niệm hiện đại của chúng ta. Cuốn sách chuyên luận về giáo dục của ông là một nguồn cảm hứng hoàn toàn theo thuyết chức năng. Vai trò của nhà giáo dục là để cho trẻ được thực hiện các chức năng vào đúng thời điểm chúng xuất hiện theo nhịp đồng hồ sinh học. Trong phần lớn trường hợp, trẻ thường có khuynh hướng thực hiện các chức năng này một cách tự nhiên. Đây chính là ý nghĩa sâu xa của “giáo dục tiêu cực”.

Trong khi đó, nói một cách chính xác, việc này xảy ra nhiều hơn thời xưa so với thời nay, ngay từ khi trẻ được sinh ra, chúng ta đã quấn trẻ thật chặt và Rousseau đã lên án việc này một cách mạnh mẽ thế này: “Đứa trẻ mới sinh có nhu cầu được dang rộng và khua khoắng tứ chi... Đằng này chúng ta lại ngăn không cho chúng cử động; thậm chí còn che thóp trẻ... Như vậy, khi các cơ quan bên trong cơ thể trẻ tạo ra nguồn xung năng phục vụ phát triển sẽ vấp phải một rào cản khiến trẻ không thể cử động... Tình trạng trẻ không cử động được chân tay chỉ

làm ảnh hưởng đến lưu thông máu huyết và ngăn cản trẻ trở lớn lên và trở nên mạnh mẽ... Hãy quan sát thiên nhiên, hãy đi theo con đường mà thiên nhiên đã vạch ra... Khi trẻ bắt đầu cứng cáp, hãy để trẻ bò lê la khắp phòng; hãy để trẻ phát triển, duỗi chân duỗi tay, bạn sẽ được chứng kiến chúng trở nên khỏe khoắn mỗi ngày.”

Đối với Jean-Jacques Rousseau, điều mà ông đòi hỏi cho cơ thể cũng là điều cần có đối với trí não của trẻ: ông muốn rằng dạy dỗ trẻ là phải để cho trẻ được tự mình thực hành, thay vì biến trẻ thành một nạn nhân thụ động của việc nhồi nhét kiến thức sách vở: “Được chính bản thân hồi thúc học hành, trẻ sẽ sử dụng lí trí của mình chứ không phải lí trí của người khác... Chính từ bài tập liên tục này mà trẻ sẽ bộc lộ một ý chí quyết tâm giống như sức mạnh mà chúng ta trao tặng cho cơ thể trong lao động... Khi đứa trẻ tự hiểu ra được vấn đề trước khi ghi nhớ vào não bộ, nó sẽ rút ra nhiều bài học cho riêng mình. Nhồi nhét kiến thức vào đầu trẻ sẽ chẳng giúp ta tạo ra đặc điểm riêng biệt nào cho nó.

Nhưng, cũng không nên lạm dụng những trích dẫn này. Như tôi đã nói, bất cứ Émile nào cũng sẽ trải qua các giai đoạn này.

Ở đây ta phải thừa nhận Rousseau đã nhận thức rất rõ ràng về tính hữu ích chức năng của việc trẻ được vận động, nhảy nhót hay chơi các trò chơi. Trong mỗi tương quan này, ông đã sáng suốt hơn Spencer, dù là người đưa ra thuyết tiến hóa, nhưng Spencer lại cho rằng

những việc đó chứng tỏ trẻ bị thừa năng lượng. Rousseau nhận xét một cách sâu sắc rằng, “những đứa trẻ đó không hề thừa năng lượng, bởi chúng thậm chí còn không đủ năng lượng để làm hết những gì mà thiên nhiên yêu cầu: bởi vậy, cần phải cho trẻ được sử dụng mọi năng lượng mà thiên nhiên trao tặng.”

b. Quy luật thực hành di truyền được áp dụng trong tất cả các nghiên cứu của Rousseau, theo đó những chức năng có được sau này chỉ có thể phát triển một khi những chức năng từng được thiên nhiên trao tặng trước đó đã có cơ hội phát triển. Giáo dục giác quan là điều kiện khơi dậy khả năng phán đoán: “để có thể học suy nghĩ, chúng ta cần thực hành các giác quan, các bộ phận trên cơ thể của mình, chúng chính là những công cụ tạo nên trí thông minh của ta”, và để cho các chức năng vận động được hoàn chỉnh, trước hết cần phải có một cơ thể khỏe khoắn.

Chúng ta biết rằng, quy luật di truyền đã được Stanley Hall diễn giải có phần đặc biệt. Điểm lại quá trình hình thành của loài người, nhà tâm lý học lỗi lạc Worcester cho rằng theo một cách nào đó, tuổi thơ có nhiệm vụ chính là giải phóng cá nhân khỏi những gì tổ tiên để lại giờ không còn phù hợp với nền văn minh hiện đại của nó nữa. Bởi vậy, hãy cứ để trẻ được hoàn toàn tự do đánh nhau, ném đá, cư xử có phần hoang dã cho tới khi lên 12 hoặc 15 tuổi: chắc chắn trẻ sẽ trở thành một người tốt hơn sau này. Hãy thôi tranh luận

về quan điểm này ở đây, bản thân nó cũng là một học thuyết di truyền, bởi vì sự hồi thúc của những bản năng di truyền này có thể là một điều kiện tiên quyết cho sự phát triển sau này, chúng ta tự hỏi liệu Rousseau đã nhận ra điều đó trước đây. Dường như đây cũng là quan điểm của Hall, ông đã viết trong phần lời tựa cuốn *Thiếu niên* thế này: “Rousseau cũng muốn giao trẻ hoàn toàn cho tự nhiên trong suốt những năm trước khi dậy thì, để mặc trẻ làm theo những ham muốn nguyên thủy vốn có, và chấp nhận những đặc tính hoang dã bẩm sinh có sẵn được bộc lộ cho đến khi trẻ 12 tuổi. Môn tâm lý sinh học tìm ra nhiều lý do vừa đa dạng vừa cấp bách để khẳng định quan điểm này.”

Tuy nhiên, tôi không có cảm giác Rousseau nhìn ra quan điểm xưa cũ này về những trò chơi và những mối bận tâm của trẻ. Nếu một đứa trẻ phải được nuôi dạy một cách hoang dã, thuận theo tự nhiên, chấp nhận rủi ro trẻ sẽ trở thành “một đứa ranh mãnh”, ấy là vì, đối với tác giả của *Émile hay là về giáo dục*, những điều kiện tự do này là những điều kiện phù hợp nhất để trẻ vận dụng những khả năng riêng ở lứa tuổi mình. Nói tóm lại, tôi cho rằng Rousseau gần với Groos hơn là gần với Hall.

QUY LUẬT PHÙ HỢP CHỨC NĂNG - Chúng ta vừa thấy rằng những chức năng khác nhau được phát triển nhờ thực hành. Nhưng việc thực hành này, trừ trong một số ít trường hợp là hệ quả duy nhất của mong

muốn bên trong, lại đòi hỏi những điều kiện bên ngoài để có thể hoàn thành. Vậy những điều kiện hoạt động ở đây là gì? Hành động diễn ra khi bản chất nó là để làm thỏa mãn nhu cầu hay mối quan tâm tại một thời điểm. Nhờ vậy mà chúng ta có thể hình thành quy luật này, bản thân nó là hệ quả tất nhiên của quy luật quan tâm tức thì. Còn đây là quy luật áp dụng được rút ra một cách tự nhiên từ đó: Để một cá nhân hành động, phải đặt người đó vào những điều kiện phù hợp giúp nảy sinh nhu cầu mà hành động mong muốn có nhiệm vụ đáp ứng nhu cầu đó.

Quy luật này điều tiết các điều kiện thực hiện của quy luật trước đó; trên quan điểm sư phạm nó là quy luật quan trọng nhất, bởi nó dạy cho ta cách phải hành động như thế nào nhằm kích thích sự vận hành chức năng não bộ. J.-J. Rousseau đã hiểu tường tận rằng nghệ thuật giáo dục là đặt trẻ vào những điều kiện để hành động tự thân bộc lộ ra. Ông viết: “Mối quan tâm hiện tại chính là động cơ lớn nhất và duy nhất biết cách đưa ta tiến chắc và xa...”. Ông đã nhìn thấy “những gì mà chúng ta có thể làm đối với học sinh khi lựa chọn những bối cảnh để đặt học sinh của mình vào”.

Trước khi giáo dục trẻ, cần phải khơi gợi nhu cầu hiểu biết ở trẻ, và chính bản thân đứa trẻ sẽ là người mong muốn thỏa mãn nhu cầu đó; ví dụ về điều này có rất nhiều: “Bạn muốn trẻ tính chiều dài trung bình của hai đoạn thẳng?”. Hãy bắt đầu bằng việc để cho trẻ muốn

tim một hình vuông có diện tích bằng một hình chữ nhật cho trước... Trí tò mò ở trẻ khi được hướng dẫn một cách đúng đắn sẽ là động lực thay đổi ở độ tuổi mà chúng ta đều đã trải qua... Để một đứa trẻ tập được thói quen biết quan tâm đến người khác, cần phải để trẻ đối mặt với một vài thực tế nhạy cảm, và phải cho trẻ có vài ngày lo lắng trước khi khám phá tường tận về thực tế đó”.

Rousseau kịch liệt phản đối những bài lý thuyết phi lí còn tồn tại cho tới tận ngày nay khi yêu cầu trẻ phải thuyết trình về những chủ đề mà chúng không có bất cứ điều gì để nói, phải mô tả những cảm xúc mà chúng không cảm được. Trong khi đó, thuyết trình, tức là nói một cách cụ thể một điều gì đó, thông tin đến người khác tình cảm của mình, hoặc một trải nghiệm đã có. Khi tách việc thuyết trình ra khỏi chức năng vốn có chính là tước đi động cơ của việc này. “Thật quá quắt khi bắt trẻ thực hành thuyết trình mà không có chủ đề gì; khi tin là đã buộc trẻ ở trường phải cảm được năng lượng khi nói về những đam mê cũng như toàn bộ sức mạnh mà nghệ thuật thuyết phục mang lại mà không quan tâm đến việc chúng có thể thuyết phục được cho ai điều gì!... Người ta tự cho là đào tạo chúng ta để phục vụ xã hội, và người ta dạy dỗ như thể mỗi người chúng ta phải sống cả đời để suy nghĩ độc lập trong không gian chật hẹp của xã hội, hoặc để xử lý các vấn đề với vẻ của những kẻ thờ ơ. Các bạn cho rằng mình học cách sống vì con cái, bằng cách dạy cho chúng một số động

tác uốn éo cơ thể và một số cách nói rập khuôn chẳng mang một ý nghĩa nào.”

Với tôi đây là những đoạn quan trọng: ở đây Rousseau đã phân biệt rõ ràng giữa thực hành hoàn toàn thuần túy và việc thực hành thực sự theo chức năng. Thực hành theo chức năng có nghĩa là đặt chức năng trong hoàn cảnh sống thực tế, có nghĩa là trong những điều kiện mà nó thực sự có một nhiệm vụ, một công cụ có ích. Nếu gạt đi những điều kiện này thì trước mắt chúng ta chỉ còn là một cỗ máy đơn giản được bật lên rồi để đấy mà thôi. Trong khi giáo dục không hề như thế. Nó giống như việc chúng ta dạy một anh thợ mộc bào gỗ nhưng lại không đưa cho anh ta tấm gỗ nào mà bắt anh ta thực hành bào không khí: những gì mà người thợ học việc này đang làm không phải là bào gỗ, vì anh ta chỉ có thể bào gỗ khi cho anh ta một tấm gỗ phải bào nhẵn mà thôi. Không có tấm gỗ, anh ta chỉ thực hiện những động tác rời rạc và vô nghĩa trước mặt chúng ta.

Các quy trình nào bộ khác nhau của chúng ta không phải là những năng lực với nguyên tắc hoạt động riêng, mà là những công cụ có chức năng phục vụ và phải có ích cho cá nhân con người. Chỉ cần làm cho con người hiểu được tính cần thiết này là những công cụ đó tự hoạt động một cách độc lập: việc hoạt động đó được hồi thúc bởi chính tính cần thiết của nó. Rousseau nhấn

mạnh một cách có lý đến nguyên tắc rất đối đúng đắn này mà chủ nghĩa thực dụng đã đề cập một cách rõ ràng. Ông nói rằng, cần phải “làm cho đứa trẻ bận bịu theo cách để trẻ không chỉ cảm thấy mình có ích khi làm việc, mà còn sung sướng tìm hiểu xem việc chúng làm mang lại ích lợi gì... Việc này mang lại lợi ích gì? Từ bây giờ lợi ích chính là từ tối quan trọng, nó quyết định quan hệ giữa việc làm và cái tôi”.

Cách tốt nhất để tạo nên nội lực giúp dẫn tới hành động là đặt học sinh vào những điều kiện hồi thúc trẻ phải hoạt động. Và, giống như những nhà giáo dục hiện đại, Rousseau khuyến cáo rằng giáo dục là phải dành một chỗ rộng cho hoạt động tự nhiên ở học sinh.

Trái với phương pháp năng động và mang tính chức năng này là phương pháp truyền thống, độc đoán, quy định ra những thứ nằm ngoài những gì trẻ cần học, chẳng bận tâm đến việc trẻ có thể học được không, hay chương trình đưa ra liệu có phù hợp với năng lực và phù hợp với tốc độ phát triển ở trẻ hay không. Và thế là vì thiếu đi tính cần trọng cần có này, việc giảng dạy đã khiến trẻ chán nản, không còn hứng thú học hành. Và vì không biết cách gợi cảm hứng cho trẻ nên phải quay ra ép buộc chúng học. Rousseau đã chỉ ra rất rõ sự khác biệt giữa hai phương pháp đối lập này. Ông nói, “những nhà thông thái nhất là những người chuyên tâm đến việc mang lại hiểu biết gì

cho người khác mà không để ý tới những điều trẻ có thể học". Và ông cũng biết cần phải làm gì để khắc phục tình trạng này. Theo ông, việc cần làm là nghiên cứu trẻ: "Hãy bắt đầu bằng việc tìm hiểu học sinh của mình, bởi chắc chắn bạn chưa biết nhiều về chúng".

Thông thường, ngay khi được sinh ra, trẻ đã bị đặt vào mối ràng buộc này; chúng ta đã thấy Rousseau phản đối việc mặc cho trẻ sơ sinh những chiếc áo bó sát khiến trẻ không thể cử động thoải mái. Ông cũng lên án một thói quen không tốt là bịt thóp trẻ, may thay thói quen này gần như đã biến mất. "Nhiều bà đỡ cho rằng bịt thóp là để đầu trẻ tròn đẹp hơn: thế là chúng ta tuân lệnh! Đầu của chúng ta sẽ phải chịu đau chỉ vì những người đẻ ra phương pháp ấy: các bà đỡ thì ra sức nắn đầu từ bên ngoài còn các triết gia mãi miết uốn nắn từ bên trong". Kiểu bắt buộc này thật không may vẫn tồn tại trong mọi hệ thống giáo dục, khi mà "người ta sử dụng mọi công cụ, không trừ bất cứ công cụ nào, trong khi công cụ duy nhất có thể mang lại thành công là tự do trong khuôn khổ".

Rousseau cũng nhắc lại rằng, để gây được chú ý của trẻ, và giữ cho trẻ chú ý được lâu thì phải cần có gì đó hấp dẫn, khiến trẻ tò mò, và sự "tò mò có định hướng" ấy sẽ biến thành động lực. "Trẻ không bao giờ tập trung được nếu chúng bị buộc phải làm thế, trẻ chỉ tập trung khi cảm thấy thích thú và mong muốn mà

thôi." - Montaigne, Fénelon, Locke cũng từng nói vậy; nhưng có lẽ Rousseau mới là người hiểu rõ nhất nguyên căn sâu xa của những nguyên tắc cơ bản nhưng vẫn bị lãng quên này.

Cũng trên tư tưởng sư phạm chức năng này mà Rousseau tiến hành nghiên cứu sự ngăn cản và giải tán đam mê: "tiêu diệt các đam mê là một công việc vừa vô ích vừa nực cười", cần phải nuôi dưỡng những mong muốn tự nhiên ở nơi nó khởi phát. Ông nhiều lần nhấn mạnh đến nghệ thuật mà mỗi người thầy phải có để "thay đổi thiên nhiên". Một số phương pháp mới nhất trong phương pháp sư phạm của thế kỉ thứ XX (tự chủ, xử lí trẻ tội phạm qua lao động ở trại, vãn vãn) chỉ là một trong những ứng dụng của nguyên tắc này.

QUY LUẬT TỰ CHỦ CHỨC NĂNG - So với bản thân mình, trẻ không phải là một con người không hoàn hảo; trẻ là một sinh vật thích nghi với hoàn cảnh sống của riêng nó; có hoạt động trí não phù hợp với nhu cầu và đời sống tình cảm tạo nên một thể thống nhất.

Phần lớn các nhà tâm lí học tin rằng phải so sánh trẻ với người trưởng thành nếu muốn mô tả tâm lí trẻ: việc so sánh này là cực kì không tốt cho trẻ, nó giống như việc ta bị xem như một người không hoàn chỉnh, còn thiếu một vài kĩ năng cần phải dạy ở nhiều cấp học khác nhau. Và những tác giả đầu tiên đưa ra quan điểm này, những người nắm giữ "nhật kí" của trẻ, như Preyer

chẳng hạn, hẳn là đã say sưa ghi lại thời điểm xuất hiện những khả năng khác nhau như thể chúng bắt thành linh từ trên trời rơi xuống để lấp đầy lỗ hổng đang mở miệng vào lúc đó. Trong khi đó, phương cách này là không hề chính xác, ít nhất thì nó chẳng mang lại lợi ích gì trong việc xem trẻ như một sinh vật không theo quy luật sinh học, không có một đời sống riêng, với bộ não đầy lỗ hổng, không thể hiện được tính liên tục và hài hòa trong các chức năng của mình.

Ngược lại, trường phái thực tiễn-sinh học lại nhấn mạnh đến khía cạnh thực tiễn ở hoạt động của trẻ. Với quan điểm này, không quan trọng việc các tiến trình tích lũy kiến thức có giống hay không giống với tiến trình ở người lớn, chúng sẽ không được nghiên cứu giống như những công cụ thích nghi với môi trường. Không được so sánh chúng với tiến trình ở người lớn, mà phải so sánh với chính đời sống của trẻ, với trải nghiệm mà trẻ có được như một tổng thể hoàn chỉnh. Nói tóm lại, phải đánh giá trẻ theo quan điểm riêng của trẻ, và phải diễn tả bằng chính ngôn từ trong đời sống của trẻ. Cảm xúc nội tâm của trẻ sẽ xác minh tính đúng đắn của cách làm này: trẻ sẽ không có cảm giác mình là một người không hoàn chỉnh, trẻ không thấy mình thiếu điều gì, không thấy còn lỗ hổng giống như một người câm, một người điếc, hoặc một người quên mất kiến thức địa lí hay quy luật chia động từ.

Ví dụ dưới đây tốt hơn là một lập luận dài lê thê giúp ta hiểu quan niệm về thực tiễn và chức năng:

Trước khi trở thành một con ếch, một con nòng nọc không phải vì thế mà thiếu chức năng. Dĩ nhiên, nếu đem nó ra so sánh với thứ mà sau này nó sẽ trở thành, người ta sẽ phát hiện rằng nó còn thiếu phổi, chân, và nhiều thứ khác nữa. Nhưng nếu đem so sánh nó với một con nòng nọc, nó là một sinh vật hoàn chỉnh tuyệt đối: hai mang hoàn toàn phù hợp với điều kiện sống hiện tại trong môi trường nước, và nếu có chân lúc này thì thật vướng víu cho nó rất nhiều, thậm chí có thể giết chết nó khi đôi chân cứ hồi thúc nó phải nhảy ra khỏi môi trường sống của mình, khi mà phổi còn chưa phát triển để có thể đương đầu với cuộc sống trên cạn. Tôi không cho là mình nói quá lời khi đề cập tầm quan trọng của việc này, rằng ở bất cứ thời điểm nào trong quá trình phát triển, mỗi sinh vật đều là một thực thể hoàn chỉnh có chức năng vận động, nếu ta dạy sinh vật đó đúng theo quy luật tự chủ chức năng.

Quy luật này hiển nhiên đúng đến mức gây cười. Càng tốt, như thế càng rõ ràng hơn. Tuy nhiên, quy luật này rất ít người biết đến trong quá trình phát triển tâm lí ở trẻ, và việc này để lại nhiều hậu quả nặng nề trong quá trình áp dụng vào thực tiễn mà các em học sinh đã và đang là nạn nhân. Tuy nhiên, Rousseau đã từng khấn khoản kêu gọi các nhà giáo dục phải lưu tâm đến sự tự

chủ trong đời sống của trẻ, đến nhiệm vụ của người lớn chúng ta, và đánh giá sự tự chủ vì chính bản thân nó. Trước mắt là vì lí do nhân văn: “Tuổi vui tươi diễn ra với nhiều tiếng khóc, hình phạt, lời đe dọa và sự phục tùng... Hãy là người nhân văn, đó là nghĩa vụ đầu tiên của mọi người, và phải là người nhân văn đối với bất cứ lứa tuổi nào... Hãy yêu thương trẻ thơ, tạo điều kiện cho chúng chơi, khích lệ bản năng đáng yêu của chúng... Vì lẽ gì bạn lại muốn tước đi niềm vui thích của trẻ trong một giai đoạn ngắn ngủi chẳng mấy chốc vượt khỏi chúng... Hỡi các ông bố, các anh có biết khi nào cái chết sẽ chờ đợi các con anh không? Đừng để sau này phải hối tiếc vì đã tước đi những giây phút hiếm hoi mà thiên nhiên ban tặng cho chúng: ngay khi trẻ cảm nhận được niềm vui sống, hãy để chúng được tận hưởng niềm vui đó, hãy làm như thế cho tới khi Chúa gọi tên chúng, chúng không thể chết mà chưa nếm trải cuộc đời.”

Rousseau đã nhìn nhận rõ khía cạnh tâm lí trong đời sống của trẻ. “Ở mọi quốc gia trên thế giới, tiến bộ có được dựa vào nhu cầu”, ông đã nói như vậy trong cuốn *Discours sur l'Origine* (Diễn giải về nguồn gốc). Những gì được xem là đúng trong sự tiến hóa của các dân tộc cũng đúng với sự phát triển ở trẻ. Như Jean-Jacques Rousseau từng hiểu rõ sự hài hòa chức năng điều tiết quá trình hình thành tâm lí ở trẻ: một chức năng mới chỉ xuất hiện khi nó trở nên cần thiết trước các

nhu cầu. “Chính theo cách đó mà thiên nhiên đã tạo ra nó lúc đầu vì mục tiêu cao cả nhất. Thiên nhiên chỉ trao ngay tức thì (cho con người) những mong muốn cần thiết để giữ gìn nó, và những khả năng đủ để đáp ứng những nhu cầu đó. Thiên nhiên giữ lại những mong muốn khác trong sâu thẳm tâm hồn để phát triển theo nhu cầu sau này.” Đó là điều có ý nghĩa. Thiên nhiên đã tạo ra một sự cân bằng tuyệt đối giữa sức mạnh và ý chí; - nói theo ngôn ngữ hiện đại, thiên nhiên đã tạo ra nguyên tắc hài hòa chức năng ở trẻ.

Cá nhân luôn là một tổng thể trọn vẹn trong từng hành động của mình, sẽ thật mơ hồ nếu ta đòi hỏi quá sớm ở trẻ những khả năng hoặc những tình cảm mà nó chưa được trải nghiệm. Bởi vậy nên người ta sẽ phải tránh quản lí trẻ bằng những bài giáo huấn đi mượn từ xã hội của người trưởng thành, những bài giáo huấn này hoàn toàn xa lạ với hệ thống các giá trị của trẻ và vì thế sẽ chẳng thể nào có tác dụng lên trẻ. “Ở tuổi mình, trẻ không cần phải nhận thức về nghĩa vụ... Chừng nào sự nhạy cảm (ở trẻ) còn bị hạn chế ở phạm vi cá nhân thì hành động ở trẻ không hàm chứa đạo đức, mà chỉ khi nào quan tâm đến bên ngoài thì trẻ mới bắt đầu có những tình cảm, sau đó là khái niệm về cái tốt và cái xấu.”

Và nếu như một em bé không biết nhận thức thì đơn giản là bởi nhận thức không có ích lợi gì đối với

hoàn cảnh hiện tại. “Nhận thức ở tuổi này sẽ giúp ích gì cho trẻ? Nó sẽ kìm hãm sức mạnh ở trẻ, mà trẻ đâu cần sự kìm hãm này.” Thêm nữa, những vấn đề của trẻ vào thời điểm này là những vấn đề không liên quan đến nhận thức mà chỉ cần trải nghiệm thôi là đủ. Trẻ trước tiên sẽ ngạc nhiên khi nhìn thấy đôi chân mình, và để hiểu được rằng bàn chân đó thuộc về mình, nó sẽ chẳng phải suy luận gì, mà chỉ cần ngoáy ngoáy, sờ mó là có thể cảm nhận được quyền sở hữu, ghi vào trong não bộ quyền và nghĩa vụ khi làm chủ đôi chân mà không cần bất cứ một lập luận nào! Tuy vậy, Rousseau đã nắm được điều cốt lõi nhất, đó là tính có ích tương đối, tính có ích chức năng của năng lực ở mỗi lứa tuổi. Và sự cảm nhận này, bằng việc gắn nó với một định nghĩa vừa chính xác vừa sâu sắc về tư duy của trẻ đã cho phép ông tạo dựng hệ thống giáo dục riêng biệt dựa trên một nền tảng vững chắc, cũng như lên tiếng phê phán hệ thống giáo dục truyền thống.

Bởi vậy, xét trên phương diện sinh học, ở mỗi giai đoạn, trẻ luôn là một con người hoàn chỉnh. “Ở mỗi tuổi, mỗi trạng thái đời sống có sự hoàn thiện phù hợp riêng và có sự chín chắn riêng. Chúng ta thường nghe nói về một người đã trưởng thành, nhưng lại đi xét nét một đứa trẻ hoàn chỉnh: xem ra điều này có thể là mới mẻ đối với chúng ta, nhưng không kém dễ chịu hơn.” Và Rousseau, người biết rất rõ cách nhìn nhận “trẻ trong

trẻ” đã mô tả cho chúng ta, hoặc ít ra cũng đã tìm cách mô tả một đứa trẻ đã được sống trọn cuộc đời của một đứa trẻ. Đây chính là điều vừa mới mẻ vừa tuyệt vời.

Kết quả thu được từ khái niệm chức năng của tuổi ấu thơ chính là trẻ không đơn giản là một con người chưa hoàn chỉnh, một người chưa trưởng thành, hoặc là một người thu nhỏ, mà trẻ là một cá thể riêng biệt. Tuy thế, cũng không nên vội kết luận rằng nguyên tắc hoạt động ở mỗi trẻ là khác nhau. Điều khác biệt nằm ở cơ chế và bản chất của những mối quan tâm của trẻ, nhưng trẻ giống người trưởng thành là ở chỗ, nhu cầu và sở thích sẽ quyết định hành động, tương tự như việc nòng nọc sẽ sử dụng mang, còn ếch sẽ sử dụng phổi, và cả hai đều vì một nhiệm vụ giống nhau là thở.

Người trưởng thành và trẻ nhỏ đều có sự tự chủ chức năng. Tác giả đã nhận thấy bản chất chức năng tạo nên sự tương đồng giữa người trưởng thành và trẻ nhỏ, dù có sự khác biệt thật sự giữa hai chủ thể này: “Mỗi giai đoạn đều chứa đựng những tiềm năng giúp trẻ phát triển, nhưng người trưởng thành thì mãi không thay đổi”.

QUY LUẬT VỀ BẢN SẮC RIÊNG - Mỗi cá nhân đều ít nhiều có những đặc điểm về cơ thể và tâm lí không giống với những người khác.

Mặc dù trong tác phẩm của mình, Rousseau chỉ tiến hành theo dõi quá trình trưởng thành ở một đứa trẻ duy

nhất, ông không ảo tưởng cho rằng những ví dụ ông đưa ra có gì đó quá đặc biệt. Ông nói: “Các ví dụ của tôi có thể là tốt đối với người này, nhưng lại không tốt đối với hàng ngàn người khác. Nếu chú ý đến điều đó, chúng ta sẽ biết cách làm cho nó đa dạng tùy theo nhu cầu, và lựa chọn đó sẽ phù hợp với nghiên cứu khả năng riêng của mỗi trẻ... Mỗi trí tuệ lại có hình thái riêng, và trẻ cần được chỉ dẫn tùy theo hình thái đó. Chính hình thái sẽ quyết định việc chăm sóc trẻ có thành công hay không, chứ không phải là một yếu tố nào khác... Một trong những điều khiến cho việc thuyết giáo trở nên vô dụng nhất đó là việc áp dụng nó một cách đại trà lên tất cả các đối tượng. Cơ sở nào để khẳng định rằng cùng một bài thuyết giảng lại có thể phù hợp với nhiều người nghe vốn có tâm trạng, trí tuệ, tinh thần, tuổi tác, giới tính, trạng thái và quan điểm khác nhau đến thế? Một bài thuyết giảng phù hợp với hai người còn là điều không tưởng kia mà.”

Trên quan điểm này, Rousseau công nhận rằng những chân lý mà các nhà tâm lý học ngày nay cố tìm cách đưa vào các chương trình sư phạm và chúng thường được biết đến như là mang tính cách mạng.

Tuy vậy, ở đây Rousseau không phải là người đổi mới. Ông chỉ là người nhắc lại những gì mà “nhà thông thái Locke” đã nói trước đó: “Hãy bắt đầu sớm chăm chú quan sát tính tình của con bạn. Bởi vì căn cứ vào

những đức tính nổi trội của con, bạn sẽ phải nuôi dạy nó theo một cách rất khác biệt.”

Chúng tôi sẽ không nhấn mạnh điều này thêm nữa. Chỉ cần nhắc lại rằng Jean-Jacques Rousseau không hề lơ là vấn đề cực kì quan trọng này vốn là một trong những trọng tâm của tâm lý học hiện đại. Ông từng cảnh báo rằng thói quen kiểm soát thô bạo của chúng ta không đủ để phân tích đặc tính của trẻ: “Cần phải có những quan sát tinh tế hơn chúng ta tưởng để đảm bảo phát huy được tài năng và sở thích thực sự ở trẻ, bởi chúng thường có xu hướng bộc lộ khát khao nhiều hơn là thể hiện khả năng của mình. Tôi ước gì một chuyên gia luật có thể đưa ra một quy định về nghệ thuật quan sát bọn trẻ và buộc mọi người tuân thủ. Và nghệ thuật đó rất dễ để nhận ra: các ông bố bà mẹ không phải là những đối tượng quan sát.”

Thật không may chúng ta lại chưa có được nghệ thuật này. Những “nhà tâm lý học độc lập” đang nghiên cứu để soạn thảo ra những nền tảng cơ bản; nhiều nhà nghiên cứu hình dung ra các bài kiểm tra, thu thập các chương trình giảng dạy tâm lý và tiến hành so sánh để tìm ra những nét tương đồng có nghĩ rằng họ đang tìm cách đáp ứng mong mỏi của Jean-Jacques Rousseau thông qua các công việc ấy?

Tôi đã cố gắng nêu ra một cách vừa đủ những trích dẫn ở trên, buộc chúng ta phải đưa ra một kết luận rằng

Jean-Jacques Rousseau đã đưa ra rất sớm khái niệm về tuổi thơ mà các dữ liệu mới nhất của khoa học và sư phạm học hiện đại mới đạt được, như tôi đã khẳng định từ đầu.

Kết luận này có một ý nghĩa rất lớn: một mặt, chúng ta hiểu được một cách chính xác Rousseau có tư tưởng đổi mới ở khía cạnh nào và ông đã đoạn tuyệt với truyền thống ở đâu. Mặt khác, nó cho phép chúng ta hiểu tác phẩm *Émile hay là về giáo dục*, và hiểu được những sự thật sâu xa ẩn chứa trong tác phẩm đó thông qua những câu chuyện của người nghệ sĩ và những trò lố của kẻ tội đồ; và nhờ thế biết được tại sao ít người hiểu được những chân lí đó.

Người ta thường phản đối rằng Rousseau là người đổi mới trong lĩnh vực giáo dục. Rằng ông chỉ nhắc lại những gì mà ai cũng đã biết, hoặc thậm chí ông đạo lại tư tưởng của các bậc tiền bối. Chẳng hạn như J.F. Nourrisson từng thắc mắc: “Ông ta nào có làm được việc gì khác ngoài nhắc lại những ý tưởng cổ xưa trong lĩnh vực giáo dục và thường xuyên làm biến tướng chúng?” Đối với tác giả kịch liệt phản đối Rousseau vì những động cơ chính trị hoặc tôn giáo, tác phẩm *Émile hay là về giáo dục* chẳng qua chỉ là “một kiểu hành văn” mà thôi. Nếu vậy tại sao ông ấy lại dành hẳn một chương để bác bỏ cái mà ông cho rằng chỉ là một thứ hết sức tầm phào?

Jules Lemaître, người hiểu ý nghĩ của tác phẩm *Émile hay là về giáo dục*, thì tỏ ra logic hơn trong bài phê bình của mình: “Quả thật, Rousseau đã trình bày một cách thuyết phục những bài giảng quen thuộc, nhưng những ý kiến của riêng ông lại vô cùng phi lí.”

Tôi thì lại nghĩ khác, đúng là một số ý hay ho không phải do ông ấy đưa ra, một vài ý kiến cá nhân đôi khi chưa hẳn tốt, nhưng nội dung cốt lõi nhất, cũng là nội dung hay nhất lại là của ông ấy, và chỉ của ông ấy mà thôi.

Có thể nhiều nội dung của cuốn *Émile hay là về giáo dục* đã từng được Montaigne, Fénelon hay Locke đề cập trước đó về việc dạy học kiểu nhồi nhét, về một kiểu giáo dục đáng sợ, và về tính cần thiết phải “khơi gợi niềm hứng thú” để trẻ hào hứng với chương trình học; Fénelon cũng từng nói rằng “chỉ cần bằng lòng với việc đi theo và hỗ trợ thiên nhiên thôi là đủ”, còn Locke thì nhấn mạnh đến việc phải chăm lo sức khỏe cho trẻ, và đến nhiều khía cạnh khác nữa mà Jean-Jacques Rousseau đã hoàn toàn đúng khi ông nhắc lại ở đây.

Vậy tư tưởng nào là của riêng Rousseau? Và tài năng của ông nằm ở đâu trong tất cả những câu chuyện này?

Câu trả lời là: trong khi đối với những người trước ông, những tư tưởng giáo huấn nghiêm túc này được đưa ra có phần ngẫu hứng, đó là những chân lí rời rạc chẳng có tí liên quan gì với nhau, có lẽ là thành quả của

một bộ óc thông minh nhưng lại thiếu lập luận và bởi vậy chúng thường được đưa ra một cách áp đặt với những mệnh lệnh đi kèm không được đúc rút ra từ một nguyên tắc mang tính bao hàm hơn; còn ở Rousseau, trái lại, ngay từ đầu chúng ta được thấy nghệ thuật giáo dục được thiết lập dựa trên quan niệm mang tính khoa học về trẻ em.

Đó chính là một bước tiến lớn mà người công dân thành phố Geneva đã đạt được: ông đã hiểu ra rằng, giống như các ngành ứng dụng khác, giáo dục phải được xây dựng trên nền tảng của hiểu biết, và các bài giảng phải được đúc rút ra từ các quy luật ra đời từ việc quan sát trẻ. Hãy quan sát trước khi giáo dục một em nhỏ. Toàn bộ chương trình giáo dục sẽ xoay quanh đứa trẻ, đó chính là nguyên tắc phương pháp tổng quan giúp Rousseau trở thành một Copernic vĩ đại trong ngành sư phạm.

Trong cuốn *Giáo dục các em gái* của Féneon, ngay phần đầu, vị Tổng giám mục đã chỉ cho chúng ta thấy rằng các em gái rất vô lo, căn cứ vào những “nhược điểm của cách giáo dục thông thường”. Sau đó, đến Chương 3, khi đi tìm “nền tảng của giáo dục”, ông bắt đầu liệt kê ra các thuyết giảng, tôi phải nói là rất chính xác, nhưng cứ như từ trên trời rơi xuống. Féneon nói rằng “sự tò mò ở trẻ là một khuynh hướng của thiên nhiên có trước khi được dạy dỗ”, và các câu hỏi mà trẻ

không ngừng đặt ra “chính là những cánh cửa mà thiên nhiên trao tặng bạn để việc dạy dỗ trở nên dễ dàng hơn”. Tuy nhiên, những điều cực kì quan trọng này lại được trình bày rất sơ sài, chẳng khác nào những mảnh ghép rời rạc của một công trình, trong khi đáng ra nó phải là mấu chốt của vấn đề.

Ngay cả trong cuốn *Giáo dục trẻ em* cũng vậy: Locke bắt đầu với việc nhắc lại tính không đoán trước của não bộ, nhờ nó mà “chúng ta có thể điều khiển não trẻ theo hướng mà chúng ta muốn”, và rồi chuyển ngay sang đề cập “sức khỏe của cơ thể”, lan man trong vô số chi tiết liên quan đến niềm vui nhỏ bé. Sang trang 2, ông đề cập trang phục của trẻ: “Điều mà chúng ta phải quan tâm trước hết đó là không được để trẻ mặc quá nhiều quần áo vào mùa đông hoặc mùa hè.” Trong Chương 2 (về chăm sóc tâm hồn trẻ), Locke nhấn mạnh đến việc cần thiết của hình thành tính cách trẻ. Sau đó, ông liệt kê ra những hình phạt, phần thưởng, việc cần thiết phải có một người quản lí, vân vân. Tính tò mò chỉ được nhắc đến ở Chương 14, với một vài nhận xét về “phương cách mà thiên nhiên đã sử dụng để loại bỏ sự thiếu hiểu biết của con người khi trẻ được sinh ra”. Rõ ràng là Locke đưa ra những thuyết giảng trước khi nghĩ đến bản chất riêng của trẻ, trong khi đáng ra chúng phải được xây dựng trên nền tảng bản chất riêng của trẻ. Như thế chẳng khác nào “con trâu đi trước cái cày theo sau”.

Tác phẩm *Émile hay là về giáo dục* thì hoàn toàn khác! Cách đặt vấn đề của ông không có gì to tát. Ngay từ lời tựa Jean-Jacques Rousseau đã nêu ra mặt chưa tốt: “từ thời xa xưa chỉ có một tiếng kêu chống lại một thói quen đã định hình”. Và tại sao giáo dục không đạt được tiến bộ nào dù luôn được trông chờ nhiều đến vậy? Ấy là bởi cho đến tận bây giờ chúng ta luôn tự bằng lòng với việc “phê phán vai trò của người thầy, và đề xuất thay đổi bằng một phương thức giáo dục khác”. Phương thức khác ở đây chính là phương thức khoa học, dù không nói hẳn ra nhưng ông để cho ta tự hiểu điều đó: “Chúng ta chẳng biết gì về trẻ cả”, đây chính là nguyên nhân của mọi cái xấu. Và giải pháp chính là “hãy bắt đầu bằng việc tìm hiểu học sinh của mình trước”. Công lao mãi mãi thuộc về Rousseau khi đã nêu ra đúng mấu chốt của vấn đề nằm ở đâu.

Tuy nhiên, đây không phải là thành tựu duy nhất của Rousseau: không chỉ nêu ra vấn đề đó, trên cương vị bậc thầy, ông còn đưa ra hướng giải quyết ngay trong phần đầu của tác phẩm *Émile hay là về giáo dục*.

Bằng việc công nhận giai đoạn ấu thơ có một ý nghĩa sâu xa và vô cùng đặc biệt ở những trang sách trước đó, khái niệm chức năng mà Rousseau đưa ra đã có ảnh hưởng lớn lên tư tưởng của những người kế nhiệm ông, họ là những người thường xuyên cảm nhận được rõ nhất ảnh hưởng mạnh mẽ ấy dù không hiểu rõ nguyên nhân thực sự từ đâu.

Nhưng, để xây dựng nên một học thuyết giáo dục, tìm ra hoặc cảm nhận được khái niệm chức năng thôi vẫn chưa đủ, mà còn cần phải xem thiên nhiên đã tác động như thế nào đến quá trình phát triển ở một em nhỏ. Ở khía cạnh này Rousseau cũng đã mang đến một tư tưởng mới. Ông nhiều lần nhấn mạnh đến việc quan sát trẻ; trong khi thông thường người ta chỉ ngồi ru rú trong phòng làm việc và đoán mò thì ông nói rằng “tôi cần phải trải nghiệm, thay vì cắm đầu vào nghiên cứu tư tưởng của hệ thống giáo dục, tôi cố gắng suy luận ít nhất có thể, và chỉ tin vào những gì quan sát được. Phương pháp của tôi dựa trên việc tính toán năng lực của con người ở những giai đoạn khác nhau”. Rousseau có thực sự quan sát hay “tính toán” chính xác hay không không quan trọng. Nếu ông có nhầm lẫn ở chỗ này hay chỗ khác đi chẳng nữa thì ai dám trách móc ông? Ngày nay chúng ta đã có được những phương pháp được xây dựng khá chi tiết để thực hiện thật tốt chương trình mà ông đã đưa ra. Giá trị sư phạm của cuốn *Émile hay là về giáo dục* không nằm ở các phương pháp chi tiết đó mà chính là nhờ nguồn cảm hứng sâu rộng mà cuốn sách khởi xướng.

Ngay từ khi vừa xuất bản, *Émile hay là về giáo dục* đã gây được một tiếng vang lớn. Ấy thế nhưng, những người phản đối tác phẩm này cũng đông không kém gì những người ủng hộ, và ngay cả đến bây giờ vẫn có

những người cho rằng cuốn sách đó chẳng có gì hay ho. Họ đã nhầm lẫn ở chỗ chỉ chăm chú “bới lông tìm vết” tác phẩm này mà quên mất rằng mình nên giữ một khoảng cách nhất định giống như khi ngắm một bức tranh khổ lớn. Giống với việc chỉ bận tâm nhìn cây cối khi ngắm một cánh rừng, những người này lại chỉ để ý đến chuyện tầm phào và làm quá lên mọi chuyện. Họ moi móc những ví dụ, những câu nói vốn chỉ là những chi tiết vụn vặt, giống như những lỗi trang trí nhỏ mà không thấy được thực tế sâu xa nằm trong những chi tiết ấy. Hoặc họ thay đổi cách nhìn nhận, và từ một vấn đề giáo dục thực tiễn họ lại biến nó thành một thứ đáng chê trách về mặt lý thuyết hoặc trừu tượng: liệu có cần nêu ra ở đây câu hỏi lớn về nhân chi sơ, tính bản thiện? Nhưng, tranh luận về câu hỏi này để biết rằng khi được sinh ra trẻ là người có đạo đức hay không có đạo đức, hay vừa có mặt tốt vừa có mặt xấu thực ra là một việc làm cực kỳ vô ích, ít nhất là trên cương vị người thầy. Tôi tin rằng người thầy có một vai trò hay hơn, và nhất là có ích hơn thế: cái mà người thầy phải quan tâm đến là cần áp dụng những phương pháp nào để giúp trẻ phát triển theo những giá trị đạo đức. Trong khi Rousseau một mặt muốn chỉ ra rằng các phương pháp này hữu ích hơn nếu chúng ta tiếp cận nhiều hơn tới những phương pháp mà thiên nhiên sử dụng để phát triển từng cá nhân; mặt khác ông cũng muốn cho chúng

ta thấy rằng đi ngược lại sự phát triển của thiên nhiên không những chẳng mang lại lợi ích gì mà lại còn có hại, bởi vì hoặc chúng ta cản trở sự phát triển bình thường, hoặc chúng ta khiến trẻ cảm thấy ngán ngẩm trước đề tài đạo đức khi giới thiệu nó một cách không phù hợp. Tôi chẳng thấy có gì đáng phải làm ăm ỉ lên trong những chuyện này.

Người ta cũng đã cố gắng để chỉ ra rằng có một sự mâu thuẫn giữa việc viết ra một thỏa ước giáo dục và việc bắt đầu nó với một tư tưởng rằng “mọi thứ đều biến chất dưới bàn tay của con người”. Émile có biến chất trong tay Rousseau hay không? Nhưng liệu chúng ta có thấy rằng Rousseau xuất phát, hoặc nghĩ là xuất phát, từ một sự việc khi ông đặt vấn đề biến chất của bọn trẻ như là hậu quả của “kinh nghiệm có được”? Và để giải quyết được vấn đề này ông đề nghị phải tuân thủ nhiều hơn các phương pháp của thiên nhiên.

Nguyên tắc của giáo dục tiêu cực, vốn là nguyên tắc nền tảng của *Émile hay là về giáo dục* là có thực nếu chúng ta ngẫm từng chữ từng câu. Chưa bao giờ Rousseau cho rằng không cần dẫn dắt trẻ; chẳng phải ông đã trao cho Émile một người thầy theo cậu khắp nơi sao? Có thể ông cho rằng thà không làm gì còn hơn là làm sai cách; nhưng tinh thần thực sự của nguyên tắc này là nhất thiết cần phải cho trẻ có khả năng tự xoay xở mỗi khi có thể. Việc giáo dục có vẻ tiêu cực này thực

chất lại là biện pháp giáo dục tích cực nhất mà ông hình dung được, bởi nó luôn vận dụng được tính sáng tạo của trẻ, những “năng lực”, những ham muốn tự nhiên ở trẻ.

Và, thêm một lần nữa, nếu bạn không hiểu được hết Rousseau cũng là một điều hết sức tự nhiên. Ông viết cuốn *Émile hay là về giáo dục* cho một thời đại chưa đến, hoặc vừa chớm bắt đầu. Ông đã ngờ rằng: “Chủ đề mà tôi đưa ra là mới tinh sau khi cuốn sách của Locke ra đời, và tôi e rằng nó cũng sẽ còn mới sau khi sách của tôi được xuất bản. Thật không may, chủ đề ấy vẫn còn quá mới, hoặc gần như thế.”

Giống như khi nói về Lamarck, người từng phải chờ đợi hơn một thế kỉ để được công nhận, người ta vẫn nhắc tới việc tác phẩm của ông được hiện đại hóa theo thời gian, thì Rousseau cũng sẽ được hiểu bởi các thế hệ trẻ nhiều hơn là bởi các thế hệ già. Trong đơn xin gia nhập *Xã hội Jean-Jacques Rousseau*, Tilstoy từng viết rằng “Rousseau không bao giờ già đi”. Và khi nghĩ đến định nghĩa của ông về tuổi thơ, chúng ta thậm chí còn có thể nói rằng ông ấy đang ngày một trẻ ra.

Tâm lí học hiện đại khó có thể hạ bậc được học thuyết giáo dục của Rousseau, bởi ông là một người học có trình độ cao hơn cả học thuyết đó, bởi chưa bao giờ người ta có thể thấu hiểu được ý nghĩa sâu xa và đầy sức sống của nó.

Chương 2

Vun đắp tuổi thơ

Tiểu dẫn

Joëlle Droux, Geneva

Hai bài viết sau đây, mỗi bài viết đề cập theo một cách riêng chủ đề tự do trong giáo dục vốn là nguyên tắc trọng tâm và nền tảng của những người làm việc tại Viện Rousseau, trong số họ rất nhiều người là... phụ nữ. Nổi bật nhất phải kể đến Mina Audemars (1883-1972), Louise Lafendel (1872-1971) và Alice Descoedres (1877-1963). Cả ba người đều đã từng học để trở thành giáo viên tiểu học, Mina Audemars và Louise Lafendel học sâu về giáo dục học sinh tiểu học, còn Alice Descoedres chuyên về giáo dục trẻ đặc biệt.



Mina Audemars (1883-1971) © Lưu trữ AIJJR



Alice Descoeudres (1877-1963) © Lưu trữ AIJJR



Louise Laefendel (1872-1971) © Lưu trữ AIJJR

Tự do là một chủ đề quan trọng đối với Mina Audemars và Louise Lafendel, đồng tác giả cuốn sách giới thiệu về *Nhà của Bé*. Cuốn sách này được xuất bản mười năm sau khi thành lập ngôi trường có mô hình tổ chức giống như một trung tâm ứng dụng và đào tạo cô giáo mầm non của Viện. Trong thời gian đó, *Nhà của Bé* phát triển nhanh chóng giống với Viện Rousseau: ban đầu nó là nguồn khích lệ và gắn kết. Nó cũng là động lực để thành lập *Nhà của Bé Lớn* dành cho các em lớn tuổi hơn. Sau đó, ngôi trường này trở thành đối tượng chỉ trích của những người lên án phương pháp sư phạm tự do mà một vài người cho rằng đó thực chất là một phương pháp sư phạm buông lỏng và vô chính phủ. Bài viết được đăng ở đây

là nỗ lực bác bỏ những lời cảnh báo đó bằng cách chỉ rõ rằng đây là một phương pháp thử nghiệm dựa vào đó *Nhà của Bé* được xây dựng nên: đây là một phương pháp đặt trẻ ở vị trí trung tâm, trẻ là chủ thể của việc quan sát; một quá trình quan sát quyết định một loạt các ứng dụng; các ứng dụng này liên tục được sàng lọc để áp dụng phù hợp với các nhu cầu, khả năng và thắc mắc của học sinh. Vì thế, nó là một giải pháp thay thế phương pháp sư phạm theo lối truyền thống bị chê là bẻ cong trí tuệ của các em nhỏ theo một chương trình lập sẵn mà không màng đến các giai đoạn phát triển thể chất và tâm lí, hoặc đến sở thích của học sinh.

Có thể toàn bộ chương trình dạy học và đào tạo được triển khai ở *Nhà của Bé* không hẳn hoàn toàn mới như hai tác giả trình bày. Vai trò của việc chơi mà học ở trẻ được Froebel chính thức đề cập ngay từ giữa thế kỉ trước được áp dụng theo lộ trình tại các trường mẫu giáo tư nhân và một vài nhà trẻ công. Việc xen kẽ giữa các hoạt động trí tuệ và chân tay, thậm chí là các hoạt động thể chất để nắm rõ hơn các nhu cầu vận động ở trẻ là một biện pháp đã được kiểm chứng tại một số nhà trẻ kiểu cũ từ thời những năm 1830. Điều này cũng đúng với vai trò đặc biệt của các cô giáo vốn được coi như những nhà giáo dục mầm non “tự nhiên”. Chúng ta có thể chỉ ra một vài yếu tố mà *Nhà của Bé* mượn của những người đi trước và cả những

người đương thời (như Montessori, Decroly). Nhưng những gì mà ngôi nhà này đổi mới chính là việc sử dụng nguyên tắc tự do để truyền tải toàn bộ chương trình giảng dạy của trường: đó chắc chắn là tự do trong khuôn khổ, và được điều khiển một cách kín đáo (hoặc không) bởi đội ngũ các cô giáo ở đây. Nhưng ít nhất thì học sinh vẫn có quyền lựa chọn các hoạt động của mình theo cách có thể thực hiện tốt các hoạt động đó trong việc thiết lập một hệ thống kỉ luật và duy trì trật tự

Thoạt nhìn thì có vẻ tự do không phải là nội dung chính mà Alice Descoedres đề cập trong bài viết này cũng như trong suốt quá trình làm việc của bà. Chặng đường đó khó tóm lược bởi nó vừa kéo dài vừa gắn với rất nhiều cam kết của bà. Với nhiều nhân chứng từng biết bà, Alice Descoedres gắn bó một cách bền bỉ với “sứ mệnh” giúp những em nhỏ đặc biệt: quả thật, bà đã thể hiện mình ở nhiều cương vị khác nhau, từ giáo viên chủ nhiệm một lớp học gồm các em học sinh đặc biệt ở Geneva, đến nhà thực hành các phương pháp chuẩn đoán thử nghiệm, giảng viên đào tạo các giáo viên cho học sinh không bình thường tại Viện Rousseau, tác giả các sách tham khảo trong nghề, phụ trách trung tâm tiếp nhận hoặc bảo trợ các em nhỏ có nhu cầu đặc biệt, và cuối cùng là người điều hành phong trào liên minh phục vụ sứ mệnh này (Hiệp hội giúp đỡ những người đặc biệt ở Thụy Sĩ, do bà làm

Chủ tịch). Alice Descoedres trở thành một nhân vật chủ chốt trong việc hình thành nên sứ mệnh cao cả này ở trong nước cũng như trên phạm vi quốc tế. Bởi vậy nên việc tên bà được ghi danh tại “ngôi đền” của những con người lỗi lạc, bên cạnh Binet, Decroly, Claparède, những người có công trong việc xây dựng và phát triển các chi nhánh, các cơ sở và các phương pháp sự phạm làm nền móng cho giáo dục đặc biệt là điều hoàn toàn xứng đáng.

Sứ mệnh với các em nhỏ đặc biệt không vì thế mà làm cho sự nghiệp của Alice Descoedres kém phong phú. Là một người phụ nữ dẫn thân ở nhiều lĩnh vực hoạt động cùng với những người cùng chí hướng trong phong trào Tin lành xã hội tiến bộ, Alice Descoedres đấu tranh trên mọi mặt trận, từ sự nghiệp vì phụ nữ, vì phong trào hòa bình, phòng trao phản đối sử dụng rượu, phong trào Giáo hội thế giới, hay đấu tranh đòi tiếp nhận người tị nạn, và đương nhiên là cả trong lĩnh vực giáo dục.

Về cuối đời, bà thổ lộ rằng chính bài thuyết trình của mục sư Wilfred Monod đã giúp bà “mở to mắt chứng kiến bất công xã hội và hiểu ra phải đấu tranh chống lại nó”, bà cũng kết luận rằng “việc này đã trở thành một chương trình hành động của cuộc đời tôi”. Là người đấu tranh cho xã hội, nhưng bà lại tránh xa sân chơi chính trị này để dành toàn bộ tâm sức thông

qua các mục tiêu xã hội. Bà hăng hái phổ biến các phương cách mới trong việc nhìn nhận và ứng xử với thế giới của các em nhỏ vốn bị xem là những người bị áp bức, bị bỏ rơi và bị gạt ra ngoài lề. Những đứa trẻ đặc biệt chỉ là một trong rất nhiều hiện thân ở thế giới này. Vì các em, cũng như vì nhiều kiểu người khác không được cuộc đời ưu ái, bà thực hiện một chương trình đổi mới hướng tới những người nghèo khổ nhất, phân tích gốc rễ của vấn đề, thử nghiệm các công cụ chăm sóc, đánh giá tính hiệu quả, thu thập hỗ trợ từ cả tư nhân lẫn nhà nước.

Nền tảng của chương trình đổi mới này là phong trào Cơ đốc giáo xã hội, nguồn cảm hứng của Alice Descoedres, phong trào đã lên tiếng kêu gọi cho công lí và tự do. Công lí cho những người yếu nhất, để họ được đối xử bình đẳng và được hưởng các cơ hội và may mắn như nhau. Và nhờ có bình đẳng nên sẽ có tự do. Một sự tự do giải phóng, phóng thích, hòa nhập vào xã hội và từ đó khởi sắc. Bài viết chúng ta có ở đây không truyền tải thông điệp nào khác ngoài việc phải trao cho những đứa trẻ đặc biệt cũng như những đứa trẻ khác quyền được giáo dục phù hợp với nhu cầu và cá tính của riêng mình; một nền giáo dục dựa trên dự do, khởi nguồn của sự ham hiểu biết, của nhận thức về thế giới, của sự dễ hiểu, của tinh thần tương trợ, của sáng kiến và cuối cùng là của niềm vui sống.

3. *Nhà của Bé* của Viện Rousseau

Mina Audemars và Louise Lafendel, 1923¹

[...] Một ngôi nhà mở rộng cửa chính và cửa sổ để đón nhận ánh nắng an lành; ngoài kia là những cây cổ thụ nơi cư ngụ của đủ loài chim muông và họ hàng nhà sóc, một vườn cây ăn trái đơm hoa suốt bốn mùa chở che vô số côn trùng, đó chính là nơi mà 50 trẻ từ 3 đến 9 tuổi đang chuẩn bị cho cuộc sống của mình, và cả cho nhiệm vụ sau này, với khoảng hai chục giáo viên trẻ tuổi. Nơi đó là...

Nhà của Bé

Với một số người đây được coi là một phòng thí nghiệm, nơi trẻ được đặt vào những cuộc thử nghiệm với mục đích trước tiên là làm thỏa mãn nghiên cứu

¹ Trích dịch từ cuốn Mina Audemars và Louise Lafendel, *Nhà của Bé của Viện J.J. Rousseau*, Neuchâtel – Paris, NXB Delachaux et Nestlé S.A., 1923.

của các nhà tâm lý học. Thế nhưng liệu tên gọi này có thể chuẩn xác hơn khi một vị thanh tra người Nhật cách đây gần hai tháng cố gắng tóm gọn các ấn tượng của mình bằng cách thốt lên thế này: “Nơi này chính là **Phòng thí nghiệm tuổi thơ**, ở đó người ta khám phá ra các quyền năng của trẻ và nuôi dưỡng chúng”.

Một so sánh khác không kém gợi mở hơn là của một nhà giáo người Mỹ, sau hai tuần dự giờ quan sát công việc hằng ngày của các em đã ví nơi này như một cái **lồng ấp**.

Trong các ghi chép đầy tinh tế của họ, cả hai định nghĩa này đều mô tả một cách cực kì sống động và chuẩn xác vai trò của *Nhà của Bé*.

Liệu có phải sự phát triển ở trẻ được điều khiển bởi những quy luật giống với các quy luật điều tiết đời sống nhân loại?

Không phải chỉ bởi hạt giống là hạt giống mà nó sẽ trở thành hoa! Không phải chỉ bởi quả trứng là quả trứng mà nó sẽ nở thành chim!

Hạt giống sẽ chỉ đơm hoa kết trái với điều kiện nó được đặt vào môi trường thuận lợi cho quá trình nảy mầm và nở hoa. Trứng sẽ nở ra chim chỉ khi nào các yếu tố không thể thiếu được cung cấp cho quá trình chui ra khỏi vỏ.



Các hoạt động học và chơi tại cơ sở *Nhà của Bé* (thập niên 1920) //
© Lưu trữ AIJJR

Chúng ta vẫn chấp nhận quy luật này trong mọi trật tự của thiên nhiên, nhưng ngay khi quy luật đó liên quan đến trẻ, chúng ta lại phủ nhận hoặc từ chối tuân theo nó.

Việc quan sát trẻ liên tục giúp người thầy khám phá ra các khả năng phát triển sẵn có. Chính sự quan sát này áp đặt các quy luật mà trẻ phải tuân theo. Việc quan sát này quyết định rằng các điều kiện của môi trường phải hài hòa với các quy luật này. Chính đứa trẻ sẽ tự đi khám phá và chinh phục mọi điều cần thiết cho cuộc sống của nó. Đứa trẻ mang sẵn trong mình mọi nguyên lí tăng trưởng: khi sinh ra trẻ đã là **nhà khám phá, nhà xây dựng, nhà sản xuất**, là người ham hiểu biết với vô vàn câu hỏi, nó khát khao được nhìn thấy chính mình, được đánh giá chính bản thân mình. Đứa trẻ phải được nuôi dưỡng bằng những chiêm nghiệm riêng và cần có được những cảm nhận đặc biệt.

Ngay khi hiểu được các giai đoạn liên tiếp của tiến hóa mà trẻ trải qua trong quá trình lớn lên là chúng ta đã có thể nuôi dưỡng trẻ theo yêu cầu của từng giai đoạn.

Hoạt động đầu tiên ở trẻ nhỏ (từ 3 đến 5 tuổi) là hoạt động mang tính máy móc và cơ bắp. Đây chính là giai đoạn trẻ có các động tác điển hình, ở giai đoạn này, việc tối quan trọng cần làm là trao cho trẻ các phương cách sáng tạo tự do và tự nhiên. Khi trẻ hoạt động,

chúng ta nhận ra tính đa dạng và tính không nhất quán trong các hoạt động đó. Điều đầu tiên mà trẻ muốn biết là các món đồ vật chất thuộc sở hữu của ai; trẻ ý thức được cơ thể mình, đây chính là giai đoạn quan trọng của chuyển động để chuyển động; nếu trẻ đẩy một chiếc xe cút kít thì chính là vì thích tiếng động phát ra cũng như thích thú khi chiếc xe được xê dịch hơn là việc chiếc xe đó dùng để làm gì, bởi vì trẻ đẩy chiếc xe một mình trong nhiều giờ liền. Rất nhiều ví dụ kiểu này vẫn diễn ra hàng ngày trong đời sống ở trẻ.

Một trong những sở thích bẩm sinh của trẻ là trò chơi xây nhà. Có lẽ chúng ta ai cũng từng chứng kiến những biểu hiện ban đầu của hoạt động này và biết được trẻ nhỏ bị hấp dẫn với việc xếp chồng mọi vật có trong tay. Sở thích này tiếp tục tồn tại nhiều năm sau đó, nhất là ở các bé trai vốn bị mê hoặc bởi những trò lắp ghép phức tạp như bộ đồ chơi cơ khí chẳng hạn. Chúng ta tự hỏi tại sao lại thế? Đơn giản thôi, xây dựng là một trong những trò chơi mang lại cho trẻ nhiều nhất khả năng tưởng tượng sáng tạo phù hợp nhất với đầu óc bất chước, với những mối quan tâm sơ đẳng và không ổn định, với nhu cầu thay đổi không ngừng được bộc lộ trong mọi biểu hiện hoạt động của trẻ, chúng ta không được phép ngăn cản những biểu hiện đó, mà trái lại cần phải biết cách nuôi dưỡng chúng.

Ngay từ khi mới bắt đầu thử nghiệm tại *Nhà của Bé* (tháng 9 năm 1954), chúng tôi thường xuyên bị bất ngờ và lòi cuồn khi thấy một đứa trẻ từ 3 đến 5 tuổi chơi trò xây dựng. Vì thế, mỗi quan tâm lớn nhất của chúng tôi là cung cấp cho trẻ một đồ vật có thể thỏa mãn sở thích nổi bật mang tính quyết định lên tất cả các hoạt động ở trường. Tùy vào thiên hướng và năng lực, trẻ có những hoạt động vô cùng đa dạng giúp chúng làm những điều đặc biệt và có những nhu cầu cá nhân. Sự phát triển của sở thích này cung cấp những thông tin rất quý giá về các giai đoạn phát triển khác nhau ở trẻ và cần phải có một bản tường thuật dài nhiều trang mới ghi lại được hết các chi tiết thú vị đặc tả trẻ. Hãy nhìn những Nhà xây dựng đang hăng say làm việc mà xem! Trong Ngôi nhà của chúng tôi, tầng một là nơi tập trung chủ yếu các bé từ 3 đến 6 tuổi, trong một căn phòng nhỏ xinh, tuy hơi chật nhưng chúng tôi đã tìm cách xoay sở được một căn phòng dành riêng cho các em.

Căn phòng vô cùng sống động! Trẻ bắt chước tiếng động của máy móc, trình bày về các tác phẩm xây lắp đủ hình khối và khuyến nhủ lẫn nhau, vân vân. Chỗ này vài bé đang hợp sức xếp một tòa tháp cao, chỗ kia là một chiến hạm lớn, xa nữa là một chiếc xe hơi, một chiếc xe lu, những chiếc xe đẩy, một cây cầu, một đoàn tàu, vân vân và vân vân, tất cả đều được các em vừa thực hiện vừa suy nghĩ và nhận xét, bộc lộ

cảm nhận về cân bằng, tỉ lệ. Nhưng cũng có một cậu bé mới làm quen với việc xếp hình. Qua các khe hở được tạo ra từ việc xếp các khối có hình dáng và kích thước khác nhau, cậu bé luồn những que nhỏ đan xen và đặt trên đó nào đĩa và bóng, và chỉ một lát sau cậu lấy làm hãnh diện với tác phẩm của mình rồi thốt lên mãn nguyện: “Các cậu biết không, đây là cái máy làm ra tàu hỏa này, tàu thủy này, nhà này, và cả mọi thứ của thế giới này.” Vài phút sau, công trình ấy được ví với con ngựa, rồi một chiếc xe ô tô..., tùy theo trí tưởng tượng của cậu bé, cho dù nó không hề bị xê dịch lấy một chi tiết nào.

Trong thành công của cậu bé ta thấy được giai đoạn khởi điểm của hoạt động thuần túy cơ bắp và máy móc: xếp chồng, sờ nắn, nâng lên, đặt xuống và dịch chuyển; nhu cầu và niềm vui của hoạt động đó dường như đã gạt đi mọi tính toán và suy nghĩ. Điều đó dẫn đến việc người quan sát kết luận rằng ở giai đoạn này suy nghĩ bị che lấp bởi hành động.

Nhận định tương tự cũng đúng với tất cả các hoạt động đầu tiên ở trẻ như nặn đất hoặc nghịch cát, vẽ tranh, cắt dán... Sự thỏa mãn mang tính kích lệ chính là điều quan trọng hơn cả. Kết quả là trẻ biết về đường nét, hình khối, màu sắc; trẻ tìm kéo, búa, bút lông và hồ với cùng một sự quan tâm: cắt để cắt, gõ để gõ, dán để dán....

Qua những biểu hiện tự nhiên này ta rút ra một quy luật quan trọng: trước hết trẻ sẽ biến đồ vật phù hợp với mình, với trí tưởng tượng và với nhu cầu của bản thân; sau đó trẻ sẽ tự thích nghi và thuận theo yêu cầu của đồ vật. Chỉ sau các trải nghiệm của chính bản thân với đồ vật này hoặc đồ vật khác, với trò chơi này hoặc trò chơi khác trẻ mới chịu đi theo con đường mà kinh nghiệm của người khác vạch ra.

Liên quan đến chủ đề này chúng ta có thể quan sát nhiều ví dụ hằng ngày. Nếu *Phòng xây dựng* thu hút được nhiều nhất những bé chăm chỉ thì những bé khác lại có các trò thân quen khác. Trên mỗi cánh cửa đều có ghi chú gợi mở. Đây là phòng dành cho *Nhà tạo hình*: Trẻ có những tấm bìa nhỏ, trên đó chúng ta có thể theo dõi sự phát triển của quá trình nặn hình, từ lúc trẻ cán dẹt đất nặn, viên thành những viên nhỏ xinh, đặc điểm của giai đoạn đầu (ở các bé từ 3 đến 4 tuổi, tức giai đoạn hoạt động cơ bắp) cho tới khi chúng được nhào nặn tỉ mỉ thành hình những con vật hoặc những bông hoa (ở các em học sinh 8 tuổi).

Đất nặn cũng là một công cụ xây dựng mà trẻ cần có. Ở các bài tập tùy hứng, ta nhận thấy trẻ vẫn làm ra những tác phẩm đó, vẫn là những toa tàu, đầu máy, ngôi nhà... Qua hình khối mới mẻ này, trẻ vẫn bộc lộ mối quan sâu sắc nhất của mình.

Kế đến là *Phòng ngôn ngữ* với rất nhiều trò chơi, các bộ sưu tập đồ vật, trò quay trúng số, được chọn lọc tùy vào sở thích của trẻ và nhằm mang lại những khái niệm ngày càng cụ thể hơn cũng như khích lệ và đáp ứng trí tò mò ở trẻ. Các tranh ảnh minh họa phục vụ các bài tập ngôn ngữ phù hợp được phối kết một cách đặc biệt khi trẻ được phát hiện gặp khó khăn về phát âm.

Cạnh đó là *Phòng tính toán*, nơi trẻ tạo ra các con số, xếp những quả bóng tròn, lồng các đĩa đủ màu sắc và ghép các hình khối tùy theo tính chất của từng chất liệu. "Chúng cháu tha hồ học đếm với những thứ này", Henri giải thích như vậy với những vị khách.

Việc trẻ ghi nhận ấn tượng đầu tiên về kích thước, khối lượng, hình dáng giúp nó lĩnh hội và hiểu về số đếm.

Căn phòng thứ năm rộng hơn một chút là nơi những mái đầu nhỏ xinh chăm chú cúi xuống bàn và không gì có thể làm sao nhãng chúng. Constantin đang ghép một chiếc thuyền buồm từ hộp các tông; François đang sơn ống khói của chiếc máy hơi nước; Colette đang đóng một chiếc tủ; André hoàn thiện một toa tàu; Louis đang in các con số; Daniel (3 tuổi) đang vẽ, vừa vẽ vừa thuyết minh: "Tó (tổ) làm một chiếc xe hơi, chỗ này cửa mở, cậu thấy không cửa đang mở đây này...", vân vân.

Cô bé chỉ ngừng nói khi đã vẽ xong, nhưng việc này chẳng gây phiền cho ai hết. Ở một bàn khác,

Monique đang tô màu một chú chim gõ kiến xinh đẹp thường đậu trên những ngọn cây ngoài vườn. Jacqueline vẽ bông thủy tiên mới hái sáng nay, Gilberte vẽ thêm một bông hoa hồng để bổ sung vào bộ sưu tập. Một nhóm nhỏ chơi ghép tranh tương ứng với các từ đã cho. Đây là *Xưởng học nghệ*, nơi trẻ có đủ nguyên vật liệu và công cụ cần thiết để làm ra mọi tác phẩm theo trí tưởng tượng và sở thích không ngừng phát triển của chúng. Đây là giai đoạn trẻ làm việc độc lập tốt nhất.

Cảnh tượng này minh họa một giai đoạn rất quan trọng trong quá trình phát triển ở trẻ: ngày lại ngày, người thầy biết tuân thủ các quy luật phát triển, chứng kiến những tiến bộ dưới mọi hình thức cũng như những biến chuyển thực sự ở trẻ. Mới hôm qua, những việc trẻ làm còn mang đặc tính của giai đoạn phát triển sơ đẳng thì hôm nay chúng đã biết phân biệt kích thước, hình khối, số lượng, không còn thấy sự lộn xộn giống như các tác phẩm đầu tiên nữa. Trẻ đã biết phối hợp nhịp nhàng và thực hiện thành thạo các động tác: đó chính là **hành động có suy nghĩ**, kể từ nay có một sự liên kết giữa hoạt động cơ học và hoạt động trí não, động tác có chủ đích, hành động dẫn đến suy nghĩ. Trẻ đã bước sang giai đoạn thứ hai của quá trình phát triển. Đó chính là giai đoạn hình thành các sở thích và thói quen; chắc chắn là vậy, người thầy khi đó phải sử

dụng một kĩ thuật đặc biệt nếu muốn hướng dẫn trẻ... từ nhận thức đến hình thành, từ hình thành đến kỉ luật của chính những sở thích và thói quen này.

Lớn hơn một chút, trẻ học nghề ở lớp tầng hai sẽ được chuyển xuống tầng một tham gia cùng *Nhóm các nhà nghiên cứu*. Đây là một bước ngoặt mới, với những nỗ lực mới trong một môi trường thí nghiệm rộng hơn. Việc trẻ hiểu những điều xung quanh mình, có thể tham gia vào nhiều nhóm hơn làm tăng khả năng bắt chước và nhu cầu sáng tạo. Trẻ được nuôi dưỡng bằng rất nhiều ấn tượng và bị một ý muốn thôi thúc nó phải sản xuất, phải tạo ra và biến đổi. Khi đã hiểu về vật liệu, trẻ sẽ muốn sử dụng nó, vì vậy ở lứa tuổi này trẻ nỗ lực làm ra rất nhiều đồ vật với hình khối và kiểu dáng còn rất vụng về mà chúng ta không để ý đến. Tuy vậy, đây là công cụ thể hiện duy nhất cho phép trẻ tiếp nhận và hiểu ra mọi khái niệm mà chúng ta cố nhồi vào đầu trẻ, tức là những khái niệm mà chúng ta mang đến cho trẻ từ bên ngoài, trong khi chúng cần phải tự có những trải nghiệm bản thân. Môi trường nơi các *Nhà nghiên cứu* lớn lên và khai mở được bố trí phù hợp với quy luật này. Khu vực hiện nhà xinh xắn trở thành *xưởng*, - nơi phát triển tất cả các hoạt động trí não.

Các bé sẽ được lần lượt xuống tầng dưới; sau khi xây ghép bằng hình khối, trẻ chuyển sang xây ghép

bằng bìu các tông vì việc này đòi hỏi trẻ phải rất cố gắng để ý quan sát và tư duy cũng như sử dụng đôi tay dẻo dai khéo léo và rèn luyện khả năng tập trung liên tục.

Trẻ cũng nhận ra rằng đo đạc chính xác là cần thiết, bản thân mỗi đồ vật lại là một bài toán về kích thước, số lượng, hình khối và có mối liên hệ lẫn nhau, từ đó trẻ có thể học toán học một cách hoàn toàn tự nhiên. Đây là toàn bộ các ngôi nhà của một ngôi làng nhỏ, một công trình ngẫu hứng và sản phẩm chung đầu tiên của một nhóm bạn.

Paul-Henri lắp một chiếc ô tô, Lévané đang chỉnh ván bánh xe của chiếc cối xay gió. Những em khác đang làm nhiều đồ vật khác nhau, nào hộp, nào khăn tắm, chăn và những miếng đánh dấu trang, cả album ảnh cho thư viện của các em bé, vân vân.

Nhưng năm nay, các em bắt đầu thích đóng tàu thủy và nhiều sản phẩm độc đáo nhất đã ra đời. Roger dành nhiều ngày để biến một chiếc nhiệt kế đo nước tắm thành một chiếc thuyền buồm xinh xắn; những con tàu, những chiếc bè xếp đầy trên giá; nhưng phải kể đến con tàu chở khách cỡ lớn, tác phẩm của Germaine và Génia, thành quả của lòng kiên trì, của tài năng tính toán và đôi tay khéo léo. Các câu hỏi không ngừng được đưa ra kể từ tháng 10 năm 1922, các thí nghiệm được liên tục thực hiện một cách hăng say. Câu hỏi “Ai đã làm ra chiếc tàu thủy đầu tiên, và trông nó thế nào?” được

Esra và Germaine đưa ra vào ngày 20 tháng 10 là dấu mốc của nhiều nghiên cứu tìm tòi lôi cuốn các nhà nghiên cứu và cả các bạn lớn tuổi hơn ở *Lớp ánh sáng*, tức nhóm trẻ 7 đến 8 tuổi, cho dù ở lớp này các em thích nhất là được xây nhà. Ngay trong lĩnh vực xây nhà, các em cũng rất ham tìm hiểu nên việc thường xuyên được đi thăm một ngôi nhà đang xây mang lại lợi ích lớn nhờ được các bác thợ xây giải thích cặn kẽ.

Với những con tàu của các *Nhà nghiên cứu*, những cuộc viễn du trong tưởng tượng của các bé được hình thành, và việc mô tả những ngôi nhà đầy hấp dẫn từ xa hay sát gần giúp chúng tôi đưa ra một nhận xét đầy hấp dẫn và củng cố niềm tin rằng địa lý nhân văn hoàn toàn phù hợp với tâm tính của trẻ ở lứa tuổi này. Trong số các bài thực hành của *Lớp ánh sáng* có chiếc lều của người Esquimo được làm từ những viên gạch bé xíu! Chiếc lều này đã cho ra đời nhiều bài viết khác nhau. Germaine đã nhận đơn đặt hàng đóng một chiếc thuyền *kajak*. *Lớp ánh sáng* và lớp *Nhà nghiên cứu* đã bày tỏ nguyện vọng của mình qua một bài hát các em tự sáng tác trong dịp sinh nhật của Germaine như thế này:

*Germaine là người biết
Đóng tàu cho chúng ta
Bạn ấy sẽ nhanh chóng
Làm ra con tàu xinh!*

Chúng kiến sự hợp tác giữa các học sinh ở lứa tuổi khác nhau là một điều thú vị, nhưng chúng ta chưa hiểu đủ giá trị tinh thần và trí tuệ của nỗ lực hợp tác đó.

Hàng năm, chúng tôi thường quan sát thời khắc quan trọng này giữa các em, khi đó, trẻ ý thức được sức mạnh và các kiến thức có được liền nhận ra nhu cầu được vận dụng chúng. Không có gì quý hơn sự trợ giúp tự phát này, người lớn chúng ta hoàn toàn có thể tận dụng vô số cơ hội truyền đạt kiến thức của mình cho các em nhỏ tuổi nhất.

Các bài văn của các em về các chủ đề được học, các bài tường thuật, các bức tranh vẽ đều mang một giá trị thực thụ, qua đó trẻ nhận ra rằng mọi công việc mình làm đều phục vụ một mục đích nào đó.

Thời điểm này cũng là lúc cần thiết để chỉ ra việc dạy ngôn ngữ chiếm vị trí quan trọng nhất dưới hình thức tự nhiên nhất. Sở thích, khả năng đọc hiểu, tính cần thiết của việc đọc sách ngay từ đầu đã được khuyến khích. Sự hợp tác của Người lớn đóng một vai trò quan trọng trong việc này. Người lớn giúp in tài liệu, đôi lúc dành thời gian và tìm địa điểm cho các bạn nhỏ để dạy chữ qua nhiều bài tập ngôn ngữ.

Khác với những gì chúng ta nghĩ, khả năng diễn đạt phong phú không phụ thuộc vào việc trẻ làm nhiều bài tập ngữ pháp, mà trái lại, nó phụ thuộc vào việc trẻ có nhiều ấn tượng hay không; những ấn tượng này hình

thành ngay từ khi trẻ có sự tò mò giác quan đầu tiên, và chúng sẽ ngày càng được nhân lên không ngừng.

Người thầy tuân thủ các quy luật trong quá trình phát triển của con người được chứng kiến một sự biến đổi thực thụ ở các nhóm trẻ ở lứa tuổi này, tức là từ 7, 8, 9 và 10 tuổi.

Trong giai đoạn thứ ba của quá trình phát triển, trẻ liên tục thích nghi với những yêu cầu của ngoại cảnh. Trẻ ý thức được cái tôi trí thức. Đây là thời điểm diễn ra một cuộc chinh phục đầu tiên để cân bằng giữa hoạt động của tay và hoạt động của não bộ. Động tác trở nên gọn gàng, cử chỉ đều được suy tính, bởi trẻ đã biết suy nghĩ trước khi hành động.

Đó chính là quá trình tiến tới hình thành kỉ luật trong sở thích và thói quen ở trẻ. Trong suốt giai đoạn này, hoạt động trí tuệ vẫn đòi hỏi sự phối hợp không ngừng giữa hoạt động chân tay, tuy vậy, liệu có phải chính vào lúc sự cân bằng giữa tay và não bộ được thiết lập mà trẻ thường bị thiếu các công cụ vốn là duy nhất để đảm bảo phát huy được tất cả các khả năng của mình?

Nếu trường học được chuẩn bị sẵn sàng cho việc này thì trẻ sẽ chuyên tâm vào tìm hiểu những khái niệm trừu tượng bằng tất cả niềm hăng say và cố gắng. Nhờ vậy mà chúng ta được chứng kiến cảnh con em mình say sưa với những bài toán đại số hoặc hình học chúng khám phá được trong quá trình lao động chân

tay. Những công việc này đòi hỏi phải có không gian yên tĩnh, nên chúng tôi dành cho những *Nhà nghiên cứu* một căn phòng rộng hơn, sát vách với *Xưởng*, nơi các em được sử dụng đầy đủ các công cụ cần thiết.

Chúng tôi không căn cứ vào việc các em thích đóng tàu và xây nhà được bậc lộ hồi đầu năm học (1922-1923) để xây dựng chương trình học cố định.

Động lực duy nhất của chúng tôi là tuân thủ theo các quy tắc đời sống và phát triển, chúng tôi tìm cách phân biệt ngay từ đầu sở thích của từng em, và nắm bắt những sở thích có thể giúp chúng tôi dạy các em nhiều điều nhất cũng như giúp các em phát triển toàn diện nhất.

Bởi vậy mà năm ngoái, nhóm “Những ngọn đèn” gồm các bé từ 8 đến 9 tuổi đã đặt mục tiêu rõ ràng là lao động và kiếm tiền để giúp đỡ *Nhà của Bé* lúc này đang thiếu kinh phí. Các em đã thành lập một cửa hàng bán đồ lưu niệm. Suốt năm đó các em hăng say lao động không ngừng, và rất nhiều món đồ đủ loại đã được làm ra. Gu nghệ thuật trang trí của các em đã phát triển đáng kể từ đó.

Các em cũng quan tâm đến những kiến thức mới:

“Ai phát minh ra tiền?” (Raymond)

“Ai đã đưa ra khái niệm con số đầu tiên?” (Doris)

(Đồng thanh): “Hãy kể cho chúng em nghe câu chuyện này!”.

Bằng cách đó chúng tôi đã cùng nhau nghiên cứu khả năng đọc số ở các em có lứa tuổi khác nhau, chúng tôi làm một đường trang trí đặc biệt: đó là những bức vẽ bàn tay và bàn chân được tô màu, cắt rời và treo khắp phòng, để khuyến khích các em nhỏ tuổi bắt đầu đếm số. [...]

Sự phát triển các hoạt động tự nhiên ở trẻ

Trong tất cả các biểu hiện của hoạt động bộc phát, trẻ phần lớn đều thể hiện mình là *Nhà thử nghiệm*, *Người bắt chước*, *Người xây dựng*, *Nhà phát minh*, *Nghệ sĩ-Nhà thơ*.

Với xuất phát điểm là một con người, trẻ sẽ tiếp tục con đường chinh phục tất cả. Trẻ có thể không biết gì, không tìm kiếm gì, không đo đạc gì, không tìm hiểu được gì. Nhưng theo bản năng, đứa trẻ đó biết tuân theo quy luật của phát triển: đó chính là ý thức về bản thân mình.

Bị chi phối bởi mọi nhu cầu phát triển vốn có trong mình, trẻ liên tục tìm cách thỏa mãn những sở thích, khuynh hướng và khả năng. Trẻ muốn thỏa trí tò mò, tự quan sát và tự đánh giá để có những ấn tượng đầu tiên.

Là người say sưa tìm hiểu và thích đặt câu hỏi, trẻ không ngừng yêu cầu được đáp ứng. Là *Người biến đổi-Nhà sưu tập-Nhà sản xuất*, trẻ đấu tranh để đưa ra những quan niệm vốn ngây ngô và sơ sài trong mắt

người trưởng thành. Sự tích lũy các khái niệm trừu tượng là một cản trở lớn cho quá trình phát triển lí tính ở trẻ.

Với nhu cầu cấp thiết và mạnh mẽ được hoạt động, trẻ sử dụng triệt để khả năng bắt chước và tưởng tượng của mình.

Trẻ biến đổi các đồ vật cho phù hợp với mình. Chỉ sau khi đã có trải nghiệm cá nhân với đồ vật này hay đồ vật khác, với trò chơi này hay trò chơi khác thì trẻ mới có thể đi theo con đường mà người khác vạch ra.

Vì trẻ có một nhóm các mối quan tâm tự nhiên nên dần dần sẽ tự xây dựng thế giới khoa học của riêng mình và những mối quan tâm đó có thể được xem như là một cộng sự trong công cuộc hoàn thiện bản thân của trẻ.

Người thầy

Trước những quy luật cụ thể được đưa ra bởi đời sống tự phát ở trẻ, vai trò của người thầy là vô cùng quan trọng. Người thầy phải là *Người quan sát*, *Người khởi xướng*, *Người trợ giúp*, *Người khích lệ*, *Người khơi nguồn*, *Người khai phóng*.

Đầu tiên, người thầy phải nhận thức và tôn trọng giá trị của những con người mà thầy được giao, phải tìm cách tìm hiểu được các giá trị vừa nhiều, vừa đa dạng để tìm cách đặt từng giá trị vào vị trí đúng với những gì trẻ có quyền được hưởng. Người thầy sẽ giúp

đỡ quá trình hình thành nhân cách cao hơn ở trẻ nhằm tạo ra một cộng đồng tốt đẹp hơn.

Người thầy tận dụng năng lượng tích cực từ trẻ để tạo tối đa năng lượng cho mình. Người thầy quyết định môi trường của trẻ, nơi trẻ được nuôi dưỡng bằng những trải nghiệm cá nhân, được tích lũy những ấn tượng cụ thể về đời sống cũng như phát triển khả năng quan sát của mình.

Người thầy chuẩn bị những nguyên liệu phù hợp với các mối quan tâm của trẻ, giáo dục và khích lệ sở thích nghiên cứu và mong muốn làm việc. Người thầy phát huy những nguồn lực có trong trẻ, vận dụng mọi thứ để phát triển và hoàn thiện khả năng ở trẻ.

Khi **tôn trọng** quy luật phát triển theo đó trẻ biến các đồ vật phù hợp với bản thân mình trước khi có thể tự thích nghi bản thân với đồ vật, người thầy cung cấp cho trẻ mọi yếu tố cần thiết để thỏa mãn hoạt động đầu đời cũng như hướng tới khích lệ một hoạt động cấp cao hơn. Người thầy sử dụng và dẫn dắt quá trình trải nghiệm và khám phá của trẻ, nhưng không làm thay trẻ những việc đó.

Khi **quan tâm** tới ý nghĩa các mối quan tâm ở trẻ, người thầy theo sát và hướng dẫn quá trình phát triển, tạo điều kiện cho trẻ được làm tròn vai mà thiên nhiên đã sáng suốt trao tặng. Về phần mình, người thầy phải nỗ lực để không trở thành kẻ nhồi sọ, mà là một người đánh thức tâm hồn. [...]

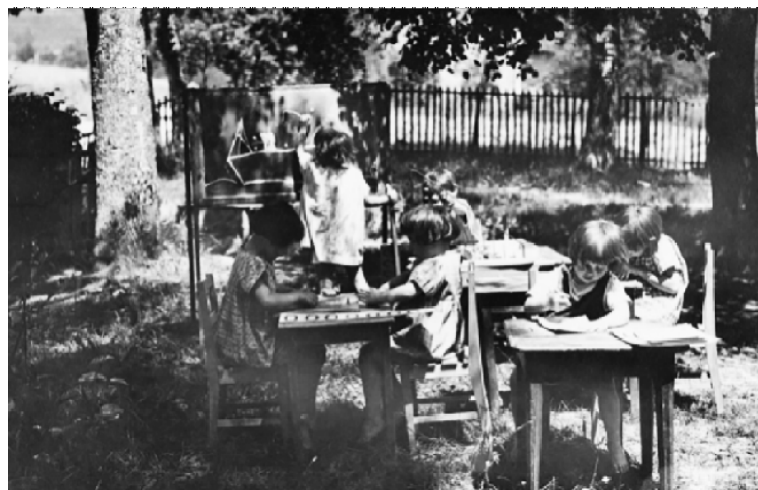
4. Tự do ở trường học

Alice Descoeurdes, 1938¹

[...] Nếu như các đồng nghiệp của tôi, những người có rất nhiều kinh nghiệm trong nghề thường hỏi tưởng lại những kỉ niệm thời ấu thơ rồi tự hỏi rằng trong suốt những năm tháng đi học đó có bao nhiêu lần họ được cho 5 phút tự do để làm những điều mà mình thích, câu trả lời chỉ đếm trên đầu ngón tay. Chẳng nào người ta cho rằng mục đích của việc đến trường là để phát triển những khả năng sáng tạo ở trẻ thì những giây phút được làm việc tự do này mới trở nên bớt hiếm hoi hơn. Nhưng hiện nay, thật vô cùng đáng tiếc cho các học sinh, thầy giáo và cho cả quốc gia, khi mà các lớp học ngày một đông, tự do trở thành một điều xa xỉ với những chương trình ngày càng đòi hỏi cao và một thầy giáo phải dạy dỗ 35, 40 học sinh hoặc hơn thế.

¹ Tạp chí *Nhà Giáo dục và Bản tin nghiệp đoàn*, số 4, 29/1/1938, tr. 57-60.





Các hoạt động học và chơi tại cơ sở “Nhà của chúng tôi” // © Lưu trữ AIJJR

Đối với những lớp học đặc biệt (dành cho trẻ chậm phát triển), việc thưởng cho trẻ sự tự do thoải mái hơn một chút từng là một trong nhiều lợi thế, chỉ bởi vì các lớp học này thường vắng hơn, và bởi mỗi học sinh đều rất khác biệt so với những học sinh ở lớp học bình thường. Quả thật, cảm ơn những đứa trẻ phát triển chậm là không bao giờ đủ vì những gì mà chúng mang cho những đứa trẻ giỏi giang hơn.

Tự do lựa chọn công việc mình yêu thích

Nếu một học sinh không bao giờ làm bài tập ở trường, tâm trạng thường xuyên bất ổn, thì bạn buộc

phải cho phép học sinh đó tự chọn cho mình một hoạt động và phải nhẹ nhàng nhắc nhở để học sinh đó không bỏ cuộc trước khi bắt tay vào công việc. Bất cứ lớp học nào cũng có những em học sinh luôn luôn làm xong bài trước các bạn khác, và không có phần thưởng nào giá trị hơn việc học sinh đó được phép tự do làm “những gì tùy thích”. Những ý tưởng hay ho không phải lúc nào cũng do thầy giáo đưa ra, và nhiều khi một học sinh nhanh nhẹn lại nghĩ ra một công việc rất có ích cho tất cả mọi người khi được thỏa sức lựa chọn. Học sinh cũng rất hay đề nghị được làm việc theo nhóm, nhưng không phải cô giáo nào cũng biết cách tận dụng những lời đề xuất tuyệt vời này.

Tự do trong mỗi môn học

Đối với môn vẽ, vẽ tự do đã chính thức được đưa vào chương trình. Chính vì thế mà các em cho ra đời biết bao tác phẩm vừa xúc động, vừa ngây thơ và đôi khi vô cùng đẹp đẽ. Ở môn học phép tính, những bài tập tự do mà học sinh tự nghĩ ra cũng hay không kém; một ví dụ đáng ngạc nhiên là: suốt một năm bạn dạy trẻ nhỏ học các phép tính trừ bằng các công thức nhưng chúng vẫn không thể biết làm một phép tính số nhỏ trừ số lớn; vậy hãy để chúng tự nghĩ ra các phép trừ của riêng mình, đảm bảo rằng chỉ chưa đầy năm phút là trẻ khám phá ra ngay quy luật đó! Đôi khi một

số em trong lúc mài tính toán lại phát hiện ra các quy tắc quá dễ; nhưng phần lớn thời gian các em thích thử sức với những phép tính phức tạp hơn những phép tính mà thầy giáo đưa ra: tôi từng gặp một vài khó khăn khi phải tính nhầm một vài phép đồ của “những học sinh giỏi”, thậm chí ở ngay những lớp học đặc biệt.

Đôi khi, đề bài đưa ra vượt quá sức trẻ: trong trường hợp đó, giáo cụ có thể là công cụ đắc lực, hoặc một lời gợi ý sẽ rất hữu ích giúp trẻ giải được bài toán khó này.

Có những lớp học trẻ được phép chọn giữa hát và thơ; liệu chúng ta có thể áp dụng điều này thường xuyên hơn? Nhất là trong dạy viết, để trẻ tự phát biểu ý kiến thường phát huy tác dụng! Hãy nghe một trẻ chậm phát triển mô tả lại việc em bị đau răng như thế nào: “Tôi qua con bị đau răng, mọi người nói rằng muộn rồi nên không có bác sĩ răng nào còn làm việc, nếu không con đã đi ngay chứ không đợi thêm phút nào; có thể con sẽ phải trả mất 10 franc; sáng nay con đã xin được danh thiếp của một bác sĩ răng”... Hoặc một ví dụ khác cho thấy một trẻ chậm phát triển có những hiểu biết về tâm lý: “... Có một con chó giống Saint-Bernard rất to tên là Bruno. Lúc chúng con đi vào, nó cứ nhìn con và sủa, bà chủ trại định xích con chó lại, nhưng rồi bà ấy bảo nó rằng nếu nó ngoan thì sẽ không bị xích nữa. Thế là con chó thôi không sủa nữa. Như vậy là con chó ấy biết nghe lời hơn chúng ta,

bởi vì khi được nhắc nhở ngừng làm một việc gì đó là nó thực hiện ngay.” Câu chuyện này đã khiến cô giáo rất xúc động. Chẳng phải chúng ta học viết để diễn đạt suy nghĩ của mình hay sao?

Và rồi, tất cả những bài chính tả, những bài tập đủ kiểu chiếm hết thời gian khiến trẻ không có cơ hội kể về những trải nghiệm của chính mình. Chắc hẳn chúng ta còn nhớ đã phải vất vả thế nào để tập viết thư: nếu trẻ được tự do viết những thứ chúng muốn thì chắc chắn việc viết một bức thư sẽ trở thành một niềm vui thích. Tôi đã tiến hành thử nghiệm điều này, ngay cả ở những trẻ chậm phát triển, và ngay cả đối với việc phải viết những bức thư chia buồn khi có người mất! Ví dụ, một bé gái đã viết thư cho một bà mẹ bất hạnh sau một tai nạn xảy ra trong thành phố như thế này: “Thưa bác, chúng cháu vô cùng đau buồn khi biết rằng bác đã mất mẹ và con trai bé nhỏ của bác. Cháu mong bác đừng khóc quá nhiều, nếu không chúng cháu sẽ rất đau lòng. Cháu rất muốn an ủi bác, nhưng cháu không biết phải làm như thế nào...” Những dòng như được viết một cách hết sức tự nhiên từ đáy lòng đã chạm đến trái tim người mẹ ấy.

Chúng ta biết rằng Pestalozzi yêu những đứa trẻ chậm phát triển đến mức nào, ông luôn muốn có thể dạy nhiều trẻ chậm để đúc rút ra những gì hay nhất trong phương pháp của ông. Trong cuốn sách kể về

cuộc đời mình, người ta biết rằng những đứa trẻ chậm phát triển ấy khiến ông hạnh phúc. Cuốn sách bao gồm những đoạn trích từ các bài viết văn tự do của khoảng mười em học sinh chậm phát triển, chúng đã được tôi kể cho nghe về Pestalozzi, một con người bất hạnh, bị bỏ rơi ở Neuhof và là tác giả cuốn sách *Léonard và Gertrude* mới được xuất bản. “Pestalozzi đã gửi cuốn sách này đi nhiều nước, các độc giả người nước ngoài đều đình ninh rằng ông là một nhà bác học. Họ tìm đến nhà Pestalozzi, bằng đủ mọi loại phương tiện, từ xe ngựa lẫn xe hơi, và mỗi lần gặp ông, họ đều thấy ông đang ngồi ngậm cà vạt còn người ngợm thì bắn thiu! Và khi những người dân trong thành phố đến thăm ông, họ lại chế giễu thế này: “Ồ, các anh đang làm phiền một người đàn ông bắn thiu, ăn vận xoàng xĩnh và nghèo rớt mồng tơi!” Thế là tất cả các vị khách đều trả lời rằng: “Ông ấy chính là người viết cuốn *Léonard và Gertrude* đấy.” Rất nhiều người lặn lội từ Pháp, Đức, Áo... đến thăm ông và đều thốt lên “đây chính là ông già Pestalozzi là người viết ra cuốn sách tuyệt vời này!”

Nếu mời các em học sinh chậm phát triển cùng viết về cuộc đời một người bạn, thì chắc chắn các em sẽ viết ra những câu đáng yêu và khẳng định rằng ông là một trong những công dân được yêu mến nhất của bọn trẻ, và đây chắc chắn sẽ là những lời ca ngợi hay nhất dành cho Pestalozzi.

Tự do chọn chương trình và giờ giấc

Đối với những đứa trẻ có trình độ và tâm tính khác nhau thì nghệ thuật của người thầy hiển nhiên nằm ở việc tận dụng được mọi cơ hội của cuộc sống để phát triển kĩ năng quan sát ở trẻ, khuyến khích trẻ đưa ra nhận định riêng và từ đó bộc bạch lòng mình. Những cơ hội đó nhiều vô kể. Bao nhiêu lần chúng ta không chút lưỡng lự lùi một tiết học được thu xếp công phu để trao cho các em có cơ hội được tiếp xúc với đời thực, nhờ vậy mà chúng hào hứng, rèn luyện cá tính và cảm thấy hạnh phúc vì điều đó. Thực tế cuộc sống quả là khó khăn trăm bề, với những nỗi buồn và những mối đe dọa luôn thường trực ngay trong chính đời sống các em nhỏ, vậy thì điều quan trọng hơn cả là làm sao để những kỉ niệm tươi đẹp đó mang đến cho các em sức sống. Những lần trẻ được ở ngoài trời, được đi ra phố hay tiếp xúc với thiên nhiên... là những lúc trẻ đến gần nhất tới tâm hồn các sinh vật và sự vật, đó mới chính là sự phát triển thật sự của con người, nó đáng giá hơn nhiều so với những kiến thức trẻ học được ở trường. Các trường học ở Geneva đã chú trọng đến những điều này hơn, với việc đi dã ngoại hằng tuần là bắt buộc, ít nhất là trong những lúc thời tiết thuận lợi. Tuy nhiên, các hoạt động kiểu này ở các lớp học đặc biệt vẫn còn quá ít, thậm chí còn hiếm hoi hơn ở các em nhỏ tuổi: chúng cần được tận mắt chứng kiến cảnh sương giá đẹp tuyệt

thoát ẩn thoát hiện trên đường đi, và cả những chuyển động của bóng tối và của mặt trời - tóm lại là mọi sự vật khiến trẻ say đắm - kể cả những món hàng đa dạng ngoài chợ, những cây cối không ngừng lớn lên trong một khu vườn sát trường học, hoặc hay hơn nữa là cảnh một người làm vườn đang trồng cây hoặc một nghệ nhân đang sáng tác. Nếu cứ giữ trẻ trong bốn bức tường thì chúng liệu có học được cách hưởng thụ vẻ đẹp muôn màu muôn vẻ của mùa xuân hay mùa thu?

Tự do di chuyển

Cho dù nhiều nghiên cứu về sinh lí học trước đó nhiều thập kỉ của Bì đã đưa ra kết luận chắc chắn rằng việc trẻ không được di chuyển là nguyên nhân khiến nó trở nên ngốc ngếch, thì việc trẻ phải “ngồi lì ở trường” còn gây ra nhiều tội lỗi hơn thế! Chẳng phải trẻ muốn phát triển kĩ năng đưa ra sáng kiến hoặc ý thức trách nhiệm đều phải chạy đi chạy lại, phối hợp cùng với một người bạn, giúp đỡ bạn đó hoặc đi nhờ người khác giúp đỡ để đạt được điều mà trẻ muốn hay sao?Ồ ào ư? Chẳng có ích lợi gì ư? Bất cứ ai từng đến thăm lớp học của Montessori ở Tessin đều thấy lớp học yên ắng dù bọn trẻ đi guốc gỗ không ngừng chạy đi chạy lại thì phải hiểu việc di chuyển của các em chẳng có gì ầm ĩ đáng lo. Ấy là chưa kể đến việc các em cần được tự do phát biểu, vân vân và vân vân.

Chừng ấy ví dụ là đủ. Nếu những lớp học đặc biệt đã thành công trong việc kéo các lớp khác gần gũi với đời sống hơn, nếu những khó khăn gặp phải trong quá trình học tập đã được giảm thiểu cho cả thầy và trò, và nếu những đứa trẻ khó thích nghi với việc học hành đều trở nên hăng hái và vui vẻ thì đó chính là nhờ một phần lớn vào sự tự do mà các lớp học ấy đã mang lại cho cả thầy giáo và các em học sinh. [...]

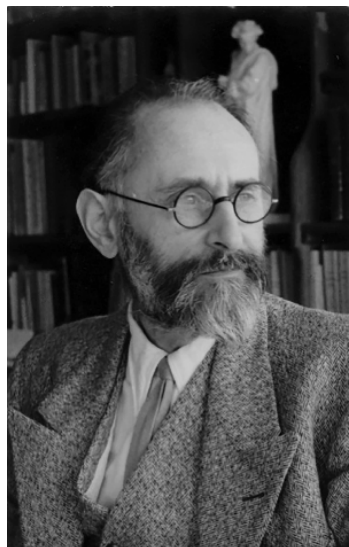
Chương 3

Nơi thể nghiệm canh tân giáo dục

Tiểu dẫn

Frédéric Mole, Geneva

Aldophe Ferrière đã dành trọn đời mình dẫn thân không mệt mỏi để suy nghĩ xem xã hội sẽ chuyển biến trong những điều kiện giáo dục nào và tìm cách tạo ra những điều kiện đó. Tham vọng của ông bắt nguồn từ cảm giác phần nộ khi trường học truyền thống là nguyên nhân gây ra phần lớn những thói xấu mà ta vẫn thấy trong mối quan hệ giữa con người và trên thế giới nói chung. Sở dĩ tồn tại thói vô đạo đức, sự bất công, thói ganh đua, các cuộc chiến, vân vân, là do một nền giáo dục dựa trên nguyên tắc tuân thủ làm triệt



Adolphe Ferrière (1879-1960)

// © Lưu trữ AIJJR

tiêu đi cái tôi của con người, biến con người trở nên hèn hạ và không có khả năng điều khiển bản thân. Từ chỗ lên án các trường học truyền thống, ông tìm hiểu và đưa ra dẫn chứng, rồi rút ra một niềm tin vững chắc: nếu giáo dục có một quyền năng tối thượng, có khả năng làm những điều tồi tệ nhất hoặc tốt đẹp nhất, thì hoàn toàn có thể bắt nó phục vụ những mục đích cao quý nhất và ở tầm cao nhất.

Nhờ được nuôi dưỡng bởi một quan điểm mang tính duy linh của thế giới nhưng được chấp cánh bởi một tư tưởng khoa học kết hợp giữa lí thuyết và thực hành, Ferrière suy nghĩ và hành động trên nhiều lĩnh vực khác nhau. Vì không thể tự mình thực hiện các biện pháp đổi mới (ông bị điếc từ khi còn nhỏ), ông mong ước mình vừa là nhà khám phá kiêm quảng bá, vừa là nhà lí luận kiêm nhà báo, vừa là nhà lưu trữ kiêm công tác tuyên truyền những thể nghiệm đổi mới trong trường học. Lòng nhiệt huyết ở ông là một trong những yếu tố khuấy động phong trào giáo dục mới bắt

đầu được áp dụng trên phạm vi quốc tế. Ferrière sưu tầm, thu thập và phổ biến một khối lượng khổng lồ các thông tin liên quan đến các phương pháp mới. Sau khi đi thăm rất nhiều trường học mới được thành lập trước và sau năm 1900, ông đã thống kê để rút ra một số nguyên tắc và kiến nghị tại Văn phòng trường học mới do chính ông thành lập khi mới 20 tuổi!

Đầu những năm 1920, Ferrière là một trong nhiều nhà giáo dục cho rằng Chiến tranh thế giới lần thứ I đã chỉ ra thêm một bằng chứng đau buồn về rất nhiều mặt xấu của giáo dục truyền thống, cũng như lên án lối giáo dục này đã lôi kéo các thế hệ mới vào một con đường hiếu chiến vô căn cứ vì những nguyên tắc và phương pháp của nó. Khi tham gia thành lập Liên minh Quốc tế vì Giáo dục mới, Ferrière khẳng định xu hướng hòa bình cốt lõi của một mô hình sư phạm hướng tới hoàn thiện và phát triển của mọi cá nhân. Qua nhiều cuộc hội thảo khắp nơi trên thế giới, nhất là ở châu Mỹ Latin, Ferrière luôn khẳng định quan điểm của mình với lòng nhiệt huyết và tinh thần bền bỉ: Giáo dục mới mang sứ mệnh góp phần hòa giải dân tộc.

Bài viết đầu tiên được trình bày ở đây được trích từ cuốn *Sự tự chủ ở học sinh* chắc chắn là một văn bản mang tính biểu tượng và nền tảng. Trong đó, Ferrière lên án kiểu dạy học chú trọng đến đề cao thói ích kỉ cá

nhân và làm thui chột mọi tư tưởng phản biện. Bằng cách dạy học sinh phục tùng không phải lỗi và không cho học sinh cơ hội đưa ra sáng kiến, người ta cấm trẻ hình thành tinh thần tự chủ thực thụ, tức là khả năng tự quản lí bản thân. Vì thế, tư tưởng độc đoán này ắt dẫn đến một kết quả đi ngược lại với những gì mà nó theo đuổi: nó chuẩn bị cho những cuộc nổi loạn. Thậm chí người ta còn ngạc nhiên nếu bắt gặp những tín hiệu nhân văn ở một vài cá nhân dù họ từng được dạy dỗ hằng ngày là phải phục tùng và ganh đua! May mà mỗi đứa trẻ đều mang trong mình tính bản thiện không thể bị phá hủy bằng một nền giáo dục méo mó, và có thể được phát huy một cách trọn vẹn nhờ một nền giáo dục đổi mới. Vì lẽ đó tư tưởng đổi mới ban đầu là dành cho những người phản đối chế độ giáo dục này, những kẻ phạm tội và cả những người bị xem là không bình thường, bởi tình trạng của họ là minh chứng rõ cho những mặt xấu và những thất bại của giáo dục truyền thống. Biến mỗi lớp học thành một mô hình cộng hòa chính là giải pháp sư phạm mà Ferrière yêu cầu thực hiện.

Bài viết thứ hai là phần giới thiệu cuốn sách *Trường học chủ động*. Trong phần này, Ferrière giải thích cách gọi này hợp lí ở chỗ nào. Bằng việc so sánh với các cách gọi không chính xác khác, như trường học lao động hay trường học đời sống, trường học chủ động đề cập

một cách rõ ràng hơn một tiến trình tự nhiên xuất phát từ bên trong mỗi cá nhân. Hoạt động tự nhiên này ở học sinh, mà Giáo dục mới tìm cách mang tặng nó các điều kiện lí tưởng nhất, không có nghĩa là một sự tự do vô tổ chức và không có mục đích; nó không phải không tương hợp với việc học nguyên tắc và với việc học phát triển tư duy. Ngược lại, hoạt động nào bộ chính là hoạt động cao cấp nhất của mỗi người.

Tất cả các nhà giáo dục lỗi lạc thời trước đều đã nhận thấy rằng hoạt động học có nghĩa là quá trình tiếp nhận và sở hữu kiến thức một cách có chủ ý và được cân nhắc. Nhưng thời đó họ vẫn chưa được tiếp xúc với tư tưởng khoa học đặt nền tảng cho quan điểm này. Tâm lí học hiện đại cho phép hiểu được các quá trình học tập là gì. Mặc dù các quá trình này tạo ra nhiều quy luật, nhưng chúng phức tạp và thay đổi tùy theo từng cá nhân, và vì thế không thể xác định trước phương pháp và chương trình của trường học chủ động, nơi trẻ được trải nghiệm liên tục vì đó là nội dung chính của chương trình. Bởi lẽ, trẻ em, đối tượng phục vụ của giáo dục, cần phải được thấu hiểu từ chính sự tự phát “hoang dã” cũng như lí tính trong quá trình phát triển, và thách thức của giáo dục chính là nắm bắt được trạng thái cân bằng giữa hai xu hướng ở mỗi giai đoạn. Tất cả những phân tích này dẫn đến một chân lí hiển nhiên trong giáo dục: phải tránh mọi

phương pháp dạy học có xu hướng cản trở trải nghiệm tự phát ở trẻ bằng những giảng giải dài dòng và những điều viển vông, bởi chúng tước đi hoạt động lĩnh hội tự chủ của bản thân ở trẻ.

Bài viết thứ ba, “Trường học mới và Văn phòng quốc tế trường học mới” được đưa ra với mong muốn nêu rõ những tiêu chí xác định đâu là những “trường học mới” và chỉ ra những trường không thỏa mãn các tiêu chí này. Ferrière tăng gấp đôi mức độ cảnh báo cho người đọc. Trước hết, Giáo dục mới không chỉ quy tụ những con người nhiệt tâm vì một mục tiêu cao cả là thực hiện cuộc cách mạng sư phạm mà nó có nguy cơ tạo ra một “thương vụ” tiềm năng trong đó “ông bán phở” có thể tìm cách chen vào hàng ngũ những nhà sư phạm đích thực. Bởi vậy cần phải cảnh giác trước những tuyên bố đầy dụng ý hay trước những nguyên tắc to tát tự xưng nhằm che đậy những thứ giả mạo, và vì thế cần phải xác định xem đâu là những đặc điểm cụ thể cho phép định nghĩa một cách chuẩn xác thế nào là trường học mới. Sau khi so sánh những ví dụ điển hình nhất, Ferrière đã chỉ ra 30 đặc tính của trường học mới.

Trước hết, trường học mới nhất định phải là một khu nội trú ở nông thôn và có những đặc tính sau: các phương pháp sư phạm phải được xây dựng trên cơ sở tâm lý của trẻ; các em sống theo mô hình gia đình để

chuẩn bị bước vào đời sống xã hội; các em trai và các em gái được học chung với nhau; học sinh làm việc tay chân và làm nông nghiệp; rèn luyện cơ thể, tham gia các hoạt động ngoài trời quan trọng không kém việc rèn luyện trí óc; các hoạt động đều dựa vào phương pháp khoa học và tạo điều kiện cho hoạt động cá nhân và khả năng tự đánh giá; quan tâm đến sở thích tự nhiên ở trẻ, trẻ được tự do chọn một số hoạt động yêu thích; hoạt động cá nhân xen lẫn hoạt động tập thể; các chương trình học không quá nặng; hình thành mô hình cộng hòa để trẻ học cách gánh vác một vài trách nhiệm xã hội; các hình thức thưởng phạt được cân nhắc kĩ vì mục đích giáo dục trẻ; thi đua và giúp đỡ lẫn nhau; học sinh cùng tham gia tạo dựng một môi trường sống hài hòa; và cuối cùng là nuôi dưỡng và thực hành ý thức đạo đức. Tất cả các đặc tính này giúp định nghĩa thế nào là một trường học mới lí tưởng. Không nhất thiết phải đáp ứng được toàn bộ các tiêu chí này, nhưng nếu đạt được một nửa các tiêu chí đó thì trường học đó đã đang đi đúng hướng...

Bài viết cuối cùng mang tên “Hội Quốc Liên thu nhỏ. Trường quốc tế Geneva” cung cấp một ví dụ điển hình về trường học mới và là một thành quả của những tham vọng giáo dục của Ferrière. Trên cương vị Phó giám đốc Văn phòng Giáo dục Quốc tế, ông nghiên cứu nhiều nguồn tài liệu của ngôi trường thành

lập năm 1924 ở Geneva (một phần cũng là nhờ sáng kiến của ông) cũng như những nguồn cảm hứng sư phạm đa dạng mà trường tạo ra. Nhiều học sinh mà trường tiếp nhận là con em của các nhà ngoại giao và nhân viên làm việc cho Hội Quốc Liên hoặc các tổ chức quốc tế khác và trường được giới thiệu giống như “một nền cộng hòa của các em nhỏ” và “một Hội Quốc Liên thu nhỏ”. Trong giai đoạn này, Ferrière rất nhiệt tình trong việc thu hẹp khoảng cách giữa các trường tư và các trường đại học, đặc biệt là các trường đào tạo giáo viên dạy trường công. Ông hi vọng rằng trường quốc tế này, cũng là trường quốc tế đầu tiên, sẽ đảm nhiệm vai trò quan trọng đó.

5. Tự chủ nơi học sinh: Nghệ thuật đào tạo nên những công dân cho quốc gia và nhân loại

Adolphe Ferrière, 1921¹

Trong số các nguyên nhân sâu xa dẫn đến chiến tranh và sự trì trệ hiện nay có một nguyên nhân mà chúng ta vẫn chưa để ý tới nhưng với tôi đó lại là một trong những nguyên nhân quan trọng nhất. Ở tất cả các quốc gia châu Âu, trường học chỉ nỗ lực dạy trẻ vâng lời thụ động. Trường học không làm gì để phát triển tư tưởng phê phán. Và càng không bao giờ tìm cách kích lệ tinh thần tương trợ ở học sinh. Thật dễ thấy kiểu dạy dỗ kéo dài và liên tục này đưa người dân đi đến đâu. Họ không biết cách lên tiếng phản đối việc xấu mà những người lãnh đạo đất nước và những nhà

¹ Trích dịch phần *Dẫn nhập* của cuốn *Tự chủ nơi học sinh: Nghệ thuật đào tạo nên những công dân cho quốc gia và nhân loại*, Neuchâtel – Paris, NXB Delachaux & Nestlé S.A., 1921.

chỉ huy quân sự yêu cầu họ phải làm. Họ đã không biết cách cưỡng lại sự lôi kéo đó và “sự định hướng” có hệ thống của báo chí. Họ cũng không có sáng kiến để đoàn kết hoặc liên hợp lại như đã từng làm trước đó giúp họ thoát khỏi đói nghèo.

Bản chất con người là động vật ích kỉ, đó là điều chắc chắn. Có lí do nào để nuôi dưỡng sự ích kỉ này không? Tuy vậy, dường như hệ thống trường học tại phần lớn các nước châu Âu đều hướng tới mục tiêu này, ngoại trừ một vài bài rao giảng đạo đức trừu tượng không có cơ sở thực tế nào. Cho phép tôi được nhắc lại ba điều đã nêu ở trên:

1. Vâng lời thụ động: Khi thầy giáo ra lệnh, học sinh buộc phải nghe lời. Kèm theo là cả một loạt các hình phạt từ nhẹ tới nặng giống với một kho vũ khí được sử dụng để xử lí những kẻ ương ngạnh. Rất nhiều trường học vẫn áp dụng các hình thức trừng phạt và khen thưởng với mục đích hình thành, nhào nặn và chế ngự tính cách của trẻ. Nếu thầy giáo vẫn được xem như là người đại diện cho một bộ luật không khách quan, đây lại là một thực tế có thực còn tồn tại ở mọi nơi, với mục đích tạo ra điều tốt đẹp cho trẻ và cho toàn xã hội thì chúng ta vẫn còn phải chịu một chế độ độc tài. Nhưng chuyện đó chẳng phải vẫn diễn ra vậy sao?

2. Văn hóa tư tưởng phê phán nằm ở đâu trong nhà trường? Ngoài sân trường, trong giờ ra chơi. Nơi

mà các em sẽ không bị bắt lỗi nếu có lỗi “trên đùa” thầy giáo mình. Nhưng trên lớp, các em sẽ không đùa kiểu ấy. Bởi vì thầy giáo có một quyền lực tối thượng, và bởi vì theo truyền thống, mệnh lệnh của thầy giáo là bất di bất dịch không ai được phê phán, có phê phán cũng không để làm gì và không thay đổi được điều gì. Một vài đòi hỏi tuy ít ỏi của các em để làm méch lòng thầy giáo và thường bị hiểu lầm. Ở đây tôi không nói đến việc học. Vì so với lĩnh vực đời sống tập thể thì càng không thể phê phán, tìm kiếm và tìm ra điều gì. Thầy giáo là người nắm kiến thức khoa học. Đó là một khoa học chắc chắn, tuyệt đối và không chứa bất cứ một sai lầm nào. Học sinh chỉ cần tiếp nhận và lưu nhớ lại. Sau lưng thầy giáo, người ta báo cáo về tình trạng tuân thủ mệnh lệnh dưới dạng một bức thư được in ra. Từ đó dẫn đến việc người ta tin những gì được nói trên báo chí và sẽ làm theo ngay lập tức, dù trông họ có vẻ là người độc lập trong suy nghĩ.

3. Liệu nhà trường có khích lệ tinh thần tương trợ? Thật vui khi chứng kiến một học sinh tự đề nghị giúp bạn ngồi cạnh vì bạn đó không hiểu bài hoặc vấp phải một khó khăn không lường trước được. Nhưng em học sinh đó sẽ bị yêu cầu trở về chỗ. Nhà trường không chỉ cấm học sinh giúp đỡ lẫn nhau, mà còn tạo ra một sự ganh đua không thể tránh. Việc chấm điểm, với những điểm tốt và điểm xấu dẫn đến bảng xếp hạng học sinh

được công bố vào cuối tháng hoặc cuối năm đều đi ngược với tinh thần đoàn kết và có khả năng gây chia rẽ lớp thành nhiều nhóm ganh đua nhau rõ rệt.

Tinh đoàn kết, nếu có, sẽ tạo ra tinh thần hi sinh. Ngược lại, việc phân chia thành nhóm ở trường sẽ dạy trẻ tính ích kỉ; nếu không thì cũng hướng học sinh tới việc sống ích kỉ, đó là điều không thể bàn cãi.

Tư tưởng sáng tạo hoặc tư tưởng phản đối chống lại sự phục tùng bắt buộc, tư tưởng phê phán và tinh thần đoàn kết đều bị cấm ở trường học nhưng lại được bao che ở những nhóm bạn thân và được thể hiện khi chỉ có chúng với nhau, ở ngoài sân trường hay trên phố. Đó là xu thế tất yếu của bản chất con người, xu thế ấy luôn phát triển bằng mọi cách. Nhưng vì chúng không được thừa nhận, dạy dỗ, trau dồi, nuôi dưỡng và dẫn dắt bởi thầy giáo và phụ huynh, những người được xem là người có quyền giám hộ tự nhiên, nên những xu hướng đó thường được thể hiện sai lệch, trệch hướng hoặc không chuẩn xác. Thay vì mang lại lợi ích và hình thành nên mặt tốt nhất, chúng làm tổn hại đến sự phát triển bình thường của trẻ. Đứa trẻ khi chỉ còn lại một mình sẽ nổi dậy chống lại quy luật dù quy luật ấy được đưa ra vì sự tốt đẹp của trẻ và vì trật tự xã hội; trẻ sẽ lên án những gì đẹp đẽ nhất, trong sáng nhất, kết tội những gì nó không hiểu. Còn về tinh thần đoàn kết, trẻ coi nó như một sự liên minh chống

lại trật tự đã được thiết lập mà nó không thừa nhận. Tôi không biết bây giờ tình trạng đó còn không, nhưng thời của tôi các học sinh thường tụm lại thành một nhóm chống lại các thầy. Đó là cuộc đấu tranh của “các lớp học” chống lại cái chữ.

Bây giờ hãy thử nhận rộng những sai lầm này với hàng trăm, hàng nghìn, hàng triệu em nhỏ đang đi học ở châu Âu; hãy tự nhủ rằng trẻ phải chịu đựng chế độ này không phải một ngày, mười ngày, mười tháng mà là sáu năm, mười năm, đôi khi là mười lăm năm; các bạn sẽ rất ngạc nhiên, không phải bởi vì thế giới đang bước gần tới sụp đổ, và vì con người đang hành động chống lại chính lợi ích của riêng mình và của tập thể. Nhưng may thay mọi việc chưa đến nỗi tệ như vậy. Cần phải có một tinh thần tươi đẹp phi thường trong mỗi con người, một bản lĩnh kiên cường trước cái xấu, một động lực to lớn để đưa con người trở lại ánh sáng, hướng về phía trước và bằng mọi giá để sự hỗn loạn này không trở nên tệ hơn.

Cũng có thể có người phản đối ý kiến của tôi và cho rằng việc dạy học ngày xưa cũng chẳng khá khẩm gì hơn, và thậm chí còn vô lí hơn vào thời mà việc học ngữ pháp và tiếng Latin vẫn là trọng tâm của giáo dục.

Đúng là như thế, nhưng giáo dục thời đó không phải là phi tôn giáo, không bắt buộc và không miễn phí. Cuộc sống trong gia đình và cuộc sống giữa thiên

nhiên có một vai trò quan trọng hơn ngày nay. Trường học, nếu có, thì chỉ là thứ yếu. Một lí do đặc biệt khác là con người hầu như không có vai trò chính trị nào. Tôi nói vậy là bởi hồi đó phần lớn các nước châu Âu đều theo chế độ quân chủ.

Ngày nay mọi việc đã khác đi nhiều. Từ khi khoa học có những tiến bộ đáng kinh ngạc và nền công nghiệp tạo ra, bên cạnh đội ngũ thợ thủ công, những người công nhân trước kia không ai biết đến; từ khi con người có nhiều phương tiện di chuyển giúp phá vỡ những khuôn khổ mà phần lớn người dân sống trong đó; từ khi mà lí tưởng dân chủ đã thâm nhập vào nhiều tầng lớp, đến mức mà ngay cả các chính quyền quân chủ vốn ủng hộ lí tưởng dân chủ này cũng trở thành những chế độ dân chủ nghị viện, tức là giai đoạn cuối cùng trước khi chuyển sang dân chủ trực tiếp - thì nhiệm vụ định hướng trường học hướng tới một nền văn hóa có hệ thống của tinh thần tập thể và có suy tính của tư tưởng phê phán và tinh thần đoàn kết trở nên cấp thiết.

Nếu cứ để mặc những tình huống này diễn ra tùy tiện, không theo khuôn khổ nhà trường, không kiểm soát, không định hướng, không bao bọc của người lớn với những kinh nghiệm cha ông để lại thì không khác nào đẩy thế giới vào một mớ hỗn độn ngày càng lớn, và cũng là làm tổn tại mãi những thói xấu mà chúng ta phải chịu đựng khi biến chúng ngày một trầm trọng hơn.

Có lẽ chỉ có một giải pháp cho vấn đề này. Bởi lẽ ngày nay trường học không thể từ chối giáo dục trẻ và gửi trả chúng về gia đình. Trẻ đã quá phụ thuộc vào trường học rồi. Môi trường gia đình không còn có sự gắn kết và sự yên ổn cần thiết cho sự nghiệp giáo dục vốn đòi hỏi phải kiên nhẫn nữa. Ba phần tư thời gian trong ngày các thành viên trong gia đình mỗi người một nơi và chỉ còn gặp nhau chút ít trong bữa tối. Bởi vậy, trường học vẫn phải là sợi dây gắn kết giữa những gì tồn tại trong đời sống gia đình khi trẻ còn nhỏ tuổi với những gì sẽ là môi trường hoạt động hoạt động chung của chàng trai hay cô gái ngày mai: đó chính là xã hội.

Tập hợp trường học thành các cộng đồng, biến lớp học thành một xã hội thu nhỏ và biến trường học thành một mô hình liên bang ít nhiều có tính độc lập tùy theo lứa tuổi và mức độ trách nhiệm được giao chính là giải pháp mà rất nhiều nhà giáo dục ở cả châu Âu và châu Mỹ đưa ra và áp dụng vào thực tế.

Thường thì trẻ sẽ đạt được những tiến bộ trong cơ chế độc lập này theo hướng từ ngoài vào trong, ý tôi là bắt đầu với những trẻ không bình thường để đạt được những đứa trẻ bình thường. Đó là thuận theo tự nhiên. Chừng nào mọi việc còn diễn ra một cách tự nhiên hoặc chừng nào mọi việc diễn ra không quá tệ, người

ta sẽ không cần nỗ lực để hoàn thiện những thể chế đang quản lí chúng ta. Nhưng nếu tình trạng lạm dụng xảy ra, nếu những rắc rối tiếp diễn, người ta sẽ chỉ ra cái xấu, xác định nguyên nhân và nghĩ cách chỉnh đốn. Thế nhưng chính những trẻ mắc lỗi hoặc phạm tội khi chưa trưởng thành lại là những đứa trẻ đầu tiên không tuân thủ quy chế trường học, đó là những đối tượng mà xã hội mong muốn tách ra để tránh ảnh hưởng xấu hoặc, nếu có thể, bắt chúng làm việc và hợp tác trong hòa bình với những trẻ giống như chúng.

Vẫn còn một vấn đề khác: nghiên cứu những điều bất thường cho thấy chức năng bình thường của con người biến dạng dưới kính lúp. Liệu đó có phải nghiên cứu về những căn bệnh thường xuyên giúp ta biết đến những chức năng bình thường của cơ thể? Y học chẳng phải đã có trước vệ sinh hay sao? Chúng tôi gặp lại quy trình này trong bộ môn tâm lí học ở trẻ. Bác sĩ O. Decroly ở Bruxelles và Maria Montessori ở Roma đã bắt đầu nghiên cứu chuyên sâu bệnh tâm thần và những trẻ trí não chậm phát triển. Nghiên cứu các trường hợp trẻ đặc biệt này giúp họ phát minh ra phương pháp điều trị tâm thần, những phương pháp này hiệu quả đến mức người ta có ý tưởng áp dụng chúng lên cả những đứa trẻ bình thường. Phương pháp Decroly và phương pháp Montessori tôi từng đề cập trong cuốn *Chúng ta hãy thay đổi trường học* ra đời từ đó.

Tương tự đối với chế độ tự chủ ở học sinh. Bằng cách gom các trẻ phạm tội lại để giáo dục mà những nhà giáo dục thiên tài như Willian George (Mỹ), Homer Lane (Anh), Francia (Italia), Johannes Langermanne (Đức), Chatzky (Nga)... mỗi người mỗi cách, đều đã thấy rằng đây là phương pháp hiệu quả nhất để vực dậy mỗi cá nhân theo đúng cách nhìn của trẻ, cho phép trẻ học lại tự do và trách nhiệm cũng như đưa trẻ trở về với đời sống cộng đồng.

Nhưng tại sao chế độ giáo dục áp dụng được ở những trẻ phạm tội và có thể giúp chúng trở thành những người lao động chân chính hoặc công dân tốt ấy lại không mang lại kết quả tương tự khi được áp dụng với đứa trẻ bình thường?

Chúng tôi tự hỏi nhau như vậy. Chúng tôi đã cố gắng. Chúng tôi vừa làm vừa thử. Và rồi đã thành công. Chế độ này đã được triển khai tại Mỹ nhờ Wilson Gill, tại Áo nhờ Tiến sĩ K. Prodingner, tại Đức với Georg Kerschensteiner và với nhiều những người tài giỏi khác.

Trong những trang tiếp theo tôi sẽ chỉ ra cách mà một số nhà tâm lí học đã nghiên cứu các băng đảng trẻ con - *boys gangs* - theo cách gọi bên Mỹ, để xây dựng và tổ chức các trại rèn luyện do người dân quản lí, như trại George Junior Republic của William George, Little Commonwealth của Homer Lane, vân vân. Tiếp theo là cách thức hoạt động của những mô hình cộng hòa nhỏ,

như những trường học mới ở nông thôn chẳng hạn. Sau đó, từ mô hình nội trú đến mô hình ngoại trú, chúng ta sẽ cùng tham khảo những gì được triển khai tại châu Âu và châu Mỹ, đặc biệt là ở Thụy Sĩ.

Điều này cho phép chúng tôi phân biệt những mặt tốt và những mặt chưa tốt của cơ chế này. Tiếp đến, chúng tôi sẽ xem xét những mặt chưa tốt và tìm hiểu xem liệu có thể khắc phục được hay không, và nếu có thì với điều kiện gì, cũng như nhìn nhận những mặt tốt để tận dụng triệt để chúng vì sự phát triển nhân cách và xã hội của các em.

Phải thừa nhận rằng chúng ta mới bắt tay khởi động một phong trào sẽ còn phát triển sâu rộng khi chúng ta hoàn thiện được chế độ tự chủ ở các em, vốn là một công cụ mà tự nhiên trao tặng. Còn rất nhiều việc phải làm để đạt được tiến bộ và hình thành được kĩ năng cần có. Mong rằng những trang sách này góp phần vào làm sáng tỏ vấn đề và chỉ ra mức độ quan trọng của nó trong thời điểm hiện nay.

Bởi vậy chúng ta không được chần chừ. Nhiệm vụ đổi mới trường học trở nên hết sức cấp bách. Để tiến tới xây dựng một thế giới trong sạch hơn, trường học phải hăng hái trước nhiệm vụ đầy trọng trách này. “Trẻ em hôm nay, thế giới ngày mai”, câu nói đó không còn xa lạ nữa; những gì người này muốn cũng sẽ là những gì mà người khác muốn. Nếu trường học khích lệ được

sự phát triển đầy đủ những khả năng tốt đẹp ở mỗi đứa trẻ, dù đó là bất cứ khả năng gì, thì sẽ thu hoạch được mọi kết quả mong muốn. Trường sẽ có thể lựa chọn năng lực học sinh một cách tự nhiên, đào tạo được đội ngũ tinh hoa mà thế giới vận hành sau này nhờ vào lớp người ấy. Nhận ra đâu là những nhà lãnh đạo thiên bẩm, những người chỉ huy, những nhà tiên phong, trao cho những cá nhân có khả năng trở thành những người lao động có khả năng tư duy chính xác và lòng nhiệt tình những công cụ cần thiết giúp họ trở thành những con người tài năng, đó chính là vai trò tuyệt vời mà nhà trường có được.

Hãy thử hình dung một xã hội của người trưởng thành bao gồm những người đàn ông và những người phụ nữ được dạy dỗ ở một trường học như chúng ta mong ước: ai cũng được học cách làm việc, có nghĩa là làm ra những giá trị có ích cho nhân loại; ai cũng được học cách tuân lệnh và đưa ra mệnh lệnh, có nghĩa là hợp tác với nhau, những người năng lực yếu hơn phải lắng nghe ý kiến và chỉ dẫn của những người có năng lực tốt hơn; ai cũng được học cách coi trọng người lao động và công sức của họ, cách công nhận và trân trọng năng lực của người khác và lựa chọn ra người chỉ huy tài năng nhất. Bởi vì, ngay từ khi còn ngồi trên ghế nhà trường, những nhà lãnh đạo thiên bẩm - và cả những chuyên gia làm việc chân

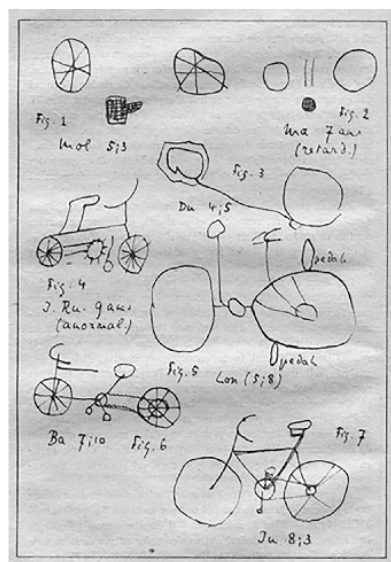
tay hay trí óc tương lai hoặc những nhà tổ chức công việc xã hội - đều đã được chuẩn bị cho nhiệm vụ và vai trò của mình như một người trưởng thành, và mỗi người sẽ trở thành người phù hợp với một cương vị phù hợp.

Liệu tôi có cần phải nói rằng bức tranh lí tưởng này của xã hội tương lai là hoàn toàn trái ngược với bức tranh của xã hội hiện nay do Chiến tranh thế giới lần thứ I để lại và những đảo lộn sâu sắc sau khi cuộc chiến này kết thúc? Đôi khi bất hạnh này khép lại lại mở ra một điều tốt đẹp. Cần phải cảm nhận được trong huyết mạch mình sự vô lí của một số thể chế xã hội và trường học hiện nay để củng cố niềm khát khao thay đổi các thể chế này. Nhưng lần này tôi cho rằng người ta đã bắt đầu nhìn nhận vấn đề rõ ràng và đúng đắn. Hiện nay, chúng ta đã nhận được những tín hiệu tốt đẹp của phong trào rộng rãi hướng tới một kiểu trường học cho phép mỗi đứa trẻ được phát triển những năng lực tốt nhất ở mình, hướng tới một trường học đào tạo ra những người lao động có ích cho xã hội, lựa chọn ra những người xuất sắc nhất và đào tạo ra những công dân tốt cho đất nước và cho loài người. Nó cho phép ta hi vọng vào mọi điều tốt đẹp. Có thể đời sống trẻ em hiện nay vẫn còn nhiều mặt chưa được. Ở nhiều quốc gia, trẻ em vẫn chưa đủ ăn, vẫn kiệt quệ, chịu nhiều cay đắng và mắc những bệnh tâm lí vô phương cứu chữa. Những đứa trẻ tội nghiệp ấy sẽ không bao giờ là

yếu tố làm nên tiến bộ về mặt tư tưởng và xã hội. Ít nhất chúng ta có thể áp dụng một hệ thống luật pháp và mô hình kinh tế cho phép mỗi người được sống một cuộc sống xứng đáng. Nhưng ngay cả với những em nhỏ bị bệnh dù ít hay nhiều, những đứa trẻ bất bình thường, vô đạo đức và “phi xã hội” này, người ta vẫn có thể hi vọng rằng một ngôi trường nắm vững được những mục tiêu cần theo đuổi và những phương thức cần triển khai sẽ đóng góp vào làm thay đổi nhanh chóng xã hội, điều mà hàng triệu con người đang mong đợi và khát khao. Khó khăn càng nhiều thì nỗ lực càng phải lớn. Cần phải chuẩn bị kĩ lưỡng, giữ đầu óc tỉnh táo và tinh thần bền bỉ, và biết đâu đấy chúng ta sẽ được chứng kiến một thể hệ tinh hoa xuất hiện đứng lên nắm quyền điều hành chính phủ, những người tài giỏi gánh vác nhiệm vụ chính trị, kinh tế và xã hội, những lĩnh vực phù hợp nhất với khả năng của họ và nhờ vậy họ có thể tận hưởng nhiều hơn nền hòa bình và sự công bằng mà họ chờ đợi và khát khao. Bởi vì hòa bình và công bằng là những yếu tố cơ bản nhất tạo nên đời sống tinh thần của con người: xu thế hướng tới hài hòa, xu thế hướng tới một nền kinh tế ổn định, xu thế tự do hóa hoạt động tinh thần ở cấp cao hơn, và cuối cùng là xu thế hướng tới phát triển sức mạnh của đời sống tâm linh.

6. Trường học chủ động

Adolphe Ferrière, 1922¹



Tranh các bé từ 5-9 tuổi vẽ mô phỏng sự hiểu biết về xe đạp ở Nhà của Bé (1922) // © Lưu trữ Jean Piaget

Thuật ngữ “Trường học chủ động” lần đầu tiên được biết đến năm 1918 và ngay từ năm 1920 đã trở nên phổ biến. Đây là một điều thực sự hiếm và nó đã hình thành nên một phong trào giáo dục được nhiều người ủng hộ nhiệt tình. Người chê bai sẽ có nhưng chắc chắn không nhiều. Ai lại lên tiếng phản đối một phương pháp vì khoa học, tiến bộ và vì tương lai?

Người đầu tiên đưa ra thuật ngữ này là một người bạn của tôi, nhà bác học Pierre Bovet, Hiệu trưởng Viện J.J. Rousseau kiêm giảng viên trường Đại học Geneva. Năm 1914, thời điểm tôi xuất bản một nghiên cứu nho nhỏ với những dẫn chứng hùng hồn đặt nền tảng cho cuốn sách này thì tôi vẫn còn sử dụng những từ cổ kiểu như “trường học làm việc” được dịch theo tiếng Đức là “Arbeitsschule”. Nhưng ngay từ lúc đó tôi đã nhận thấy rằng cách gọi đó chưa bao hàm hết được những điều muốn nói. Tôi e rằng từ nguyên bản tiếng Đức chuẩn xác hơn bản dịch. Ngay cả những người đầu tiên đưa ra thuyết Arbeitsschule cũng có vẻ “vừa thiếu chính xác vừa lan man”. Năm 1914 tôi từng nói rằng thuật ngữ “Trường học chủ động” có thể khó hiểu. Nó vừa nói quá nhiều nhưng cũng nói quá ít. Quá nhiều là bởi nó không áp dụng được vào tất cả các trường dạy nghề, các trường đào tạo công việc chân tay hoặc các trường dạy nghề thường bị nhầm với các trường Arbeitsschule. Quá ít, là bởi nó chỉ đề cập công

¹ Trích dịch phần *Dẫn nhập* của cuốn *Trường học chủ động*, Neuchâtel – Paris, NXB Forum, 1922.

việc và công việc: công việc máy móc và công việc sản xuất. Ở đây chúng ta phải hiểu theo nghĩa thứ hai.

Việc thiếu chính xác trong khái niệm này cũng đã được M.L. Cellérier chỉ ra trong cuốn *Năm học sư phạm* xuất bản năm 1912: “Thuật ngữ không mấy hấp dẫn “Arbeitsschule” - tức trường học làm việc - là quá thiếu chính xác để có thể được dịch ra ngôn ngữ khác, bởi vì trường học nào mà chẳng dạy trẻ cách làm việc. Những người sử dụng thuật ngữ này khi thì xem nó là giáo dục chủ yếu dựa trên việc làm với đôi bàn tay, khi thì lại trông cậy một cách máy móc vào những hoạt động cá nhân trong quá trình trau dồi kiến thức, khi thì lại kết hợp giữa hai phương pháp này với nhau theo nhiều cách.”

Và trong trường hợp này, *Năm học sư phạm* sẽ được diễn giải thành giáo dục thông qua hoạt động cá nhân,



Sơ đồ mô tả các hoạt động thể chất, tinh thần và trí tuệ của trẻ ở Nhà của Bé // © Nguyễn Thụy Phương

trường học của công việc cá nhân và dạy học thông qua làm việc.

Tôi đã cố tình dùng thuật ngữ này để đặt tên cho nghiên cứu của mình năm 1914. Tôi đã và đang cho rằng việc thực hiện một cách máy móc một công việc được yêu cầu không đáng được gọi là làm việc. Làm việc thực sự phải là một hoạt động do chính mình mong muốn và mang tính tri thức. Ngay cả khi công việc đang làm không phải do chính chúng ta lựa chọn, ngay cả khi ngoại lực hoặc hoàn cảnh buộc chúng ta phải làm việc đó thì hoạt động đó chỉ xứng đáng được gọi là làm việc khi chúng ta dành toàn tâm toàn ý cho nó, đặt vào đó nỗ lực và tình cảm của mình. Đứa trẻ nào từng bắt đầu học làm việc ngay từ khi còn rất nhỏ, nói một cách khác đi, đứa trẻ nào coi trường đời là môi trường để học làm việc thì đứa trẻ đó sẽ biết cách tiến thẳng và tiến xa, dù là trong lĩnh vực khoa học hay kinh tế. Đứa trẻ đó sẽ biết cách tránh cho mình lối nói khoa trương, coi trọng lý thuyết một cách thái quá vốn bị coi như là một điểm yếu của giáo dục xưa và nay.

Như vậy, đây là một phong trào phản kháng chống lại những gì đã quá lỗi thời trong trường học ngày nay, chống lại kiểu nặng về hình thức, thói quen đứng ngoài lề cuộc sống, sự thiếu hiểu biết về những gì tạo nên nền tảng và cốt lõi của bản chất trẻ. Trường học chủ động không hề đi ngược lại việc dạy kiến thức, nhưng nó kịch liệt phản đối những người khẳng

khăng cho rằng kiến thức phải chiếm vị trí quan trọng nhất, điều này làm ảnh hưởng tới tình cảm và hoạt động của trẻ. Bởi vì đây là những yếu tố tạo nên cá tính của trẻ. Có thể nói rằng cá tính là một tập hợp những thói quen hình thành từ những hành động và phản ứng của trẻ đối với thế giới xung quanh và xác định ở trẻ các khái niệm giá trị vốn là nền tảng cốt lõi để hình thành nên “cách ứng xử trong đời sống” ở mỗi người. Việc định hướng tư tưởng trước những vấn đề lớn về tôn giáo, triết học, xã hội và đạo đức của đời sống, việc lựa chọn những mục đích và công cụ để đạt được mục tiêu phụ thuộc nhiều vào những thói quen được rèn giũa hơn là những khái niệm giá trị học được. Suy nghĩ thôi chưa đủ, mà còn phải trải nghiệm. Cuộc sống thiếu suy nghĩ sẽ rất nghèo nàn, nhưng suy nghĩ mà không trải nghiệm thì sẽ chẳng là gì.

Vậy ta có thể nói Trường học chủ động mang tính thực dụng được không? Chúng ta đã sử dụng và lạm dụng thuật ngữ này. Có, sẽ là thực dụng nếu nó bắt phương thức phục tùng mục đích, nếu nó không dạy nghệ thuật vì nghệ thuật, không dạy văn hóa vì văn hóa, không dạy thể thao vì thể thao, dạy tiếng Latin chỉ vì theo trào lưu và chạy theo trường phái cổ điển để phục vụ cho tinh thần dân tộc. Sẽ là thực dụng nếu như nó đặt mọi giá trị của đời sống phục vụ cho mục tiêu làm tăng lên và mở rộng sức mạnh tinh thần. Nhưng bản thân nó lại không hề thực dụng theo nghĩa hẹp. Đối

với trường học chủ động, hoạt động kinh tế sẽ không quan trọng hơn hoạt động tinh thần hay hoạt động chân tay và trí não. Nó sẽ không quy tội cho việc dùng lí trí phục tùng ý muốn, và nếu có coi hành động kỉ luật và ý thức lên trên tất cả thì nó không quên rằng hình thức cao nhất của hành động chính là lao động trí óc. Lí trí chỉ chấp thuận phục tùng ý muốn với một điều kiện duy nhất: ý muốn phải hoàn toàn phục vụ tinh thần.



Giáo cụ trực quan (vỏ cây, vỏ ốc) dùng để giảng dạy cho các bé từ nhiều thập niên trước hiện được Đại học Geneve lưu trữ // © Dự án “Những nhà tiên phong”

Hoạt động bột phát, cá nhân và mang tính sản xuất chính là lí tưởng của Trường học chủ động. Lí tưởng này không có gì là mới bởi nó đã từng được đưa ra bởi Montaigne, Locke, J.-J. Rousseau. Ngay cả Pestalozzi, Fichte, Froebel cũng từng coi lí tưởng này là trọng tâm trong hệ thống giáo dục của họ. Nói tóm lại, lí tưởng này là của tất cả những nhà sư phạm tinh tế và

tài giỏi ngày xưa, họ là những nhà tiên phong đại tài. Nhưng điều tạo nên sức mạnh của những nhà tiên phong ấy chính là trực giác, và cũng là điểm yếu của họ nếu chúng ta có ý định phổ biến công trình của họ và tiến bộ khoa học. Họ chỉ phỏng đoán giai đoạn tuổi thơ chứ không thực sự biết về nó, theo đúng nghĩa mà thể kỉ của khoa học ngày nay mang lại cho từ này. Trước khi ngành tâm lí học thử nghiệm lên ngôi mới chỉ có phương pháp cảm nhận, nhưng giờ đây người ta đã biết và ngày càng biết rõ hơn phải làm gì. Và chúng ta biết được điều gì? Rằng một đứa trẻ hẳn là lớn lên giống như một cái cây nhỏ bé theo những quy luật của riêng nó; rằng nó chỉ thực sự sở hữu những gì nhận thức được thông qua quá trình lĩnh hội của chính bản thân mình. Ví như dù có mang loại phân bón hóa học tốt nhất phủ kín thân cây thì sẽ vẫn không mang lại kết quả gì. Trường học truyền thống trong khi đó thông thường làm theo cách này. Đáng ra phải dạy bón phân vào gốc cây để các chất dinh dưỡng từ đó theo nước mưa ngấm xuống rễ một cách dễ dàng theo một quá trình diễn ra tuy chậm nhưng mang lại cho cây những bông hoa đẹp nhất và những trái ngon nhất.

Trực giác của các nhà sư phạm tài năng trước kia còn được phát huy và trau dồi nhờ kiến thức về tâm lí học tinh thần và về những quy luật phát triển ở trẻ. Những gì thuộc về tiềm thức trở thành ý thức. Tiến

trình mang tính lịch sử này thuộc về mỗi cá nhân. Thế nhưng, liệu nó có đối lập với công thức giáo dục mà M. Gustave Le Bon đưa ra: biến ý thức thành vô thức?

Điều này giúp tôi đưa ra một đặc tính mới của Trường học chủ động. Biến ý thức thành vô thức là một công việc hoàn hảo khi nó là quá trình lĩnh hội kiến thức máy móc. Nhưng nó giống như huấn luyện động vật chứ không phải là giáo dục con người. Chắc chắn rằng việc có khái niệm và việc học được một kĩ thuật bất kì đều là cần thiết cho mọi ngành nghề, kể cả những nghề khoa học. Nhưng tự trải nghiệm lại những gì mà cả nhân loại đã từng trải nghiệm là một việc làm ngớ ngẩn vừa mất công vừa tốn sức. Mặt khác, muốn đạt được một mục đích bất kì thì đều cần phải có phương tiện, và những phương tiện này chỉ có được nhờ rèn luyện, thói quen và tự giác, vốn là những điều kiện tiên quyết cần có để đạt được tiến bộ. Tinh thần ý thức chỉ được giải phóng, có khả năng đảm nhiệm những nhiệm vụ cao hơn, bắt đầu một hoạt động phức tạp hơn khi mà trí óc không phải bận tâm đến những quy trình được ấn định một lần duy nhất trước đó. Đó chính là vai trò của thói quen, của tự giác, của sức mạnh cơ học. Đó chính là lí do tôi nói biến ý thức thành vô thức là việc làm cực kì quan trọng.

Tuy nhiên, chúng ta làm như vậy liệu có phải là để triệt tiêu ý thức, để biến con người từ trạng thái hoạt

bát chuyển sang trạng thái máy móc? Hẳn nhiên là không phải. Trạng thái máy móc này có đầy đủ mọi phương tiện để hành động nhưng sẽ không có hồi kết. Khả năng cơ học chỉ mang ý nghĩa khi nó được coi như công cụ của một khả năng sáng tạo và, khả năng sáng tạo này chỉ có thể phát triển được nếu giáo dục được xem như một sự nở rộ, sự phát triển, một tiến trình mà ở đó ý thức biến thành vô thức một cách sâu rộng. Nhờ vậy mà giáo dục trở thành nghệ thuật biến vô thức thành ý thức. Điều này là hoàn toàn đối lập với công thức của G. Le Bon.

Bởi vì đây là một trong những thành tựu mới nhất của ngành tâm lí học trẻ em, một trong những thành tựu có tầm ảnh hưởng sâu rộng nhất: nó khẳng định rằng, ngay từ khi mới sinh ra cho đến lúc trưởng thành, con người vượt qua được hàng loạt các giai đoạn, trên lí thuyết thì các giai đoạn này giống nhau; và, chừng nào người đó vẫn đi theo con đường mà thiên nhiên đã vạch ra cho nó thì người đó sẽ lớn lên và hoàn thiện mình ở cấp cao nhất có thể đạt được. Nói đúng ra thì từ giai đoạn không thật chuẩn xác lắm ở đây. Nó không phải là một loạt các trạng thái tĩnh, mà là một sự năng động vốn có. Như Henri Bergson đã từng chỉ ra rằng tinh thần, vốn ít có khả năng tạo nên một hoạt động liên tục, thường thích chia nhỏ các hoạt động này ra thành nhiều phân đoạn tách rời. Những ngắt quãng, những góc,

những điểm tích tụ được nhận ra một cách dễ dàng hơn khi chúng được kết nối lại với nhau. Tuy nhiên, cuộc sống vẫn là một sự chuyển động không ngừng, một hồi thúc lúc mạnh mẽ lúc mờ nhạt, lúc đứng hướng lúc trệch hướng, nhưng luôn thường trực.

Biết được sự chuyển động cốt yếu ấy, biết được mục tiêu cần hướng tới, biết được các công cụ mình có chính là nhiệm vụ to lớn của loài người, và cũng là nhiệm vụ cốt lõi của tinh thần con người. Sẽ không có gì lớn lao hơn thế, bởi nó đã bao gồm cả triết học và tôn giáo trong đó. Cho dù con người có say sưa nghiên cứu khoa học, dành toàn tâm toàn ý vào thực hành thì cũng không tránh được những vấn đề mà cuộc sống đặt ra. Bởi vậy, nếu xét theo những mục tiêu mà nó theo đuổi, giáo dục được ví như cháu gái của triết học, tức là khoa học đời sống tinh thần, và nếu xét theo những phương tiện mà nó sử dụng, thì giáo dục lại được ví như con đẻ của ngành sinh học, tức là khoa học đời sống cơ thể con người.

Stanley Hall, một nhà tâm lí học người Mỹ, tác giả cuốn *Thiếu niên* (Adolescence) từng cho rằng “không phải tâm lí học mà là sinh học” (Nemo psychologus nisi biologus). Đến lượt tôi cho rằng “không phải sư phạm học mà là sinh học” (Nemo pedagogus nisi biologus). Thế nhưng, không có một học thuyết hay một phương pháp thực hành nào được khẳng định là tốt hơn học

thuyết sinh học và ứng dụng thực hành sư phạm của Trường học chủ động.

Nhưng rốt cuộc, có thể người ta sẽ hỏi rằng, Trường học chủ động là gì khi chỉ đưa ra định hướng mà không hề nêu ra giới hạn của nó? Tôi xin nói ngắn gọn rằng, Trường học chủ động có một lí do chính đáng để ra đời: vì nó tìm cách phát huy mặt tốt nhất trong bản chất mỗi đứa trẻ, - và ở từng đứa trẻ, - nên nó sẽ không chọn cho mình một định nghĩa ưu tiên, một chương trình ưu tiên, một phương pháp ưu tiên. Trường học không tự nhiên chủ động, mà chủ động là cái đích cần phải hướng tới. Ngày hôm qua trường học như thế nào thì hôm sau sẽ không còn là như thế nữa. Nó thay đổi không ngừng. Như trong toán học, trường học là “hàm số” của những cá thể trẻ em. Ý định gò ép trẻ trong một khuôn khổ cứng nhắc là không biết cách nhận ra điều cốt lõi của trường học. Theo cách nói của thợ điện thì những nguyên tắc điều khiển trường học là “động” chứ không phải “tĩnh”, là “dây nóng” chứ không phải “dây mát”. Vì vậy, nó không phải là một tập hợp hỗn độn, càng không phải là một cơ chế cứng nhắc; nó là một tổ chức, với tất cả những gì mà khái niệm này bao hàm về cái đã biết và cái chưa biết, về sự chính xác trong cái phổ biến và về sự không định nghĩa được trong mỗi cá nhân.

Nói gọn lại, đây là lần đầu tiên trẻ em được trao sự công bằng nhờ Trường học chủ động.

Nhưng một câu hỏi khác lại được đặt ra: Trẻ em là gì?

Theo định nghĩa, trẻ em là một con người chưa thể nói lên suy nghĩ của mình, chưa thật phát triển trong việc phân biệt giữa giác quan và tinh thần, chưa có khả năng tập trung cao. Những khái niệm ít ỏi mà trẻ có được vẫn còn mơ hồ; các cử chỉ vẫn chưa được kết hợp nhuần nhuyễn - khả năng đó phải sau này trẻ mới có. Nhưng như người ta vẫn thường nói, trẻ không phải là một người lớn hoàn chỉnh: ở mỗi lứa tuổi, trẻ là một sinh vật riêng biệt, và nhiều phương pháp có thể tốt cho người lớn nhưng lại không tốt cho trẻ em. Trong mọi trường hợp, trẻ là một sinh vật nguyên thủy, chưa phát triển, giống một sinh vật hoang dã với những tiềm năng ẩn sâu trong cơ thể và trong tâm trí sẽ được xuất hiện sau này ở thời điểm thích hợp. Quá trình ấp ủ trẻ - nếu có thể gọi như vậy - càng diễn ra chắc chắn và sự phát triển càng theo quy trình bình thường thì trẻ càng ổn định về tinh thần, điềm tĩnh về tính cách. Sự ổn định và điềm tĩnh này lại được bảo vệ tốt hơn khi trẻ có một cuộc sống thể chất lành mạnh: được vui chơi ngoài trời, được tắm nắng, được vệ sinh sạch sẽ, trẻ sẽ có một cuộc sống tốt hơn, sẽ biết theo đuổi những sở thích, bắt đầu làm quen với cuộc sống thực qua hàng ngàn những hoạt động và phản ứng mà cuộc sống tạo ra. Nguyên

tắc trùng phạt mà Spencer đưa ra về cơ bản là đúng. Nhưng nó không nên được áp dụng một cách hời hợt; nó phải được xuất phát từ chính cuộc sống của trẻ trong một môi trường phong phú với rất nhiều các hoạt động khác nhau.

Câu nói sau đây của nhà tâm lí học người Mỹ Stanley Hall không phải là một quan điểm trái ngược: “Để trở thành một người văn minh thì trước hết phải là một đứa trẻ hoang dã.” Cuộc sống của chúng ta vốn phức tạp, đó là điều không thể phủ nhận, lại chưa đủ sẵn sàng để thực hiện yêu cầu này. Ít nhất thì cũng không nên mắc thêm một sai lầm để tránh là để trẻ sống một cuộc sống ngoài những nhu cầu tâm lí thực sự, vượt quá khả năng của nó và vì thế nên cuộc sống đó trở nên nguy hiểm. Có thể hiểu được điều tôi muốn nói ở đây khi đem so sánh về mặt tinh thần cách sống của những học sinh trường mẫu giáo hoặc nhà trẻ của chúng tôi với cách sống của những người nguyên thủy sống trong hang ở trong lỗ. Có một sự việc khiến ta ngạc nhiên: tổ tiên của chúng ta sống rất thực tế, mọi lập luận của họ đều có quan hệ mật thiết với sự vật, được nuôi dưỡng bằng kinh nghiệm - dù những kinh nghiệm đó chưa được hiểu sâu xa ngọn ngành và chưa được hệ thống một cách đầy đủ, tất cả đều “hoàn toàn dựa vào kinh nghiệm” theo đúng nghĩa của nó. Xuất phát từ tiếp xúc với các sự việc, nên lập luận họ đưa ra có tác động chặt

chẽ với sự việc. Hoạt động ở những người nguyên thủy này hoàn toàn là những động tác cơ thể, chân tay, thói quen. Ý thức tự phát ở động vật và con người xuất hiện sớm hơn nhiều so với ý thức có chủ ý, tức là kiểu ý thức về chính bản thân mình, trở thành ý nghĩ trừu tượng thông qua thể giới nhận thức. Dạy trẻ cách suy nghĩ là tốt, nhưng với một điều kiện, là suy nghĩ đó nhất định phải được xuất phát ngay tức thì từ thực tế và phải phản ứng ngay tức thì trước thực tế. Việc chia tách giữa sự việc và ý nghĩ về các sự việc chỉ khiến cho khả năng nhận thức tiêu tan. Không cho trẻ tiếp xúc với sự vật là một tội ác. Vậy nên, hãy để trẻ được “sờ tận tay, day tận mắt”, hãy để trẻ có những tương tác với thực tế và để chúng được tự rút ra kinh nghiệm cho bản thân. Sẽ đến ngày trẻ hiểu được những điều trừu tượng khi trí óc đã đủ chín chắn. Trẻ có thể chín chắn sớm, cũng có thể muộn hơn. Điều đó không quan trọng, miễn là suy nghĩ ở trẻ phải được giải phóng, chuyển từ suy nghĩ thuần túy dựa trên kinh nghiệm thành suy nghĩ mang tính lí trí, và việc đó phải diễn ra một cách tự nhiên. Sẽ thật sự sai lầm nếu giao trọng trách đó cho một người thiếu kinh nghiệm đảm nhiệm.

Hơn nữa, có khi chúng ta lại ngạc nhiên về sự vô nghĩa của các phương pháp hiện nay: rõ ràng trẻ thường có khả năng ghi nhớ các sự vật cụ thể một cách phi thường, cho dù trẻ không đủ khả năng nâng lên

thành những ý tưởng trừu tượng. Về phần mình, một thiếu niên, nhất là ở tầm 13 tuổi, rất phát triển khả năng lập luận, khả năng suy nghĩ về các sự vật và con người, điều phối, trừu tượng hóa và tổng quát hóa các sự vật hiện tượng. Thế nhưng trường học hiện nay vẫn quá đề cao việc nhồi vào những bộ óc non nớt những lập luận và những ý nghĩ viển vông vượt quá khả năng của chúng, trong khi trí tuệ phát triển vượt trội ở thiếu niên bị ép phải nhớ liên tục với một lượng rất nhiều nội dung chương trình học phục vụ các kì kiểm tra. Rõ là một sự ngược đời.

Bởi vậy, việc quan trọng cần làm là cho trẻ sống với thực tế, từ từ đánh thức tư duy thông qua tiếp xúc với sự việc mọi lúc mọi nơi, giúp trẻ liên tục phản ứng trước những sự việc được “sờ tận tay, day tận mắt”. Nhu cầu hoạt động ở trẻ sẽ được thỏa mãn trong quá trình đó. Và hoạt động đó sẽ kéo theo các hành động và phản ứng giúp trẻ đưa ra những nhận định tự nhiên, chỉ những nhận định này mới giúp hình thành nên trí tuệ và giúp trẻ tiến bộ. Từ đó ta có thể đưa ra kết luận thế này: cần trao cho trẻ cơ hội được vận hành cơ thể và đôi tay của mình. Đây cũng chính là ý tưởng đầu tiên của những người thành lập ra Trường học chủ động. Và đó là ý kiến của riêng một vài người trong số họ. Nó cũng là nguyên nhân dẫn đến sự hiểu lầm còn tồn tại cho đến bây giờ cho rằng Trường học chủ động

thực chất chỉ là nơi trẻ học làm những công việc chân tay, hoặc tệ hơn nữa, đó là một trường học nhất định chống lại văn hóa tinh thần.

Công việc tay chân vẫn phải là hòn đá nền tảng trong giáo dục trẻ, nhất là cho lứa tuổi từ 7 đến 12 tuổi. Nếu nó phù hợp với nhu cầu cơ bản nhất ở trẻ thì nó cũng phù hợp với mong muốn của ngành tâm lí học: biến tư duy cụ thể sang trừu tượng qua một tiến trình kéo dài và không để cho suy nghĩ đầy toan tính của người lớn can thiệp một cách vô lí và quá sớm.

Liệu rằng với phần giới thiệu này tôi đã thành công trong việc nêu ra tầm quan trọng to lớn của việc đổi mới quanh thuật ngữ “Trường học chủ động” hay chưa? Không chỉ là đổi mới, nó còn là sự chuyển mình. Là một luồng tư duy mới cho thế giới. Trường học truyền thống kiểu cũ, với nền tảng xưa cũ, với những bức tường định kiến và tư tưởng thủ cựu sẽ không thể chống lại Trường học chủ động.

Sẽ có một ngày xuất hiện một môn khoa học giúp xây dựng trên chính cơ sở rộng lớn này một “ngôi trường dưới ánh dương” theo cách riêng của nó, và có thể sẽ có ngày người ta không còn căm ghét trường học hồi nhỏ nữa, bởi nơi đó họ đã biết thế nào là một cơ thể khỏe mạnh, là sự hài hòa giữa tâm hồn và sự phát triển của trí tuệ.

7. “Trường học Mới” và Văn phòng Quốc tế các Trường học Mới

Adolphe Ferrière, 1925¹

[...] Xuất phát từ tư tưởng truyền thống của những nhà sư phạm lỗi lạc thời xưa, như Rousseau, Pestalozzi hay rất nhiều người khác; tiếp nối phong trào giáo dục đổi mới “Philanthropinums” của Planta, Salzmann, Basedow, Fellenberg..., ngày nay, trường học mới đã có một vị trí vô cùng quan trọng nhờ vào bộ môn tâm lý học trẻ em, vốn được xem là cuộc hội ngộ giữa lịch sử và khoa học hiện đại

Những trường học này hướng tới ba mục tiêu cùng lúc: đáp ứng các nhu cầu tâm lý xuất hiện tự nhiên

¹ Trích dịch từ Tạp chí *Vì kỉ nguyên mới*, số 15, tháng 4/1925, tr. 2-8.

trong bộ não trẻ; trao cho nó những công cụ cần thiết để phục vụ cuộc sống hiện nay, và xa hơn nữa là cuộc sống tương lai; và cuối cùng là giúp trẻ lớn lên từ chính nỗ lực bản thân cho tới khi đạt được những giá trị trí tuệ phổ cập, không phụ thuộc vào thời gian và không gian: đó chính là các giá trị chân, thiện, mỹ!

Tên gọi “Trường học Mới”, trong tiếng Anh, do D’Cecil Reddie đưa ra khi thành lập ngôi trường đầu tiên kiểu này vào năm 1889 ở Abbotsholme, thuộc hạt Derbyshire (Anh). Sau đó, nhà xã hội học Edmond Demolins đã mang mô hình này về áp dụng tại Pháp và thành lập ra Trường des Roches tại Verneuil-sur-Avre (Eure) vào năm 1899. Tại Đức, Tiến sĩ Hermann Lietz đã gọi các trường của ông là Land-Erziehungsheime, có nghĩa là các trường học nông thôn. Nhưng những trường được thành lập muộn nhất, nơi mà toàn bộ học sinh đều phải rèn luyện tính *tự quản* đều có tên là Freie-Schulgemeinden (trường học miễn phí dành cho cộng đồng).

Không dễ để nêu lên các đặc tính của Trường học Mới.

Có nhiều trường tự xưng là “trường học mới” dù không giống với các trường học mới kiểu mẫu giống như tên gọi của nó. Người ta nói rằng thói đạo đức giả là sự tôn vinh của cái xấu dành cho cái tốt. Tên gọi “Trường học Mới” được xem như là “lời mời gọi”, thực

ra lại là để tôn vinh những ngôi trường thực sự lấy cảm hứng từ ngành khoa học sư phạm hiện đại. Dù sao thì cảnh báo người dân phải “đề phòng những trường học giả mạo” cũng là việc nên làm.

Nhưng, làm cách nào để người dân phân biệt được thật giả khi họ không hề có kinh nghiệm, trong khi các vị hiệu trưởng thì lại gieo vào đầu họ những ảo tưởng bằng những lời hứa ngọt ngào và “những kế hoạch hoàn hảo trên giấy...” theo kiểu các chính trị gia thường làm?

Đó chính là nhiệm vụ của “Văn phòng Quốc tế Trường học Mới”. Chúng ta hãy nhớ lại rằng, Văn phòng này được thành lập vào năm 1899 với mục đích “gây dựng nên những mối quan hệ tương trợ mang tính khoa học giữa nhiều trường học mới cũng như tập hợp các tài liệu liên quan và phát huy giá trị của các thử nghiệm sư phạm được tiến hành tại các phòng thí nghiệm sư phạm phục vụ tương lai.” Văn phòng có trụ sở tại Geneva (Chemin Pestier 10, Champel).

Năm này qua năm khác, hoạt động thử nghiệm của Văn phòng không ngừng tăng lên, thậm chí trong thời kì chiến tranh đã tăng lên con số hơn 100, mỗi năm có đến hơn 2.000 bức thư được gửi đến. Các tài liệu thu thập được đã lên tới một con số đáng kể - khoảng 30.000 phiếu - trong đó có rất nhiều độc bản viết tay và đã bị tiêu hủy sau vụ cháy ngày 1 tháng 4

năm 1918. Sau vụ cháy đó, Giám đốc văn phòng đã cố gắng gom giữ những tài liệu còn sót lại.

Các ấn phẩm do Văn phòng Quốc tế Trường học Mới xuất bản mang quan điểm tiến bộ trong giáo dục tuy không nhiều như mong đợi - bởi hồi đó thiếu thốn cả phương tiện và ngân sách - nhưng đều là kết quả của những nghiên cứu chuyên sâu. Các nguyên tắc nêu trong đó đều được rút ra từ quá trình quan sát và thực hành; các phương pháp thực hành và chương trình đều được đề xuất dựa trên những nguyên tắc đó. Điều này có nghĩa rằng người ta luôn đề cao việc phục vụ các nhà giáo dục, đề cao việc mở rộng sang trường công các phương tiện giáo dục có được ở trường học mới, tuy không nhiều về số lượng nhưng chất lượng thì rất tốt. Dù điều kiện làm việc còn khó khăn, nhưng những thí nghiệm mà các Trường học Mới thực hiện đều mang lại rất nhiều thành quả, bởi khoa học về trẻ em ở đâu cũng thế và luôn luôn là thế, và thực tế đều chỉ ra rằng khoa học thực thụ luôn góp phần phát triển trực giác lành mạnh được bộc lộ trong tâm hồn của mọi người dân, bằng cách làm cho nó ngày càng phong phú. Chính vì thế mà trường học hiện nay cần phải thay đổi, vì những trường học kiểu cũ được gây dựng từ một tư tưởng khoa học nửa vời và một lí tưởng nửa vời. Thay vì giải phóng tinh thần con người, trường học lại bắt tinh thần con người phục tùng nó. Nó vẫn giữ tư tưởng thống trị từ thời

Trung cổ thay vì thực hiện nhiệm vụ làm phong phú đời sống tinh thần của học sinh. Nó có xu hướng đập tan sức sống mãnh liệt tự nhiên thay vì khích lệ sức mạnh ấy. Nó không hề chuẩn bị cho con người bước vào cuộc sống.

Vậy thì, Trường học Mới, một phương pháp mang tính cách mạng theo thời đại nhưng vẫn còn truyền thống theo Tâm linh, sẽ mang lại điều gì thay cho trường học hiện thời?

Trong phần lời tựa của cuốn sách xuất bản năm 1915, chúng tôi đã chỉ ra một đặc tính rút ra từ những thực tế của Trường học Mới điển hình. Sau nhiều lần đến thăm các trường học mới ở nhiều nước và ở lại đó trong nhiều ngày, chúng tôi đã tìm ra được điều làm nên sự khác biệt giữa Trường học Mới và trường học truyền thống, và khác biệt đó không chỉ nằm ở các nguyên tắc vô hình và lỏng lẻo, mà nằm ở chính những thực tế cụ thể.

30 đặc tính đúc rút từ kinh nghiệm của chính những trường học mới cho phép “xác định được giá trị thực” của các trường học này. Bố mẹ các em cũng có thể ở lại trường vài ngày xem ngôi trường mà họ định gửi con cái theo học có thực sự là một Trường học Mới không. Cách làm này có thể mang tính vô đoán: bất cứ việc áp dụng một lý thuyết vào thực hành đều mang tính vô đoán cả. Nhưng càng ít vô đoán trong việc thiết

lập tiêu chuẩn giá trị này thì càng tốt. Đó là điều chúng tôi hướng tới.

Và lại, chẳng phải việc thiết lập tiêu chuẩn giá trị qua các thử nghiệm về tốc độ hoặc độ bền cũng được áp dụng trong lĩnh vực xe hơi hay sao? Nếu phương pháp này được đưa vào môn cơ học thì tại sao ta lại không thể áp dụng trong tâm lý học và giáo dục? Chúng ta có thể không cần quá cứng nhắc khi áp dụng phương pháp này, ví dụ như chấp nhận việc một trường học chỉ có thể đáp ứng được một phần ba hay một phần sáu của một yêu cầu nào đó. Dưới đây là một vài ví dụ.

Sáu Trường học Mới được liệt kê nằm trong số những trường nổi tiếng nhất, với những đặc điểm riêng của từng trường qua những những con số. Những số nằm trong ngoặc đơn có nghĩa là trường học chỉ hoàn thành một nửa yêu cầu phải đạt được.

Trường D'Abbotsholme (Anh), Hiệu trưởng là Dr. Cecil Reddie. 1, 2, 3, 6, 9, 10, 11, (12), 13, 14, 15, (16), 17, 18, 22, 23, (24), 25, 26, 27, 28, 29, 30. Tổng cộng: 22 1/2.

Trường De Bedales (Anh), Hiệu trưởng là J.H. Badley: 1, 2, 3, (4), 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, (14), (15), (16), 17, 18, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30. Tổng cộng: 25.

Trường Des Roches (Pháp), Hiệu trưởng là M.G. Bertier. 1, 2, 3, (4), 6, (7), (8), (9), (10), 11, (13), (18), 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30. Tổng cộng: 17 1/2.

Trường De la Fondation Hermann Lietz (Đức), 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, (8), 9, 10, 11, (12), 13, 17, 18, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30. Tổng cộng: 22.

Trường De l'Odenwald (Đức), hiệu trưởng là M.P. Geheeb: từ 1 đến 30. Tổng cộng: 30.

Những con số này không có gì là tuyệt đối cả. Mỗi ngôi trường là một thực thể sống, nó phát triển và thay đổi theo từng giai đoạn. Mục tiêu của các trường rõ ràng là khác nhau, và chúng tôi được mời đến để đưa ra cho mỗi trường một hệ số đặc biệt. Việc này không khác nào chẻ ngọn tóc ra làm tư. Nhìn chung, bất cứ trường nào sau khi nỗ lực đạt được 50% các mục tiêu đều chuyển sang chuẩn bị thực hiện các mục tiêu tiếp theo. Trong những trường hợp không chắc chắn, việc đối chiếu ý kiến của các hiệu trưởng, giáo viên, phụ huynh học sinh, cựu học sinh và các chuyên gia khi họ đến thăm các ngôi trường này nhưng vẫn dựa cơ bản vào những dữ liệu khách quan luôn cho phép chúng tôi xác định được việc một trường có đi theo hướng của Trường học Mới hay không.

Một điều cần lưu ý là những con số này không thể hiện giá trị tương ứng của những trường học này. Cần phải nói rằng, giá trị của một trường học trước hết phụ thuộc vào giá trị tâm lý và đạo đức của người đứng đầu. Trường học là một công cụ: một người thợ thủ công giỏi có thể làm nên một kiệt tác với một dụng cụ sơ

đẳng; một người vụng về điều khiển một cỗ máy hoàn hảo có khi lại làm ra một tác phẩm vô cùng xấu xí. Có những vị hiệu trưởng của một vài trường học mới là những nhà sư phạm tồi, nhưng cũng có những người làm việc tại các trường công khắt khe nhất lại là những người có tư tưởng đối mới tuyệt vời và là những nhà giáo dục xuất chúng.

Danh sách mà chúng tôi đưa ra ở phần tiếp theo phù hợp với tiêu chuẩn này. Nhưng Văn phòng Quốc tế Trường học Mới không giới hạn phạm vi nghiên cứu của mình ở các trường học tư này mà còn đặc biệt quan tâm tới tất cả những gì liên quan đến trường học lao động tự do, đến dạy học thông qua các công việc tay chân, đến trường học ngoài trời và chữa bệnh ở trường... Từng bước một, Văn phòng xuất bản các nghiên cứu về những câu hỏi nhỏ đa dạng này và đăng toàn bộ hoặc một phần các báo cáo nhận được. Nhờ vậy mà nhiệm vụ cấp bách cải tổ trường học được tiến hành một cách chậm và chắc trên cơ sở các thí nghiệm đã được thực hiện và vì một đời sống tinh thần tốt nhất cho trẻ.

Dưới đây là điều kiện tối thiểu mà các trường cần đáp ứng.

Trường học Mới trước tiên là một khu nội trú kiểu gia đình ở nông thôn, ở nơi đó trải nghiệm cá nhân của trẻ đặt nền móng cho giáo dục kiến thức - đặc biệt là thông qua các công việc tay chân - và giáo dục đạo đức

thông qua thực hành nguyên tắc tự chủ tương đối của học sinh.

Còn đối với điều kiện đầy đủ nhất, dưới đây là 30 tiêu chí mà các Trường học Mới ở nông thôn đã lựa chọn.

Đặc điểm của Trường học Mới

Về tổ chức

1. Trường học Mới là một Phòng thí nghiệm sư phạm thực hành

A. Đi đầu trong số trường công, Trường học Mới chuẩn bị sân chơi thông qua chứng minh tính hiệu quả của các phương pháp mới.

B. Trường dựa vào các thông tin về tâm lí và các nhu cầu của trẻ về mặt cơ thể và tinh thần.

C. Trường hướng tới chuẩn bị cho trẻ bước vào đời sống hiện đại với những đòi hỏi về vật chất và tinh thần của bản thân các em.

2. Trường học Mới là một Khu nội trú

A. Chỉ có ảnh hưởng tổng thể của môi trường mới giúp thực hiện được giáo dục trọn vẹn.

B. Trường học Mới đặc biệt nhắm tới những em không có gia đình hoặc không thể đi học theo những yêu cầu của khoa học hiện đại.

C. Trường học Mới hướng tới làm cầu nối giữa đời sống gia đình và đời sống xã hội thông qua việc chia

thành các nhóm trẻ theo “gia đình” nhận nuôi, thuận theo tình cảm tự nhiên của các em.

3. Trường học Mới đặt ở nông thôn

A. Nông thôn là môi trường tự nhiên của trẻ. Ở đó, trẻ tìm thấy sự yên bình cần thiết cho hệ thống não bộ.

B. Đó là nơi trẻ nhỏ có thể được nô đùa và tham gia công việc đồng áng.

C. Đối với lứa tuổi thiếu niên, sẽ tốt hơn nếu các em được học ở gần một thành phố để còn được giáo dục cả trí tuệ và nghệ thuật (thăm bảo tàng, nghe hòa nhạc, vân vân).

4. Trường học phân bổ học sinh theo các ngôi nhà riêng biệt

A. Các nhóm từ 10 đến 15 học sinh do một thầy giáo hoặc cô giáo quản lí.

B. Các học sinh nam và nữ theo học cùng một chương trình.

C. Thói quen ra lệnh và các mối quan hệ thân mật chỉ được cho phép trong một phạm vi hẹp.

5. Trường học Mới tiến hành áp dụng chương trình chung cho học sinh nam và học sinh nữ

A. Các em nam và các em nữ sống gần nhau từ khi còn rất nhỏ tuổi, được dạy dỗ theo nhu cầu đặc biệt và trở thành bạn bè.

B. Những yếu tố nào không phù hợp với chương trình chung hoặc những gì mà chương trình chung không phù hợp đều bị loại bỏ.

C. Bằng việc tránh cho các em những “kìm nén” mang tính bệnh lý, việc dạy chung giúp các em có một đời sống tập thể trong sáng và vui vẻ.

Thể chất

6. Trường học Mới tổ chức các công việc chân tay

A. Đây là công việc bắt buộc cho tất cả học sinh trong trường và thường diễn ra từ 2 giờ đến 4 giờ chiều.

B. Các công việc này hướng tới mục đích giáo dục chứ không phải mục đích hướng nghiệp.

C. Các công việc này thực sự hữu ích cho từng cá nhân và cả tập thể.

7. Trường học Mới đặc biệt chú trọng những công việc sau đây:

A. Nghề mộc, giúp phát triển các kĩ năng sau:

- a) sự khéo léo và khỏe mạnh của đôi tay;
- b) kĩ năng quan sát chuẩn xác;
- c) sự chân thành và sở hữu bản thân.

B. Trồng trọt, giúp trẻ:

- a) Tiếp xúc với thiên nhiên;
- b) Hiểu được các quy luật của thiên nhiên;
- c) Rèn luyện sức khỏe và thể lực;
- d) Hiểu được thể nào là lợi ích hàng đầu.

C. Chăn nuôi, ít nhất là những con vật nhỏ, nếu không nuôi được gia súc lớn, giúp trẻ:

- a) Biết cách bảo vệ và quan sát những sinh vật nhỏ hơn mình;
- b) Rèn luyện lòng kiên nhẫn;
- c) Biết cách quan sát dưới góc độ khoa học;
- d) Hiểu về lợi ích.

8. Trường học Mới khơi gợi ở trẻ những công việc tự do, giúp trẻ:

A. Tham gia các cuộc thi và triển lãm tác phẩm của học sinh.

B. Phát triển sở thích cá nhân.

C. Phát huy sáng kiến bằng việc bắt buộc các em lựa chọn, nhưng được tự do lựa chọn điều mình thích.

9. Trường học Mới đảm bảo cho các em phát triển thể chất thông qua tập thể dục ngoài thiên nhiên

A. Đi chân đất hoặc tắm ngoài trời giúp trẻ dạn dày và tránh được bệnh tật.

B. Giúp trẻ trở nên mềm dẻo và khéo léo mà không làm chúng buồn chán.

C. Kết hợp với các trò chơi và các môn thể thao.

10. Trường học Mới tổ chức các cuộc dã ngoại, trẻ đi bộ hoặc đi xe đạp, dựng lều cắm trại và nấu ăn ngoài trời. Việc này giúp trẻ:

A. Biết cách chuẩn bị trước các chuyến đi chơi và ghi chép trên đường đi.

B. Bổ trợ cho học tập: biết thêm về địa lí trong nước hoặc nước ngoài, thăm các công trình kỉ niệm, nhà máy, xưởng sản xuất, vân vân.

C. Rèn luyện thể lực, sự dày dạn, học cách giúp đỡ lẫn nhau.

Trí tuệ

11. Trường học Mới thông qua dạy kiến thức chung để dạy văn hóa phê phán và kĩ năng lập luận

A. Là một phương pháp khoa học bao gồm quan sát, đặt giả thiết, kiểm tra và rút ra quy luật.

B. Là nội dung chính trong những nội dung bắt buộc để thực hiện giáo dục toàn diện.

B. Không yêu cầu học sinh phải học thuộc kiến thức dàn trải nhưng học sinh phải có khả năng khai thác từ môi trường sống và trong sách vở xem đâu là những khả năng bẩm sinh cần phát triển từ trong ra ngoài.

12. Trường học Mới bổ sung các tiết học chuyên sâu vào giáo dục toàn diện

A. Là các tiết học đặc biệt định kì mà trẻ bắt buộc phải lựa chọn theo sở thích của mình.

B. Ban đầu là sự chuyên sâu tự phát: nuôi dưỡng những sở thích nổi trội ở từng đứa trẻ.

C. Sau đó là chuyên sâu có chủ đích: dạy một cách hệ thống để phát triển sở thích và khả năng của trẻ, lúc này đã là thiếu niên, theo định hướng nghề nghiệp.

13. Trường học Mới xây dựng chương trình dạy học dựa trên thực tế và trải nghiệm

A. Qua quan sát thiên nhiên.

B. Qua quan sát hoạt động sản xuất của con người và các tổ chức xã hội.

C. Qua các thử nghiệm khoa học trong trồng trọt và chăn nuôi, cũng như các công việc ở phòng thí nghiệm - ở trẻ nhỏ tính theo số lượng công việc còn ở thiếu niên tính theo chất lượng công việc.

14. Trường học Mới vận dụng hoạt động cá nhân của trẻ

A. Gắn một công việc cụ thể với phần lớn các nghiên cứu trừu tượng.

B. Sử dụng tranh vẽ như một công cụ hỗ trợ cho mọi lĩnh vực nghiên cứu.

C. Người ta từng nói: kiến thức giúp ta dự báo. Chúng ta có thể tuyên bố một cách mạnh mẽ hơn: kiến thức mang lại cho ta quyền lực.

15. Trường học Mới xây dựng chương trình dựa trên những sở thích tự nhiên ở trẻ

A. Giai đoạn đầu tiên: từ 4 đến 6 tuổi, là lứa tuổi mà trẻ có nhiều sở thích đa dạng, hay là lứa tuổi của trò chơi.

B. Giai đoạn thứ hai: từ 7 đến 9 tuổi, lứa tuổi mà trẻ thể hiện sở thích ngay tức thì đối với những đồ vật cụ

thể. Từ 9 đến 12 tuổi là lứa tuổi trẻ có những sở thích đặc biệt cụ thể, hay lứa tuổi trẻ bắt đầu nghiên cứu chuyên sâu.

C. Giai đoạn thiếu niên: Từ 13 đến 15 tuổi, là thời kì trẻ có những mối quan tâm trừu tượng dựa vào kinh nghiệm bản thân. Từ 16 đến 18 tuổi: lứa tuổi của những mối quan tâm trừu tượng phức tạp. Giai đoạn chuẩn bị trở thành người cha tương lai, nhà kinh tế học tư nhân, công dân và một người có nghề nghiệp.

Tổ chức học tập

16. Trường học Mới dựa vào công việc cá nhân của học sinh

A. Tìm tòi tài liệu (từ các sự việc cụ thể, sách vở, báo chí, bảo tàng).

B. Sắp xếp tài liệu (xếp theo thể loại, theo phiếu, theo danh mục).

C. Tự viết các tài liệu cho riêng mình (vở viết có hình minh họa, trật tự nội dung theo logic, bài tập cá nhân, hội thảo trao đổi).

17. Trường học Mới dựa vào công việc tập thể của học sinh

A. Tập hợp các tài liệu cùng về một chủ đề cho tất cả mọi người cùng sử dụng.

B. Kết hợp các chủ đề nghiên cứu trong không gian và thời gian.

C. Tìm ứng dụng thực tế: tính hữu ích (đối với các em nhỏ tuổi), hệ thống hóa khoa học (đối với các em thiếu niên)

18. Ở Trường học Mới, việc dạy học thuần túy chỉ diễn ra vào buổi sáng

A. Từ 8h đến 12h, tức là bốn tiếng mỗi ngày và 24 tiếng mỗi tuần là đủ để dạy chuyên sâu kiến thức hơn là dạy nhiều kiến thức dàn trải.

B. Học sinh làm bài tập riêng từ 4.30h đến 6h, không áp dụng bài tập kiểu này cho các em nhỏ tuổi, những em ở lứa tuổi nhớ được phép học thuộc, và các em lớn tuổi hơn được học viết.

C. Ngoài ra, lớp học thường là một lớp học thí nghiệm hoặc một lớp học bảo tàng chứ không phải là một nơi để dạy những thứ trừu tượng thuần túy.

19. Ở Trường học Mới có ít môn học mỗi ngày

A. Việc có nhiều môn học không giúp trẻ tập trung lâu dài.

B. Một bài học phong phú hay không không nằm ở các chủ đề được học, mà ở cách giảng bài học đó.

C. Việc học sinh tập trung cao độ mang lại hiệu quả cao: tác dụng đạt được nhiều hơn và tốn ít công sức hơn.

20. Ở Trường học Mới có ít môn học mỗi tháng hoặc mỗi quý

A. Hệ thống bài giảng giống với các bài giảng ở trường đại học.

B. Mỗi học sinh có một thời gian biểu riêng.

C. Học sinh được chia nhóm theo trình độ các môn theo học (chứ không theo lứa tuổi), theo khả năng tập trung và sự hiệu quả trong học tập.

Giáo dục xã hội

21. Trong một số trường hợp, Trường học Mới tạo nên một trường học cộng hòa

A. Hội đồng nhà trường đưa ra mọi quyết định quan trọng liên quan đến đời sống của Nhà trường.

B. Quy định của Trường là phương tiện để điều tiết công việc của cộng đồng hướng tới sự tiến bộ tinh thần của từng cá nhân.

C. Cơ chế này giúp thầy hiệu trưởng có những ảnh hưởng tinh thần quan trọng lên những “người dẫn dắt” tự nhiên của mô hình cộng hòa nhỏ xinh này.

22. Ở Trường học Mới học sinh được quyền bầu lớp trưởng

A. Lớp trưởng đảm nhiệm một trách nhiệm xã hội rõ ràng, trách nhiệm đó mang một giá trị giáo dục cao đối với các em.

B. Học sinh thích nghe lời lớp trưởng (tức bạn cùng tuổi) hơn là nghe người lớn.

C. Nhờ vậy mà các thầy cô giáo không phải làm công việc giữ gìn kỉ luật để toàn tâm toàn ý làm việc vì tiến bộ của học sinh cả về học tập và đạo đức.

23. Trường học Mới phân công học sinh theo trách nhiệm xã hội

A. Mỗi học sinh phải phối hợp hiệu quả với người khác vì mục đích chung của tập thể.

B. Học sinh học tính đoàn kết và giúp đỡ lẫn nhau.

C. Học sinh bầu những người có năng lực nhất làm lớp trưởng.

24. Trường học Mới có hình thức khen thưởng

A. Phần thưởng là cơ hội được trao cho các bộ óc sáng tạo để phát huy khả năng sáng tạo của các em.

B. Phần thưởng chỉ áp dụng cho những em có bài tập tự do nhằm khích lệ tinh thần sáng tạo.

C. Phần thưởng không dành cho ganh đua. Trong các trò chơi, dám thử thách là điều kiện duy nhất xứng đáng nhận chiến thắng.

25. Trường học Mới có áp dụng hình phạt

A. Hình phạt phải phù hợp với lỗi mắc phải.

B. Mục đích của hình phạt là nhằm giúp trẻ đạt được mục tiêu tốt đẹp mà trẻ chưa đạt được hoặc đã đạt được nhưng chưa tốt, với những phương tiện phù hợp.

C. Đối với những trường hợp phạm lỗi nghiêm trọng, không có hình phạt nào được ghi trong quy

định, nhưng người lớn hoặc bạn bè của học sinh mắc lỗi sẽ trực tiếp đứng ra phê bình nhắc nhở.

Giáo dục nghệ thuật và giáo dục đạo đức

26. Trường học Mới khuyến khích thi đua

A. Giúp đỡ lẫn nhau trên tinh thần tự nguyện sẽ mang lại hiệu quả hàng đầu.

B. Đây là trường hợp duy nhất trẻ có thể được khen thưởng và cho điểm.

C. Trong mọi trường hợp, chỉ được so sánh công việc của trẻ với những gì mà trẻ đã làm được trong thời gian trước đó, chứ không được phép so sánh với bạn khác.

27. Trường học Mới phải là nơi nuôi dưỡng cái đẹp

A. Trật tự trong trường là điều kiện đầu tiên, là điểm khởi đầu của tất cả.

B. Những thành quả do lao động chân tay có được, đặc biệt là những tác phẩm nghệ thuật hoặc những sản phẩm tương tự góp phần tô đẹp cho cả trường.

C. Cuối cùng, việc tiếp xúc với các kiệt tác nghệ thuật của các em tài giỏi nhất, việc được làm ra các tác phẩm nghệ thuật sẽ giúp thỏa mãn nhu cầu thẩm mỹ trong đời sống tinh thần ở trẻ.

28. Trường học Mới dạy trẻ chơi nhạc cùng nhau

A. Thông qua việc cho học sinh thưởng thức những kiệt tác âm nhạc sau mỗi giờ ăn trưa.

B. Thông qua việc các em được học hát hằng ngày.

C. Thông qua việc luyện tập trong dàn nhạc; các hoạt động tập thể gắn kết tình cảm này có ảnh hưởng sâu sắc và tinh tế lên những em học sinh yêu âm nhạc và góp phần giúp các em ngày càng gắn bó nhờ cảm xúc mà âm nhạc mang lại.

29. Trường học Mới giáo dục đạo đức cho học sinh

A. Thông qua việc đọc cho các em nhỏ những câu chuyện cổ tích hoặc kể những câu chuyện đời sống hấp dẫn.

B. Qua đó, khuyến khích các em có những phản ứng tinh thần tự nhiên và những lời nhận xét thực thụ có giá trị.

C. Qua những nhận xét thực thụ có giá trị đó các em sẽ được củng cố tinh thần và quyết tâm hướng tới cái tốt.

30. Trường học Mới dạy kĩ năng tư duy cho học sinh

A. Bằng cách khơi gợi ở các em thiếu niên những suy nghĩ và nghiên cứu về các quy luật tự nhiên của tiến bộ tinh thần cá nhân và xã hội.

B. Bằng cách giúp các em quan tâm đến sinh học, tâm lí học, triết học, lịch sử và cả xã hội học.

C. Bằng cách tập trung toàn bộ suy nghĩ đến phát huy sức mạnh tinh thần, vốn là giáo dục tôn giáo thuần túy, dù chúng ta có đồng ý hay không. [...]

8. Một Hội Quốc Liên thu nhỏ: Trường Quốc tế Geneva

Adolphe Ferrière, 1925¹

Đáng ra chúng tôi đã đặt tên cho bài này là “Điều mang hạnh phúc đến cho người này lại mang bất hạnh đến cho người khác”. Một vài tờ báo tiếng Pháp, trong số đó có tờ *Le Quotidien* và *Le Progrès Civique* đã phản ánh sự tiếc nuối của hàng loạt sinh viên trường Đại học Sư phạm, các nữ sinh và giáo viên từng học tại trường Sư phạm Fontenay-aux-Rosey trước sự chia tay của Paul Dupuy, vị hiệu trưởng đáng kính gắn bó suốt 40 năm với trường Đại học Sư phạm. Vì tuổi tác, ông đã phải rời bỏ chức vị của mình. Ngay lập tức, thành phố Geneva đã mời ông về điều hành Ban trung học của Trường Quốc tế vừa mới được thành lập. Ông là người từng dạy cho biết bao nam thanh nữ tú đến từ Pháp

¹ Văn bản đánh máy được viết năm 1925, hiện đang được lưu trữ tại Trung Tâm lưu trữ Viện Jean-Jacques Rousseau, Phòng Ferrière.

cách nhìn xa rộng ra thế giới bên ngoài và cách tự giáo dục bản thân cho đến khi có được một cái nhìn tổng hợp và bao quát thế giới và khoa học. Và giờ đây, ông sẽ mang những tinh hoa của văn hóa Pháp đến với thành phố này để trao tặng cho các thanh thiếu niên đến từ 15 quốc gia khác nhau.

Ngày 29 tháng 9 vừa qua, nhân dịp khai trương Kí túc xá của Trường Quốc tế Onex gần Geneva, Paul Dupuy đã có một bài phát biểu hết sức thuyết phục rằng ông hiểu ý nghĩa của “tinh thần Geneva”, tức tinh thần quốc tế phổ biến ở Hội Quốc Liên cũng như rất nhiều các nhóm hội khác mà các thành viên đã chung sức thành lập Trường Quốc tế này. Ông cũng đã phân biệt rõ ràng rằng chủ nghĩa quốc tế thực chất chỉ là một sản phẩm ngẫu nhiên, và một sự pha trộn đơn giản với chủ nghĩa quốc tế kiểu khác này có thể được ví như một sự pha trộn các hóa chất để tạo ra một sản phẩm cao cấp hơn, và nơi mỗi cơ thể đều góp phần của mình vào việc tạo ra một cơ thể duy nhất theo cách của nó mà vẫn không mất đi bản chất sơ khai: đó là tinh thần đoàn kết của cả thế giới ngày nay, là sự phụ thuộc lẫn nhau giữa các nhà nước và tính cần thiết của một tinh thần nhân văn lí tưởng ở cấp cao, hơn cả dãy Pyrénées.

Trường học Mới

Cũng trong buổi hội thảo ấy, Paul Dupuy đã nhấn mạnh một khía cạnh khác về lí tưởng mà Trường Quốc

tế theo đuổi. Nên thay thế lối giáo dục cũ vốn giáo điều và nặng về kiến thức bằng một lối giáo dục với tình yêu, trí thông minh và thiện chí, một nền giáo dục dựa vào tâm lí trẻ em, giống như cách mà vệ sinh dựa vào sinh lí, hay tài năng của người kĩ sư tạo ra dựa trên những hiểu biết về toán học. Tâm lí học trẻ em là một bộ môn khoa học mới, ở đây chúng tôi muốn nói đến tâm lí học thực nghiệm một mặt dựa vào quan sát kĩ tiềm thức, mặt khác là vào các thống kê trên phạm vi rộng. Thế nhưng, dù còn mới mẻ, nó đang mang lại những bằng chứng đầy thuyết phục. Ở châu Âu cũng như châu Mỹ, các Trường học thực nghiệm liên tục được ra đời. Rất nhiều trường chỉ ra rằng, dù không cần nỗ lực thêm thì trung bình sau sáu hoặc bảy năm, các học sinh đã đạt được một kết quả tuyệt vời, trong khi tại các trường công học sinh phải mất tám năm học nhưng kết quả hết sức tầm thường.

Những trường học thực nghiệm này không chỉ là doanh nghiệp tư nhân. Chính từ những phòng thí nghiệm sư phạm thực hành này đã cho ra đời nhiều người xuất chúng và nhiều tấm gương sáng. Dù trên cương vị là kĩ thuật viên hay nhà kiến thiết tiến bộ xã hội, họ đều là những con người tuyệt vời đã và đang tiếp tục tìm kiếm cho con cái mình một nền giáo dục chất lượng cao như vậy. Những tấm gương ấy tiếp tục lan tỏa, nhất là trong giới các thầy cô giáo. Sau khi nhận thấy những kết quả đạt được chưa như mong đợi so với những nỗ lực bỏ ra, hàng nghìn người đã hiểu ra rằng họ phải đi theo

một hướng khác và bằng cách đó kết quả đạt được sẽ hữu ích hơn mà lại đỡ tốn công vô ích. Nói đúng hơn là với cùng một công sức bỏ ra thì cách làm mới này mang lại kết quả xuất sắc hơn nhiều, cả về chất lượng và số lượng. Đó chẳng phải là lối giáo dục trường tồn của khoa học, với việc dựa hoàn toàn vào kinh nghiệm lúc đầu đã giúp con người có được những kĩ năng phi thường khiến chúng ta kinh ngạc trong lĩnh vực vật chất hay sao? Tâm lí học về trẻ em cũng tạo ra một kĩ năng mới chắc chắn sẽ khiến thế giới ngạc nhiên không kém nhờ những kết quả tuyệt vời mà nó sẽ mang lại sau này.

Sự chiến thắng của giác quan

Tại Trường Quốc tế Geneva, mỗi học sinh sẽ được dạy dỗ tùy theo năng lực của mình. Tại một ngôi trường mẫu giáo nằm ở cửa ngõ thành phố này, giữa một khu vườn xinh đẹp, các em nhỏ từ 2,5 đến 6 tuổi được thoải mái chơi đùa. Chỉ thỉnh thoảng mới có một vài hoạt động nhằm giúp trẻ rèn luyện sức khỏe và có một cơ thể vừa cân đối vừa đẹp, nhờ đó trẻ bắt đầu cảm nhận được sự sở hữu bản thân. Theo phương pháp của Montessori, nữ bác sĩ nổi tiếng thành Roma, giáo dục dựa vào giác quan mang lại những kết quả đáng chú ý. Phương pháp này cũng được áp dụng ở những trường khác, cho những em lớn hơn, tức là tầm 7 hoặc 8 tuổi, và tất cả các vị khách khi đến thăm Trường Quốc tế đều ngạc nhiên khi thấy cô giáo chẳng

phải tốn công sức gì nhiều để có được những thành quả ấy. Tự do trong khuôn khổ nhờ vậy mà dẫn tới việc tiết kiệm được công sức. Đối với trẻ từ 8 đến 10 tuổi, người ta áp dụng một phương pháp đã được chứng minh tại Winnetka (Mỹ), phương pháp này chia hoạt động của trẻ thành hoạt động cá nhân dựa vào các kĩ năng: đọc, viết, chính tả, số học, vân vân và những hoạt động tập thể với việc trẻ được tự do phát triển trí tưởng tượng phong phú và các hoạt động đa dạng ở cả các bé trai và bé gái. Từ 10 đến 12 tuổi, chúng tôi giúp trẻ quan tâm đến quan sát và liên kết các ý tưởng về thời gian và không gian (lịch sử và địa lí) cũng như quan tâm đến mọi kĩ năng cần thiết cho con người. Việc này hình thành nền tảng của nghiên cứu khoa học mà trẻ sẽ bắt đầu được học khi lên trung học, tức khi trẻ tầm 13 tuổi. Chính ở trường trung học người ta thấy khác biệt rõ ràng so với các phương pháp cũ. Paul Dupuy là người đã dành nhiều thời gian để tìm ra những mặt chưa được trong nội quy quá khắt khe, ông không muốn sử dụng bất cứ một chương trình lập sẵn nào. Nếu nội dung dạy học vẫn thế, bởi vì nhân loại vẫn cần khoa học và những kiến thức cần thiết đó, thì tính thời sự lại là yếu tố thay đổi tuyệt vời giúp trí não liên tục chuyển từ chủ đề này sang chủ đề khác. Những sự kiện diễn ra trong ngày giúp trẻ gắn kết những sự việc bất ngờ và luôn luôn mới mẻ. Và với một người dẫn đường chỉ lối như Dupuy, những sự kiện này sẽ chạm tới khoa học một cách sâu sắc.

Liệu việc tiếp xúc trong một thời gian dài với những em nhỏ xuất sắc người Pháp ấy có giúp Dupuy trẻ mãi không? Có thể lắm chứ. Nhưng chúng tôi tin rằng bí mật tạo nên sức sống tinh thần của ông nằm ở việc ông tìm trong chính bản thân mình những gì khiến các em nhỏ đam mê. Nghệ thuật của ông chính là tìm cách khơi gợi ở các em sự chân thành, sự nhạy cảm và thái độ trân quý của các bạn trẻ trước những gì sống động và tự nhiên trong tâm hồn con người. Làm sao để có được một nền giáo dục cao cấp và tinh tế hơn mà vẫn giữ lại “nét hồn nhiên” của con trẻ chính là mong ước của một con người mà bao thế hệ học sinh của Paris và Fontenay-aux-Roses tiếc nuối, và là niềm tự hào của Trường Quốc tế Geneva.

Một nền cộng hòa của các em nhỏ

Những thông tin về Trường Quốc tế Geneva ở trên vẫn chưa đủ và chúng tôi vẫn phải cung cấp thêm một số khía cạnh khác nữa. Việc học được gọi là đạt chuẩn khi học sinh nắm được các kĩ năng, hoạt động tập thể bắt buộc phải tạo được tương tác giữa thầy giáo và học sinh, hoạt động cá nhân phải kích lệ được sở thích và mối quan tâm của từng học sinh và hoạt động tập thể tự do chỉ là một trong những khía cạnh sinh hoạt của ngôi trường này: khía cạnh trí óc thuần túy. Tất nhiên chúng ta vẫn có thể thêm vào đó khía cạnh tinh thần và xã hội.

Về vấn đề này, các em học sinh nam và nữ tạo thành một cộng đồng có tổ chức, một kiểu xã hội thu nhỏ nơi đó việc phân chia công việc có chủ đích đảm bảo cho tập thể vận hành tốt. Tại Geneva, Madrid hay nhiều trường trung học khác ở Italia hoặc các nước châu Âu và châu Mỹ khác, việc các em học sinh nam và nữ nhiều lứa tuổi khác nhau học chung không hề là một cản trở cho giáo dục, mà ngược lại nó là một yếu tố hỗ trợ hàng đầu. Trước đây người ta từng lên án rất nhiều về việc trẻ nam và nữ học cùng nhau. Xét về mặt đạo đức, chưa thấy có lời phản nân nghiêm trọng nào về việc này, trừ những ngôi trường quá lộn xộn. Mặt duy nhất chưa tốt mà ta có thể thấy ở mô hình trường học này là chỉ có một chương trình duy nhất áp dụng lên cả các em trai và các em gái và những nhóm học sinh rất khác biệt. Việc đồng hóa trong chương trình và trong phương pháp giảng dạy có lẽ là hình thức tra tấn tệ hại nhất mà con người phát kiến ra để làm hại đồng loại. Chỉ có sự dốt nát thời xưa và truyền thống cổ hủ mới có thể giải thích tại sao những phương pháp này lại tồn tại thời đó. Nơi nào mà hoạt động cá nhân cho phép học sinh tiến bộ theo khả năng của mình và nơi mỗi em lại tự tạo ra cho mình một phương pháp học tập riêng thì người ta không thể nói rằng các chương trình học nặng của các em nam lại ảnh hưởng xấu lên các em gái, và cũng không thể nói rằng phương pháp dạy học nhẹ nhàng và phù hợp với các em gái lại khiến các em trai trở nên ủy mị.

Một phòng thí nghiệm sư phạm khoa học

Nhờ vậy mà Trường Quốc tế Geneva không chỉ là một trường học tư nhân dành cho con em của những người nước ngoài, thành viên của Hội Quốc Liên và các tổ chức quốc tế khác sinh sống tại Geneva, mà nó còn là một ví dụ và là một mô hình mà các trường học ở các quốc gia khác có thể áp dụng. Những điều gì tốt cho các em nhỏ đến từ nhiều quốc gia khác nhau không phải là không tốt cho các em học sinh có cùng quốc tịch, nó rất tốt là đằng khác.

Ở nhiều nước, trường học phải lấy cảm hứng từ lịch sử, xét trên quan điểm nhân văn sâu rộng thì lịch sử nền văn minh, lịch sử tiến bộ của công cụ, của lao động và của những người lao động thay thế vĩnh viễn khuôn khổ của mọi cuộc chiến tranh phi nghĩa, mọi thỏa ước và triều đại trong đó người ta tin rằng phải kìm hãm sự phát triển của tình cảm và ý chí con người suốt hàng nghìn năm trong nỗ lực chinh phục thiên nhiên và trưởng thành đến trình độ lí tưởng về công lí và tình bác ái. Ngành địa lí cũng nên thôi quá chú tâm vào những đường biên giới được phân định để nhìn nhận trái đất ngày nay một cách tổng thể: sự phụ thuộc về kinh tế lẫn nhau giữa các quốc gia chẳng phải là một chủ đề thời sự tuyệt vời hấp dẫn các em nhỏ hay sao? Bản thân khoa học đã không ngừng phát triển theo những lối logic nhưng dựa vào nhu cầu sinh lí của con người và sự cần thiết phải thích nghi. Bởi vậy

ở đây, thay đổi phương pháp giáo dục và dành vị trí quan trọng hơn cho hoạt động riêng của trẻ - cái mà người ta gọi là Trường học chủ động - là chưa đủ, mà còn phải tìm ra những chương trình mới tốt hơn các chương trình cũ, các chương trình này không được quên đi văn hóa quốc gia, mà sử dụng văn hóa quốc gia như một phương tiện để lĩnh hội văn hóa thế giới.

Bộ Giáo dục các nước không thể và cũng không phải lao theo những chương trình đổi mới táo bạo, bởi đó là một nhiệm vụ quá nặng nề. Nhưng họ phải tạo ra những ngôi trường thực nghiệm trực thuộc các trường sư phạm và trường đại học, và những gì được chứng minh là hợp lý phải được áp dụng chính thức và rộng rãi ở nhiều trường trên phạm vi cả nước. Không có cách làm mang tính khoa học thì không có hi vọng và không có biến đổi ở trường học thì sẽ không có biến đổi trong tư tưởng quốc gia trong tương lai. Thống kê cho thấy số lượng trẻ lai tăng nhiều hơn so với trẻ thuần chủng mà những nhà sinh học muốn lựa chọn như là tác nhân tái tạo nòi giống. Người ta cũng nói nhiều về di dân, và quan trọng không phải là số lượng mà chất lượng. Chính vì lý do đó mà trường học là tác nhân duy nhất có thể làm đổi mới xã hội.

Và nếu như Trường Quốc tế Geneva có thể thực hiện một cách khiêm tốn vai trò phòng thí nghiệm khoa học và thực hành phương pháp giáo dục tương lai thì chúng ta có quyền nói rằng ngôi trường này đã hoàn thành một nhiệm vụ đặc biệt quan trọng đối với thế giới.

Chương 4

Đoàn kết, hòa bình và quốc tế

Tiểu dẫn

Marc Ratcliff, Geneva

Vào mùa thu năm 1929, khi đảm nhận công việc điều hành Văn phòng Giáo dục Quốc tế (BIE), Piaget không ngờ rằng ngay vào tháng 1 năm đó Phổ Wall sụp đổ. Cuộc khủng hoảng này từng bước làm thay đổi cân bằng trong trao đổi quốc tế do các phản ứng mang tính bảo hộ và gây nên một bầu không khí co cụm dân tộc cũng như tạo điều kiện cho sự trỗi dậy của các chính sách độc đoán từng xuất hiện tại Italia và Bồ Đào Nha. Song song với nó, từ khoảng giữa những năm 1920, Piaget tập trung nghiên cứu sự phán xét đạo đức ở trẻ, và nhờ được củng cố bằng nhiều cuộc trao đổi với các

nhà xã hội học, nhà triết học, chính khách, luật sư, nhà sư phạm và nhà kinh tế học, nghiên cứu này đã trở thành một tài liệu tham khảo gây sửng sốt giúp chúng ta hiểu về bản chất các mối quan hệ xã hội cũng như sự biến chuyển do các sự kiện chính trị tạo nên dưới góc độ tâm lý học. Piaget đã xây dựng một mô hình hai kiểu tôn trọng được trình bày trong cuốn *Sự phán xét đạo đức ở trẻ em* (1932), trong đó, đầu tiên là tôn trọng đơn phương vận hành dưới cơ chế của ép buộc và thứ hai là tôn trọng lẫn nhau với quyền lực được phân bổ trong nhóm nhờ vào hợp tác. Từ mô hình dễ nhận thấy và dễ nắm bắt này, vấn đề là phải phản ứng trước những thay đổi xã hội vĩ mô và Văn phòng Giáo dục Quốc tế hiện hữu như là một công cụ đàm phán và thông tin quốc tế cho phép thúc đẩy giáo dục vì hòa bình. Piaget đưa ra một lý thuyết thống nhất các mối quan hệ xã hội được phổ biến qua nhiều kênh khác nhau đã được khai thác khi ông nhận nhiệm vụ: đặc biệt là các Khóa học cho đội ngũ giáo viên và các ấn phẩm của Văn phòng Giáo dục Quốc tế. Ông dành trọn tâm huyết của mình cho nhiệm vụ giáo dục mới vì hòa bình, công bố các kết quả nghiên cứu tại các Hội nghị (Hội nghị Quốc tế về giáo dục đạo đức năm 1930, Hội nghị Liên minh Quốc tế giáo dục mới năm 1932 và Hội nghị Quốc tế về giảng dạy lịch sử năm 1933) trong khi ngay từ năm 1932 các cuộc hội thảo quốc tế về giáo dục công được tổ chức tại



Jean Piaget (1896-1980) // © Lưu trữ AIJRR

Geneva với những khuyến cáo dưới sự bảo trợ của Văn phòng Giáo dục Quốc tế. Ngay từ năm 1930, các nghiên cứu của ông đã hướng tới việc giới thiệu Hội Quốc Liên mà ông hợp tác trong việc xuất bản cuốn *Bản tin về giáo dục* năm 1934 và với

Tổ chức Hợp tác Trí tuệ năm 1937. Năm 1939, tên ông cũng được nhắc đến trong hai bài báo liên quan đến các phương pháp giáo dục mới và các cơ sở tâm lý học trong cuốn *Bách khoa toàn thư* của Pháp do nhà xã hội học Bouglé chủ biên. Qua khoảng 15 tài liệu, Piaget lần lượt dừng lại ở các khái niệm cần đưa vào thực hành trong giáo dục cũng như cần phải phát triển thành các chủ đề nghiên cứu: đầu những năm 1930 các chủ đề đó là tinh thần đoàn kết, khái niệm về công lý, các phương pháp giáo dục đạo đức, hợp tác quốc tế và giáo dục quốc tế với các trở ngại đi kèm; đến năm 1933, ông nghiên cứu về việc dạy lịch sử, giáo dục vì hòa bình, rèn luyện tính tự quản ở trường học, làm việc theo nhóm, và sau đó,

ngay từ năm 1936 ông chuyển sang nghiên cứu việc dạy các sinh ngữ và cuối cùng là các phương pháp giáo dục.

Như vậy, chúng ta thấy rằng ngày càng có nhiều các nghiên cứu về mặt sư phạm và về mặt thiết chế của một tác giả trước đây hầu như vắng mặt trong lĩnh vực giáo dục và giờ đây không ngừng đa dạng hóa các kênh xuất bản, và ngay từ những năm 1930 ông đã có đến hơn nửa các tác phẩm liên quan đến Văn phòng Giáo dục Quốc tế và các câu hỏi về giáo dục quốc tế xét dưới góc độ tâm lý học. Trong bối cảnh chung đó ta mới hiểu được ý nghĩa của hai bài viết được giới thiệu ở đây.

Bài viết đầu tiên ra đời năm 1931 có nhan đề “Tình thần đoàn kết và hợp tác quốc tế”. Nhận ra những biến đổi vĩ mô của xã hội khiến cho những tiến bộ của “tinh thần quốc tế” bị chững lại, ông đã tìm cách sử dụng nhân tố tâm lý để diễn giải cái mới lạ của các hoạt động xã hội, kinh tế và chính trị của phương Tây.

Bài viết này áp dụng một mô hình lưỡng cực - theo phép biện chứng với học thuyết về hai hình thức tôn trọng - và triển khai thành hai thái độ, hoặc là chấp nhận sự việc xảy ra mà không chất vấn, hoặc là bỏ qua nó để cùng nhau xây dựng nó. Ở đây Piaget nhấn mạnh đến sự khác biệt vô cùng lớn giữa sự cứng nhắc của đám đông quần chúng xã hội đầu những năm 1930 khi bị lôi kéo bởi những lời kêu gọi của chủ nghĩa dân tộc và

những khả năng tự thay đổi bản thân để mang đến những câu trả lời khác đi. Hơn nữa, thay đổi mang ý nghĩa dàn xếp hơn là đối đầu và chính xác hơn nữa là nâng cao giá trị của tập thể và của hợp tác nhằm đưa vào hệ thống các nguyên tắc tôn trọng lẫn nhau. Đây là một cách chủ đề hóa cái mà sau này người ta sẽ gọi là tính khác biệt, có nghĩa là biết cách đặt mình đi theo nhịp độ của người khác, nhất là trong giáo dục. Ông vạch ra những giai đoạn cần thiết để đạt được kết quả, bắt đầu với việc tái thiết lập các hệ thống giáo dục bằng cách “tích phân phương trình” về tính khác biệt: hiểu theo nghĩa là tôn trọng. Điều này được thể nghiệm thông qua việc thực hành làm việc theo nhóm, qua đó trẻ biết được thế nào là sống trong tập thể và hợp tác với nhau, rồi từ đó thiết lập nên một biểu tượng cho phép chúng tiếp thu một phương pháp dạy học mang tính trừu tượng hơn về các lý tưởng quốc tế. Cũng cần phải sử dụng nhiều phương pháp chủ động, bởi nó tạo điều kiện để trao đổi, dịch chuyển, liên hệ và thử nghiệm theo tập thể để hiểu được các tư tưởng quốc gia khác nhau. Để đạt được mục đích này, Piaget đã định nghĩa lại khái niệm về thuyết vị kỉ trung tâm mà ông từng đưa ra ngay từ năm 1923 nhằm giải thích vì sao trẻ dưới 7 tuổi không có khả năng hiểu được quan điểm của người khác: tình trạng rút khỏi các quan hệ quốc tế để quay về với tinh thần dân tộc cũng được ví với thuyết vị kỉ trung tâm ở người lớn.

Trước sự tôn thờ các tư tưởng độc đoán tuyệt đối, Piaget không khác một Einstein trong giáo dục là mấy khi đưa ra một thuyết tương đối của thỏa ước tập thể và thế giới, nơi mà giáo dục bị bào mòn bởi những giá trị tuyệt đối đặc biệt ở các quy mô khác nhau của cá nhân, của các nhóm và của các quốc gia.

Bài viết thứ hai với nhan đề “Nhận xét tâm lý về khả năng tự quản” ra đời năm 1934. Trong tài liệu này, Văn phòng Giáo dục Quốc tế được nhắc đến với vai trò cơ quan cung cấp thông tin và tiến hành điều tra ở phạm vi quốc tế có sử dụng phương pháp so sánh. Bài viết này đối chiếu các quan niệm rút ra từ cuốn *Sự phán xét đạo đức* với kết quả của một nghiên cứu quốc tế về các phương pháp tự quản tại nhiều hệ thống giáo dục. Để rút ra “các cơ chế tâm lý” trong quan hệ giữa thầy và trò cũng như đánh giá tầm quan trọng của việc hòa nhập xã hội trong quá trình phát triển tâm lý xã hội, Piaget đã sử dụng lại sơ đồ của hai hình thức tôn trọng. Tiến trình xã hội hóa nhờ vậy mà được thể hiện qua mô hình lưỡng cực - đặc biệt là trong quan hệ giữa trẻ em với người lớn - một mặt dưới hình thức ép buộc và tôn trọng đơn phương. Và mặt khác, dưới hình thức tôn trọng lẫn nhau, khi mà các mối quan hệ giữa hai người được điều tiết bằng sự hợp tác với nhau. Vị trí trung tâm giúp nhận thức từ bên ngoài các quy luật vạch ra giới hạn của ảnh hưởng từ quá trình xã hội hóa, tạo ra một rào cản đối với sự khách quan hóa trong quan hệ

xã hội và sự nhận thức từ bên trong các quy luật của tập thể. Ngược lại, thông qua việc hướng giáo dục đến “một kiểu đạo đức của tình đoàn kết và tương hỗ”, sự hợp tác được xem như là một đảm bảo cho tự do - nhưng vì từ này mang nghĩa quá rộng, và để minh chứng cho sự thận trọng mang tính ngoại giao của mình ông không đưa từ đó vào trong tài liệu này. Như một hình thức hợp tác, sự tự quản đóng vai trò cơ bản trong cái mà nó cho phép cá nhân vượt qua được thói vị kỷ trung tâm. Cuộc thăm dò cho thấy rằng có rất nhiều khái niệm về tự quản và chúng rất đa dạng tùy vào trường học và tùy vào bối cảnh quốc gia đó chuyên quyền ít hay nhiều. Vì vậy, Piaget đã đưa ra khái niệm các mối quan hệ xã hội giống như một sự kết hợp ở mức độ khác nhau giữa các mối quan hệ ép buộc và hợp tác, các mối quan hệ này chịu sự can thiệp của nhiều yếu tố khác như uy thế của người lớn tuổi đối với người nhỏ tuổi hay như lứa tuổi nhỏ nhất mà tự quản vận hành hiệu quả, hoặc các mô hình lãnh đạo mà Piaget gọi là hình thành não trạng. Vì tinh thần tự quản giúp phát huy tinh thần đoàn kết, loại bỏ chứng vị kỷ trung tâm và tạo điều kiện cho việc tiếp nhận các quy chuẩn xã hội nên việc thực hành tự quản có thể được triển khai cả ở trong giáo dục dân sự và chính trị. Với tham vọng rằng tự chủ có lợi cho cả chế độ chuyên chế cũng như dân chủ, với tinh thần khách quan, Piaget vẫn đấu tranh dù kín đáo nhưng luôn hiện hữu.

9. Dẫn nhập tâm lí học về giáo dục quốc tế

Jean Piaget, 1931¹

Quan sát cảnh tượng thế giới ngày nay, các nhà sư phạm cần phải đặt cho mình hai niềm xác tín. Một mặt, việc gây dựng một tinh thần quốc tế trước hết phải là chuyện của giáo dục. Đối với những người quen với quan điểm cũ thì khó khăn trong tư duy và hành động ở tầm mức nhân loại quả là lớn, đến mức mà chúng ta cần thiết phải có một nền giáo dục đặc biệt và quy củ. Nhưng mặt khác, cũng vẫn những lí do đó, giáo dục quốc tế không nên thu gọn lại thành một kiểu giáo dục khu biệt, nghĩa là có chủ thể rõ rệt và đưa ra một số lượng nhất định các bài học trong chương trình giảng dạy, mà giáo dục quốc tế, cũng như giáo dục quốc gia, phải thể hiện một tinh thần khái quát và bền lâu để truyền tải hết vào toàn bộ nền giáo dục.

¹ In trong biên bản các hội thảo từ 3-8/8/1931, Văn phòng Giáo dục quốc tế, Geneva, 1931, tr. 56-58.

Chính ở điểm thứ nhì này mà tôi muốn nhấn mạnh thêm chút ít sau đây và nhường lời để cho các bạn nói về giáo dục quốc tế trong mối liên hệ đặc biệt với lịch sử, địa lí, giáo dục gia đình, giáo dục đạo đức... Điểm khái quát và thực sự nhân bản của giáo dục quốc tế là phương diện ít được nhấn mạnh đến, bởi vì nó khó nắm bắt nhất, nhưng không vì thế mà nó thiếu đi tầm quan trọng. Trái lại, chúng tôi ngày càng tin rằng chỉ có nền sư phạm quốc tế có khả năng truyền tải mới là nền sư phạm mà chúng ta sẽ phát triển theo chiều sâu, chứ không phải theo chiều rộng, và nó sẽ thực hiện được một cuộc “chuyển đổi” toàn diện.

Chúng ta hoàn toàn không nên ảo tưởng vì tinh thần quốc tế hiện nay không hề tiến triển chút nào. Dù ở phương diện nào, kinh tế, chính trị hay thần bí, nghĩa là những phương diện liên quan đến đời sống vật chất, đến an ninh hay đến vai trò khai hóa của một số quốc gia trên thế giới, thì dường như, một cách hi hữu, con người không có khả năng tư duy ở tầm thước thời đại mà mình đang sống và cái thứ tinh thần quốc gia lấu cá đã làm con người mù quáng. Nhưng ở những khía cạnh khác, trong con mắt của các hậu sinh thì chúng ta cũng đang ở trong giai đoạn vĩ đại của lịch sử nhân loại. Từ quan điểm này, vòng luẩn quẩn của những thứ bảo hộ hải quan, trang bị vũ khí hay quyền bá chủ của các thứ văn hóa quốc gia lại là một dữ kiện nhân học và tâm lí hơn là một hiện tượng kinh tế hay

xã hội học. Chưa khi nào chúng ta nhận thấy rõ điều này, đó là ngày nay, những biến động mang tính vật chất của nền tài chính và công nghiệp phụ thuộc vào các nhân tố đạo đức. Chưa bao giờ chúng ta thấy chính trị, trên bình diện thực tiễn hay pháp lí, lại thể hiện một cách đơn giản sự nghèo nàn về cảm xúc và trí tuệ của con người và chưa bao giờ các lí tưởng quốc gia lại bộc lộ một cách vụng về sự thiếu vắng tinh thần thể giới đại đồng mà lí trí của con người phải chịu đựng.

Vấn đề của chủ nghĩa quốc tế, vì vậy, là một vấn đề chủ yếu thuộc phạm trù tâm lí. Chủ nghĩa quốc gia nằm ở một thái độ tinh thần hơn là tất cả những lí do lịch sử, dân tộc học hay ngôn ngữ cộng lại. Chủ nghĩa quốc tế là một động thái tinh thần khác mà nguồn gốc của nó phải được vun trồng sâu xa hơn là chúng ta tưởng, nếu như chúng ta muốn động thái tinh thần đó có khả năng đấu tranh chống lại những xu hướng tự nhiên nhất và sơ đẳng nhất nằm trong bản chất thiện cận của chúng ta.

Quả thực, con người là bản thể kép. Vào mọi lúc và trong mọi mặt của tiến trình phát triển tinh thần của con người, dù là phát triển trí tuệ hay đạo đức, nó bị chi phối bởi hai xu hướng đều mạnh mẽ như nhau. Xu hướng thứ nhất là chấp nhận thể giới như nó xuất hiện ngay tức khắc, và thể giới này tạo thành một hệ thống mà con người là trung tâm. Xu hướng thứ hai cốt chỉnh sửa và vượt lên quan điểm tức thì để đặt quan điểm đó trong một hệ thống tổng thể nhằm dung hòa các điểm

nhìn vốn rất khác nhau và rất phong phú. Vũ trụ của trẻ sơ sinh chỉ giới hạn trong vài hình ảnh chuyển động tạo ra từ xung quanh cơ thể nó nhưng khi nó học bắt chước người khác, học nói và như vậy là học được cách tạo cho mình một thể giới vững chắc giống như người khác và giống với bản thân, thì nghĩa là nó đã đạt được một chiến công đầu tiên và mang ý nghĩa quyết định đối với sự vị kỉ trung tâm thuở đầu đời, để từ đó định vị mình trong một thể giới có sắp đặt. Nhưng không vì thế mà ảo tưởng vị kỉ trung tâm biến mất và nhóm người thu hẹp nơi nó sinh sống, một góc trái đất mà nó gắn bó, những tình cảm và suy nghĩ quen thuộc của nó vẫn tiếp tục là những điều tuyệt đối không thể thay đổi trong chính mắt nó. Khi từ chối coi mặt trời và mặt trăng là những hình cầu nhỏ theo từng bước chân chúng ta, hiện ra và biến mất trong đám mây, để định vị chúng cùng với trái đất của chúng ta trong một hệ vũ trụ bao la và cố kết thì nhà thiên văn đã hoàn thành một hành động giải phóng, nhưng không vì thế mà ông thoát khỏi thuyết nhân loại bản vị và phải đợi hơn hai thế kỉ, từ Newton đến ngành vật lí hiện đại, chúng ta mới nhận ra được những quan niệm ngây thơ trước đây của con người về thời gian và không gian mà chỉ dựa vào chuyển động của trời. Khi người quân tử từ chối một sự thỏa mãn cá nhân vì lí do công bằng hay chân lí thì người đó đã hoàn thành một hành động giống y như các thao tác trí tuệ vừa nói

đến. Người quân tử từ chối coi cái tôi của mình như giá trị tối cao và để cho quan điểm của mình phụ thuộc vào toàn bộ các nguyên tắc của sự tương hỗ, và các nguyên tắc này cấu thành nên đạo đức. Nhưng không vì thế mà người quân tử tự giải phóng mình khỏi sự vị kỉ trung tâm, và ngay cả khi người quân tử không tỏ ra kiêu ngạo vì hành động của mình thì anh ta vẫn có thể dùng thứ đạo đức này để phán xử vội vàng những hành vi của tha nhân mà anh ta không hiểu.

Một cách vắn tắt, có hai điều không ngừng thôi thúc chúng ta, thứ nhất là phải bám sát cái thực xung quanh chúng ta, điều thực sự tạo nên ảo tưởng về vị kỉ trung tâm, và thứ hai là phải vượt lên trên nó để điều phối với những cái khác, điều này đánh dấu sự giải phóng nhờ vào lí trí. Nhưng chưa khi nào một tình huống như vậy lại có thể đảm bảo cho chúng ta về tính chất bền vững và quyết định của nó: mọi cuộc chinh phục một chân trời rộng lớn hơn đều được bù trừ với thứ sức ì tinh thần tái diễn, thứ trở ì đặc trưng của sự vị kỉ trung tâm. Đó chính là lời giải thích khái quát và nhân bản từ sự đảo lộn trong tâm trí chúng ta liên quan đến chủ nghĩa quốc tế. Những sự kiện đưa đẩy chúng ta đến với một thể giới mới mà chúng ta không nhận ra. Giờ đây, bất cứ mọi hoạt động kinh tế, chính trị hay xã hội nào xảy ra đều làm mất cân bằng toàn thể thế giới. Sự phụ thuộc lẫn nhau căn bản nhất giữa các quốc gia và các nền văn minh hiển hiện trước những con mắt cận thị nhất. Và

chúng ta ở vào thế không còn biết hành động và tư duy ra sao trước hiện tượng này; chúng ta mò mẫm như kẻ mù lòa thay vì có khả năng dự báo. Hơn thế nữa, những kho báu của tình đoàn kết, sự thống nhất và phi vụ lợi của các quốc gia trên địa cầu lại biến thành một trở lực cho tinh thần đại đoàn kết quốc tế. Căn cứ vào quá trình mô tả lúc nãy, chúng ta đã nỗ lực đoàn kết, rèn luyện kỉ cương thói vị kỉ trung tâm của chúng ta và coi đó như những mục tiêu tuyệt đối. Nhưng cuối cùng, những tổ quốc mà chúng ta gây dựng nên lại là nơi làm nảy nở một thứ vị kỉ trung tâm ở tầm mức tập thể và chuyên chế hơn nhiều.

Thế nhưng, cần phải hiểu rằng cơ chế này không có gì là đặc biệt đối với hoạt động của con người. Khi nghiên cứu trên bình diện tâm lí sự phát triển của một cá nhân, chúng ta không thể chia cắt và phân tích một cách riêng biệt sự phát triển của trí thông minh với sự phát triển của tình cảm, hay tách biệt sự tiếp nhận kiến thức với sự thành thực của các năng lực. Chúng ta sẽ đánh mất ý nghĩa nếu giới hạn một phần nhỏ của tinh thần mà kết luận rằng chỉ phần đó phụ thuộc vào đời sống xã hội và chính trị và chỉ ở phần nhỏ đó mới biểu hiện mâu thuẫn giữa sự vị kỉ trung tâm và sự hợp tác. Chân lí nằm ở chỗ, trong một thực thể sống động, tất cả mọi thứ đều có lí và rằng quá trình lí tính giải thoát cá nhân khỏi cái tôi của anh ta để đưa anh ta đến với đời sống tinh thần thông qua sự hợp tác chủ động. Và

sự phối hợp có suy tính là một quá trình vừa trí tuệ vừa đạo đức tiếp diễn liên tục từ lúc sơ sinh đến lúc lâm chung. Vì vậy, chính trong mỗi lĩnh vực và mỗi mức độ tinh thần, nghĩa là trong mọi chuyên ngành và mọi lứa tuổi, thì mâu thuẫn tái sinh và cá nhân hoặc tự mình trốn chạy trong cái tôi (cái “tôi” của mình ở mọi mức độ của quá trình xã hội hóa), hoặc tự khẳng định bản thân với tư cách một con người.

I

Sự hình thành một tinh thần quốc tế, vì vậy, là một vấn đề đặc biệt hóc búa của tâm lý học ứng dụng. Bởi vì, bất hạnh thay, không gì khó khăn hơn là tác động đến những con người đã được định hình và không gì khó khăn hơn là kiểm soát được tâm lý học xã hội. Thế nhưng, tình cảnh của thế giới hiện nay lại muốn chúng ta tác động lên toàn thể con người, và tất thấy chúng ta đều là những cá nhân đã được cấu thành, nếu không muốn nói là bị bóp méo bởi chính những tâm tính tập thể khác nhau của chúng ta. Dù cho chúng ta có khác nhau, giữa người này với người kia, thì quả đây mới chính là một tài sản lớn. Và sự thiết lập chân lý, dù chưa thể đòi hỏi sự nhất thể hóa các quan điểm vốn phong phú, thì cũng ít nhiều điều phối các điểm nhìn khác biệt. Trên quan điểm đạo đức và tình cảm, ta không thể nghĩ khác được, sự phong phú của nhân loại là nhờ vào

vô vàn trải nghiệm khác nhau. Nhưng chúng ta còn thiếu công cụ phối hợp và chưa có gì báo hiệu cho chúng ta rằng ai sẽ tìm ra được nó. Ngày nay, trên phương diện trí tuệ và đạo đức, chúng ta không thể thực sự hiểu thấu hết các tâm tính mà khả năng thích nghi với thế giới đương thời yêu cầu ở chúng ta. Vừa không hề biết vừa không hề muốn, chúng ta vẫn còn giữ thế vị kỉ trung tâm trong một chuỗi vô hạn định các phạm trù đi từ cái tôi cá nhân của chúng ta đến các “tiền ý niệm” về xã hội và quốc gia. Đã đến lúc khẩn cấp phải hợp tác, và chúng ta không biết tìm lấy công cụ hợp tác. Khoa học, tôn giáo, đạo đức hãy còn quá khái quát, bước đầu còn quá hình thức để gánh vác được nhiệm vụ này nhưng xét trên bình diện quốc tế, vẫn chưa có gì tương xứng với các cách thức cảm nhận và tư duy chung này, nhằm giúp chúng ta hiểu biết lẫn nhau, giữa những người cùng hưởng chung một nền giáo dục. Rút cuộc, thực tế chúng ta sẽ hợp tác với ai? Nghĩ đến mà không khỏi lấy làm lo ngại khi chúng ta liệt kê số lượng ít ỏi những người muốn hợp tác: một vài phụ huynh, vài giáo viên ở trường học hay giảng viên đại học, một vài đồng nghiệp ngoại quốc, vài tác giả được yêu mến, tóm lại, một cộng đồng nhỏ hẹp và chọn lọc mà trong đó chỉ chúng ta mới hiểu ý nghĩa của việc là một người có tinh thần đoàn kết với những người khác. Còn với những nhóm xã hội và quốc gia rộng lớn hơn mà chúng ta tham dự vào thì chính nhờ

vào những biểu tượng hay các vật thay thế mà chúng ta đạt được sự thống nhất. Chúng ta thấy trong bức tranh đó những gì cần phải làm để tiếp tục nỗ lực phối hợp và để mở rộng đến toàn thể mối quan hệ giữa con người những phương pháp hợp tác tạo được ít nhiều thành công trong một số lĩnh vực tinh túy của tinh thần và trong một vài phạm vi thu hẹp của đời sống tập thể.

Để điều chỉnh tư duy cho phù hợp với tình thế hiện thời, thì cần phải trông cậy vào giáo dục trẻ em và thanh niên. Các sự kiện tiến triển nhanh hơn con người. Sự thống nhất của quốc tế được thể hiện trong các sự việc trước khi được hiểu bởi trí tuệ và con tim. Cần phải để trẻ em thấm thấu được điều đó. Ở bình diện này, ta có quyền hi vọng về hiện trạng xã hội hiện nay, nó sẽ khiến giáo dục phải thay đổi như đã từng ở mỗi cuộc đại khủng hoảng của nền văn minh Âu châu. Lịch sử sự phạm chỉ ra khá rõ rằng ở mỗi thay đổi quan trọng của cấu trúc xã hội sẽ tương ứng với một sự cải tổ hoàn toàn của nền giáo dục. Các mối liên hệ đã từng tồn tại giữa chủ nghĩa nhân văn ở thời Phục hưng với sự hình thành nền giáo dục trung học, giữa cách mạng Pháp với việc hình thành giáo dục tiểu học khiến ta có thể suy luận rằng nỗ lực hiện tại để tái thiết trật tự thế giới thì hoặc sẽ thất bại và đánh dấu sự quay trở lại của bạo tàn, hoặc sẽ thành công nhờ vào trường học.

Nhưng không may, chính ở điểm này mà tâm lý học lại hoàn toàn có lí. Kinh nghiệm sự phạm cũng chứng

minh rằng tầm quan trọng của môn học không đủ để tạo nên một kĩ năng giảng dạy tương xứng. Như một ví dụ gần đây cho thấy, người ta biết vai trò của môn học giáo dục đạo đức mà trường học thể tục của một vài quốc gia đặt vào nó. Tuy nhiên, khi người ta bắt đầu bận tâm đến việc xây dựng một chương trình giảng dạy, tổ chức thành “những bài học đạo đức”, thay vì thay đổi sinh hoạt học đường của lớp học, thì chúng ta không thể không nhận thấy một sự chênh lệch nhất định giữa sự cao quý của mục đích và phương pháp thực hiện. Cũng như vậy, nếu mỗi bận tâm xây dựng nền giáo dục quốc tế mà chỉ dẫn đến bổ sung vào chương trình học một vài tiết học tìm hiểu về Hội Quốc Liên và các tổ chức quốc tế đóng tại Geneva thì chúng ta có thể dự báo ngay rằng nó sẽ hoàn toàn thất bại.

II

Ở đây, có hai điều phải phân biệt: mục đích mà chúng ta đặt cho giáo dục quốc tế và các phương tiện thực hiện.

Mục đích của giáo dục quốc tế là một cái gì đó rất đơn giản, hay chính xác hơn chính sự giản đơn của nó lại làm cho nó khó thực hiện. Quả thực, việc nói ra rõ ràng trong nhiều tiết học về một chủ đề lí thuyết và giả tạo sẽ dễ dàng hơn nhiều việc đưa vào tâm hồn, thông qua giảng dạy, một ý niệm cơ bản, khi mà ý niệm này gắn với một

tình cảm sâu sắc và chính yếu của tinh thần. Và đó chính là ý niệm quốc tế. Ý niệm này không hề là sự không tưởng hay tiêu cực. Nó không có mục đích loại trừ các ý thức quốc gia và xã hội đặc thù nào. Mục đích của giáo dục quốc tế không gì khác là xây dựng một thứ ý thức đại đồng đầy lùi những ý thức khu biệt. Nó cũng không nhằm “ôm sát” vào những thứ ý thức khu biệt, như là cùng một thứ tâm tính với chúng, mà nó chế ngự tất cả trong tính tổng quát của mình. Tất cả những điều này chỉ là một giấc mơ, và nếu lí tưởng quốc tế là nhằm đồng nhất các trẻ em Pháp, Thụy Sĩ, Đức, Ba Lan để biến chúng thành những sinh thể vô danh và giống nhau, thì lí tưởng đó chỉ dẫn đến một ảo tưởng tai hại. Ý tưởng mà chúng tôi bảo vệ cụ thể hơn nhiều: nó cốt tạo ra ở mỗi người một phương thức hiểu biết và tương trợ. Và mỗi người, không nhất thiết phải từ bỏ quan điểm của mình, không cần phải tìm cách chối bỏ tín ngưỡng và tình cảm của mình, vẫn là những con người bằng xương bằng thịt, kết nối với một phần xác định và sống động của thế giới, học cách đặt mình vào tập thể rộng lớn. Mỗi người có thể gắn bó với tầm nhìn của chính mình, như là gắn bó với tầm nhìn duy nhất anh ta hiểu được từ bên trong, mà vẫn biết là còn nhiều tầm nhìn khác đang cùng tồn tại. Và nhất là, mỗi người hiểu ra rằng chân lí trong mọi sự không bao giờ đến một cách ngẫu nhiên mà phải được nỗ lực xây dựng nhờ vào sự phối hợp của chính những tầm nhìn này. Chính sự từ chối các quan điểm

tuyệt đối, như sự từ chối mọi sai lầm tuyệt đối, chính nhờ vào nỗ lực kết nối mà ý tưởng quốc tế này được gây dựng. Ý tưởng rất giản dị, như chúng ta thấy, nhưng là một ý tưởng khó vì chính sự giản dị này. Các xu hướng tự phát trong đầu óc của chúng ta thúc đẩy chúng ta hoặc dựng nên một cách tuyệt đối sự vị kỉ trung tâm quốc gia hoặc mơ tưởng về một thứ nhân loại trừu tượng và lí tưởng hóa. Hai thái độ này đều giống nhau cả, vì cái tuyệt đối thứ hai về bản chất là cái thứ nhất được ném lên trời. Ngược lại, cái chúng ta cần, đó là một thái độ trí tuệ và đạo đức mới, được xây dựng nên bởi sự hiểu biết lẫn nhau và hợp tác, không nhất thiết phải rút khỏi cái tương đối mà vẫn đạt đến tính khách quan nhờ sự kết nối giữa các quan điểm đặc thù với nhau.

III

Vấn đề đã đặt ra, bây giờ chúng ta có ba phương pháp để đạt đến đích. Những phương pháp này không hề mâu thuẫn với nhau với điều kiện không tìm kiếm ở mỗi phương pháp một cách thức duy nhất như chúng ta thỉnh thoảng vẫn làm. Ngược lại, đây là ba giai đoạn cần thiết. Mỗi nguy hại chỉ là chỗ ta đơn giản hóa những gì mà kĩ thuật sư phạm cho là rất phức tạp. Vì thế, trên phương diện giáo dục quốc tế, chúng ta luôn là nạn nhân của cùng một ảo tưởng ở những phương diện khác trong giảng dạy: chúng ta coi điểm xuất phát là điểm

đích, và chúng ta coi phương pháp tự nhiên nhất của trí thông minh về ngôn ngữ của người lớn là phương pháp đơn giản nhất. Trong khi đó, với trẻ em, trật tự này lại được đảo lộn. Vì thế, chúng ta sẽ phân biệt ba phương pháp, đối với người lớn, nó có vẻ đi từ cái đơn giản đến cái phức tạp. Ba phương pháp này thực tế chính là ba giai đoạn với điều kiện coi phương pháp đầu tiên phải là phương pháp cuối cùng và ngược lại.

Phương pháp đầu tiên là phương pháp mà tất cả mọi người đều nghĩ đến: đó là dạy cho giới trẻ những mục tiêu và sự nghiệp của Hội Quốc Liên. Thông thường thì việc giảng dạy như vậy là hữu ích, thậm chí là không thể thiếu, nhất là khi nó được giảng dạy cùng với những sự kiện chính xác (về lịch sử, địa lí kinh tế...) và kèm theo các minh họa cụ thể. Đây là tín hiệu vui mừng biết bao khi thấy tại các quốc gia, các nhà giáo dục thực hiện công việc này để giúp cho học sinh hiểu được ý nghĩa và cơ chế hoạt động của các tổ chức quốc tế. Nhưng liệu chúng ta có thể khẳng định rằng mục tiêu của giáo dục quốc tế đã đạt được khi mà chúng ta chỉ dạy lí thuyết suông, mặc dù bằng tất cả tâm huyết và tài năng, cho trẻ nhỏ về những gì đang diễn ra ở Geneva hay ở La Haye? Chúng ta cũng nên tỏ ra thận trọng với những người tưởng tượng rằng đã hiện thực hóa được các mục tiêu. Sự bất cập của phương pháp này chính là sự bất cập của kiểu giảng dạy lí thuyết suông. Ta sẽ

không thể hiểu cú pháp trước khi biết nói, không hiểu số học trước khi thực sự nhìn thấy các con số trong thực tế. Cũng như vậy, không thể có một cuộc trò chuyện nào về công lí và đoàn kết quốc tế có khả năng gây tác động nếu trẻ em không được thể nghiệm trong cái cụ thể của đời sống xã hội, cái gọi là sinh thể tập thể và vì sao đi đến sự đồng thuận lại khó như vậy. Mọi bài học, như người ta nói, phải là một lời giải đáp: việc giáo dục của chúng ta có tác dụng gì nếu như việc thực hiện công lí và đoàn kết không được chú trọng trong sự tự quản ở học trò, hay trong việc học theo nhóm, theo cách cho các em cảm nhận được tầm quan trọng của vấn đề? Việc giảng dạy lí thuyết về Hội Quốc Liên là không thể thiếu, nhưng đã đến lúc phải đạt được kết quả chứ không phải là sự khởi đầu, nếu không thì nó chỉ là lời lẽ suông và nhảm chán.

Giai đoạn thứ hai là những phương pháp chủ động về hợp tác quốc tế giữa trẻ em. Chúng ta có thể kể ra ở đây các ví dụ như Hội Chữ thập đỏ Thanh niên, những chuyến du lịch và các cuộc giao lưu trẻ em, các phong trào hướng đạo sinh. Và trong nhà trường, việc trao đổi thư từ giữa các trường học hay đọc sách cũng làm tăng cường sự hiểu biết về cách tư duy và suy nghĩ của mọi người ở những quốc gia khác. Hiển nhiên là những phương pháp này có tác dụng hơn nhiều việc giảng dạy lí thuyết suông, vì chúng kích thích sự tham gia chủ

động của chính trẻ em, chúng dẫn dắt trẻ em tự thể nghiệm, như vậy, chúng tạo điều kiện cho sự hiểu biết thực thụ. Đồng thời, các phương pháp cũng hàm chứa điều gì đó sâu sắc hơn: đó là một tinh thần chung cho toàn bộ nền giáo dục hướng đến sự hợp tác quốc tế.

Chính ở giai đoạn thứ ba (mà theo trật tự sự phạm phải là giai đoạn thứ nhất), chúng ta cần phải đạt được, đó là giáo dục quốc tế đòi hỏi một sự cải tổ toàn diện việc giảng dạy. Ta không thể không nhấn mạnh đến sự thật này: rằng giáo dục là một tổng thể. Riêng giảng dạy có thể chia nhỏ, nhưng chưa chắc đã tốt. Còn đối với giáo dục, nghĩa là dạy cách hình thành tư duy và tình cảm, lí trí lí thuyết và thực hành, ta không thể áp dụng theo cách chia cắt.

Không thể có một ngăn dành cho đạo đức, một ngăn khác dành cho trí tuệ, ngăn thứ ba cho hợp tác quốc tế. Sự hợp tác này, như chúng ta đã thấy, bao gồm một phương pháp tổng thể của sự hiểu biết lẫn nhau: nghĩa là nó không thể tách biệt khỏi giáo dục trí tuệ, cũng như không thể tách khỏi giáo dục tình cảm. Đây là một thái độ tinh thần và tình cảm mới mà chúng ta cần phải tạo ra. Một lần nữa, ở điểm này, sự song hành giữa logic và đạo đức phải được kiểm chứng: ở đó niềm say mê và sự vị kỉ trung tâm của chúng ta tác động đến, hiểu tha nhân và tôn trọng tha nhân chỉ là một mà thôi, tính khách quan bao hàm sự phi vụ lợi và lòng vị tha.

IV

Chúng ta cần phải đi đến kết luận: lí tưởng về hợp tác quốc tế chỉ có ý nghĩa đối với trẻ em khi nó được thể hiện như là kết quả của một chuỗi liên tiếp các hợp tác xã hội, đạo đức và trí tuệ trên mọi bình diện của đời sống học đường và ngoại khóa. Hợp tác trong hành động và trong nghiên cứu giữa các bạn học, đương thời hay các thế hệ khác nhau, nỗ lực hiểu biết giữa các cá nhân và các quan điểm khác biệt, thể hiện sự khách quan, tình đoàn kết và thực thi sự công bằng trong đời sống tập thể ở trường học và trong mối liên hệ giữa các trường học, tất cả những yếu tố này đều phải được kích hoạt trong mỗi giờ học, cũng như trong mọi hoạt động tự phát của trẻ em, nếu như chúng ta mong muốn rằng tinh thần quốc tế phải được thể hiện trong thực tiễn. Chính trong tinh thần này mà chúng ta sẽ đạt được mục đích tối thượng: đưa cái cá thể đạt đến cái nhân loại.

10. Nhận xét trên phương diện tâm lí về “Self-government”¹

Jean Piaget, 1934²



Lâu đài Wilson, trụ sở của Văn phòng Giáo dục Quốc tế (1937-1975) // © Lưu trữ AIJR

¹ “Self-government” vừa là một lí thuyết giáo dục vừa là một phương pháp thực hành giáo dục có nguồn gốc từ các nước Anglosaxon, theo đó, nhóm trẻ em hay nhóm học sinh có khả năng tự quản, tự tổ chức, tự đưa ra những nội quy hoạt động của nhóm. Trong tiếng Việt, chúng ta có thể hiểu là hình thức tự quản, tự giác. Chúng tôi xin giữ nguyên tiếng Anh vì tôn trọng cách giữ khái niệm này của Jean Piaget bằng tiếng Anh trong bài viết tiếng Pháp này của ông (Chú thích của người dịch - ND).

² J. Heller & al., *Tự quản ở trường học*, Geneva, Văn phòng Giáo dục quốc tế, 1934, tr. 89-108.

Chức năng của Văn phòng Giáo dục Quốc tế là để thúc đẩy sự phát triển của giáo dưỡng và giáo dục qua con đường duy nhất là trao đổi thông tin lẫn nhau. Phương pháp riêng của Văn phòng là phương pháp sư phạm so sánh: không phản đối hay công nhận bất kì phương thức giáo dục nào, Văn phòng tìm cách làm cho mọi người hiểu vì sao mỗi người lựa chọn phương pháp này hay phương pháp kia và nó đã thực sự dẫn đến những kết quả nào trong thực tiễn của đời sống học đường. Như vậy, mỗi người sẽ tự đánh giá những mục tiêu mình theo đuổi và cách mà mình cho là đã đạt được. Vai trò của việc so sánh có hệ thống mà Văn phòng theo đuổi cốt nhằm dựng nên bản tổng kết những kết quả thu nhận được dựa vào mục đích đặt ra. Nếu như một thái độ nào đó được điều khiển bởi tính khách quan khoa học, ban đầu có thể nó tỏ ra



Biểu tượng của Văn phòng Giáo dục Quốc tế // © Lưu trữ AIJR

không hiệu quả, nhưng thực tế nó không chỉ dẫn đến việc giúp mỗi người tận dụng kinh nghiệm của nhiều người khác mà nó còn giúp nâng cao kiến thức về những mối liên quan giữa các phương pháp vốn rất đa dạng trong giảng dạy và giáo dục với những lí tưởng cũng không kém phần phong phú mà các cơ sở

giáo dục công và tư đưa ra tùy thuộc vào môi trường xã hội của họ.

Trong trường hợp **self-government** của các em học sinh, vai trò của Văn phòng Giáo dục Quốc tế không phải là chấp nhận hay phản đối một phương pháp nào đó mà là chỉ ra vì sao người ta lựa chọn hay từ bỏ phương pháp đó và nó đã đem lại những kết quả nào. Tính không thiên vị này lại càng cần thiết



Poster của hội thảo và triển lãm “Giáo dục sẽ kéo thế giới ra khỏi chiến tranh” do Liên đoàn quốc tế các Tổ chức sư phạm tổ chức tại Geneve 1929
© Lưu trữ AIJJR

hơn vì trong thuật ngữ “self-government” người ta lẫn lộn nhiều phương thức với nhau giữa tự chủ hoàn toàn và sự “ủy quyền” nhất thời và có giới hạn các quyền hạn của thầy cho một vài học sinh được chính thầy chỉ định. Mặt khác, rất nhiều phương pháp cũng mang đặc điểm của self-government nhưng không được gọi tên mà thôi. Vấn đề không phải là ca tụng hay phê phán mà là chỉ ra mối quan hệ tồn tại giữa nhiều loại hình self-government hay của

giáo dục độc đoán với rất nhiều mục đích đặt ra cho giáo dục đạo đức và trí tuệ bởi những tư tưởng đương thời.

Theo một nghĩa khác, những kết luận thực sự của cuộc khảo cứu của chúng tôi chủ yếu thuộc lĩnh vực tâm lý xã hội học, và trong giới hạn này, các kết luận sẽ nêu bật cơ chế tâm lý của các mối quan hệ giữa thầy và trò. Từ đó sự phân tích này về hiện trạng self-government có thể giúp ích cho mọi người. Quả thực, dù là lý tưởng xã hội nào mà chúng ta muốn giáo dục cho học trò, từ chủ nghĩa tự do kinh tế cá nhân nhất đến những hệ thống chuyên quyền nhất, các vấn đề liên quan đến hành động giữa các thể hệ với nhau vẫn vậy, nghĩa là uy quyền của người lớn có đủ để dẫn dắt một đứa trẻ, và đặc biệt một thiếu niên, như mục đích đề ra hay không. Hay là vai trò của các tổ chức của thanh thiếu niên là không thể thiếu? Và nếu vậy, đâu là kết quả của những kết hợp có thể giữa sự hợp tác giữa các thanh thiếu niên với sự gò bó bắt buộc của lớp đàn anh?

Chúng ta hãy bắt đầu bằng cách phân tích những mối liên hệ chính trên phương diện tâm lý ở cách thực hành self-government. Tiếp theo, chúng ta sẽ tìm hiểu xem các mối liên hệ này giải thích như thế nào về những kết quả đạt được từ phương pháp. Cuối cùng, chúng ta sẽ thấy chúng sẽ được sử dụng hay có thể được sử dụng ra sao đối với các loại giáo dục khác nhau: giáo dục đạo đức, trí tuệ và xã hội.

I

Dù chúng ta coi đạo đức và lễ phải như những xu hướng thiên bẩm hay xu hướng gắn chặt với hoạt động của xã hội lên cá thể thì điều hiển nhiên vẫn là việc thực hành đạo đức và logic bao hàm cuộc sống chung. Quả thực, mỗi nhóm xã hội được đặc trưng bởi một vài quy ước đạo đức và lối tư duy bắt buộc mà các cá nhân cùng nhau đặt ra cho mình, bởi vì mọi người buộc phải cùng nhau tôn trọng những quy ước đó. Thế nhưng, nếu ngay cả khi những đặc điểm chung nhất của những quy ước đạo đức và logic này bắt nguồn từ một ý thức cá nhân độc lập với xã hội thì vai trò của xã hội cũng không kém phần quan trọng vì nó đem lại một ý nghĩa nhất định cho ý thức và nó buộc cá nhân phải tuân theo.

Mặc dầu vậy, một số lượng nhất định các yếu tố tâm lí phải được viện dẫn để hiểu cách vận hành và kết quả của self-government.

Trước tiên, vì cá nhân tiếp nhận các quy ước từ bên ngoài hoặc bắt buộc phải tuân theo nên hiển nhiên sự phát triển của trẻ không chỉ là sự phát triển tuần tự các khả năng bẩm sinh, mà còn là quá trình xã hội hóa thực sự làm biến đổi về chất nhân cách của trẻ. Xã hội không giới hạn ở việc chất đầy đầu óc trẻ mà nó còn góp phần hình thành và cấu thành trí tuệ của trẻ. Ở

giai đoạn đầu đời, khi chưa biết nói, trẻ không biết gì về đời sống xã hội, ngoại trừ vài bản năng khiến nó tìm kiếm tha nhân và bắt chước. Đến giai đoạn trưởng thành, khi các quy ước đạo đức và logic đã thâm nhập sâu vào cá nhân đến mức như thể nó tự phát ra từ mỗi cá nhân thì chúng ta chứng kiến một sự chuyển đổi tuần tự ở mỗi cá nhân. Khi các quy ước còn nằm ngoài cá nhân thì trẻ, vì chưa thể thực sự xã hội hóa hành vi và tư duy của mình, không thể định vị mình cùng vị thế với các cá nhân khác. Nó vẫn còn bị chế ngự bởi một **thứ vị kỉ trung tâm vô thức** và tự phát, đó là thái độ tự nhiên của trí tuệ trước các hiện thực chưa được đồng hóa. Cũng như vậy, con người, trước khi hiểu quy luật của thế giới bên ngoài, đã bắt đầu cho rằng mình là trung tâm của mọi sự việc thay vì tự đặt mình trong một thế giới khách quan và độc lập với cái tôi. Cũng như vậy, trước khi nội hóa các quy luật của đời sống xã hội, cá nhân nhìn nhận nhóm người theo khả năng tiếp nhận của bản thân thay vì tự đặt mình trong đám đông ở trong một hệ thống các quan hệ tương thuộc và phi cá nhân.



Cuộc họp đầu tiên của Hội đồng Văn phòng Giáo dục Quốc tế (1931) // © Văn phòng Giáo dục Quốc tế

Trên phương diện đạo đức, sự vị kỉ trung tâm này không có gì là lạ lẫm. Trong quan hệ giữa trẻ em và người lớn, sự vị kỉ trung tâm được thể hiện ở việc trẻ con thường khó hiểu lí do của các quy định và vì sao phải tuân thủ chúng. Trong mỗi quan hệ giữa trẻ con với nhau, sự vị kỉ trung tâm xuất hiện như một trở ngại cho sự phối hợp. Ví dụ, khi chơi bi, trẻ dưới 6 hay 7 tuổi tự áp dụng quy luật của riêng mình và tin là kiểu gì cũng thắng mà không quan tâm đến quy tắc của trò chơi này. Sự xã hội hóa chỉ mới là hình thức và các quy tắc không tác động gì đến sự ham thích thuần cá nhân. Nhưng sự vị kỉ trung tâm này là vô thức và mỗi người tin thành thực rằng mọi người đều nghĩ như mình.



Hội thảo quốc tế lần thứ 7 về nền học chính của Văn phòng Giáo dục Quốc tế (1938) // © Văn phòng Giáo dục Quốc tế

Trên phương diện trí tuệ cũng y hệt như vậy. Một mặt, khi những ham thích của cái tôi mâu thuẫn với các quy ước của chân lí, tư duy bắt đầu có xu hướng thích sự thỏa mãn hơn là tính khách quan: từ đó ta mới có những “giả nói dối”, chứng bịa chuyện, và thông thường là các trò tưởng tượng hay trò chơi “biểu tượng” của trẻ nhỏ. Mặt khác, trong trò chuyện hay trao đổi, khi trẻ tìm cách hiểu người kia và giúp người kia hiểu mình, chúng ta quan sát thấy một số lượng nhất định những thông tin bị biến dạng do thói vị kỉ trung tâm. Vì trẻ chưa thể đặt mình vào vị trí của

người kia, ban đầu, cá nhân trẻ không nắm bắt được rõ ràng suy nghĩ của chính mình, cũng không biết nắm bắt suy nghĩ của mọi người, và thường đồng hóa suy nghĩ của mọi người với suy nghĩ của mình. Vì vậy, trẻ không biết trao đổi, không biết suy tư. Nghĩa là, suy tư là một cuộc trao đổi nội tâm trực tiếp tiết chế sự khẳng định cá nhân bằng cách đối chiếu nó với sự bác bỏ có thể có của những người khác. Hơn nữa, sự vị kỉ trung tâm và quá trình xã hội hóa tác động, ít hoặc nhiều, đến cả một kết cấu của đánh giá và lập luận. Quả vậy, định nghĩa và áp đặt các khái niệm phụ thuộc một phần vào việc nó được sử dụng một cách tập thể. Mặt khác, logic của các mối quan hệ giả định là phải có sự tương tác, và chừng nào vị kỉ trung tâm thống trị đầu óc thì trẻ em vẫn còn chưa hiểu được các mối quan hệ thông thường nhất được điều khiển và vận hành như thế nào (một đứa bé sẽ biết nói nó có một người anh, nhưng sẽ không nói được là người anh đó cũng có một đứa em; nó sẽ biết chỉ phía tay phải của nó nhưng không chỉ được phía tay phải của người ngồi đối diện...).

Đối với trẻ em, việc chưa nội hóa được những quy ước xã hội nằm bên ngoài trẻ không phải là không quan trọng: hiện tượng này được thể hiện dưới dạng một sự vị kỉ trung tâm vô thức và tự phát mà những hệ quả về tinh thần và trí tuệ là không hề nhỏ. Vậy cá

nhân tự giải phóng khỏi vị kỉ trung tâm như thế nào để xã hội hóa hành vi và tư duy của mình? Điều này dẫn chúng ta đến những nhân tố tâm lí vẫn tồn tại để hiểu cơ chế của self-government.

Quá trình xã hội hóa đầu tiên được hình thành một cách tự nhiên qua hành động của cha mẹ và của người lớn nói chung tác động vào đầu óc của trẻ. Hành động đó hiệu quả chỉ khi trẻ cảm nhận được ở người lớn một tình cảm rất đặc thù nảy sinh từ cả yêu thương và sợ hãi: đó chính là sự tôn trọng. Chúng ta gọi áp lực tinh thần (thỉnh thoảng là vật chất) của người lớn lên trẻ em này là sự **gò ép của xã hội** và gọi thứ tôn trọng mà người dưới tỏ ra với người trên là **tôn trọng đơn phương**, và chính nó tạo ra sự gò ép. Vậy đâu là hệ quả của sự tôn trọng đơn phương?

Từ quan điểm đạo đức, sự tôn trọng đơn phương khiến trẻ coi những quy ước nhận được từ cha mẹ và người lớn là bắt buộc. Dù cho mọi nghĩa vụ sinh ra từ quá trình này hay từ những nguồn khác cần được bổ sung thì có một điều luôn luôn đúng, đó là mọi điều lệnh của những người lớn đáng kính được thể hiện, trong ý thức của trẻ con, dưới dạng một sự bắt buộc mang tính mệnh lệnh. Điều này lí giải được cái uy của người lớn. Kết quả gián tiếp và hệ quả tức thì của tình huống này đều dễ hiểu như nhau: khi đạo đức được thu nhận từ bên ngoài thì nó mang tính dị trị và dẫn

tới một thứ quy chế triệt để hay một thứ “chủ nghĩa hiện thực tinh thần” mà ở đó các hành vi không được đánh giá dựa vào chủ tâm mà dựa vào sự đồng thuận từ bên ngoài theo quy tắc.

Từ quan điểm trí tuệ, sự tôn trọng đơn phương cũng khiến cho một sự ép buộc của người lớn tác động đến suy nghĩ của trẻ và điều này này bộc lộ cả hai mặt tích cực và tiêu cực, và thường mặt tiêu cực ít được đa số các nhà giáo dục lưu tâm. Một mặt, những gì phát ra từ miệng người lớn lập tức được cho là đúng, mặt khác, sự thật có được nhờ uy thế này không chỉ trải qua sự xác minh lí tính mà còn thường làm chậm lại sự tiếp nhận các thao tác của tư duy logic, những thao tác này giả định có sự cố gắng của cá nhân và sự kiểm tra lẫn nhau giữa các nhà nghiên cứu.

Nhưng còn tồn tại một chu trình xã hội hóa thứ hai, liên quan đến chu trình thứ nhất bởi một loạt các yếu tố trung gian (hai chu trình thực ra là khó tách biệt). Chu trình thứ hai được thiết lập thông qua hành động giữa các cá nhân khi mà sự công bằng (qua hành động hay lí thuyết) thay thế uy thế. Trong trường hợp như vậy, sự ép buộc biến mất thay vào đó là sự hợp tác và sự **tôn trọng** trở thành **song phương**. Thế nhưng, nếu ngay cả khi sự hợp tác không hoàn toàn thoát ra khỏi mọi ép buộc và nếu ngay cả khi sự tôn trọng không đạt được đến sự tương hợp trọn vẹn thì

chu trình thứ hai xác lập một lí tưởng mà hệ quả của nó khác về chất so với hệ quả của sự ép buộc. Trong khi kết quả chính của sự ép buộc là áp đặt các quy tắc và sự thật đã được gây dựng thì trái lại, sự hợp tác (hay là những thử nghiệm hợp tác) dẫn đến sự hình thành một phương pháp giúp đầu óc liên tục phát triển và đặt các chuẩn mực lên trên các sự thực hiển nhiên.

Từ quan điểm đạo đức, sự hợp tác dẫn đến không chỉ đơn giản là sự tuân thủ các quy tắc định sẵn mà còn là một thứ đạo đức về tình đoàn kết và tương trợ. Tính đạo đức này, về mặt hình thức, được thể hiện bởi sự xuất hiện của thứ cảm giác hạnh phúc đến từ bên trong, độc lập với những nghĩa vụ bên ngoài, nói một cách khác, nó mang đặc tính của một sự tự chủ dần dần về ý thức, bao trùm lên trên sự dị trị của các nghĩa vụ nguyên thủy. Về mặt nội dung, một vài khái niệm căn bản, như khái niệm công bằng, nhờ vào sự hợp tác dần dần giữa những người bình đẳng với nhau mà phát triển được và các khái niệm này gần như không cần đến hành động can thiệp của người lớn lên trẻ em (thậm chí, thường do chính thái độ hay hành động của người lớn mà những thái độ đầu tiên ở trẻ về cái công bằng và cái bất công xuất hiện).

Từ quan điểm trí tuệ, sự hợp tác này giữa các cá nhân dẫn đến sự phản biện lẫn nhau và đến thái độ

khách quan. Mỗi chủ thể biết suy nghĩ tạo nên một hệ thống riêng gồm các quan chiếu và diễn giải, và chân lý là kết quả của sự phối hợp giữa các quan điểm đó với nhau. Suy nghĩ vì người khác, chính là thay thế sự vị kỉ trung tâm của quan điểm cá nhân và thay những điều giả tạo tuyệt đối của sự ép buộc ngôn từ bằng một phương pháp kết nối đích thực, nó không chỉ đảm bảo sự hiểu biết lẫn nhau mà còn xây dựng nên lẽ phải. Trên bình diện này, sản phẩm chính của sự hợp tác không là gì khác ngoài “sự logic của các mối quan hệ”. Công cụ kết nối này giúp trẻ em tự giải phóng mình khỏi những ảo ảnh do vị kỉ trung tâm gây ra và khỏi những khái niệm lý thuyết suông xuất phát từ uy quyền của người lớn bị hiểu sai. Hơn nữa, trên phương diện hợp tác trí tuệ giữa các cá nhân, sự tôn trọng lẫn nhau dẫn đến một thứ “đạo đức tư duy”, nghĩa là dẫn đến sự quan sát một số lượng nhất định các quy ước, ví dụ nguyên tắc không mâu thuẫn (bắt buộc phải trung thành với những khẳng định có từ trước). Từ quan điểm hình thức và từ quan điểm thực tế, đó là sự đồng thuận với kinh nghiệm khách quan. Tóm lại, trong phạm trù của logic và hành động, cuộc sống chung và sự đoàn kết giữa các cá nhân đặt ra một loạt những bắt buộc đặc thù, khác biệt hẳn với những bắt buộc chỉ do uy quyền tạo ra.

Để hiểu cơ chế tâm lý của nhiều dạng self-government, điểm cốt lõi là phải liên tục tự đặt mình

cùng lúc ở ba điểm nhìn: vị kỉ trung tâm của các cá nhân, ép buộc của người lớn và hợp tác giữa những người ngang hàng. Self-government là một phương pháp giáo dục xã hội, cũng như các phương pháp khác, có xu hướng dạy cho các cá nhân thoát khỏi sự vị kỉ trung tâm của mình để hợp tác với nhau và dạy cách tuân thủ những quy ước chung. Nhưng phương pháp này và các biến phân của nó bao hàm một loạt các kết hợp giữa hai chu trình: ép buộc và hợp tác - mà chúng ta vừa nhận ra các hệ quả rất khác nhau của chúng lên cá nhân. Đó là những mối tương quan phức hợp giữa vị kỉ trung tâm, tôn trọng đơn phương và tôn trọng lẫn nhau, giúp chúng ta nhìn thấy các kết quả rất đa dạng đạt được nhờ vào phương pháp, như sẽ chỉ ra sau đây.

II

Thông qua việc mô tả các kinh nghiệm đã được thực hiện, các câu trả lời trong bảng câu hỏi của chúng tôi sẽ làm sáng tỏ sự tồn tại của các quy trình tâm lý được mô tả ở trên.

Đầu tiên là **yếu tố tuổi**, các câu trả lời cho thấy, dù được áp dụng ngay khi 7-8 tuổi nhưng phương pháp của self-government chỉ thực sự hiệu quả khi trẻ khoảng 11 tuổi. Tuy nhiên, những quan sát trong quá trình giảng dạy lại thống nhất một cách đáng ngạc

nhiên với kết quả của nghiên cứu tâm lí mới nhất về đời sống xã hội của trẻ.

Cho đến độ tuổi 7 hoặc 8, nghĩa là trong suốt quãng “thời thơ ấu”, trẻ ít nhạy cảm với sự hợp tác ngay cả trong những tập hợp nhóm tự phát: trẻ dao động giữa vị kỉ trung tâm và tôn trọng người lớn, hoặc thông thường hơn là nó kết hợp hai thái độ này thành một sự phối hợp đặc thù. Chính như vậy mà trong trường hợp khi chơi các trò chơi có luật (ví dụ: bắn bi), trẻ cùng chơi với nhau nhưng thực sự chưa hợp tác với nhau: mỗi đứa trẻ, theo cách của mình, diễn giải các quy định do người lớn đặt ra và đều cùng thắng, vì vậy, trò chơi chưa mang ý nghĩa xã hội. Ngược lại, ngay khi trẻ 7 hoặc 8 tuổi, bắt đầu có ý muốn hợp tác: các quy định bắt đầu được thống nhất và sự kiểm soát lẫn nhau làm tăng gấp đôi ý thức tuân thủ người lớn.

Sự tiến triển của khái niệm công bằng rất đặc trưng ở phương diện này: đối với trẻ nhỏ, trong khi cái công bằng gần như bị lẫn lộn với ý muốn của người lớn, thì các ý niệm về bình đẳng và tương hỗ đã xuất hiện ngay từ cuối giai đoạn tuổi đầu đời¹. Ở tuổi này, có thể để trẻ em tham gia các hoạt động của lớp bằng cách giao cho một vài việc đòi hỏi có tinh thần trách nhiệm. Vì sự tiến triển trên phương diện tâm lí không chỉ được điều chỉnh qua các yếu tố bên trong, bởi nó phụ thuộc

chặt chẽ vào môi trường bên ngoài và thái độ của người lớn, nên thậm chí ta có thể tăng tốc tiến trình này trong trường học nơi mà mọi phương pháp học tập đều dựa vào hoạt động của trẻ.

Mặt khác, nếu như độ tuổi từ 11-13 được những người tham gia trả lời bảng câu hỏi coi là giai đoạn tốt nhất cho việc thực hành self-government thì ngay khi 10 hoặc 11 tuổi, sự hợp tác dần dần của các nhóm trẻ được lập một cách tự phát sẽ đạt đến một sự phát triển trọn vẹn và một sự tuân thủ tinh tế trước các quy ước xuất phát từ sự tôn trọng lẫn nhau. Nghiên cứu các luật chơi thể hiện rõ phương diện này. Khi ta yêu cầu trẻ con nghĩ ra các luật chơi mới thì chúng phản đối những thay đổi của luật chơi cũ do người lớn truyền lại. Tuy nhiên, như trên đã chỉ ra điều đó không có nghĩa ngăn cản trẻ con thoải mái chơi với những luật lệ vốn được coi là bắt buộc đó. Ngược lại, trẻ lớn, khoảng 10 hay 11 tuổi, chỉ chấp nhận những thay đổi luật chơi nếu như được đa số trẻ trong nhóm chấp thuận. Trong trường hợp này, chúng áp dụng luật chơi mới một cách trung thành, và xử phạt nghiêm khắc những sai phạm. Sự tuân thủ luật chơi của độ tuổi này còn cao hơn khi luật này xuất phát từ nhóm trẻ ngang hàng bình đẳng với nhau và cá tính tự chủ của mỗi trẻ đã tham gia và góp phần vào sự hình thành luật chơi mới. So sánh các ứng xử của trẻ 11-12 tuổi với trẻ nhỏ tuổi hơn, chúng ta

¹ Giai đoạn tuổi đầu đời diễn ra từ lúc sơ sinh đến 2 tuổi (ND).

thấy xuất hiện một dạng cấu trúc xã hội mới: sự tôn trọng lẫn nhau có được nhờ sự tự chủ của những cá nhân đồng vai phải lứa tạo ra tính tương hỗ và sự tuân thủ vào luật lệ còn mạnh hơn, trong khi đó, sự tôn trọng đơn phương dựa vào sự dị trị của trẻ đối với người lớn chỉ duy trì một thứ tuân thủ bề mặt.

Những quan sát này, kết hợp với những quan sát mà chúng ta có thể tiến hành cách phân xử tự phát trong trường hợp mâu thuẫn khi áp dụng luật chơi, chỉ ra rõ ràng ngay khi 11 hay 12 tuổi, trẻ hoàn toàn có khả năng self-government bên ngoài trường học. Như vậy, hoàn toàn là tự nhiên nếu nhà trường có thể sử dụng thành tựu về hợp tác này để rút ra những lợi ích cho giáo dục mà sự ép buộc và sự tôn trọng đơn phương không đem lại.

Liên quan đến sự khác nhau về giới tính, nghiên cứu các trò chơi tập thể cho thấy bé gái, ở cùng độ tuổi với bé trai, tuân thủ và bảo thủ hơn bé trai, còn các bé trai kết hợp lí lẽ mạnh mẽ với nhiều sáng kiến. Các trò chơi theo luật thích hợp với bé gái thì thường đa hình đa dạng hơn và kém chặt chẽ hơn so với trò của các bé trai, không phải vì một thay đổi liên tục của quy luật và của quy tắc, mà ngược lại là vì thiếu sự quan tâm đối với phương diện này của đời sống xã hội. Ở đây, các dữ kiện do những người tham gia bảng câu hỏi cung cấp thống nhất với dữ kiện có được từ các quan sát tâm lí.

Mặt khác, các dạng khác nhau về **quan hệ thầy và trò** lí giải sự mở rộng của self-government tùy theo các trường học, và nhất là, sự phong phú của các hệ thống self-government.

Về việc mở rộng phương pháp, chúng ta vẫn chưa nhìn nhận đầy đủ rằng các mối quan hệ xã hội liên quan đến kỉ luật đạo đức lại song hành với các mối quan hệ định hình nên kỉ luật trí tuệ. Quả thực, đời sống xã hội tạo nên một tổng thể không thể tách biệt, và trong mỗi hoạt động của mình, dù là trừu tượng nhất (như học toán và lí), trẻ em và thiếu niên có thể dao động giữa vị kỉ trung tâm của tư duy, tuân theo cái uy của người lớn (trong trường hợp đặc biệt, nghe theo uy quyền của diễn ngôn hay của niềm xác tín) với sự kiếm tìm tự do những cá tính tự chủ hợp tác với nhau. Khi đó, trên phương diện hành vi đạo đức của người học trò, hiển nhiên là sự mở rộng hay thành công của self-government phụ thuộc vào các phương pháp được sử dụng ở bình diện trí tuệ hơn người ta tưởng. Ở các trường học đặt nặng việc giảng dạy suông và cái uy của người thầy khiến cho sự học hỏi chủ động của học trò trở nên vô dụng, thì trẻ em chủ yếu ở thế tiếp nhận, và rõ ràng việc sử dụng self-government sẽ khó phổ biến và nó chỉ đem lại kết quả trong những lớp lớn hoặc trong chức năng bên lề đời sống sinh hoạt của lớp học (ví dụ như quản lí cơ sở vật chất). Ngược lại, xét ở

phương diện những công việc đòi hỏi trí tuệ, tức là bài tập được giao, thì nếu đạt được kết quả, đó là do tập trung vào sự hoạt động đích thực của trẻ, nghĩa là sự học hỏi tự do giữa trẻ với nhau. Thứ self-government trí tuệ này, mà giáo dục chủ động về lí tính có được, sẽ tạo điều kiện thành công cho self-government đạo đức. Sự mở rộng của phương pháp này sẽ tạo nên một sự khác biệt hoàn toàn trong một ngôi trường mà ở đó chúng ta chú trọng đến tác động của phương pháp này lên toàn bộ các mối quan hệ xã hội, kể cả các mối quan hệ thuần trí tuệ.

Như vậy, chúng ta mới hiểu những vấn đề được đặt ra từ việc thực hành self-government, chúng chạm đến vấn đề cốt lõi của tâm lí sư phạm: đó là hành động của cá nhân này lên cá nhân khác. Hành động này tạo thành một tổng thể không thể tách rời giữa trí tuệ và đạo đức. Và nếu tất cả các hình thức trung gian được thể hiện ra giữa sự ép buộc và hợp tác thì ngược lại, ta không thể thực hiện cùng lúc một phương pháp thuần uy lực vào một trong hai bình diện trí tuệ hay tinh thần, và một phương pháp tự chủ và hợp tác lên bình diện kia.

Nhưng, nếu đời sống xã hội dựa vào một sự thống nhất chặt chẽ hơn nhiều của các chu trình tinh thần mà ta không thể hình dung hết được thì nó cũng dung nạp các cấu trúc và quan hệ hết sức phong phú. Sự đa

dạng này lí giải vô số các hình thức của self-government.

Sự phong phú này là những kết nối giữa ép buộc trên phương diện xã hội (dựa vào sự tôn trọng đơn phương) với sự hợp tác (tôn trọng lẫn nhau). Ở đây, ít nhất chúng ta có thể phân biệt ba nhóm kết hợp giao thoa lẫn nhau. Trước hết, cần phải coi trọng mối quan hệ thầy trò: mọi sự chuyển giao đều được đưa ra ở phương diện này, như Ferrière đã nhận ra giữa chế độ quân chủ lập hiến mà tại đó người lớn chỉ tập trung giao phó một vài nhiệm vụ cho trẻ em, và một nền dân chủ bình đẳng khi mà cả thầy và trò đều cùng hưởng quyền như nhau. Tất cả các yếu tố trung gian đều tồn tại giữa hai hệ thống sau: hệ thống thứ nhất đưa sự hợp tác thành một thứ bổ trợ đơn giản của sự tuân thủ và hệ thống thứ hai tìm cách xóa bỏ mọi ép buộc để đem lại sự tương hỗ. Nhưng chúng ta cũng nên tự vấn trong các hệ thống trái ngược nhau này, uy thế của người lớn tác động ngầm đến mức độ nào. Để phân tích trên phương diện tâm lí các hình thái này của self-government, chúng ta nên hiểu chính xác lịch sử của nó: nếu như thông qua sự tôn trọng đơn phương vô thức với người lớn mà học sinh chấp nhận sự bình đẳng hoàn toàn mà chúng mong muốn thì cấu trúc nhóm trên thực tế phụ thuộc nhiều hơn vào uy lực; trái lại, có thể có nhiều hợp tác thực sự hơn trong một tổ

chức mà học sinh có quyền tự quyết tạo cho người lớn một tình thế khác với tình thế của học sinh.

Điều thứ hai, cần phải coi trọng mối quan hệ giữa đàn anh và đàn em, trẻ lớn tuổi và trẻ nhỏ tuổi. Trong mọi thiết chế xã hội của trẻ, cấu trúc được truyền từ thế hệ này sang thế hệ khác (ví dụ trong một trò chơi tập thể theo luật chơi cũ), trẻ nhỏ tuổi tiếp nhận luật chơi từ trẻ lớn tuổi, cảm nhận một sự tôn trọng đơn phương, như là những chỉ dẫn của trẻ lớn tuổi hay của người lớn trở thành bắt buộc trong ý thức của trẻ nhỏ tuổi. Chính nhờ một phần lớn vào uy thế của người lớn mà các quy định của luật chơi được duy trì, điều này cũng giống như chính quyền bộ lão là một nhân tố mang vai trò bảo tồn trong các xã hội sơ đẳng của người lớn. Nhân tố này không thể không coi trọng để giúp hiểu về self-government: ví dụ, sự thành công của phong trào hướng đạo phần lớn được lí giải nhờ vào thế cân bằng giữa hợp tác của những người ngang hàng và sự tuân thủ người lớn, vì vậy, các hướng đạo sinh đều cùng chia sẻ các sắc thái tâm lý giữa sự tôn trọng lẫn nhau ở các lứa tuổi và sự tôn trọng đơn phương dành cho đàn anh và người lớn.

Điểm thứ ba, ngay cả khi sự khác nhau về tuổi tác không nhất thiết áp đặt các biến thái cấu trúc mà chúng ta vừa nói đến, thì những kết hợp mới có thể xuất hiện tùy theo mức độ “hình thành não trạng”

của nhóm. Học sinh có thể thích có một trưởng nhóm chuyên quyền hơn là một người chủ tịch được bầu ra và uy quyền của trưởng nhóm có thể thể hiện ở những phẩm chất cá nhân hơn là sự khác nhau về độ tuổi. Ở đây, chúng ta có nguyên nhân thứ ba của sự phân biệt này, nó có thể bổ sung cho những nguyên nhân trước (khi chính các trưởng nhóm tuân theo đàn anh và các đàn anh này lại tuân theo người lớn) hoặc đơn giản là các nguyên nhân này xen chồng vào nhau.

Tóm lại, ta thấy rằng nếu kết hợp các mối liên hệ tâm lí xã hội khác nhau giữa người lớn và trẻ em, giữa đàn anh và đàn em, hay giữa người khởi xướng và người làm theo, ta sẽ đạt đến rất nhiều hình thái của self-government và nếu chúng ta tìm thấy ở phương pháp này một công cụ hữu ích thì coi như chúng ta tìm thấy một lí tưởng sư phạm. Dù ta có tìm cách củng cố uy lực và sự tuân phục bằng cách sử dụng hợp tác như một sự hỗ trợ đơn giản, ngược lại, dù ta tìm cách xóa bỏ mọi sự tuân phục để thay vào đó sự tương hỗ và tôn trọng lẫn nhau, hay dù ta hướng đến sự cân bằng giữa tôn trọng uy lực và tương hỗ trong tự chủ thì mỗi dạng cấu trúc xã hội này có thể tương ứng với một hình thái self-government.

Cuối cùng, chúng ta hãy cùng đến với vấn đề công bằng thưởng phạt. Ở đây, ta có thể phân biệt những hệ

quả trái chiều của các dạng quan hệ xã hội đối lập nhau do sự ép buộc và hợp tác tạo ra. Sự tôn trọng đơn phương, nguồn gốc của dị trị, làm nảy sinh và hợp thức hóa, trên bình diện ý thức, ý tưởng về sự trừng phạt dưới dạng nặng nhất: phạt để chuộc tội, làm cho hành vi phạm tội tương ứng với hình phạt tương xứng nhưng lại không liên quan đến nội dung hay bản chất của lỗi lầm. Ngược lại, sự hợp tác, dựa trên tự chủ, đặt ra vấn đề về giá trị đạo đức của ý tưởng trừng phạt và có xu hướng thay thế hình phạt bằng một hệ thống các biện pháp mang tính tương hỗ, nó đơn giản chứng nhận sự đứt gãy các mối đoàn kết gây ra hành vi tội lỗi. Chính vì vậy, trong các hình thái của self-government mà sự ép buộc đóng một vai trò nổi bật thì các hình phạt không khác nhau là mấy trong việc thực hiện uy quyền thuần túy ở người lớn, trong khi đó, sự hợp tác càng mạnh hơn sự ép buộc thì sự trừng phạt càng thể hiện một cách trực tiếp hơn qua sự ngờ vực của tập thể (hay ngược lại, qua sự tin tưởng trong trường hợp khen thưởng). Một cách đơn giản, người phạm lỗi bị gạt khỏi những danh hiệu, trách nhiệm và thậm chí bị tước đi các quyền công dân, nghĩa là tạm thời bị khai trừ khỏi nhóm vì đã vi phạm luật của nhóm. Nhưng chúng ta nên nhắc lại rằng mọi sắc thái đều có thể xảy ra vì vô vàn các mối quan hệ xã hội xen vào nhóm học đường. Khi đó, lúc mà trẻ em mới thực hành ít lâu self-

government, nhưng tâm trí của chúng vẫn bị thẩm thấu uy quyền mà chúng được giáo dưỡng trước đó, thì trong giai đoạn đầu tương đối dài, chúng có thể đưa ra cho những người bạn mắc lỗi những hình phạt nghiêm ngặt hơn cả hình phạt của người lớn.

III

Phân tích những kết quả có được từ những người tham gia trả lời trong việc thực hành self-government càng khẳng định nền tảng của những diễn giải trên.

Đối với giáo dục đạo đức, ta có thể nói rằng self-government góp phần phát triển cá tính và tinh thần đoàn kết của học sinh. Ở đây không có sự mâu thuẫn nào. Cá tính không hề trộn lẫn với cái tôi và sự vị kỉ trung tâm: cá tính chính là cái tôi trong chừng mực tuân theo kỉ luật, nghĩa là nó chấp nhận và thể hiện những quy ước tập thể. Thế nhưng, trong các phương pháp dựa vào sự ép buộc và sự tôn trọng đơn phương, kỉ luật nằm ngoài cá nhân: mặc dù được trẻ chấp nhận nhưng kỉ luật không hợp nhất với cái tôi và chỉ đem lại một sự tuân thủ mang tính pháp chế mà không hề có sự quy phục thực sự. Chừng nào sự ép buộc vẫn nằm ngoài ý thức thì các điều kiện hãy còn bất lợi cho sự phát triển cá tính và tinh thần đoàn kết. Vì phải tuân phục một sự ép buộc đến từ bên ngoài, cá nhân không

đạt được sự tự chủ của kỉ luật bên trong mà chính sự kỉ luật này làm nên đặc trưng cho cá tính; và vì không thể nội hóa các quy ước, cá nhân chỉ thoát ra khỏi sự vị kỉ trung tâm ở bề mặt thay vì cảm thấy đoàn kết với mọi người. Ngược lại, kỉ luật gắn với self-government là nguồn gốc của tự chủ bên trong và tinh thần đoàn kết thực thụ. Là sản phẩm do chính học sinh làm nên, hình thái kỉ luật này được mỗi em quan niệm như một thành tố của sự việc: nó thúc đẩy quá trình nội hóa các quy ước, giúp cho cá nhân vươn tới và đạt được cá tính của mình. Nhưng cũng ở đây, nó tạo ra giữa các cá nhân một mối liên hệ rất khác với mối liên hệ bắt nguồn từ sự quy phục đơn thuần nói chung: một sự đoàn kết nội tại hay “hữu cơ”, nó còn mạnh hơn cả các cá tính khác nhau, vì cùng hướng tới một mục đích và cùng cảm nhận tinh thần trách nhiệm về mối liên hệ xã hội thường trực.

Từ đó dẫn đến những nhận xét của người tham gia trả lời bảng câu hỏi về ý nghĩa lớn lao nhất của tinh thần trách nhiệm: sự tiến bộ trong việc làm chủ bản thân, sự hình thành tính cách đi đôi với sự phát triển của tình đoàn kết. Dĩ nhiên, quá trình này cũng dẫn đến nhiều biến dạng. Hoặc áp lực trong nhóm lấn át sự hợp tác và trẻ tuân theo quá mức kỉ luật do người lớn áp đặt đến mức làm thái quá nó lên (từ đó xảy ra những phán xét quá khắt khe của những “tòa án” học

sinh hoặc sự nghiêm ngặt thái quá bóp nghẹt niềm vui trẻ con). Hoặc vì cá tính nảy nở quá nhanh nên cá nhân tự khẳng định mình một cách không tiết chế và cắt đứt sự cân bằng cần thiết cho hợp tác do hăng hái quá mức. Nhưng việc thực hành lâu dài tình đoàn kết và sự kiểm soát lẫn nhau sẽ tạo nên phương thuốc cho những bất lợi trên: không có gì dạy cho nhân loại sự phán xét và lòng khiêm tốn đích thực tốt hơn là mỗi giao tiếp hằng ngày với những người ngang hàng bình đẳng thể hiện quyền tự do ngôn luận và duy trì tinh thần đồng môn.

Từ quan điểm giáo dục trí tuệ, self-government phát triển các phẩm chất song song với sự tôn trọng lẫn nhau trên bình diện đạo đức: sự hiểu biết lẫn nhau và nhất là sự đối thoại khách quan nhằm đặt mình ở vị trí của người khác để cân nhắc lợi hại khi có những ý kiến gây tranh cãi. Và ở đây, bên cạnh việc đa dạng hóa là kết quả của sự hợp tác giữa trẻ em trên quan điểm của cái “đạo đức tư duy” này, bao gồm tính logic hay sự tìm kiếm cái đúng, có một vài biến dạng tiềm ẩn mỗi nguy hiểm: ví dụ thói ba hoa và lời nói cao hơn hành động.

Nói chung, về giáo dục đạo đức và trí tuệ, nên nhấn mạnh đến những mối nguy của self-government khi nó không được phát triển trong bầu không khí hiểu biết về mặt tâm lí, ý thức thể nghiệm và tinh thần

phản biện, nói tóm lại là lương tri. Không có gì quý hơn là sự thừa nhận những khó khăn gặp phải hay những thất bại được ghi lại trong các câu trả lời mà chúng tôi nhận được. Các câu trả lời chỉ ra rõ ràng rằng tư tưởng học thuyết hay các cuộc cải cách quá đột ngột có thể làm hỏng kết quả của một cuộc thể nghiệm. Khi cuộc thể nghiệm được diễn ra bình thường và không hấp tấp như một chu trình tự nhiên thì nó luôn đem lại kết quả đa dạng. Đầu đó, một chút tâm lý học thực hành thắng thế lên mọi lý thuyết.

Cuối cùng, để đi đến kết luận, chúng ta cùng khảo sát những hệ quả của self-government trong lĩnh vực giáo dục công dân và chính trị. Chính ở chủ đề này mà vấn đề về các mối quan hệ giữa self-government và các mục tiêu, mà mỗi nhóm xã hội hay nhóm quốc gia muốn đạt đến, được đặt ra. Liệu phương pháp self-government có thích hợp với một vài lý tưởng xã hội và chính trị, hay nó có thể được sử dụng ở bất kỳ dạng cấu trúc của các xã hội người lớn nào để người ta dạy dỗ trẻ em? Theo các câu trả lời của những người tham gia, dường như hiển nhiên là sự đa dạng của các hình thái self-government khiến cho các phương pháp giáo dục được tập hợp dưới tên gọi này và được sử dụng trong đa số các hệ thống tổ chức xã hội hiện nay và vẫn còn hiệu lực trong các xã hội văn minh. Có thể, việc thực hành self-government hướng đầu óc của giới trẻ theo

một hướng đối lập với kiểu chính quyền bô lão, bởi vì nó dựa vào sự tự chủ tương đối của học sinh. Nhưng, không phải vì các nền văn minh ngày nay không duy trì chính quyền bô lão mà ta có thể khẳng định là self-government gây tổn hại đến sự tôn trọng người lớn, bởi vì sự tôn trọng này có thể đóng vai trò căn bản trong rất nhiều ứng dụng của hệ thống (ví dụ như trong phong trào hướng đạo, ở đó, sự cân bằng trọn vẹn được tìm thấy giữa sự hợp tác giữa những người ngang hàng và sự tôn trọng các huynh trưởng). Dường như self-government khá là mềm dẻo để có thể được áp dụng trong bất kỳ hình thái tổ chức xã hội hay chính trị nào.

Thực vậy, dù sống trong các thể chế dân chủ tự do hay các chính thể chuyên chế, self-government của học sinh là một sự chuẩn bị cho đời sống công dân. Nó thực sự hữu dụng vì chính sự rèn luyện cụ thể và thực nghiệm của đời sống công dân thay thế cho bài học lý thuyết suông. Self-government vì vậy có thể vừa mang hình dạng nghị viện và dân chủ (như người ta gọi là “nền dân chủ ở nhà trường”) vừa nhấn mạnh đến nguyên tắc của người đứng đầu. Điều chính yếu không phải là cấu trúc hay dạng thể của nhóm là như thế nào mà quan trọng là trong các phương pháp tự chủ và hợp tác, thanh niên tự tiến hành giáo dục cho chính mình. Ngoài giá trị rèn luyện, một sáng kiến như

vậy của thanh niên trước khó khăn của đời sống công dân, trong những giai đoạn biến động, mang một ý nghĩa đặc biệt. Trong số những nguyên nhân gây bất ổn xã hội, có một nguyên nhân tiềm ẩn ở những thời điểm bình ổn nhưng nó sẽ kết hợp với những nguyên nhân khác vào lúc khủng hoảng: đó là sự đối kháng giữa các thế hệ nối tiếp nhau. Self-government, ban đầu giúp trẻ làm quen với việc hợp tác, thay vì chỉ tuân thủ người lớn, rồi đem lại cho người thiếu niên những quyền ngày càng lớn, điều này sẽ làm giảm tính đối kháng thay vì làm trầm trọng lên. Trong khi sự ép buộc và phục tùng có nguy cơ dẫn đến phản kháng thì sự hợp tác với người lớn và sự tự giáo dục của thanh niên chuẩn bị một sự tiếp nối dần dần của các thế hệ trong khuôn khổ được các đàn anh tạo sẵn, và nhất là sự truyền tải bình thường từ thế hệ này sang thế hệ khác các giá trị tạo nên di sản xã hội. Tuy nhiên, sự tiếp nối tinh thần và cấu trúc này là mục tiêu mà giáo dục công dân phải theo đuổi dù cho ở dưới dạng hình thái xã hội người lớn nào. Đó là lí do vì sao phương pháp self-government có thể trở nên hữu ích cho tất cả mọi người.

Phần II

Viện Rousseau - trung tâm đầu não của Giáo dục Mới, quan điểm của các nhà sử học

Phần II này được trích dịch từ cuốn sách *Một trăm năm cuộc đời 1912-2012, Trường Đại học Tâm lí học và Giáo dục học kế thừa Viện Rousseau và thời đại Piaget* (Genève, Georg Editeur, 2012) của ba giáo sư Đại học Geneva là Rita Hofstetter, Marc Ratcliff và Bernard Schneuwly. Chúng tôi lựa chọn những đoạn trích sau để cung cấp cho độc giả điểm nhìn và đánh giá của các nhà nghiên cứu về lịch sử giáo dục, về đóng góp, hành trạng cũng như công trạng của những người tiên phong và sự phát triển về mặt thiết chế của phong trào canh tân

Giáo dục Mới, trong đó nhấn mạnh đến vai trò và vị thế “đắc địa” của Geneva.

11. Thành lập Viện Rousseau 1911 1912

Xây dựng “ngôi đền” khoa học đầu tiên chuyên nghiên cứu về trẻ em chính là tham vọng của Claparède khi ông lập Viện Jean-Jacques Rousseau vào năm 1912. Dự án này nằm trong chuỗi các sáng kiến của ông và nhiều người khác từ đầu thế kỉ nhằm đưa ra những nền tảng về thiết chế và khoa học cho ngành khoa học mới về trẻ em xứng đáng với niềm hi vọng mà những nhà khoa học này đặt vào đó. Sở dĩ mô hình của Viện Jean-Jacques Rousseau có một không hai và sự tồn tại lâu dài cũng như sức lan tỏa mạnh mẽ của nó có được tại châu Âu, đó là bởi dự án này, như chính Claparède thừa nhận, mang “hơi thở thời đại”. Thế kỉ XX chẳng phải được tuyên bố là “thế kỉ của trẻ em” đó sao?

“Một Viện các khoa học về giáo dục và những nhu cầu nó phải đáp ứng”

Claparède từng tự vấn “Vì sao trẻ em không được hưởng sự quan tâm xứng đáng như thực vật và động vật?”. Và ông tỏ ra bất bình: chúng ta coi là hiển nhiên khi người làm vườn phải am hiểu các loài hoa, bác sĩ thú y am hiểu động vật, trong khi đó, nhà giáo dục gần như không nắm chút nào về bản chất đặc thù của trẻ em. Trẻ em là nạn nhân đầu tiên của sự thiếu hiểu biết này, nó xuất phát từ hai thiếu sót: khoa học về trẻ em hãy còn bập bẹ và những người hành nghề giáo dục không được đào tạo một cách quy củ. Chính vì vậy, cần phải hành động và “đặt trẻ em vào trung tâm của hệ thống giáo dục” để thoát khỏi “tình trạng ép buộc phản tự nhiên” mà nhà trường truyền thống đưa vào khuôn phép trái với lẽ thường.

Một ngôi đền hoàn toàn dâng hiến cho trẻ em

Suốt thập niên đầu của thế kỉ XX, Claparède tận tâm, tận hiến bằng bút lực và tiếng nói nhằm gây dựng những nền tảng lí thuyết và thiết chế cho khoa học mới về trẻ em. Cuốn sách nhỏ của ông khởi thảo vào năm 1905 cứ dày lên theo năm tháng, từ 77 trang lên đến 283 trang vào năm 1909 và tăng lên 471 vào năm 1911: *Tâm lí học trẻ em và Tâm lí học thực nghiệm*, được

dịch và phổ biến rộng rãi, trở thành tác phẩm lí thuyết và thực hành không thể bỏ qua đối với những ai có ước vọng đưa khoa học trẻ em trở thành khoa học thực nghiệm. Cần phải làm sáng tỏ những quy luật về sự phát triển của trẻ nhỏ để có thể bổ sung vào đó hành động giáo dục. Công trình này vô cùng rộng lớn và để cụ thể hóa chương trình hành động đó thì Viện Rousseau được thành lập.

Trong bài viết cho chương trình hành động, Claparède nêu ra bốn chức năng của Viện:



Thư viện chung của Viện Rousseau và Văn phòng Giáo dục Quốc tế tại lầu đài Wilson // © Lưu trữ AIJR

1. Viện như một Trường học. Viện lập những chương trình đào tạo thích hợp cho tất cả những đối tượng làm việc với trẻ em, đặc biệt dành cho phụ huynh, nhà giáo dục, giáo viên, hiệu trưởng; tất cả sẽ tìm thấy ở đây các phương sách để tự định hướng, để nâng cao kiến thức, để thực hành với phương pháp khoa học.

2. Viện như một Trung tâm nghiên cứu. Vừa tập trung vào những kiến thức sẵn có, Viện cùng với các sinh viên tiến hành các cuộc điều tra, thể nghiệm nhằm đóng góp vào sự phát triển của khoa học trẻ em.

3. Viện như một Trung tâm thông tin. Để đáp ứng những câu hỏi thức thời của giáo viên, nhà giáo dục, phụ huynh, quan chức ngành giáo dục, Viện lập một thư viện đầy đủ sách báo, xuất bản ấn phẩm *Cầu nối với Nhà giáo dục*, mở những chương trình tư vấn sư phạm và y học sư phạm, đồng thời đảm nhận một vài thẩm định khoa học.

4. Viện như một Trung tâm truyền bá. “Vấn đề nhân đạo và xã hội”, đây là dòng chữ đề cao quyền trẻ em được khắc lên trán tường¹ của Viện. Thách thức Viện đặt ra là phải tác động vào giới quan chức nói

¹ Là mặt tiền ngay bên dưới phần mái của một công trình kiến trúc, thường có hình tam giác, trên đó trang trí các họa tiết hoặc điêu khắc.

chung và quan chức giáo dục nói riêng, và công luận đối với những nhu cầu đặc thù của trẻ em nhằm điều chỉnh các chính sách và cải cách giáo dục.



Loosli-Usteri, x, Claparède, Bovet, Meili, tháng 3 năm 1936, trước cửa Viện Rousseau // © Lưu trữ AIJIR

Nhờ vào khối lượng thư từ trao đổi, quý giá và giàu cảm xúc, trong vòng một năm giữa những nhà khai mở, nên mặc cho khoảng cách 100 năm chúng ta vẫn như đang được chứng kiến trực tiếp những bước đường thành lập Viện, như chia sẻ được với những câu hỏi, băn khoăn, khát vọng của họ.

Quy tụ xung quanh mình toàn những tên tuổi lớn, ngày 30 tháng 6 năm 1911, Claparède chính thức mời giáo sư, nhà triết học Pierre Bovet đứng ra lãnh đạo Viện: “tôi mời anh như ngày xưa Farel mời Calvin...”. Hoàn toàn bị thuyết phục, Bovet chấp nhận ngay. Nhà xã hội học Maurice Millioud, cựu Hiệu trưởng Đại học Geneva Bernard Bouvier, cùng với các vị Edmond Boissier, Lucien Cellérier, Alice Descœudres, Paul Dubois, Emmanuel Duvillard, Adolphe Ferrière, Adrien

Naville, Camille Vidart cũng trở thành những nhà cổ vấn buổi đầu này. Ban đầu, họ quyết định tiến hành công việc này một cách kín đáo nhất: “Đừng nói về dự án này của chúng ta vì ý tưởng quá tuyệt vời này có thể bị bang khác hay quốc gia láng giềng đánh cắp” (20 tháng 9 năm 1911).

Công trình của một cộng đồng năng động và có tầm ảnh hưởng

Ngay từ tháng 11 năm 1911, ý tưởng mới thành hình, những người khởi xướng đã tiến hành chiến dịch vận động để tìm kiếm sự ủng hộ cần thiết cho cái mà họ gọi là “công cuộc của chúng ta”. Họ khéo léo tận dụng tình thế để thực hiện kế hoạch: Geneva, thành Rome của đạo Tin lành, được nhìn nhận như “thánh địa Mecca của ngành sư phạm học”. Qua quan hệ dòng tộc, Claparède thâm nhập vào mạng lưới những gia đình có thể lực theo đạo Tin lành tại Geneva. Đức tin của họ vào khả năng tác động tích cực của những sáng kiến phi chính thống được nhân đôi với vốn văn hóa, tài chính và mối quan hệ giúp cho họ có được các điều kiện và phương tiện để hiện thực hóa các tham vọng. Những xác tín của họ thể hiện một chỉ dấu chính trị, tôn giáo và học thức: theo truyền thống tự do bảo thủ, những gia đình này luôn tin tưởng rằng sáng kiến không chính thống thì mềm dẻo và táo bạo hơn. Đạo

Tin lành nơi họ góp phần củng cố niềm xác tín đó, ngay cả khi Đạo thay đổi hình thái qua các thế kỉ, và cùng lúc với sự thể tục hóa của các thiết chế và ý thức. Con người Tin lành (Garrisson, 1986) có một mối quan hệ đặc biệt với khoa học và trường học, đặt vào đó một niềm tin quyết liệt để làm biến đổi các cá thể và thay đổi các thiết chế. Những tập quán văn hóa của giới tinh hoa quý tộc Geneva đã thể hiện rõ những thiện cảm của họ dành cho tinh thần khoa học ngay từ thế kỉ XVIII (Marcacci, 1987; Siegrist, 2004) và cho phương pháp thể nghiệm ngay khi bước vào thế kỉ XIX, đúng theo tinh thần duy lí của cộng đồng canh tân nhỏ bé này.

Claparède và những người ủng hộ ông ngay buổi đầu đã biết sử dụng các mối quan hệ địa phương cũng như quốc tế của họ để xây dựng nên cộng đồng năng động, hiệu quả và có tầm ảnh hưởng này, để tháo mở trong một thời gian ngắn những khó khăn vật chất đầu tiên. Cuối tháng 11/1911, họ kêu gọi trợ giúp để huy động nguồn vốn cần thiết cho việc thành lập Viện. Chỉ sau ba ngày vận động thành công, Claparède giao phó việc điều hành cho Bovet, tài chính dường như không còn là mối bận tâm lớn... Quả vậy, hai tuần sau, số tiền cần có để mở Viện đã thu về được, nhưng Claparède thừa nhận rằng “càng ăn càng thấy đói” (18 tháng 12 năm 1911) và cần phải tiếp tục cuộc quyên tiền. Những

tháng đầu năm 1912 là dành cho việc dự toán ngân sách, mua một căn hộ dùng làm trường và phòng thí nghiệm, xác định ý tưởng và chương trình hoạt động và giảng dạy của trường. Đó cũng là thời gian tập hợp đội ngũ giáo viên và tuyển chọn những cộng tác viên đầu tiên, tìm hiểu và thăm dò để thu hút sinh viên, phân phát khắp nơi những tờ rơi quảng cáo. Vô số những buổi làm việc và trao đổi thư từ đã diễn ra để giải quyết hàng ngàn vấn đề cản trở việc thành lập này. Người thì than thở không được mời tham dự, người thì thất vọng vì những trông đợi, người thì ngỡ vực, người thì lo ngại cạnh tranh, người thì than vãn không được công nhận... Trong nội dung thư từ của mình, Claparède thể hiện là một nhà ngoại giao hoàn hảo mà đôi khi vẫn bộc lộ sự thất vọng và lúng túng trước bao nhiêu là các tình huống tế nhị, và ông cũng sớm thừa nhận rằng “Thực lòng, ý tưởng chống đối đem lại cho tôi sự hào hứng. Bị ép buộc giúp ta đạt đến sự hoàn hảo! [...] Chúng ta chỉ có thể thắng lợi nhờ vào chính phẩm chất của mình, đó là điều hiển nhiên!” (28 tháng 11 năm 1911).

Để vượt qua được “sức ì của các cơ quan chính thống và chuyên ngành”, họ lựa chọn lập một viện tư nhân, độc lập trên phương diện tổ chức và pháp lí đối với nhà nước và đại học. Tuy nhiên, điều đó không cản trở họ thiết lập các mối quan hệ chặt chẽ với chính thể

công quyền, các cơ sở giáo dục phổ thông và đại học, các hiệp hội học giả và thiện nghĩa, thậm chí họ đã tính đến về lâu dài có thể tiếp cận với Bộ Học chính và sáp nhập với đại học nơi mà nhiều người trong số họ đang giảng dạy và đảm bảo một sự bảo lãnh nhất định trong công cuộc thành lập này.

Ngày 14 tháng 2 năm 1912, một công ty cổ phần được thành lập với một Hội đồng quản trị và một Ban điều hành, bao gồm Bovet, Vidart và Claparède điều hành Ban. Tháng 3, bản khởi thảo chương trình đầu tiên đã hoàn thành, dành cho đối tượng sinh viên mà lúc đó họ khó dự đoán được số lượng. Một số người hào hứng, phấn khởi, nhiệt thành như Ferrière thì tuyên bố sinh viên sẽ đổ xô đến học và dự báo một “thành công lớn”, số khác thì thận trọng hơn, đến mức mà Claparède không dám chắc số lượng sinh viên trong tương lai đông hay không (27 tháng 12 năm 1911).

“Tập cho sinh viên của chúng ta nhào trộn bột hồ thật”

Đầu tiên, Viện muốn canh tân ngay chính cách thức đào tạo sinh viên. Chúng ta sẽ phải “tập cho sinh viên của chúng ta nhào trộn bột hồ thật” (20 tháng 11 năm 1911). Chú trọng đến việc “bằng cấp của viện phải chứng nhận khả năng thực sự chứ không phải kiến thức bề mặt” nên chương trình khẳng định một quan niệm thiết dụng về giáo dục, đề cao “nguyên tắc cá thể

hóa” trong giảng dạy, chú trọng đến hoạt động của học sinh, các bài giảng “thiết thực đi thẳng vào thực hành”, từ bỏ “lối dạy từ chương và kinh viện” (Claparède):

Sinh viên của Viện sẽ được tập luyện để tự làm việc một mình, để nắm vững phương pháp khoa học, sao cho khi đi vào thực hành, họ có khả năng, nếu như mong muốn, làm cho ngành sư phạm học và sư phạm học về trẻ em tiến bộ. Một thư viện chuyên biệt sẽ được đem ra phục vụ và họ sẽ thường xuyên có điều kiện gặp gỡ học sinh, tham quan các nhà trẻ, nhà cứu tế, các cơ sở chăm dưỡng và giáo dưỡng trẻ.

Không cần bằng cấp hay kì thi nào để được nhận vào Trường, mà chỉ cần đủ 18 tuổi và chứng nhận được vốn kiến thức cơ bản và trả được một khoản học phí (tương đương với học phí đại học thời đó).

Những bản phác thảo chương trình đầu tiên chia các bài giảng thành ba nội dung chính: Trẻ em, Giảng dạy và Giáo dục. Không vì coi tâm lí học là chủ đạo mà các ngành khoa học khác bị coi thường vì họ chủ trương phải đổi mới kiến thức khoa học về trẻ em, như y học, lịch sử, triết học, phân tâm học, xã hội học, và cả giáo học pháp, ưu sinh học, luật, nhân trắc học, chiết tự học, khoa nuôi trẻ, bệnh lí học, tâm thần học học đường. Mỗi ngành khoa học này đều có vị trí trong chương trình. Những chủ đề mang tính thời sự cũng được Claparède chủ trương đưa vào giảng dạy: “Tôi có

một vài điểm bổ sung: những khái niệm sau cần phải được đưa vào như “lao động, mệt mỏi, gợi ý, liệu pháp tâm lí, trại hè, tương quan, ưu sinh, bài tập ở trường, dạy nghề.”. Và ông cũng thừa nhận “Tôi sẽ nhét những khái niệm này vào chỗ nào mà tôi cho là hợp lí”. (10 tháng 3 năm 1912).

Thay vì chú trọng sự chặt chẽ của khoa học luận, nội dung giảng dạy được xây dựng dựa vào tính thực tiễn; lưu tâm đến các cơ sở đào tạo khác ở tầm địa phương và quốc tế để tạo nên sự khác biệt cho Viện; đáp ứng sự mong đợi của sinh viên bằng cách bổ sung những chủ đề thời thượng và các ngành nghề đang được chuộng; kết hợp với các lĩnh vực và chuyên ngành của các giáo sư, với các nguồn tài chính và nhân lực sẵn có; đầu tư để thúc đẩy phát triển ngành khoa học trẻ em này mà những con người này đang dồn năng lượng vào.

Khánh thành

Ngày 21 tháng 10 năm 1912, khi Viện mở cửa, có khoảng hai mươi sinh viên, chủ yếu là nữ đến từ 13 quốc gia trong đó có sáu người Nga, đăng ký học. Họ bị thu hút bởi sự phong phú của chương trình đào tạo và viễn cảnh nghề nghiệp: nhà thực hành giáo dục, giáo sinh, hiệu trưởng, gia sư, nhà nghiên cứu. Sự kiện hi hữu: một số giáo sư đến giảng dạy, gần như không công, đa số họ là người “địa phương Geneva”: giáo sư



Giấy mời kỉ niệm 10 thành lập Viện // © Lưu trữ AIJR

đại học, hiệu trưởng và giáo viên giàu kinh nghiệm hay một số tên tuổi hoạt động tích cực trong các hiệp hội thiện nghĩa và vì mục đích xã hội. Tuy Viện mang đặc điểm là một cơ sở tư thực nhưng hầu hết các cộng tác viên thuở đầu này đều là người của các cơ sở công lập, ngoài ra họ còn là thành viên của các hội học giả và thiện nghĩa. Dù là danh nghĩa này hay danh nghĩa khác, tất cả đều cống hiến vì “lợi ích chung”.

Ngày 31 tháng 10, buổi lễ khai trương Viện tiếp đón khoảng 100 khách mời trong một bầu không khí thân thuộc - đặc điểm đã đi vào lịch sử của Viện, và rất nhiều người khác viết thư chúc mừng ủng hộ. Các đại diện sinh viên và các hội giáo chức là những nơi đầu tiên chào đón sự thành lập này, họ hi vọng tìm thấy ở đó những điều có thể cải thiện hoạt động và công nhận nghề nghiệp của họ; những đại diện của bộ máy hành chính giáo dục và trường đại học nhìn thấy trong đó những khả năng hoàn thiện hệ thống và các thực

hành sư phạm nhờ vào kiến thức mới được xây dựng dựa trên học sinh và những hiện tượng giáo dục.

Buổi khánh thành khiêm tốn tương phản với tiếng vang của sự kiện này, được chào đón như một sự kiện của báo chí địa phương và quốc tế, trong các hiệp hội nghề nghiệp và học giả.

Một sự ra đời mang hơi thở thời đại: Các mô hình và những liên kết

Viện Rousseau mang “hơi thở thời đại” và thừa hưởng không khí sục sôi của ngành sư phạm tại châu Âu vào buổi bình minh của thế kỉ mới. Sự canh tân của Viện thể hiện thông qua sự kết tụ các kinh nghiệm phong phú từ nhiều nơi vào trong một ý niệm thống nhất, rồi biết tận dụng những điều kiện thuận lợi của địa phương và quốc tế. Để làm được vậy, Claparède biết cách nắm bắt các nguồn lực và liên minh, gạt bỏ các rào cản giới hay giai cấp, thứ bậc ngành nghề, ranh giới chuyên môn, những căng thẳng giữa công-tư, để sáng tạo ra một phương thức độc đáo có khả năng đại diện trào lưu nghiên cứu vì trẻ em đang lan tỏa này. Đặt cho phong trào đó tên của vị công dân của Geneva, tức Jean-Jacques Rousseau, càng làm nổi bật sự táo bạo của công cuộc này.

Tổng hợp các kinh nghiệm ở những nơi khác

Một ủy ban bảo trợ quốc tế được tập hợp với các nhân vật có tiếng trong nước và quốc tế trong lĩnh vực giáo dục và tâm lý, như Bertier, Biervliet, Boutroux, Buisson, Compayré, Decroly, Demoor, de Sanctis, Groos, Hall, Key, Kerchensteiner, Meumann, Montessori, Solvay, Stern, những người mà sự nghiệp khoa học và kinh nghiệm thực tiễn đã trở thành chuẩn mực và hình mẫu.

Thực vậy, Claparède và những bạn đồng hành thuở đầu này không hề ngần ngại đưa về những sáng tạo ở nơi khác, bởi vì họ rất ý thức được tầm quan trọng của hội nhập với quốc tế. Viện xây dựng phòng thí nghiệm tâm lý học thể nghiệm, giống như mô hình mà Wundt tiến hành ở Đức và William James làm ở Hoa Kỳ. Viện ủng hộ và mở rộng các trường ứng dụng và dịch vụ hội chẩn hay khám bệnh nhằm thực hiện các quan sát khoa học chính xác và những thể nghiệm sư phạm cụ thể, giống như những công trình của Stoy ở Đức, Binet ở Pháp, Dewey ở Hoa Kỳ, Montessori ở Ý, Decroly ở Bỉ. Chắc chắn là những sáng kiến được tiến hành ở Bỉ đã tạo ra một sự ganh đua quyết định, khi Claparède nhắc đến Viện Solvay, tại đó, nghiên cứu được ưu tiên hơn giảng dạy. Chính tại Bruxelles, vào mùa hè 1911, Hội nghị quốc tế nhi học đầu tiên được tổ chức. Kỉ yếu hội nghị giống như một tuyên ngôn coi

nhi học như “vua của các ngành khoa học khác”. Thế là, sự ganh đua biến thành sự cạnh tranh khi người Bỉ lập Trường Nhi học chỉ sau một tháng Viện Rousseau được khánh thành.

Vậy là ngành khoa học mới tạo ra một cuộc cải cách giáo dục và gắn với tinh thần đấu tranh của các phong trào và các hiệp hội sư phạm. Claparède bị lôi cuốn vào sự năng động của các hiệp hội giáo chức Đức mà ông trích dẫn liên tục và ông đứng về phía họ.

Ngoài những nhân vật đã kể tên trên, ảnh hưởng cá nhân của nhà xã hội học Milloud, người thành phố Lausanne, đóng vai trò quyết định: ông bảo vệ nguyên tắc xây dựng một chương trình đào tạo bậc đại học cho các giáo viên, và giống như Durkheim, ông phản nộ trước việc các giáo viên trung học không được hưởng những đào tạo chuyên môn thực hành. Chính Milloud là người gợi ý cho việc ra đời ấn phẩm *Cầu nối với Nhà giáo dục* và đề xuất mở rộng phổ hoạt động của ngành giáo dục học.

“Rousseau, Copernic của ngành sư phạm”

Trên phương diện pháp lý, Viện mang tên gọi “Trường các khoa học giáo dục. Viện Jean-Jacques Rousseau”. Các chuyên ngành “khoa học giáo dục” ở đây hợp nhất những ngành khoa học khác có ích cho những người muốn được đào tạo trong lĩnh vực giáo

dục và lĩnh hội các kiến thức về trẻ em. Rousseau được nêu tên ở đây nhằm thể hiện tinh thần tiên phong cho một nền giáo dục tôn trọng trẻ em và bản chất của trẻ. Ý tưởng này sáng suốt và tên gọi Viện Rousseau nhanh chóng trở nên quen thuộc trong bối cảnh của ngành sư phạm lúc đó, và dưới biểu tượng này, tiếng tăm của Viện lan tỏa khắp nơi trong suốt nửa thế kỉ XX.

Claparède lựa chọn sử dụng tên tuổi của Rousseau trước cả khi thử nghiệm tính khả thi của việc lập ra Viện này. Một mặt là nhân dịp kỉ niệm 200 năm ngày sinh của vị Công dân Geneva (1712-1912), nhưng mặt khác, quan trọng hơn, tư tưởng triết học và giáo dục của Jean-Jacques Rousseau là nền tảng tri thức cho việc thành lập này. Ngay mùa hè 1911, Claparède tiếp nhận một cách kín đáo các ý kiến của những người ủng hộ ông. Ý tưởng của ông khiến không ai có thể thờ ơ được, gây nên hoặc là hưng phấn, hoặc là chê bai. Vì chỉ riêng cái tên Jean-Jacques, đồng nghĩa với thuyết bình đẳng và nghịch đạo, đã làm vô số người Geneva mang tư tưởng lễ luật phải rên rỉ.

Cái tên J.-J. Rousseau ban đầu gây sốc cho Millioud; nhưng sau một phút, ông thấy nó rất tuyệt vời. [...] Bouvier muốn mọi người đừng nói ra cái tên Rousseau trước khi tiền được quyên góp. Có vẻ như những người Geneva thủ cựu không ưa gì (20 tháng 9 năm 1911).

Claparède không chịu bỏ cuộc. Ông liên tục sử dụng tên gọi đó để khẳng định lựa chọn của mình với những người đối thoại và luôn thể hiện sự khéo léo ngoại giao. Cuộc kêu gọi quyên góp ngày 25 tháng 11 mang khẩu hiệu “Hãy yêu trẻ em” trong đó có “đưa vào cái tên Rousseau như không có chuyện gì xảy ra”. Tuy nhiên, bài viết mô tả chương trình của Viện vào tháng 2 năm 1912 viện dẫn cái tên mang tính biểu tượng này bằng cách thay khẩu hiệu trên bằng một câu của J.-J. Rousseau: “Hãy bắt đầu bằng việc nghiên cứu về học sinh của quý vị, vì chắc chắn là quý vị không hiểu gì về học sinh hết”. Trong lúc đó, Claparède đã nghiền ngẫm lại sự nghiệp của Triết gia và mài giũa chính lí thuyết chức năng của ông ở phương diện giáo dục. Ông không che giấu sự hứng khởi nữa, Rousseau trở thành vị tiền bối của khoa học hiện đại, người đã diễn đạt “với một sự sáng suốt đáng kinh ngạc” tất cả “những nguyên tắc cơ bản dẫn dắt khoa học về trẻ em dưới hình thức canh tân nhất”. Claparède viết rằng Rousseau đã phác thảo những công thức mà chúng ta có thể coi như những quy luật: quy luật về di truyền, quy luật về rèn luyện di truyền chức năng, quy luật thích nghi hay lợi ích chức năng, quy luật chức năng độc lập và quy luật tính cá thể. Những quy luật này có nguồn gốc từ một định đề mà trên thực tế nó gắn với một quy định tinh thần, rằng sự tôn trọng quyền trẻ

em bao hàm sự tôn trọng quy luật phát triển do Tự Nhiên sắp đặt nên.

Người đầu tiên, Rousseau đã đặt ra một định đề “nghệ thuật giáo dục” phải được “thiết lập nên bởi một quan điểm khoa học về trẻ em”. Và Claparède kế thừa điểm này để đưa nghiên cứu về tâm lí học vào tư tưởng của Rousseau:

Tiểu thay, chúng ta chưa nắm rõ nghệ thuật này. Nhưng “tâm lí học cá nhân” đang nỗ lực đặt nền móng cho nó; những nhà nghiên cứu thực nghiệm đang hình dung các bài thử nghiệm, thu thập các biểu đồ tâm lí và xâu chuỗi các mối tương quan, liệu họ có tự hỏi là họ đang thỏa mãn một ước mong của Jean-Jacques?

Viện Rousseau sẽ đáp lại lời kêu gọi của vị Công dân Geneva này và sớm tự khẳng định như là hiện thân trên phương diện khoa học và tổ chức của những “dự cảm thiên tài” đầy đủ căn cứ của Rousseau.

Cùng đồng cảm với tác giả của *Émile*, nhà phản biện các thiết chế hàn lâm viện và học đường này hẳn không tránh khỏi những mâu thuẫn. Bởi vì, trái với Rousseau, Claparède coi trường học như phòng thí nghiệm sống động cho một sự canh tân giáo dục và khoa học. Trường học sẽ là nơi thử nghiệm các phương pháp và các phân tích cho việc xây dựng ngành sư phạm và một nền khoa học về trẻ em biết tôn trọng bản chất đặc thù của trẻ.

12. Những “năm tháng sôi sục” của ngành sư phạm 1912-1929

Những năm đầu tiên các hoạt động của Viện diễn ra sôi nổi một cách đầy ấn tượng. Để khẳng định uy tín, thu hút sinh viên, xây dựng một ngành khoa học thực nghiệm về trẻ em, công bố các công trình nghiên cứu và luận án, những người đứng đầu Viện tăng cường các khóa học, hội thảo, các cuộc khám hội chẩn, điều tra và ra ấn phẩm. Các hoạt động trí tuệ, sư phạm và xã hội mạnh mẽ này nhanh chóng tạo nên thanh danh quốc tế cho Viện và tư tưởng vì hòa bình và nhân văn thời hậu chiến càng được đẩy mạnh hơn. Quả là, vào giai đoạn đó, Viện cũng phải đấu tranh để tồn tại và phải đương đầu với rất nhiều cạnh tranh và khó khăn tài chính làm cản trở sự phát triển của Viện.

Thời của những nhà gây dựng

Ngay lập tức, Viện tự đặt cho mình một thách thức kết nối với cộng đồng sinh viên và những nhà nghiên cứu quốc tế giúp cho trường tồn tại và để tạo dựng danh tiếng. Thách thức căn bản, đó là tự khẳng định mình qua một quan niệm độc đáo đổi mới kiến thức khoa học về trẻ em để cải thiện việc đào tạo và thực hành sư phạm trong một liên minh chặt chẽ giữa khoa học và ý thức đấu tranh.



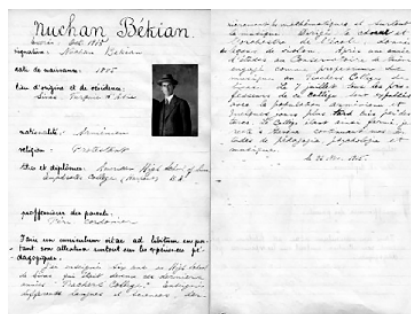
Jean Piaget, Giám đốc Văn phòng Giáo dục Quốc tế từ 1929 đến 1969 (ở giữa), Pedro Roselló, Phó giám đốc (bên phải), Mary Butts, Tổng thư ký (bên trái) // © Lưu trữ AIJIR

Một phòng thí nghiệm canh tân giáo dục

Với tư cách là Viện trưởng, Bovet trở thành vị tổng công trình sư cho mọi hoạt động đào tạo của Viện. Viện tiếp nhận tất cả những ai quan tâm đến giáo dục mà không xét duyệt thông qua bằng cấp trước đây và định hướng nghề nghiệp của họ, dù là giáo dục người lớn hay trẻ em, giáo dục người “bình thường” hay người “bất thường”, giảng dạy hay công việc hành chính, hoạt động trong trường hay ngoại khóa.

Để đáp ứng được sự đa dạng này thì phải dựa vào ba nguyên tắc. Nguyên tắc đầu tiên, như chính cái tên của trường “Trường các khoa học về giáo dục”, là tính đa ngành, nó giúp soi sáng những bình diện rất khác nhau của các hiện tượng giáo dục. Nguyên tắc thứ hai là mỗi sinh viên theo một chương trình học được cá thể hóa mà chính sinh viên tự dựng nên cùng với viện trưởng, dựa vào kiến thức, nhu cầu và các chủ đề quan tâm của chính mình. Sự nghiên cứu của cá nhân, được coi có tác dụng đào luyện tốt hơn cả việc thi đỗ, chính là nền tảng đánh giá sinh viên. Thành quả của nguyên tắc thứ hai dẫn đến nguyên tắc thứ ba: học phải đi đôi với hành, kết hợp giữa hoạt động và thực nghiệm. Chính tại Phòng thí nghiệm tâm lý học, bắt buộc đối với mọi khóa học, các sinh viên nắm được các thao tác căn bản của nghiên cứu, như quan sát, đo lường, phép thử và thực nghiệm. Và sinh viên được gửi đến các trường

công lập và tư thực, đến các tổ chức xã hội và thiện nghĩa để vừa được mục sở thị thực tế giáo dục và thực nghiệm nó ở các phương diện khác nhau, vừa cọ xát với những vấn đề sự phạm cụ thể:



Lí lịch trích ngang của hai học viên người Armenia của Viện Rousseau (1910-1920) // © Lưu trữ AIJJR

Viện sẽ cố gắng đưa sinh viên tiếp xúc thường xuyên với trẻ em. Chúng ta không nên quên rằng trường học chỉ là một phần của lĩnh vực giáo dục: bên cạnh trường học còn tồn tại rất nhiều các tổ chức xã hội, thuộc quản lí nhà nước hay tổ chức thiện nghĩa, mà nhà giáo dục tương lai không thể không hiểu biết về chúng, về phương thức hoạt động và các kết quả

đạt được của những nơi đó: nhà trẻ dành cho trẻ nhỏ, trẻ em bị bỏ rơi, lớp trông giữ trẻ, trại hè, căng tin trường học, câu lạc bộ cho thanh niên và hướng đạo, các hội thể thao, v.v. (Claparède).

Chương trình giảng dạy hướng đến mục đích đào tạo nghề nghiệp, đầu tiên nhắm đến việc xây dựng các kĩ năng thực hành vì một nền giáo dục chức năng mà

chính Viện trở thành cơ sở tiên phong. Những kĩ năng này được gây dựng từ nền tảng tri thức và nhập môn phương pháp khoa học.



Claparède và Piaget, 1933 // © Lưu trữ AIJJR

Viện tham gia tích cực vào không gian giáo dục và mở rộng phạm vi hoạt động và thâm nhập thực tế. Các trường ứng dụng vì thế được ra đời, như: *Nhà của Bé* nổi tiếng được thành lập năm 1913, *Nhà của Bé Lớn* năm 1917 rồi sáp nhập vào

Trường Toeffer trong khoảng năm 1918-1920. Những trò chơi mang tính giáo dục và giáo cụ sư phạm được sản xuất và phổ biến. Những cuộc hội chẩn y học và sư phạm được tiến hành kể từ năm 1913, giống như một dạng phòng khám đa năng tiếp nhận những trẻ em có vấn đề, mà các thành viên của Viện coi chúng như “phòng thể nghiệm nhỏ về sư phạm và tâm lý”. Những cuộc hội chẩn này cuối cùng giúp mở ra một lớp ban đầu để tập sự sau phát triển hoàn thiện để giúp đỡ các trẻ em gặp khó khăn. Phòng hướng nghiệp được mở năm 1918, nó tiến hành các cuộc điều tra về năng lực chuyên môn và về việc tổ chức hợp lý công việc liên quan đến các doanh nghiệp. Song song, các mối quan hệ của Viện được thiết chặt với các tổ chức công ích, đặc biệt là với hệ thống các lớp đặc biệt và trường học kiểu mới hay trường học ngoài trời dành cho các trẻ em đặc biệt.

Hoạt động giảng dạy hướng đến đào tạo nghề phát triển mạnh giúp cho mối liên hệ với giới giáo dục và chuyên môn càng thêm gắn kết. Điều đó làm tăng uy tín của Viện vì danh tiếng của Viện phụ thuộc vào những giới đó. Đồng đảo các cộng tác viên của Viện liên lạc, làm việc với những nhà thực hành giáo dục địa phương cũng như quốc tế. Những gương mặt tiêu biểu của Viện, như ông bà Bovet, Claparède, Descoeurdes, Duvillard, Ferrière, vừa giảng dạy vừa tham gia các hoạt động khác

tại Viện, cộng thêm những hoạt động ngoài Viện với các nhà thực hành giáo dục, như tuần lễ sư phạm, lớp học hè, hội thảo, hội chẩn. Hoạt động này nối tiếp hoạt động kia với cường độ làm việc liên tục và trải rộng ra ngoài địa phận các bang trong Thụy Sĩ. Các hoạt động tâm lý sư phạm sôi nổi này đáp ứng được đòi hỏi của xã hội và ngày càng nâng tầm ảnh hưởng của Viện và uy tín của những người đứng đầu Viện.

Nghiên cứu và mạng lưới

Ba lĩnh vực nghiên cứu được Viện đặc biệt đầu tư: 1. Làm sáng tỏ quy luật phát triển ở trẻ nhỏ, gắn với tâm lý học chức năng; 2. Đánh giá khả năng của học sinh dựa vào một hệ thống các bài thử được quy chuẩn sáng tạo những cách thức giảng dạy mới, sao cho giáo dục biết thích ứng với nhu cầu của trẻ; và 3. Tìm kiếm tư liệu về những cuộc cải cách đang diễn ra trên bình diện quốc tế nhằm làm phong phú các kinh nghiệm của địa phương Geneva. Viện ngày càng đi vào ổn định và phổ biến các kết quả nghiên cứu nhờ vào chính các ấn phẩm của Viện như các tạp chí khoa học *Lưu trữ tâm lý học (Les archives de psychologie)* - ngày càng có tiếng; *Thời sự sư phạm (Actualités pédagogiques)* - một trong những tạp san bằng tiếng Pháp hiếm hoi thời đó có lượng độc giả quốc tế; *Cầu nối với Nhà giáo dục (L'Intermédiaire des Educateurs)* - được tạo ra như một

giao diện giữa nhà nghiên cứu và nhà thực hành, giúp cho nhà thực hành tiệm cận với khoa học mới và những cải cách sư phạm. Nói một cách khác, đứng từ phương diện nghiên cứu và ấn bản, Viện đã sớm định vị mình trong không gian giao thoa giữa hoạt động khoa học và hoạt động thực nghiệm.

Viện nhanh chóng tạo tiếng vang đối với các hiệp hội học giả và tổ chức sư phạm, đặc biệt là với giới nhi học và các phong trào vì nền Giáo dục Mới (New Education, Reformpädagogik). Geneva bỗng chốc biến thành ngã ba tụ hội. Sinh viên của Viện đến từ khắp các châu lục, đông đảo nhất vẫn từ khối các nước Pháp ngữ, sau đó đến Đông Âu, sau nữa là Nam Âu. Tầm quốc tế của Viện còn thể hiện qua sự trao đổi và đối thoại dày đặc giữa các chuyên gia, bằng chứng là một danh sách dài các diễn giả do Viện mời về và rất nhiều chuyến làm việc tại nước ngoài của các cộng tác viên của Viện, mà đôi khi họ được chính những cựu sinh viên, nay đã trở về quê hương, mời đến đất nước mình. Một vài ấn phẩm khác tạo nên tiếng vang trên thế giới như cuốn sách *Tâm lý học trẻ em và tâm lý học thực nghiệm* (Psychologie de l'enfant et pédagogie expérimentale) của Claparède được tái bản nhiều lần vào các năm 1909, 1911, 1916, được dịch ra nhiều thứ tiếng và trở thành tác phẩm kinh điển thế giới trong lĩnh vực này, hay cuốn *Giáo dục trẻ em đặc biệt* (L'éducation des

enfants anormaux) của Descœudres (1916). Một mặt gắn chặt các hoạt động nghiên cứu và thực nghiệm tại địa phương Geneva, mặt khác, Viện không ngừng tạo nên ảnh hưởng và tầm vóc quốc tế.

Viện lâm nguy

Tuy nhiên, sau năm năm đầu tiên, bản tổng kết hoạt động của Viện do Bovet viết ra, năm 1917, không lấy gì làm khả quan. Trong khi Viện đã đảm nhiệm được ba trong bốn chức năng đã đặt ra (Viện như một Trường học, Trung tâm thông tin và Trung tâm truyền bá) thì những đầu tư cho nghiên cứu vẫn chưa đạt được như ý định ban đầu. Cuộc Đại chiến làm thiệt hại người và của, chính là phần nào nguyên nhân dẫn đến tình trạng này.

Quả thực, mặc dù thảm kịch chiến tranh đã tạo điều kiện cho việc đầu tư phát triển trong lĩnh vực giáo dục và góp phần lan tỏa các lí tưởng của Viện, những hệ lụy của cuộc chiến vẫn đưa Viện rơi vào thế gian nguy. Trong khi số sinh viên đang không ngừng tăng, khoảng 50 người vào năm 1914, thì cuộc tổng động viên khiến cho giảm nhanh, làm giảm nguồn tài chính thu được từ học phí. Viện phải cắt giảm triệt để các khoản chi và tìm kiếm trợ cấp từ mọi nguồn. Sang năm 1916, Hội đồng quản trị của Viện giống chuông cảnh báo: Viện sẽ không thể tồn tại nếu không có những

biện pháp hà khắc, trong lúc đó nguồn vốn ban đầu ngày càng sụt giảm (nó gần như cạn kiệt vào năm 1920). Vừa mới được thành lập, Trường Tœpffer đã dự kiến phải đóng cửa, trường tiếp nhận những học sinh cuối cùng vào khai giảng năm 1919 và *Nhà của Bé Lớn* phải đóng cửa vào năm 1920. Đại chiến Thế giới chấm dứt thì Viện cũng đứng bên bờ vực thẳm.

Những khó khăn này còn nặng nề hơn khi Viện không nhận được ủng hộ từ các cơ quan tổ chức của địa phương Geneva, ngay cả khi những sáng kiến nỗ lực vì một nền khoa học vì trẻ em được nhân rộng.

Xóa bỏ các cạnh tranh

Nửa sau thế kỉ XX không chỉ chứng kiến sự ra đời của Viện Rousseau mà còn cả sự phát triển vượt bậc của Viện. Ngay tại Đại học và Bộ Học chính, nhiều sáng kiến được đưa ra để cải cách các cơ quan và các kinh nghiệm giáo dục, đồng thời thúc đẩy phát triển các ngành sư phạm và tâm lí học. Rất nhiều phương thức được đem ra thử nghiệm và thực hành nhằm biến những cạnh tranh có thể xảy ra thành những hợp tác mang tính hiệp đồng cao.

Những dóm ngó từ Đại học và Bộ Học chính

Giáo sư sư phạm học Paul Duproix mất ngày 24 tháng 1 năm 1912. Việc tìm người thay thế ông tạo ra nhiều thêm muốn và dóm ngó vì nó gắn với những lợi ích mâu thuẫn nhau giữa các vị lãnh đạo:

- Ngay từ năm 1910 - khi Duproix bị ốm -, bốn vị giáo sư mới đã tranh nhau nhận giảng dạy môn sư phạm học; hai người trong số họ, Dubois và Malche, cũng tự ứng cử vào vị trí đó.

- Claparède thừa nhận đã tính giới thiệu Bovet nhưng tiếc nuôi và bực dọc mà than rằng việc này phần nhiều mang màu sắc chính trị. Để tự an ủi, ông buột miệng: nếu Rosier, lúc đó là người đứng đầu Bộ Học chính, “bổ nhiệm một gã ngu si thì sẽ làm cho hoạt động của Viện ngày càng đi lên”!

- Về phần mình, Đại học khao khát củng cố uy tín chuyên ngành sư phạm bằng cách vừa tuyển dụng một “nhà sư phạm danh tiếng” vừa muốn sáp nhập Viện Rousseau vào giới đại học để mở ra khóa chuyên đề sư phạm có cấp bằng chính quy.

- Hội đồng Bang, về phần mình, ấp ủ một dự định khác: giảm mức độ tham gia của vị giáo sư tương lai để đặt vào đó ứng cử viên của Hội đồng Bang, là Albert Malche, Thư ký của Bộ Học chính, ông này là cánh tay phải của Rosier.

Không cần lấy ý kiến của Đại học, Hội đồng Bang đưa ra quyết định ngày 23 tháng 3 năm 1912: Malche được bổ nhiệm đồng thời vừa là Vụ trưởng Vụ tiểu học Geneva vừa là giáo sư tâm lý học tại Đại học Văn khoa. Chính phủ lập luận rằng với tư cách là viên chức của Bộ Học chính, Malche sẽ có trong tay một “phòng thực nghiệm tự nhiên” giúp cho ông quan sát, thể nghiệm và kiểm soát công tác giáo dục để tránh tình trạng giáo điều hàn lâm và phương pháp tư biện trong thực tế giảng dạy.

Mối quan hệ giữa Đại học và Chính phủ trở nên xấu đi trong suốt năm 1912. Vào mùa thu, Hội đồng Bang ra một dự luật về Đại học, một mặt đề xuất vài cải tổ đang được mong đợi như mở trường đại học khoa học kinh tế và xã hội, mặt khác, lại hạn chế những đặc quyền của các cơ sở trực thuộc đại học. Sự chi phối của chính trị lên Đại học được biện minh qua những lí lẽ sau bởi một nghị viện cánh tả, có xu hướng “Nhà nước hóa”:

Đó là quyền của nền Cộng hòa Geneva [...] không những kiểm soát giáo dục đại học như các bậc học khác mà còn nhào nặn trí óc thể hệ trẻ của chúng ta và kết hợp ảnh hưởng của các em lên ảnh hưởng của giáo viên. (Lachenal, MGC, 1912, tr.1673).

Những người phản đối luật này đầu tiên là giới đại học, họ tổ giác cách lợi dụng khoa học. Khoa học phải

vượt lên khỏi mọi can dự để hoàn toàn vô vị lợi cho hành trình tìm kiếm chân lí. Vị thế của sư phạm mang trong mình những thách thức to lớn. Trong khi dự thảo này đưa sư phạm vào trường đại học mới thành lập, coi nó như một chuyên ngành khoa học xã hội, thì các giáo sư, đặc biệt là của trường Văn khoa lại lên tiếng coi nó là một chuyên ngành đào tạo mang tính hành nghề với những bằng cấp tương ứng. Bằng cấp sẽ được trao cho các giáo viên tương lai.

Một ủy ban trưng cầu dân ý, không thuộc đảng phái nào nhưng có thiên hướng cánh hữu, phần nộ trước “thứ cách mạng xã hội chủ nghĩa” của “một chính phủ vừa ngây thơ vừa tham vọng” và ủy ban đứng ra bênh vực sự tự trị của đại học. Tháng 12 năm 1912, dự thảo luật được đẩy lùi lại (Marcacci, 1987). 17 tháng sau, khi dự thảo luật được đưa ra bàn thảo lại, Chính phủ chấp nhận vài thỏa hiệp. Vị trí giáo sư ngành sư phạm vẫn được giữ lại ở trường Đại học Văn khoa nhưng bằng lại được cấp bởi trường Đại học Khoa học Kinh tế và Xã hội, mới thành lập năm 1915.

Được các hiệp hội giáo viên (đặc biệt giáo viên trung học) ủng hộ, các trường đại học cạnh tranh nhau để phát triển quan niệm mới về sư phạm. Đa số các đại học Thụy Sĩ tăng cường mở các chuyên đề, trình độ cử nhân, bằng cấp liên trường, liên ngành để làm phong phú kiến thức về trẻ em và cải thiện các phương pháp

và thực hành sư phạm. Ví dụ như ở thành phố Lausanne, người ta lập một Ban các khoa học sư phạm vào năm 1917. Tiếp đến ở Geneva, Bộ Học chính cũng không chịu thua thiệt: một trung tâm đại học nghiên cứu sư phạm được mở vào năm 1918 để cùng với Đại học đảm nhiệm chương trình đào tạo nghề cho các giáo viên, ý tưởng giống y đúc với ý tưởng của Viện Rousseau. Cuối cùng dự án này không thành, nếu không rất có thể nó sẽ làm cho Viện điều đứng. Nhưng cũng nhờ sáng kiến tài tình của Malche mà một Văn phòng lưu trữ học đường và nghiên cứu sư phạm được thành lập vào cuối năm 1918, với vai trò thâm nhập vào “thực tế” của trường học để bình giá nó “với bằng chứng trong tay” và cải thiện “hiệu suất” của nó.

Cuối cùng chính những lí do chính trị làm sụp đổ tham vọng của vị đứng đầu Bộ Học chính: cánh tả lên nắm quyền trong cuộc bầu cử tháng 11 năm 1918 chấm dứt nhiệm kì của Rosier.

Tâm lí học rải cánh vào các ngành khoa học

Vậy trong lúc đó, tâm lí học ở Đại học có gì thay đổi? Số phận của nó ít truân chuyên hơn, ngay cả khi một vài định hướng của nó, đặc biệt theo hướng thông linh, gây nên những tranh luận nảy lửa mà báo chí địa phương và quốc tế cùng rộng rãi đăng tải. Chính vào giai đoạn này, ta chứng kiến một cuộc tái cấu trúc tâm lí

học trong nội bộ Đại học, diễn ra ngay sau khi Flournoy, vốn từ trường Văn khoa, được bổ nhiệm, vào năm 1915, vào vị trí giáo sư triết-sử và triết học các ngành khoa học. Dưới sự ủng hộ của Hiệu trưởng lẫn ông Rosier, Bộ trưởng Bộ Học chính, trường Đại học Khoa học bổ nhiệm Claparède vào vị trí giáo sư tâm lí học thực nghiệm. Việc bổ nhiệm này là sự công nhận chính thức không chỉ vai trò cá nhân của Claparède mà còn cả nền khoa học về trẻ em mà ông tâm huyết phát triển ngay tại Phòng thực nghiệm cũng như trong Viện. Năm 1918, trường Đại học Khoa học lập bậc đào tạo tiến sĩ tâm lí học với ngành chính là tâm lí học thực nghiệm và các ngành phụ là thực vật học và động vật học.

Những thay đổi về cơ cấu này cho thấy ngành tâm lí học từng bước khẳng định vị trí học thuật của mình. Sự công nhận này là kết quả một quá trình đàm phán không khoan nhượng, chiến thuật khôn ngoan, biết tìm đồng minh và dựa phần lớn vào nguồn lực cá nhân của các thành viên trong Viện như các trợ lí của Phòng thực nghiệm luôn luôn làm việc tình nguyện, các dụng cụ thí nghiệm và thư viện thì chủ yếu do Flournoy và Claparède chi trả.

Hợp lực

Thoát ra khỏi cuộc Đại chiến, Viện rơi vào tình trạng sống dở chết dở, ở trong một cái bang đang chật

vật về tài chính. Nhưng sự kiên định của một nhóm các nhân vật có tầm ảnh hưởng giúp cho họ đồng thuận để loại bỏ những cạnh tranh và cứu sống Viện.

Sáng kiến đầu tiên, chưa phải là cái tham vọng nhất, là của ông Malche, ông thay đổi căn bản chiến thuật của mình, vì trước đây nó đã không mang lại kết quả như mong đợi. Từ lúc này trở đi, ông ủng hộ Viện vô điều kiện. Năm 1919 là năm dành trọn vẹn cho dự án sáp nhập Viện vào Đại học với ba thách thức lớn: đào tạo giáo viên trở thành bậc đào tạo đại học, cứu sống Viện và công nhận toàn vẹn thiết chế học thuật cho Viện. Trong vai trò nhà đàm phán hoàn hảo, ông Malche nhận được ủng hộ từ trường Văn khoa, Thượng nghị viện, và Ban điều hành Đại học, cùng các vị đại diện của Viện và những mong ước của họ đều được lắng nghe.

Các cơ quan chính trị thì lần lữa. Trong lúc đó, biết là Viện đang ở vào tình thế gay go, Viện trưởng thì có nguy cơ mất việc, Bang Neuchâtel liền đề nghị Bovet giữ chức lãnh đạo các trường trung học của bang, còn Đại học Bâle mời Bovet giữ chức giáo sư triết và sư phạm. Dưới các sức ép đó, Geneva nhảy vào cuộc: với sự đồng ý của Đại học, Hội đồng Bang lập một vị trí giáo sư “giáo dục học và tâm lý học thể nghiệm” cho Bovet, nhờ vậy mà ngân sách của Viện đỡ rơi vào tình trạng lâm nguy. Sau khi tham khảo ý kiến của người

thân, Bovet chấp nhận vì coi đó là bước đầu tiên để điều chỉnh lại vấn đề tài chính của Viện và đưa Viện tiệm cận hơn với Đại học. Sau một bài giảng mở màn nói đến vị trí này, Bovet phát biểu trong buổi lễ của ngày hội trường truyền thống Dies academicus ngày 4 tháng 6 năm 1920. Tận dụng diễn đàn này, Bovet biện hộ một cách nhiệt thành vì một cuộc cải tổ toàn diện Đại học: để trở nên chủ động và đóng vai trò xã hội cao hơn, Đại học và giáo giới phải tự tổ chức thành một cộng đồng nghề nghiệp năng động, phục vụ mọi công dân thông qua các trường ứng dụng, các tổ chức liên kết và các phòng khám tư, phải dân chủ hóa việc tuyển sinh viên và phải hiện thực hóa mô hình trường học duy nhất!

Rõ ràng, đây là những quan điểm gây khó chịu cho phái cánh hữu ưa tôn ti trật tự. Hoặc ít nhất ta có thể diễn giải như vậy trước sự bác bỏ của Nghị viện về việc sáp nhập Viện vào Đại học. Đằng sau những lí lẽ thuần túy tài chính, thực ra là nực cười nếu nhìn vào ngân sách, che giấu một sự nước đôi chống lại những quan điểm sư phạm do Viện khởi xướng “có thể là tuyệt vời trên phương diện vi mô nhưng trở nên nguy hiểm đối với quốc gia nếu thực hiện nó ở tầm vĩ mô”. Nhưng từ đó, chính phủ vẫn cấp cho Viện một khoản trợ cấp (từ 2.000 lên đến 8.000 franc Thụy Sĩ), ta có thể hiểu đây như một phần bù lại vì những đóng góp của Viện cho

giới học đường của Geneva. Ngay từ năm 1922, một phần hoạt động của cơ sở *Nhà của Bé*, tiếng tăm ngày càng vang dội, được đưa vào hệ thống giáo dục công lập, và trở thành trường ứng dụng thực hành của cả Bộ Học chính và Viện.

Nhưng nếu cơ sở này được cứu thoát khỏi tình trạng “tháo chạy” thì chính là nhờ công sức của rất nhiều cộng tác viên (113 người giảng dạy tại Viện từ 1912 đến 1929) và nhờ vào sự ủng hộ của các hiệp hội, tổ chức của giáo giới và cựu sinh viên tụ họp thành các Hội Ái hữu: ngày 25 tháng 6 năm 1921, họ thành lập Hiệp hội của Viện Rousseau để đảm nhiệm các công việc “quản lí, hành chính và phát triển” cho Viện. Thèm muốn và cạnh tranh được loại bỏ, nguồn lực và liên kết được tăng cường, Viện căng buồm ra khơi bắt đầu từ thập niên 1920.

Các mối liên kết với cơ quan công quyền cũng được củng cố. Kể từ năm 1924, khi André Oltramare, thuộc Đảng Xã hội, lên lãnh đạo Bộ Học chính, Viện được mời tiến hành các cuộc điều tra và đóng góp ý kiến chuyên môn để cải thiện hệ thống trường công. Viện trở thành đối tác quan trọng cho việc nâng cao công bằng xã hội trong giáo dục cho hệ thống công lập, như mở rộng chế độ miễn học phí, bỏ các kì thi, cải thiện tiêu chuẩn chọn lựa học sinh. Nếu như dự án của Oltramare thiết lập “trường học duy nhất” ở Geneva

không thành trong nhiệm kì của ông, kết thúc vào năm 1927, thì nhờ vào những nỗ lực của Dottrens và Malche, người ta cũng đưa ra quyết định giao phó cho Viện việc đào tạo giáo viên tiểu học.

Cũng vậy, mối quan hệ với Đại học được thắt chặt: vì Viện không thể cấp văn bằng học thuật chính quy nên Đại học cấp một chứng chỉ sư phạm vào năm 1922 nhằm công nhận những người tốt nghiệp ở Viện tương đương với bậc Cử nhân. Một nấc thang mới và mang tính quyết định đã đạt được vào năm 1925 khi Đại học công nhận chuyên ngành sư phạm, trong đó gồm tâm lí học thực nghiệm, vào văn bằng tiến sĩ triết học.

Một bức thư trong hàng trăm bức thư cùng loại đã tác động đến số phận của Viện: mùa xuân năm 1921, Piaget đệ trình cho Claparède, để được in trong *Lưu trữ tâm lí học*, kết quả những thí nghiệm đầu tiên của mình về tâm lí học về lập luận của trẻ nhỏ tiến hành ở Paris dưới sự giám sát của Théodore Simon. Claparède, vốn ham hiểu biết những kiến thức đến từ nơi khác, nhanh chóng đọc công trình này. Bị lôi cuốn, ông đề cử Piaget vào vị trí trưởng phòng thí nghiệm, vị trí đầu tiên chuyên cho nghiên cứu. Piaget lập tức hòa vào không khí của Viện, sử dụng vô vàn dữ liệu Viện thu thập được và các phương pháp của các nhà nghiên cứu, và sáng tạo những phương pháp mới để hiểu cách tư duy của trẻ thông qua ngôn ngữ. Piaget đang bước vào giai

đoạn khai mào cho chính lí thuyết phát triển của mình, sẽ được trình bày trong hai cuốn sách đầu tiên của ông ấn hành vào năm 1923 và 1924, đưa ông nổi tiếng nhanh chóng trên toàn thế giới.

Từ đặc tính quốc tế đến thuyết quốc tế

Suốt thập niên 1920 trong bối cảnh được năng động hóa nhờ vào các mối liên kết, tận dụng “thiên hướng” quốc tế của Geneva và những ước vọng đặt vào việc giáo dục trẻ em để tái thiết thế giới sau cuộc Đại chiến, Viện bước vào giai đoạn vàng son trong lịch sử phát triển của mình.

Sức lan tỏa

Lúc đó, đầu tư cho nghiên cứu được tăng cường vào ba ngành lớn: sư phạm thực nghiệm nhằm hoàn thiện các công cụ đánh giá; những lĩnh vực và địa hạt mới như định hướng nghề nghiệp và phân tích lao động, và tâm lí học trẻ em, lĩnh vực phát triển vượt bậc nhờ vai trò của Piaget và được sự hậu thuẫn của môi trường Geneva trong việc tiến hành các nghiên cứu. Ở tầm địa phương và châu lục, nhờ vào tinh thần đấu tranh của các đại diện quan trọng, Viện trở thành biểu

tượng của việc canh tân hệ thống giáo dục, các giáo viên khối Pháp ngữ thuộc Thụy Sĩ đấu tranh để các nguyên tắc của Trường học chủ động được áp dụng vào trường công lập. Viện đa dạng hóa các chuyên ngành mới như “Định hướng nghề nghiệp”, đặc biệt là “Giáo dục quốc tế”. Dần dần với vai trò là nơi đào tạo chính thức trên phương diện lí thuyết giáo viên tiểu học của Geneva, Viện mở rộng tầm ảnh hưởng và đối tượng sinh viên. Cho đến năm 1925 số lượng sinh viên dao động quanh con số ba chục thì đến năm 1929, con số lên đến một trăm, tức là gấp đôi và gấp ba chỉ trong vòng năm năm. Phụ nữ luôn chiếm số đông (hơn 60% cho đến năm 1928), họ bị lôi cuốn bởi những đóng góp cho xã hội và vì giáo dục và phong cách đào tạo của Viện, vừa đề cao kinh nghiệm thực hành vừa đề cao bằng cấp. Tỷ lệ nam giới có xu hướng tăng dần cùng với sức lan tỏa ra thế giới và đạt 46% vào năm 1929.

Chu du thế giới, những người đứng đầu Viện đóng vai trò là những chuyên gia đầu ngành, được các cơ quan giáo dục và hiệp hội sư phạm mời vì họ mong muốn cải cách hệ thống giáo dục. Một mặt vẫn giữ lại những ưu điểm của mô hình giáo dục cũ, những chuyên gia người Geneva này luôn đối chiếu ngay đến những quốc gia muốn tiến hành những cuộc cải cách sâu rộng trong hệ thống công lập chứ không chỉ đơn thuần là những phong trào thể nghiệm giống như

những ví dụ của Áo dưới sức ảnh hưởng của Glockel¹, của các Học chế Dalton và Winnetka ở Mỹ². Mạng lưới và quan hệ do Viện vun xới vượt ra ngoài khuôn khổ học thuật, các đại diện chính của Viện thường xuyên bắt nối với nhiều tổ chức nghề nghiệp giáo viên và nhà giáo dục nhằm tác động trực tiếp vào thực tiễn giáo dục theo mô hình và kinh nghiệm của Giáo dục Mới.

Thiết chế hóa thiên hướng quốc tế

Nhằm đảm bảo danh tiếng lớn mạnh trên trường quốc tế, Viện mở ra một ban nghiên cứu quốc tế, sáp nhập nó vào Văn phòng quốc tế các Trường học Mới vào năm 1923. Văn phòng này do Ferrière thành lập năm 1899 và ông tiếp tục lãnh đạo vào thời điểm đó. Ferrière trở thành gương mặt đại diện cho Viện trong tinh thần đấu tranh quốc tế hóa. Là một trụ cột chính không mệt mỏi, ông tham gia vào tất cả các cuộc hội

¹ Otto Glöckel (1874-1935): chính trị gia thiên hướng dân chủ xã hội người Áo, ông là nhà cải cách giáo dục và Bộ trưởng Bộ Giáo dục đầu tiên của Nền Đế nhất Cộng hòa Áo (1919-1920). Ông chủ trương dân chủ hóa giáo dục, đề cao giáo dục thể tục và ủng hộ phụ nữ đạt bằng cấp cao... (ND)

² Là những phương pháp xây dựng một chương trình và các giáo cụ sư phạm sao cho mỗi học sinh tiến bộ theo tốc độ và nhịp độ riêng. Nó chú trọng đến các hoạt động nhóm (trao đổi, thảo luận, ...) và hướng đến sự phát triển trên phương diện xã hội và cảm thụ nghệ thuật của học sinh (ND).

nghị quốc tế liên quan đến Giáo dục Mới, trao đổi thư tín liên tục với tất cả những người chủ chốt của phong trào và gặp gỡ trực tiếp nhiều người trong số họ. Ông đi tham quan gần như tất cả các trường học kiểu mới của châu Âu, ông là người đưa ra những nguyên tắc căn bản cho Liên minh vì nền Giáo dục mới, được thành lập năm 1921. Cuốn sách *Trường học chủ động* của ông xuất bản năm 1922 ngay lập tức gây được tiếng vang.

Nhờ vào những bước tiến trong nghiên cứu và tầm ảnh hưởng quốc tế, từ năm 1925 trở đi Viện nhận được khoản trợ giúp tài chính không hề nhỏ của Quỹ tưởng niệm Laura Spelman Rockefeller (Laura Spelman Rockefeller Memorial Fund). Đây là cơ hội để hiện thực hóa mơ ước ấp ủ từ lâu của những nhà nhân văn công hiến không mệt mỏi, đó là thành lập Văn phòng Giáo dục Quốc tế có vai trò tập hợp nhiều tổ chức trên thế giới vì hợp tác trí tuệ, vì đoàn kết quốc tế và vì canh tân giáo dục. Claparède (cha và con) và Ferrière, được sự hậu thuẫn của phu nhân và nhất là bà Marie Butts, là những nhân vật chủ lực cho việc thành lập này. Kể từ 1926, trong mối liên hệ chặt chẽ với Viện và với Hội Quốc Liên và Văn phòng Lao động Quốc tế, Văn phòng Giáo dục Quốc tế liên tục ấn bản các thông tri, bản tin, vừng tập và liên tục thư tín với những “nhà tiên phong canh tân giáo dục”.

Các cuộc hội thảo quốc tế diễn ra liên tục: Hội thảo quốc tế giáo dục trung học tại Geneva vào năm 1926; Hội thảo quốc tế về Hòa bình thông qua Nhà trường tại Praha, Hội nghị quốc tế về Tự do trong giáo dục của Liên minh vì nền Giáo dục Mới vào năm 1927; năm 1928 Hội thảo quốc tế về Song ngữ và giáo dục tổ chức tại Luxembourg và Chương trình đặc biệt dành cho các nhà giáo dục “Làm thế nào để giới thiệu Hội Quốc Liên và thúc đẩy tinh thần hợp tác quốc tế”. Những nhà xây dựng thế giới mới này đang đứng trên sân chơi của những vĩ nhân: những liên kết chặt chẽ giữa các đại diện đứng đầu của Hội Quốc Liên, Văn phòng Lao động Quốc tế, các hiệp hội quốc tế với những tên tuổi danh tiếng nhất về tâm lý học và khoa học về trẻ em.

Thành công nối tiếp thành công, những nhà khoa học mang tinh thần quốc tế nhiệt huyết này nhận lời tham gia hội nghị của World Federation of Education Associations vào năm 1929. Trong sáu tháng liền, họ tập trung sức lực vào sự kiện này nhằm đưa đến Geneva hàng ngàn “những người bạn của trẻ thơ và nhân loại”. Trên một vài phương diện, Viện và Văn phòng Giáo dục Quốc tế, cùng với Liên minh vì nền Giáo dục Mới, hiện thân cho những giá trị của cái gọi là “Tinh thần Geneva” vì giáo dục như thể mang nghĩa vụ cứu thế. Tinh thần quốc tế, tinh thần Âu châu, tinh thần vì hòa bình là những khẩu hiệu của kỉ nguyên

mới. Khoa học về trẻ em trở thành công cụ đặc biệt vì thông qua nghiên cứu khoa học nó minh chứng được những tiềm năng về một nền giáo dục dựa vào sự tự lập, hoạt động và tự quản.

Đóng góp xây dựng một nền khoa học về trẻ em dần dần hòa vào việc gây dựng hòa bình trên thế giới và tính quốc tế biến chuyển thành chủ nghĩa quốc tế, tìm thấy mục đích ngay trong mình. Nhưng những người tổ chức hội thảo của World Federation of Education Associations quá tham vọng: số lượng người tham dự ít hơn nhiều so với trông đợi, những liên kết xem ra ngắn ngủi, tổng kết tài chính thì thảm bại, khiến họ phải xét lại sự tồn tại của Viện và Văn phòng Giáo dục Quốc tế. Suốt mùa hè 1929, Văn phòng Giáo dục Quốc tế được cơ cấu lại, trở thành một tổ chức liên chính phủ, tách khỏi Viện. Lãnh đạo Văn phòng chuyển giao từ Bovet sang Piaget, mà danh tiếng của Piaget ngày càng lớn mạnh.

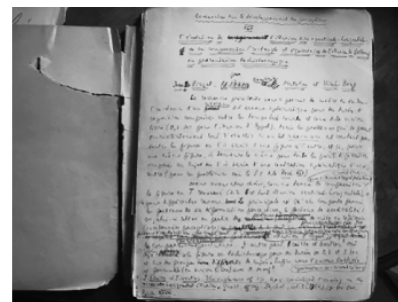
Những mối quan hệ mới được thiết lập giữa Bộ Học chính, Đại học và Viện giúp cụ thể hóa một dự án ấp ủ từ rất lâu: sáp nhập Viện vào trường Đại học Văn khoa. Đây là giải pháp tạo nên sự bền vững và lan tỏa của Viện mà chính Đại học cũng được hưởng lây. Nó giúp chính thức hóa và mở rộng đóng góp của Viện vào việc đào tạo giáo viên cho Geneva. Trang cũ đã khép, trang mới đang hé mở.

13. Từ Rousseau đến Piaget: những quan niệm mới về trẻ và giáo dục

Trẻ em là gì? Nó phát triển ra sao? Nhu cầu của trẻ như thế nào? Vì sao phải giáo dục trẻ? Làm cách nào để bảo vệ trẻ? Từ Claparède đến Piaget, qua nhiều thế hệ sinh viên và đồng nghiệp, tất cả đều khát khao canh tân quan niệm về trẻ nhỏ, làm sáng tỏ những quy luật phát triển của trẻ và cải thiện đời sống thường ngày cũng như việc giáo dục trẻ. Khi Viện được thiết chế hóa trên phương diện học thuật và trở thành một trường đại học, các chủ đề nghiên cứu được đa dạng hóa đồng thời với sự phát triển không ngừng của tâm lý học phát triển và các khoa học về giáo dục. Những chuyên ngành này đã vững vàng hiện đại hóa lý thuyết về trẻ em và về giáo dục trong suốt thế kỉ XX. Bên cạnh những canh tân đó, các mối gắn kết vẫn còn đó nhưng những thiếu hiểu biết vẫn tồn tại.

Mong muốn hiểu biết rõ về trẻ em, tạo điều kiện cho sự phát triển của trẻ và cải thiện việc giáo dục là một ước vọng từ lâu đời và được chia sẻ rộng rãi. Thế kỉ XIX ở phương Tây là một thế kỉ sự phạm học phát triển sôi sục chưa từng có. Với sự phổ cập hóa giáo dục và kéo dài số năm đi học trong suốt thế kỉ XX, chúng ta chứng

kiến sự biến đổi từ trẻ em thành học sinh. Tuổi thơ được nhìn nhận như thời gian học hành. Như một mẫu chốt quan trọng, sự biến đổi này là kết quả hình thành một quan niệm mới về trẻ em, sẽ được tiếp tục phát triển. Đặc tính dễ uốn nắn và dễ dạy bảo của trẻ em, từ lâu vốn bị quy về sự non nớt và thiếu hụt của trẻ so với người trưởng thành, được coi như hệ quy chuẩn, thì lúc này được diễn giải như khả năng tiềm tàng trong sự phát triển và khả năng



Bút tích bản thảo *Nghiên cứu sự phát triển về tri giác* của Jean Piaget và các cộng sự Vinh Bang, Benjamin Matalon // © Lưu trữ gia đình Vinh Bang

giáo dục. Hai đặc điểm này trở thành những đặc tính. Để thay đổi quan niệm được như vậy, các nhà sư phạm và khoa học cùng hợp lực để biến đứa trẻ “vô thừa nhận” thành đứa trẻ “được công nhận”, từ một đứa trẻ bị kìm hãm thành một đứa trẻ chủ động, từ một đứa trẻ vật thể thành đứa trẻ chủ thể.

Những quan niệm mới về trẻ mà Viện Rousseau tiên phong đi nghiên cứu ghi dấu rất nhiều mối tương giao học thuật.

Trẻ em: nguồn gốc và tương lai của nhân loại

Được phát triển ở thế kỉ XIX trong trào lưu của thuyết tiến hóa, lí thuyết “tóm lược” được coi là một trong những thuyết khai mở về trẻ nhỏ: sự phát triển của cá thể thân tóm sự phát sinh của loài (Haeckel, 1868). Nói một cách khác, trẻ em lưu giữ ký ức của nhân loại và sự phát triển của trẻ tái diễn những nấc thang tiến hóa của loài người. Stanley Hall, một trong những nhà tiên phong của tâm lí học thực nghiệm, trở thành phát ngôn viên cho thuyết này (1883) và tiếng nói của ông lan tỏa đến nhiều châu lục. Đầu thế kỉ XX, những người đầu tiên gây dựng Viện Rousseau, đặc biệt là Ferrière, đã thẩm nhuận các lí thuyết di truyền sinh học. Cá thể mang trong mình những nấc thang

sinh học từ trước của giống loài và tiến trình phát triển tự nhiên của nó giả định rằng nó sẽ lặp lại các nấc thang đó trong quá trình sinh trưởng của mình. Lí thuyết này cũng giúp thiết lập nên một sự song hành giữa tâm tính trẻ nhỏ và tâm tính nguyên thủy khi nó không bị đồng nhất với tâm tính phụ nữ. Sự quan sát trẻ nhỏ, mắt xích căn bản của tiến hóa, có thể cung cấp các mã khóa để hiểu thêm về nguồn gốc con người. Tham vọng nghiên cứu này thật to lớn, thậm chí còn quá mức. Hơn nữa, nó gặp phải những tranh luận và phủ nhận gay gắt. Nhưng chính nó cũng thôi thúc các nhà khoa học, trong vai trò của những nhà vạn vật học và sinh học, tìm hiểu kĩ càng trẻ em và khẳng định đặc tính chuyên biệt của trẻ.

Từ những lí thuyết và tranh luận đó, một quan niệm mới về phát triển được xây dựng. Một quan niệm cởi mở hơn, coi sự sinh trưởng của cá thể không chỉ là sự lặp lại của quá khứ mà sáng tạo nên cái mới, thay đổi và tiến bộ. Nhờ vào cách tổng hợp của thuyết hữu cơ, Herbert Spencer định vị vai trò của mình trong lí thuyết tiến hóa, thuyết tiến hóa dần dần tạo nên sự liên đới giữa sự phát triển thể chất và tinh thần, thu hẹp khoảng cách giữa khác biệt các chức năng và khác biệt giống loài. Trẻ em được phân biệt thông qua sự dẻo uốn nắn và tiềm năng phát triển. Trẻ nhỏ là khối tích tụ cho sự phát triển. Từ giữa thế kỉ XIX, ở Geneva, các nhà khoa học lên tiếng ủng hộ thuyết Darwin trên

phương diện xã hội, họ muốn khám phá tìm hiểu cách vận hành của sự phát triển này. Nhiều người trong số họ, chủ yếu là các nhà tâm lý học, vốn là những nhà vật học và thẩm nhuần tư tưởng của Rousseau. Họ cho rằng phải quan sát trẻ em để khám phá quy luật phát triển tự nhiên. Một vài người trong số họ nghiên cứu với tư cách là nhà vệ sinh học và nhà ưu sinh học, nghĩa là nắm được quy luật của di truyền, được trang bị các công cụ đo lường cơ thể (thước đo người, thước đo đầu, não kế...) để hạn chế các thể loại khuyết tật. Bằng cách tiến hành như vậy, họ đặt nền móng cho ngành tâm lý học trẻ em và tâm lý học phát triển, một thứ sư phạm học trị bệnh, mà Viện Rousseau sẽ mở rộng về sau này.

Những nhà khoa học khác giữ vai trò của nhà sư phạm, nhà giáo dục, nhà cải cách xã hội, tìm cách áp dụng vào thực tiễn các lý thuyết và niềm xác tín của họ. Tiềm năng phát triển và tiến hóa là nền tảng tự nhiên để cải thiện nhân loại. Quan niệm cho rằng khả năng có thể giáo dục được ở trẻ em bắt nguồn từ sự đầu tư về giáo dục và giảng dạy trong suốt thế kỷ XIX ở phương Tây. Nó đem lại sự mạnh dạn và niềm tin để sáng tạo ra “vua của các ngành khoa học”, đó là nhi học và khoa học mới về trẻ em. Rất nhiều nhà khoa học viện dẫn ngành khoa học này để đặt nền móng cho các cuộc cải cách sư phạm. Theo họ, khoa học về trẻ em “minh chứng”, thông qua nghiên cứu khoa học về trẻ

em, những tiềm năng về một nền giáo dục dựa vào sự tự chủ, sự tự nhiên, hoạt động, tính tự quản. Ngành khoa học đó cũng “minh chứng” những sai lầm của trường học truyền thống: đại trà, hình thức, lý thuyết suông, biến học trò thành những “con ngỗng bị động và tiết trùng”, “bị nhồi đồng kiến thức bách khoa” làm tiêu tan từ gốc trí tò mò tự nhiên của trẻ. Viện Rousseau thẩm nhuần những tư tưởng này và trở thành nơi tiên phong nghiên cứu các lý thuyết và hào tập hợp mọi người.

“Giáo dục chức năng”

Đặc biệt quan tâm đến lý thuyết di truyền sinh học và coi mình như nhà tâm lý học tự nhiên, Claparède đóng trọn vẹn vai trò của nhà canh tân sư phạm. Đồng quan điểm với thuyết thực dụng của William James và John Dewey, coi hành động là tầm quan trọng hàng đầu, ông ao ước dung hòa được các phương pháp sư phạm với những quan niệm mới về trẻ em và tâm lý học chức năng và thực dụng. Từ đây, lý thuyết về giáo dục chức năng của ông được khơi nguồn: quan sát trẻ em để hiểu được những vận động nội tại và những nhu cầu sống còn của trẻ tùy theo nấc thang lứa tuổi; xác lập các tình huống học tập, gọi là tự nhiên, nhằm khơi gợi sự

hứng thú ở trẻ, tác động tích cực đến vận động, từ đó giúp cho các chức năng ở trẻ được phát triển.

Giáo dục trẻ phải được tiến hành từ trong, chứ không phải từ ngoài; nó phải được thực hiện ngay trong hành vi của trẻ, hành vi như hệ quả của những vận động nội tại, chứ không phải là một hành động từ bên ngoài do người thầy tác động lên học trò. Hiểu các vận động khơi mào hành động và nỗ lực, và một khi chúng được nhìn nhận đúng mức, thì ứng dụng chúng bằng cách đặt trẻ em trong những điều kiện thích hợp, đó chính là mục tiêu của nhà giáo dục.

Công trình của Claparède được đánh dấu thông qua việc ông đặt định đề rằng nhiệm vụ của nhà giáo dục cốt là “tổ chức môi trường”, một định đề được đánh giá lại ngày nay, nhằm tạo điều kiện cho sự phát triển. Như những trang viết của ông lấy hình ảnh ẩn dụ về nghề làm vườn, hẳn là sự phát triển này, trên phương diện sinh học, đã được định hình từ trước, nhắm đến sự tăng trưởng của các mầm hạt mầm sinh, và hành động của người thầy không vì mục đích can thiệp vào sự phát triển này, mà cốt tạo điều kiện cho môi trường để nó được sinh sôi. Nếu Claparède có phê phán những tác hại của nhà trường truyền thống thì ông cũng đồng quan điểm với Meumann, Lay, Adams ở khía cạnh thừa nhận vai trò căn bản của nhà trường. Trường học thậm chí được coi như “phòng thí nghiệm”

của việc canh tân giáo dục. Một ngôi trường được gây dựng trên nguyên lý của giáo dục chức năng thì sẽ vừa là một đài quan sát về trẻ em vừa là nơi thực địa lí tưởng cho những thể nghiệm. Trẻ em được đặt vào đó trong các tình huống kích thích hứng thú, kêu gọi hoạt động, thúc đẩy sự phát triển. Cơ sở *Nhà của Bé* chính là hiện thân của ước vọng này. Những nữ hiệu trưởng đầu tiên, Mina Audemars và Louise Lafendel, nỗ lực trong 30 năm liên tục để thể nghiệm các nguyên lý của giáo dục chức năng nhằm chứng minh sức phong phú của nó:

Sự quan sát liên tục trẻ nhỏ giúp nhà giáo dục có khả năng khám phá mọi khả năng sinh trưởng bên trong trẻ. Chính quan sát này đặt nền móng cho những quy luật mà nhà giáo dục phải tuân theo. Cũng chính nó quy định những điều kiện về môi trường phải hài hòa với những quy luật đó.

Claparède đáp trả lại những người phản đối về quan niệm này, rằng không phải trẻ con muốn làm gì thì làm, mà nhằm cho trẻ “làm những gì chúng thực sự muốn” (Bovet, 1932, tr.53; Perregaux, Rieben và Magnin, 1996). Những nhà sư phạm từ khắp nơi trên thế giới đổ xô đến Viện Rousseau và *Nhà của Bé* để xem quan niệm mới về trẻ em được thể nghiệm như thế nào ở đây. Quan niệm này được phổ biến chủ yếu thông qua mạng lưới của Giáo dục Mới trong mô hình của Trường học chủ động.

Trường học chủ động đối lập với trường học bị động

Viện Rousseau nằm trong mạng lưới những nhà canh tân ngày càng đông đảo cùng lúc với việc các hệ thống giáo dục quốc gia được củng cố. Những nhà cải cách này phản đối tính chất truyền thống, giáo điều và bách khoa của trường học. Trong giai đoạn hậu chiến, Viện nổi bật với vai trò là ngã tư của Giáo dục Mới. Dưới trướng của Trường học chủ động, mà Ferrière là người truyền bá mạnh mẽ, quan niệm mới về trẻ em và giáo dục được lan tỏa. Quan niệm này mô phỏng nhiều từ giáo dục chức năng. Học chính là làm, vừa học vừa làm, như tuyên bố của Dewey, nhà phát ngôn của phong trào ở Mỹ. Trường học mới sẽ chủ động chứ không còn thụ động và ngồi một chỗ. Việc dạy của giáo viên nhường chỗ cho việc học của học sinh. Khuyến khích hoạt động của học sinh, trường học chủ động đề cao tính tự nhiên của trẻ, bản tính hiếu kỳ ở trẻ được nhìn nhận như động lực chính của việc học. Tận dụng năng lượng sống của trẻ, coi trọng cái thực nghiệm và các giác quan, trường học chủ động cổ súy một trường học cởi mở với thế giới bên ngoài, được xây dựng như một nơi để sống, và gạt bỏ mọi thứ nhân tạo, như chương trình có sẵn, nội dung làm sẵn, tất cả vì hứng thú nơi trẻ (Decroly, Freinet).

Rất nhiều bài viết của Ferrière góp phần vào số mệnh đặc biệt của khẩu hiệu “Trường học chủ động”. Mô phỏng lao động trong trường học (*Arbeitschule*) của

Kerchensteiner, Ferrière khẳng định rằng “lao động thực sự là một hoạt động tự phát và thông minh được tiến hành từ trong ra ngoài” (Ferrière, 1922), nó huy động một cách khéo léo năng lượng (hoạt động và cố gắng) của toàn bộ cơ thể sống. Trường học chủ động trả lại công bằng cho trẻ em bằng cách điều chỉnh giáo dục cho phù hợp với quy luật phát triển tự nhiên của trẻ, lưu tâm đến sự ham học hỏi và hành động của trẻ. Ferrière ủng hộ cả hai quan điểm: một thứ triết học theo thuyết tinh thần và sức sống (Bergson) và một thứ tâm lý học di truyền (trước khi Piaget tái tạo nó một cách tài tình). Ông khẳng định tính thiết yếu phải tuân theo các nấc thang phát triển của trí thông minh của trẻ. Sự lai tạp giữa chủ nghĩa lãng mạn và chủ nghĩa khoa học, như khi ông lẫn lộn chân lý tâm lý học và xác tín triết học, bị Claparède chỉ trích mạnh mẽ (1923).

Trẻ em theo quan điểm của Piaget

Với sự xuất hiện của Piaget, một bước ngoặt mang tính hệ hình dần dần được thiết lập. Được Claparède mời về Viện năm 1921, Piaget như cá gặp nước trong không gian dành trọn nghiên cứu về trẻ em này. Ông quan sát, phân tích, thử, thu lượm, mô phỏng lại, phát triển các kĩ thuật và cách phân tích đã được Viện và các cơ sở của Viện nghiên cứu và thể nghiệm, như *Nhà của*

Bé. Ông tìm thấy ở đó một nơi thực địa đặc biệt và một nguồn “nhân công”, chủ yếu là nữ, mà ông sẽ tận dụng cho hàng trăm công trình nghiên cứu và hàng ngàn cuộc điều tra quan sát, tóm lại những điều kiện lý tưởng để nhà khoa học được thăng hoa, sự nghiệp của ông ngày càng phong phú và ghi dấu trong thế kỉ XX bởi tâm lí học trẻ em và tâm lí học phát triển.

Tiếp thu truyền thống của Viện và Claparède, Piaget xây dựng một quan niệm hoàn toàn mới về sự phát triển. Ông là “nhà cách mạng” theo nghĩa, đối với ông, sự phát triển không phải là kết quả của các quy luật được di truyền lập trình trước, như quan niệm của Claparède hay Ferrière, mà nó là kết quả của hoạt động của trẻ tác động lên thế giới. Thông qua sự đồng hóa các cấu trúc và sự điều ứng của các căn ứng tri giác về thế giới, trẻ em xây dựng các cấu trúc nhận thức cho chính mình trong một quá trình phức hợp bao gồm thích ứng và cân bằng. Sự phát triển không phải là một dữ kiện sinh học mà nó là kết quả của hành động dựa vào thực tế. Bù lại, chính các chức năng quy định sự phát triển: thích nghi thông qua điều ứng và đồng hóa.

Cuộc cách mạng lí thuyết độc đáo này tạo nên nền tảng để hiểu cách trẻ em xây dựng các cấu trúc và quy trình nhận thức căn bản cho chính mình. Trong quan niệm của Piaget, sự phát triển là tự nhiên: một quá trình về cơ bản độc lập đối với mọi ảnh hưởng giáo dục, là kết quả của mối tương tác giữa chủ thể - trẻ em,

với thế giới xung quanh, tự nhiên và xã hội. Theo một nghĩa nào đó, các lý thuyết của Piaget quan niệm về trẻ như một cơ cấu tự xây dựng. Ngoài ra, các nghiên cứu của ông được thiết lập theo cách loại bỏ trong mức độ có thể mọi hệ quả của hoạt động giáo dục: cần phải “dành một phần nghiên cứu cơ bản cho tính tự phát ở trẻ hay ở thiếu niên với yêu cầu rằng mọi chân lí thu lượm phải được tái tạo bởi học sinh” (Piaget, 1948/1972/1988, tr.21). Từ quan điểm này, Piaget được coi như đại diện điển hình cho quan niệm phát triển tự nhiên của trẻ, sự phát triển này được quan niệm như người xây dựng độc lập các khả năng của mình. Tách quá trình học khỏi sự phát triển, tác động của giáo dục và giảng dạy được quy về các yếu tố phụ, có khả năng thay đổi tốc độ phát triển nhưng không thay đổi được chức năng và cấu trúc của sự phát triển vì sự phát triển xuất phát từ hành động của chủ thể.

Từ trẻ em đến học sinh, cách nhìn đa diện

Những quan niệm mới về trẻ và sự phát triển của trẻ ra đời tại Viện nhờ vào sự thống nhất và vững mạnh về phương pháp tiếp cận của Piaget. Tiếng nói của Viện trở nên đa âm vào giai đoạn hậu chiến và còn phức điệu hơn sau khi Viện trở thành trường đại học. Những nghiên cứu liên văn hóa làm mềm mại hình ảnh về một

quan điểm của thuyết phổ cập nhân loại về các giai đoạn phát triển mà không nhất thiết quy kết toàn bộ các luận điểm, ít nhất là trong thời gian đầu. Một điểm nhìn sai biệt về sự phát triển ở trẻ giúp chúng ta chuẩn hóa và cân đối hình ảnh về chủ thể nhận thức duy nhất thắng thế so với phương pháp cổ điển của Piaget. Những quan điểm xuất phát từ hướng nghiên cứu nhận thức học thâm nhuần phương pháp Piaget, những khái niệm như quy trình, chiến lược, biểu trưng, vi phát sinh ra đời. Phong trào này trở thành xu hướng chủ đạo trong các nghiên cứu phát triển. Sâu sắc hơn nữa, nếu quay trở về nguồn gốc lí thuyết Piaget, cách diễn giải duy ngã về việc xây dựng cấu trúc nhận thức nhường chỗ cho một quan điểm mà ở đó mâu thuẫn nhận thức giữa trẻ nhỏ với nhau trở thành động lực căn bản. Thuyết kiến tạo trở thành thuyết xã hội học kiến tạo. Tiếp tục với cuộc tranh luận cũ kĩ diễn ra trong nhiều năm giữa hai đại thụ của tâm lí học trẻ em và phát triển vẫn tiếp diễn, thì phương pháp tiếp cận lịch sử-văn hóa của Lev S. Vygotsky nhấn mạnh đến việc trẻ em phát triển đồng thời với việc thuần thục các công cụ mà gia đình, trường học, bạn bè đem lại cho trẻ, như ngôn ngữ, các dụng cụ để đếm, tính hay để ghi nhớ.

Quan niệm về một sự phát triển tự nhiên được các khoa học giáo dục lực vẫn không ít. Các khoa học giáo dục dần dần thay thế ngành sư phạm ở thời hậu chiến. Những quan niệm mới về trẻ em được xây dựng dựa

trên những nghiên cứu thực nghiệm và thể nghiệm viện dẫn đến rất nhiều cách tiếp cận và phương pháp. Những quan niệm về trẻ em và sự phát triển của trẻ từ đây được nhìn nhận như những kết cấu xã hội-văn hóa. Mỗi quan hệ giữa trẻ em và học sinh với kiến thức được thể hiện như những sản phẩm của bối cảnh, hay nói cách khác bối cảnh làm hình thành nên sản phẩm. Xã hội học, nhân học, chính trị, lịch sử giáo dục cùng nhiều chuyên ngành khác xây dựng một hình ảnh phức hợp và phong phú về trẻ em mà không quên vị thế học sinh ở trẻ cùng những bình diện xã hội, văn hóa, chính trị, kinh tế của các hiện tượng giáo dục.

Sự đa diện về điểm nhìn đa ngành, cách tiếp cận lí thuyết và phương pháp giúp gạt bỏ mọi quan điểm duy nhất về giáo dục. Chắt lọc từ nhiều truyền thống khác nhau như giáo dục chức năng hay trường học chủ động vẫn luôn sống động, các nhà khoa học ngày nay phát triển các phương pháp dựa vào quan điểm về nhận thức và siêu nhận thức, dựa vào truyền thống lâu đời về giáo học pháp chú trọng đến hình thức của kiến thức trong một tuần tự có tính hệ thống hoặc dựa vào sự rèn luyện (*drill*) như điều tất yếu, rất được thuyết hành vi coi trọng, để tạo ra những cơ chế tự động. Chính sự đa dạng trong cách tiếp cận giúp chúng ta làm phong phú, trong cuộc tranh luận nhằm gạt bỏ mọi giáo điều, việc giảng dạy và đào tạo tại trường Đại học Tâm lí học và Giáo dục học.

xinhe