Dưới sự điều khiển của Jean Château

# TRIẾT LÝ GIÁO DỤC

Bản dịch : LÊ THANH HOÀNG DÂN và TRẦN HỮU ĐỨC



Anh

Monday 20-8-1972

Anh

# TRIẾT LÝ GIÁO DỤC

TRIẾT LÝ GIÁO DỤC nguyên tác LES GRANDS PÉDAGOGUES công trình tập thể dưới sự điều khiển của JEAN CHATEAU, bản dịch LÊ THANH HOÀNG DÂN và TRẦN HỮU ĐỨC, bìa NGUYỄN ĐỒNG, kỹ thuật NGUYỄN VƯƠNG, ấn phẩm thứ hai của nhà xuất bản TRẺ, in lần đầu 2.000 cuốn tại nhà in riêng của nhà xuất bản

JEAN CHATEAU

# TRIẾT LÝ GIÁO DỤC

Bản dịch

LÊ THANH HOÀNG DÂN
TRẦN HỮU ĐỨC

TRẺ xuất bản
68 Nguyễn Biểu Cholon
1971

*Kính tặng*

**NHÀ GIÁO VÔ DANH**

*đã âm thầm hy sinh cho tương lai đất nước*

*Thân tặng các em*

**GIÁO SINH và CỰU GIÁO SINH**

*Trường Sư Phạm Saigon*

## CHƯƠNG I

# PLATON VÀ GIÁO DỤC

*(427 ? — 346 ? trước J.C)*

**Joseph MOREAU**

Trong lịch sử nền văn minh của chúng ta, Platon không phải là người đầu tiên làm nghề giáo, hay là người đầu tiên đã đề nghị một lý tưởng và những phương pháp Giáo dục, nhưng trước ông chưa có ai chú tâm nghiên cứu trong những hoàn cảnh nào tác động giáo dục được người ta nhìn nhận, tác động này phải đáp ứng những đòi hỏi nào, trong những điều kiện nào nó có thể có được : ông là người đầu tiên có một Triết lý Giáo dục. Phải nói rằng vào thời đại ở đó Platon đã đạt tới sự trưởng thành trí thức, sau khi Socrate chết, nghĩa là trong những năm đầu tiên của thế kỷ thứ IV trước Thiên chúa, Giáo dục đã trở thành một nhiệm vụ riêng biệt cách đó không lâu lắm (chỉ

một hay hai thế hệ thôi). Ở một nghĩa nào đó, không có xã hội nào mà lại không có nhiệm vụ Giáo dục, không có một tập thể con người nào mà lại không truyền đạt cho những thế hệ đang lên những định chế và những tin tưởng của mình, những quan niệm đạo đức và tôn giáo của mình, kiến thức và kỹ thuật của mình, nhưng vào thời nguyên thủy, sự truyền đạt này được thực hiện một cách tự nhiên bộc phát và vô ý thức : nó là công việc của truyền thống. Có lẽ chúng ta nên phân biệt ở đây di sản tập thể, gia tài chung của tôn giáo và tập quán, được truyền đạt cho tất cả một cách bắt buộc và sự hiểu biết những nghề khác nhau, được phân phối giữa những tập đoàn chuyên môn. Nhưng sự phân biệt những nghề nghiệp vẫn chưa bao hàm rằng nhiệm vụ Giáo dục phải riêng biệt ; người dạy một nghề, đó chính là người làm nghề đó ; ở thời cổ xưa Giáo dục kỹ thuật mang hình thức tập nghề, nó có tánh cách truyền thụ.

Thế nhưng, vào những thế hệ liền trước thế hệ của Platon, thuộc giữa vàcuối thế kỷ thứ V, thế kỷ của Périclès, người ta thấy xuất hiện những con người, lạ lùng thay, không có nghề nào khác hơn ngoài nghề dạy học. Họ đi từ thành này qua thành nọ, đăng đàn diễn thuyết ở khắp nơi, và nhờ vậy mà được những học trò học riêng, mà họ bắt phải trả học phí khá cao. Người ta gọi họ là những Sophiste, nghĩa là những người chuyên môn về kiến thức. Nhưng họ dạy cái gì và người ta sẽ học được cái

gì ở họ ? Chắc chắn không phải là nghề giáo của họ rồi, tại vì dưới con mắt của đa số đó không phải là một nghề, và một người trẻ con nhà sẽ đỏ mặt mắc cở nếu nó phải làm một nghề như vậy, nhưng mặc dù vậy nó vẫn khao khát được học với họ (1). Như vậy đó là một hình thức giảng dạy không thể giản lược được vào việc tập nghề, một sự giảng dạy tách rời với việc có một nghề, mà chính nó là một nghề, nhưng không chuẩn bị cho bất cứ một nghề nào : một sự giảng dạy riêng biệt như một nhiệm vụ, xuất hiện như một nghề mới, một hình thức hoạt động xã hội mới, nhưng không chuyên môn về phần đối tượng, một sự giảng dạy tổng quát và công cộng cho tất cả những ai có thể trả được học phí. Nhưng người ta chờ đợi lợi lộc gì ở giáo dục này ? Nội dung của nó là gì ? Một sự mới mẻ như vậy đã được thành hình như thế nào ?

Đối với những câu hỏi này, câu trả lời rất phức tạp, vì những nhà Giáo chuyên nghiệp này không quan niệm Giáo dục một cách giống nhau. Một vài người quan niệm rằng Giáo dục tổng quát bao trùm tất cả những hiểu biết đặc biệt, tất cả những khoa học, tất cả những kỹ thuật, nó có tánh cách bách khoa. Trong những cuộc đối thoại đầu tiên của Platon, những cuộc đối thoại mà người ta thường gọi là của Socrate, ở đó ông vẽ lại

1. *Platon*, Protagoras.

Socrate đang nói chuyện với những người đương thời, quan niệm Giáo dục này được thể hiện bởi Hippias d'Elis, con người bách khoa, có thể ganh đua với bất cứ ai về bất cứ môn nào; chính ông này một ngày nọ đã tới Olympie trong lễ phục do chính ông làm lấy, để thi tuyển. Nhưng nếu ông đã bao gồm được những tài năng của nhiều người thợ khác nhau, chắc chắn là ông đã không học nghề bằng phương cách thông thường; hiểu biết của ông về kỹ thuật dựa vào những nghiên cứu lý thuyết; ông thông thái về số học và hình học, về thiên văn học và điều hòa (Harmonique); thêm vào đó ông còn có một nghệ thuật mới do ông sáng chế, nguyên do của bí quyết của ông làm cho ông giỏi về đủ thứ, đó là thuật ký ức. (1) Nhưng thuật này chắc chắn chỉ là một phương pháp làm cho công việc trí tuệ của ông dễ dàng hơn mà thôi, cái thật sự làm cho ông giỏi một cách đại đồng, kiến thức bách khoa của Hippias, đó là vai trò dành cho một vài ngành lý thuyết nào đó, mà những kỹ thuật khác nhau chỉ là những áp dụng. Chính ông đã nhìn nhận Toán học như là một khoa học, mà việc áp dụng có thể bao trùm tất cả; ngoài môn Toán học, ngoài nghệ thuật đếm, đo và cân, sẽ không thể nào có được một kỹ thuật chính xác và đúng (2), như Platon sẽ nói; như vậy

1. Hippias mineur.
2. Philèbe.

nghiên cứu Toán học là đào luyện tổng quát tinh thần con người và việc này phải được thực hiện trước khi nghiên cứu về các kỹ thuật chuyên biệt. Như vậy, không có gì là quá đáng nếu người ta coi Hippias như là người sáng lập Giáo dục Toán học, giáo dục nầy làm nền tảng cho việc học « Bách khoa » (1).

Đứng trên quan điểm này, nhiệm vụ giáo dục riêng biệt xuất hiện như liên hệ với việc thành lập một hiểu biết lý thuyết, hiểu biết này được phân biệt với những áp dụng của nó. Việc phác họa ra lý thuyết lại phải chịu thêm một điều kiện này là sự phân biệt trước đó những kỹ thuật khác nhau. Một kỹ thuật được xử dụng riêng rẽ, do sự kiện chuyên môn của nó và tiến bộ của nó, đụng phải những khó khăn càng lúc càng gia tăng; nó bị đưa tới chỗ phải suy nghĩ về những vấn đề của nó; chính vì vậy mà từ thời Thượng cổ, môn Y khoa, do sự phức tạp của nó, đã đi tới những quan niệm lý thuyết rất sớm, những lý thuyết này được dùng làm nền tảng cho một sự giảng dạy hợp lý, mặc dầu trong địa hạt này việc giảng dạy ngày nay cũng vậy, không bao giờ được tách rời với thực hành (2).

Nhưng bằng một con đường khác nữa, sự phân

1. Do *E Dupréel*, les Sophistes.
2. Do quyển Khái luận của *Hippocrate*, De l'art.

biệt những kỹ-thuật đưa tới sự xuất hiện lý thuyết : sở dĩ như vậy là tại vì những kỹ thuật chuyên môn và riêng biệt phải hợp tác với nhau trong một công tác chung và sự hợp tác này đặt nên những vấn đề phối hợp, chẳng hạn như trong việc xây cất một căn nhà chính người chỉ huy hay là anh kiến trúc sư phải tính toán Thế nhưng chính những đòi hỏi của ngành kiến trúc, những khó khăn gặp phải trong việc xây cất đền thờ và tổng quát hơn những vấn đề đặt ra cho người kỹ sư giữ nhiệm vụ điều khiển những công tác lớn, đã thúc đẩy những phát triển đầu tiên trong việc nghiên cứu toán học, đưa tới việc thành lập môn học lý thuyết này, mà Hippias lấy làm nền tảng cho việc giảng dạy bách khoa của ông (1).

Nhưng Giáo-dục tổng quát có thể được quan niệm một cách khác. Nếu Toán học có thể làm nền tảng cho Giáo-dục này, đó là tại vì những áp dụng của Toán học bao trùm tất cả ; Toán là một công cụ đại đồng, bảo đảm việc thích nghi chính xác tư tưởng vào mọi vật. Nhưng tư tưởng còn có một nhiệm vụ khác nữa, rất quan trọng : đó là có những liên hệ với tha nhân và nếu những tinh thần thiếu liên lạc với nhau, nếu những tư tưởng thiếu đụng chạm với nhau, người ta khó có thể đạt tới sự biểu hiện khách quan những đối tượng. Thế nhưng

1) Do *E. Frank*, plato und die sogenannten pythagoreer.

công cụ của những liên lạc giữa các tinh thần khác nhau, đó là ngôn ngữ : đây cũng là một công cụ đại đồng, mà chính Toán học là một hình thức đặc biệt chính xác và có thể áp dụng được trong việc xác định một đối tượng, nói một cách tổng quát. Nhưng việc thiết lập những quan hệ giữa những chủ thể, những trao đổi và sự hợp tác giữa những tinh thần, nếu chúng được thực hiện nhờ công cụ này, lại đòi hỏi xử dụng công cụ này một cách rộng rãi hơn và linh động hơn. Như vậy việc suy nghĩ về ngôn ngữ, sự phân tách những phương thức của nó, giúp khai thác tất cả những tài nguyên của nó, có giá trị như là một sự trang bị tổng quát cho trí tuệ, làm gia tăng hiệu năng của trí tuệ này trong địa hạt những qnan hệ xã hội, cũng như việc giáo dục Toán học trong địa hạt những áp dụng kỹ thuật. Như vậy người ta không ngạc nhiên khi thấy đa số những nhà Sophiste đặt nền tảng Giáo dục tổng quát trên sự nghiên cứu duy lý và sử dụng có phương pháp ngôn ngữ, trên nghệ thuật ăn nói, trên những kỹ thuật hùng biện, làm cho người ta thành công dễ dàng trong những cuộc diễn thuyết hay trong những những cuộc thảo luận Trong những cuộc nói chuyện của Socrate, Prodicus de Céos được mô tả như là một nhà văn phạm lúc nào cũng muốn phân biệt giữa những danh từ đồng nghĩa và lúc nào cũng tỏ ra rất chính xác trong việc lựa chọn những từ ngữ. Gorgias de Léon-

tini, trong một cuộc thảo luận mang tên ông, xuất hiện với chúng ta như là một ông thầy về môn hùng biện ; ông dạy nghệ thuật thuyết phục quần chúng, nhờ đó người ta có được nhiều lợi ích khác nữa (1) , nhưng chúng ta biết rằng ông cũng xử dụng biện chứng pháp do những Triết gia ở Elée chủ trương, giúp đối chọi với một lập luận bằng một lập luận ngược lại và thắng thế trong cuộc thảo luận (2). Hình thức giáo dục này dựa vào văn phạm, tu từ pháp và biện chứng pháp chống đối hẳn lại với giáo dục Toán học và những môn của Quadrivium (số học, hình học, thiên văn học, âm nhạc), làm nền tảng cho sự giảng dạy của Hippias (3). Như vậy, từ thời đại của những nhà Sophiste, đã lộ dạng sự ganh đua này giữa hai hình thức giáo dục tổng quát khác nhau, một bên phù hợp với việc đào luyện một kỹ sư hơn và bên kia phù hợp hơn cho việc đào luyện một luật sư hoặc một chánh khách; cả hai hình thức đều có những ưu điểm, nhưng cũng có nhiều chật hẹp ; trong chiều hướng này, một bên được quan niệm như là kiến thức của người làm chánh trị và bên kia là kiến thức của nhà kỹ sư bách khoa ; anh này, theo người ta nói, sẽ dốt về những vấn đề liên quan tới

---

1) Gorgias.

2) Do *E. Dupréel* trong tác phẩm đã nêu ở trên.

3) Protagoras.

con người, còn anh kia thì lại dốt về những vấn đề liên quan tới đối tượng.

Nhưng cả hai hình thức Giáo dục này, như chúng ta vừa phân biệt một cách tóm tắt, mà mỗi hình thức cần được bổ túc bởi hình thức kia, đều có một thiếu sót chung : cả hai hình thức này đều phát triển những tài năng, những khả năng của trí tuệ, chớ không dạy cách phải xử dụng chúng vào những mục tiêu nào ; chúng đem tới một mớ kiến thức chớ không phải là một sự giáo dục hoàn toàn, đưa con người tới thế lực tuyệt đại của một chủ thể có ý chí, làm chủ chính mình bằng những lựa chọn sáng suốt ; cả hai hình thức giáo dục này không cung cấp cho con người những ánh sáng cần thiết giúp cho nó sống tốt đẹp trong đời. Nếu chúng có thể tạo nên những chuyên viên có khả năng hoặc những diễn giả khéo léo, chúng cũng không đủ để đào luyện nên một người công dân tốt có thể phục vụ Quốc gia một cách tốt đẹp, nên một người Cha tốt trong gia đình đủ khả năng cai trị trong nhà, hay nên một chánh khách chân chính, đủ khả năng giúp ích cho xã hội. Thế nhưng đức hạnh này hay ưu điểm này của con người, tánh tốt này làm cho nó là một người tốt, chính là điều mà một hình thức giáo dục khác nữa hứa hẹn, hình thức giáo dục này được biểu hiện bởi Protagoras d'Abdère, nhà Sophiste danh tiếng nhất. Giáo dục của ông không có tánh cách lý thuyết hay kỷ thuật và

không phải là một cái gì mới sáng chế ; ông không tự cho là theo đuổi những khám phá mới của khoa học, hay những sáng chế mới của khoa biện chứng pháp; Protagoras tự cho là một người thừa kế và một người tiếp nối những nhà hiền triết và những thi sĩ, trước đây đã diễn tả ý thức đạo đức của người Hy lạp và đã giảng dạy cho một loạt những thế hệ khác nhau (1). Ông không có cao vọng nào hơn là trở thành một nhà giáo như họ, một người dẫn đường cho công luận và không mong muốn gì hơn là đào luyện ý thức đạo đức cho những ai chịu nghe ông giảng dạy. Nhưng theo ông, giáo dục đạo đức không phải là một sự giảng dạy lý thuyết, một sự truyền đạt hiểu biết. Theo ý ông, trong vấn đề đạo đức, không có một hiểu biết nào ngoài những giá trị được ý thức tập thể xác nhận và nhờ vậy được tất cả mọi người biết — không có một qui luật nào về công bằng ngoài những gì xã hội cho là công bằng, cho tới khi nào nó vẫn còn cho là công bằng. Nhưng rất có thể xã hội không phải luôn luôn có những quan niệm lành mạnh về cái công bằng và không công bằng, những quan niệm phù hợp với cơ cấu của nó; trình độ tiến triển cũng như những hoàn cảnh lịch sử của nó, và một sự bất thường như vậy sẽ vang dội trong ý thức của những cá nhơn và tạo nên trong đó những xáo trộn. Giữa cái đạo đức

1) Protagoras.

và vô đạo đức, giữa sự đức hạnh và tội lỗi, không có một sự chống đối như giữa cái thiệt và cái giả, sự hiểu biết và sự dốt nat, mà là một sự chống đối như giữa sức khoẻ và bịnh hoạn; như vậy công việc của nhà giáo khác hẳn với công việc của nhà Toán học hay nhà văn phạm, nhưng có thể so sánh được với công việc của người làm vườn hay của một bác sĩ. Ông sửa chữa phán đoán đạo đức, nếu phán đoán này bị sai lạc, nghĩa là ông dựng đứng nó ngay thẳng trở lại và giúp nó phát triển tốt đẹp, nhờ sự giúp đỡ của nghệ thuật, văn chương hay là sự thuyết phục khéo léo (1). Như vậy giáo dục đạo đức của Protagoras không chống đối lại với giáo dục cổ truyền ; nó xuất hiện như là một cái gì phụ thuộc và nối tiếp giáo dục này. Trong một khung cảnh xã hội phức tạp, vào một thời kỳ khủng hoảng đạo đức, ở đó ý thức tập thể bị phân hóa và ngập ngừng, nó sẽ giúp ý thức này thích nghi với thời mới, và làm cho nó chặt chẽ hơn và tiến triển bình thường hơn.

Đó là ba quan niệm lớn về giáo dục, ba hình thức về giáo-dục tổng quát, đã được thịnh hành vào thời của Socrate, vào lúc Platon còn trẻ. Cả ba đều phát xuất từ những điều kiện xã hội, cả ba đều đáp ứng cho một nhu cầu, nhu cầu chuyên viên và nhu cầu chuẩn bị cho sự nghiệp chánh trị

1)- Théétète.

(ít ra cũng nhờ vậy mà hai hình thức giáo-dục đầu có một số người theo học), nhưng chỉ có hình thức giáo-dục thứ ba là phải đương đầu với vấn đề giáo-dục dưới khía cạnh rộng rãi nhất và cao cả nhất của nó, và đáp ứng cho một nhu cầu xã hội càng lúc càng cấp bách. Chính khi truyền thống bị lung lay, ý thức tập thể lo lắng và giáo dục không còn thực hiện một cách tự nhiên bộc phát nữa, chính lúc đó giáo dục mới trở thành một vấn đề : làm thế nào người ta đào luyện được những con người tốt, hay là, như nhiều người đối thoại với Socrate đã tự hỏi, làm thế nào dạy được đức hạnh ? (1).

Đối với câu hỏi này, quan niệm giáo dục của Protagoras có thể là một câu trả lời, nhưng nhiều người đồng thời, quyến luyến với truyền thống một cách tuyệt đối, đã bác bỏ quan niệm này một cách giận dữ. Theo họ, người ta không thể nào dạy được Đức hạnh : người ta nhận lãnh Đức hạnh truyền từ những thế hệ trước, bằng cách giao thiệp với những người tốt từ khi còn Trẻ (2). Đối với mọi cao vọng của nhà giáo, người ta đưa ra câu hỏi tiên quyết này : có thể nào dạy được Đức hạnh không ? Đó chính là câu hỏi của chính Socrate trong những cuộc đối thoại được Platon kể lại (3) ;

---

1) Lachès.
2) Ménon.
3) Protagoras.

đối với Platon, câu hỏi này là điểm khởi đầu cho lý thuyết giáo dục của ông và cho cả Triết lý của ông.

o

Như Socrate đã nói trong quyển Ménon, nếu Đức hạnh là một khoa học, người ta có thể giảng dạy nó được và trong môn học này cần có thầy và trò ; nếu ngược lại nó không phải là một khoa học, người ta không thể nào giảng dạy nó được vì hiển nhiên là người ta chỉ giảng dạy được có khoa học mà thôi. Thế nhưng trong thực tế người ta thấy có những nhà giáo chuyên nghiệp như Protogaras, muốn giảng dạy Đức hạnh, nhưng dưới cặp mắt của những người bênh vực truyền thống, những ông thầy này hoàn toàn không đủ tư cách ; dầu họ có chủ trương thế nào đi nữa, đức hạnh cũng không thể nào giảng dạy được. Về phần những nhà giáo này, họ chủ trương ra sao ? Chúng ta sẽ lấy làm kinh ngạc khi nghe họ nói rằng, theo họ, đức hạnh không phải là một khoa học. Theo sự thú nhận của chính Protagoras, đạo đức tính không phải chỉ bao hàm trong một hiểu biết mà thôi. Như vậy người ta có quyền tự hỏi, làm thế nào giảng dạy nó được (1).

Giáo dục đạo đức, theo như Protagoras quan

1) Protagoras

niệm, cho thấy sự mỏng manh của nó và sự nghèo nàn phê bình của nó. Làm thế nào có thể dựng lứng lại được đạo đức tính, giáo dục mọi người về đức hạnh, hướng dẫn ý thức tập thể, mà lại không có một hiểu biết thật sự những giá trị và những cứu cánh? Thuyết tương đối của Protagoras không biết có giá trị nào khác ngoài những giá trị phát sanh từ dư luận, dư luận này được diễn tả trong luật pháp của mọi xã hội; ông không có một nguyên lý nào cho phép ông phán đoán về một dư luận đúng hay sai; dư luận chỉ được quan niệm là bình thường hay bất thường, và trong trường hợp thứ hai này nhà giáo sẽ dựng đứng nó lại cho ngay thẳng và cố gắng thay thế vô đó một dư luận khác thích hợp hơn. Nhưng dư luận này, vì không đặt nền tảng trên chân lý, nên khó có thể chống chọi lại tất cả những ảnh hưởng xáo trộn; đạo đức tính, nếu không dựa vào một hiểu biết, sẽ không có một nền tảng vững chắc và hành động giáo dục nếu không được hướng dẫn bởi những nguyên lý khác hơn là sự phân biệt thuần túy thực dụng giữa cái bình thường và cái bịnh hoạn, sẽ không thể nào tránh được sự xu thời.

Như vậy, dưới cặp mắt của Platon, nếu đức hạnh không phải là một khoa học, nói cách khác nếu đạo đức tính không đặt nền trên những nguyên lý, trên sự hiểu biết một lý tưởng và những lý do tối thượng của hành động, sẽ không có được một đức hạnh bền vững cũng không có một sự giáo

dục đạo đức chắc chắn và hữu hiệu (1). Hiểu biết này là một hiểu biết cao cả nhất, cái ngọn của giáo dục tổng quát. Không có nó, đạo đức tinh cổ truyền, được giản lược vào một dư luận biến đổi, sẽ không thể nào phục hưng được ; và giáo dục Toán học hay là những nghiên cứu biện chứng pháp chỉ đưa tới việc đào luyện những chuyên viên không linh hồn, hay là những nhà chánh trị không biết ngại ngùng là gì. Nhưng hiểu biết tối cao này (2) có những đặc tính rất đặc biệt, làm cho nó khác hẳn những hiểu biết khác và làm cho người ta nghi ngờ rằng nó không phải là một hiểu biết thật sự. Thật vậy, sự hiểu biết về cái Thiện, sự hiểu biết về những cứu cánh phải hướng dẫn hành động của con người, không thể đồng hóa được với sự hiểu biết những đối tượng. Hiểu biết sau này gồm những liên hệ giữa những vật ở ngoài chủ thể và vấn đề cho ý chí của nó lãnh đạm : sự hiểu biết một qui tắc số học hay văn phạm không dẫn tới hành động một cách trực tiếp và tức thì ; tôi sẽ áp dụng nó nếu tôi muốn, và khi tôi muốn. Ngược lại, sự hiểu về cái Thiện bao trùm lấy chủ thể và đưa tới hành động ; chỉ có Thiện và Ác đối với một chủ thể hành động, muốn và làm mà thôi ; sự hiểu biết về Thiện không phải chỉ là hiểu biết về một đối tượng mà thôi, mà còn là sự ý thức về

1) Ménon.
2) République.

một giá trị, nghĩa là một tương quan với khuynh hướng của tôi; và nếu một vài người tưởng có thể kết luận từ đó rằng mọi giá trị đều chủ quan và như vậy không có một khoa học về cứu cánh, không ai chối cải rằng hiểu biết một điều Thiện, theo nghĩa chúng tôi vừa trình bày là nghĩ về một đối tượng và ước lượng rằng nó tốt, nó đáp ứng được những ước vọng của chúng ta, có nghĩa là muốn nó một cách ý thức. Ý chí không là gì khác hơn là hoạt động của chủ thể ý thức, hoạt động được soi sáng bởi biểu tượng và phán đoán, và ý chí không thể nào thoát khỏi được sự qui định phán đoán. Không ai có thể muốn một việc mà nó phán đoán rằng việc này ngược lại với những quyền lợi sâu xa của mình, việc mà nó coi như là một điều Ác một cách thành thật, và ngược lại không ai có thể quan niệm một việc như là một điều Thiện, mà lại không lựa chọn việc này; không có gì được coi như là điều Thiện mà lại không được chủ thể muốn, vì là điều Thiện.

Chính do sự xác định của ý chí bởi hiểu biết mà người ta nghĩ giáo dục đạo đức có thể có được; thật vậy hành động ngay thẳng sẽ là kết quả không thể tránh được của một phán đoán sáng suốt. Vì vậy mặc dầu những bất định của ý thức tập thể, những biến đổi của dư luận, tánh cách chủ quan của những sở thích cá nhân, người ta vẫn có thể làm cho một chủ thể ý thức nhìn nhận rằng có một lý tưởng hiện diện một cách vô điều kiện

trong suy tư, trong ý chí hợp lý, rằng có những giá trị độc lập đối với những cao vọng của cá nhân hay xã hội, những định kiến hay sự ích kỷ, nhưng vẫn đáp ứng được những ước vọng sâu xa nhất của con người tư tưởng. Chính với nghĩa này mà đức hạnh có thể giảng dạy được, mà những giá trị có thể trở thành đối tượng của khoa học . một khoa học không thể diễn tả được một cách trực tiếp bằng những công thức bên ngoài, làm sẵn để được truyền đạt, nhưng nó là một cái gì được chinh phục lần hồi do sự suy tư bên trong và đòi hỏi một sự cải biến tâm hồn thật sự ; một khoa học mà tánh cách khách quan, thay vì được diễn tả bằng sự khách quan của những kết quả, lại được thể hiện trong sự nhất trí của những cố gắng riêng tư và trong sự tâm đầu ý hiệp của những tinh thần.

Thế nhưng khía cạnh bên trong này của khách quan tính, đặc điểm của khoa học về Thiện, được tìm thấy nơi tất cả những hiểu biết khác, cho tới những hiểu biết được diễn tả dễ dàng nhất bằng những biểu tượng bề ngoài, những hiểu biết dễ dàng trong việc ăn nói và liên lạc hời hợt ; và đặc điểm chính của khoa Sư-phạm của Platon là kêu gọi thường xuyên nơi phần bên trong này để thu hoạch những hiểu biết. Đối với Platon, khoa học về những cứu cánh, sự hiểu biết những giá trị, là cái ngọn của Giáo-dục tổng quát, không phải chỉ chồng lên những hình thức Giáo-dục khác, những

kỹ-thuật vật chất và xã hội, để hướng dẫn ý chí trong việc xử dụng chúng mà thôi đâu ; nhưng chính những cuộc nghiên cứu làm nền tảng cho những kỹ thuật này, Platon lại muốn quan niệm chúng như là một sự vỡ lòng, một sự dự bị cho hiểu biết về Thiện nữa (1). Không ai hơn ông đã thấy rằng Toán học là một khoa học mà việc áp dụng bao trùm tất cả, không phải chỉ trong kỹ thuật xây cất mà thôi, mà còn trong những kỹ thuật quân sự và hành chánh nữa : chính vì vậy mà việc học Toán là một điều cần thiết cho tất cả những ai sẽ lãnh nhiệm vụ điều khiển Quốc gia (2). Nhưng dầu cho Toán học có ích lợi cách nào đi nữa, sự ích lợi kết quả của những áp dụng kỹ thuật của nó, những cuộc nghiên cứu Toán học vẫn có một mục đích cao cả hơn nữa : đó là làm cho tinh thần ý thức về chính mình, về lý tưởng của mình và về những giá trị cao cả nhất của mình. Toán học, mà đối với Hippias là căn bản của giáo dục bách khoa, đối với Platon là một sự tập luyện hiệu quả nhất để đào luyện tinh thần triết học, nó sẽ được học không phải do những áp dụng cụ thể của nó, mà do những mục đích văn hóa (3) ; mục tiêu chánh của nó không phải là thực dụng, mà là giáo dục.

1) République.
2) République.
3) Protagoras.

Bởi đặc tính vô tư của nó, giáo dục của Platon chống hẳn lại với quan niệm của những nhà Sophiste, dù họ thuộc khuynh hướng nào cũng vậy. Những người này đã đề nghị một nền giáo dục tổng quát, nhưng dầu sao sự giảng dạy của họ vẫn có tánh cách thực dụng, phục vụ cho một loại khách hàng nào đó Đối với Platon mục tiêu của Văn hóa là chính Văn hóa, nó không phục vụ cho những quyền lợi dưới trần ; theo quan niệm của ông, giáo dục không hướng về những ai đi tìm kiếm hiểu biết để mưu lợi, mà chỉ hướng về những ai hăng say Triết lý, những người có tình thương đạo lý và chân lý. Một nhà giáo xứng đáng không tìm kiếm khách hàng, và cũng không cần tìm kiếm hiệu năng Sư phạm, ông không bao giờ lo đưa sự hiểu biết xuống trình độ của những người mua nó, ông chỉ muốn những học sinh chọn lọc mà thôi. Cũng như một người thợ yêu nghề sẽ lựa chọn những người hợp tác với mình, hay những người học nghề và biến những người này thành bạn thân của mình. Khác với nền giáo dục của những người Sophiste, công cộng nếu không nói là miễn phí, một nền giáo dục phổ thông trả tiền, nền giáo dục của Platon vẫn còn giữ tánh cách một sự vỡ lòng.

Thật vậy, ngược lại với quan niệm của những ai chỉ thấy có phần áp dụng trong khoa học mà thôi, chỉ thấy có phần bề ngoài và cảm thông được mà thôi, sự thủ đắc hiểu biết có một cái gì huyền

bí. Học là cố gắng để hiểu biết, là tìm cách hiểu biết. Thế nhưng cái hiểu biết người ta tìm kiếm không phải là cái hiểu biết người ta có. Người ta không tìm kiếm những gì người ta biết, nhưng đó cũng không phải là những gì người ta chưa biết. Thật vậy, cái mà người ta không có một ý tưởng nào, một hiểu biết nào, làm thế nào người ta có thể tìm cách biết được (1). Như vậy nếu người ta không tìm kiếm những gì người ta đã biết rồi, người ta cũng không thể nào học được những gì ngoài những việc người ta đã biết rồi. Thủ đắc hiểu biết không có nghĩa đưa vô mình một cái gì xa lạ, đó chính là ý thức rõ ràng về một tài nguyên ẩm ỷ, là phát triển một hiểu biết tiềm ẩn. Học không có gì khác hơn là nhớ lại (2).

Một kết luận tương tự sẽ xuất hiện tức khắc nếu, thay vì người ta tự hỏi đối tượng nào, cái biết rồi hay cái xa lạ, người ta tìm cách hiểu biết, người ta xét xem chủ thể nào có thể tìm kiếm sự hiểu biết, làm những cố gắng để học. Đó không phải là người đã biết rồi và có hiểu biết chắc chắn và tuyệt đối như một Thượng đế vậy, và không làm một cố gắng nào để hiểu biết, nói cách khác không phải là một Triết gia; đó cũng không phải là một con người dốt nát cho tới nỗi không ý thức được về sự dốt nát của mình, và không cảm thấy

1) Ménon.
2) Ménon.

thích hiểu biết chút nào cả. Con người tìm kiếm như vậy là một con người ở chính giữa sự hiểu biết và sự dốt nát, thật ra thì dốt nát đó, nhưng ít ra cũng có cảm giác được về sự hiểu biết mà mình thiếu thốn. Như vậy chúng ta đạt tới một kết luận tương tự như hồi nảy : sự hiểu biết mà tôi tìm kiếm không hoàn toàn xa lạ đối với tôi ; khoa học, nếu tôi thủ đắc nó được, luôn luôn ở bên trong tôi.

Có lẽ những quan điểm như vậy sẽ xuất hiện như có tánh cách biện chứng một cách thuần túy, như là những kết luận đạt được nhờ lý luận suông mà thôi ; nhưng sự cứu xét về hiểu biết Toán học đem tới một sự xác nhận vẻ vang. Người ta biết đoạn văn danh tiếng trong quyển Ménon, ở đó Socrate hỏi một anh chàng nô lệ trẻ và làm cho anh khám phá, nhờ những hình vẽ trên cát, một đặc tính đáng lưu ý của đường chéo, tương quan của nó với cạnh hình vuông. Anh nô lệ chưa bao giờ được học một chút gì về hình học ; tuy nhiên với những câu hỏi khéo léo và mặc dầu không có ai nêu lên câu trả lời, Anh vẫn một mình tìm ra tương quan này và đặc tính quan trọng này. Hiểu biết này, mà bề ngoài Anh không có và không ai cho Anh biết cả, Anh đã rút tỉa từ đâu ? Bắt buộc là anh đã tìm kiếm nó trong Anh. Socrate bình giải sự thành công này, cho rằng nó xác nhận một tin tưởng cũ theo đó linh hồn, trước khi nhập vào thể xác, đã có dịp, trong một cuộc đời khác, nhìn thấy chân lý toàn diện ; linh hồn đã có những hiểu biết,

mà nó đã quên đi khi vào đời và trong suốt cuộc đời của chúng ta nó lần lượt nhớ lại (1). Nhưng quan niệm này về sự nhớ lại, gắn liền với tin tưởng về sự hiện hữu trước đây của linh hồn, trước hết là một cách để xác nhận tánh cách nội tại của hiểu biết, nguồn gốc tiên thiên của hiểu biết. Những chân lý Toán, có thể áp dụng vào việc xác định mọi dữ kiện cụ thể, mà nếu không sẽ không có tánh cách khách quan, hiểu biết chắc chắn, không phải được rút ra từ kinh nghiệm, mà ngược lại kinh nghiệm này nhờ chúng mà có tánh cách chắc chắn và khách quan; chúng là những xây dựng thuần túy của hoạt động trí tuệ Sự chắc chắn tuyệt đối của chúng, đặc tính thiết yếu và đại đồng của chúng, do sự việc chúng độc lập đối với mọi kinh nghiệm cụ thể, mọi cảm giác chủ quan và do sự việc chúng chỉ tùy thuộc vào một đòi hỏi bên trong, đòi hỏi này là qui phạm của hoạt động trí tuệ. Như vậy sự suy tư về hiểu biết Toán học phát lộ cho chúng ta tánh cách tiên thiên của chân lý và sự tự trị của tinh thần trong việc khởi thảo hiểu biết. Những ai tưởng rằng chân lý phát nguồn từ những cảm giác cụ thể và tùy thuộc vào đối tượng, vào những vật ở bên ngoài tinh thần, và quên rằng nếu không có đo lường và không có những xác định tiên thiên của tư tưởng Toán học thật ra không có những đối

---

1) Ménon ; Phédon.

tượng, không có những biểu tượng khách quan về đối tượng, những người đó, mặc dầu sự khéo léo của họ trong việc xử dụng những biểu tượng đại số, vẫn không thâu hoạch được kết quả quí giá nhất của Giáo-dục Toán học, đó là sự hiểu biết phản tỉnh về tinh thần, sự ý thức về hoạt động xây dựng thuần túy của nó và về đòi hỏi tự trị của nó, điều kiện của mọi biểu tượng khách quan.

o

Từ tánh cách bên trong của hiểu biết đích thực này, được thể hiện trong thí dụ về Toán học và được thể hiện trong sự hỏi Anh nô lệ trong quyển Ménon, Socrate rút tỉa được những phương pháp giáo dục của mình. Nếu người ta chỉ biết thật sự những gì chính mình tìm ra và nếu muốn tìm ra những điều đó người ta phải cảm thấy thiếu chúng, công việc đầu tiên của nhà giáo là làm cho học sinh ý thức về sự dốt nát của mình. Người nô lệ trong quyển Ménon tưởng rằng muốn có một hình vuông lớn bằng hai, chỉ cần lấy một cạnh lớn bằng hai ; Socrate chỉ cho anh ta thấy sai lầm của Anh và chính nhờ vậy mà Anh được kích thích tìm kiếm. Sự dốt nát đáng ngại nhất, đó chính là sự dốt nát của người dốt tưởng rằng mình biết, của một người dốt đầy dẫy những hiểu biết chắc chắn nhưng sai lầm ; và phần lớn nghệ thuật của Socrate là làm cho Anh ta mất tin tưởng nơi những hiểu biết sai lầm này, nghi ngờ về chúng và nhờ

đó bắt đầu tìm kiếm. Nếu vì tình thương chân lý Anh ta có thể dẹp bớt tự ái, Socrate sẽ khuyến khích Anh nêu ra kết quả của suy tư của Anh, dầu ra sao cũng được ; ông giúp anh với những câu hỏi ; chính vì vậy mà nghệ thuật của ông tương tự như nghệ thuật của Má ông, một bà mụ ; ông là người đỡ đẻ tinh thần. Nhưng nghệ thuật này mà người ta gọi là maieutique không phải chỉ hạn định trong việc giúp đỡ trí tuệ làm việc mà thôi, nó còn gặt hái những kết quả, nghiên cứu chúng, xem coi chúng có sống được không, chỉ trích chúng và khuyến khích nếu cần những cố gắng mới nữa.

Những phương pháp như vậy, áp dụng trong địa hạt những khoa học chính xác, căn bản của Giáo-dục của Hippias, sẽ cho những công việc học này một giá trị thuần túy giáo-dục ; cái lợi ích mà người ta rút tỉa được không phải chỉ nằm trong những hiểu biết chúng đem tới, với những áp dụng chúng cho phép mà nằm chánh yếu trong sự đóng góp của chúng vô sự tiến bộ của tinh thần. Cái làm cho chúng quí giá nhất, đó là nhờ chúng người ta học được chân lý là gì và những gì làm nên khả năng của chúng ta trong việc chinh phục chân lý. Nếu được dạy như vậy, chúng ta sẽ đủ khả năng chụp lấy những chân lý khác hơn là chân lý của những khoa học chính xác hay thực nghiệm, một chân lý khác hơn là chân lý của những đối tượng bên ngoài, chân lý làm đối tượng cho khoa học về Thiện, chân lý của những Giá trị. Công

cụ để đạt tới chân lý này do biện chứng pháp cung cấp ; biện chứng pháp là một hình thức khác của giáo dục của những nhà Sophiste, nhưng nếu được xử dụng đứng đắn, sẽ có vai trò của nó trong giáo dục tổng quát đích thực. Biện chứng pháp và toán học đều có một nhiệm vụ riêng trong việc thiết lập chân lý, trong việc thực hiện sự đồng ý giữa những tinh thần. Khi mà những bất đồng liên hệ tới những bề ngoài cụ thể, tới hình thức và độ lớn của những đối tượng, những bất đồng này được giải quyết nhờ sự đo lường là tác động căn bản của tư tưởng Toán học ; nhưng khi mà những bất đồng liên hệ tới những giá trị, cái đẹp và cái xấu, cái công bằng và bất công, không có cách nào khác để đạt tới sự đồng ý ngoài việc để cho những quan niệm trái ngược đương đầu với nhau trong một cuộc thảo luận (1) trong một cuộc đối thoại ở đó chúng thử thách lẫn nhau, mỗi bên phải bênh vực quan điểm của mình chống lại những vấn nạn của bên kia, phải trả lời những câu hỏi của họ. Thế nhưng biện chứng pháp chính là nghệ thuật đặt câu hỏi và trả lời hay là nghệ thuật đối thoại (2) ; và nếu nó giúp đạt tới chân lý trong địa hạt những giá trị, trong một địa hạt thoát khỏi những đo lường,

1) Euthyphron.
2) République.

trước hết đó là nhờ nó bác bỏ những quan niệm không căn bản bằng cách cho thấy những quan niệm này không thể đứng vững được trong những hậu quả của chúng. những hậu quả này mâu thuẫn rõ rệt với những quan niệm khác cũng do một người nêu ra, hoặc mâu thuẫn giữa những quan niệm riêng tư của người đó và những gì tất cả đều chấp nhận. Nhưng vì không có sự đồng ý thực tế nào có thể được coi như dứt khoát, không có sự đồng ý tập thể nào có thể được coi như là dấu hiệu tuyệt đối của chân lý, nên biện chứng pháp, đặt vấn đề về những quan niệm có vẻ chắc chắn nhất và được nhiều người tin tưởng nhất, sẽ quây quần trong việc chỉ trích không ngừng và không bao giờ đạt tới được một cái gì chắc chắn, nếu nó không kêu gọi tới một chứng cớ không thể nào bác bỏ được, đó là ý thức trong tánh cách nội tại hoàn toàn của nó (1) Một khi mà ý thức nhìn nhận trong sự tự trị của tinh thần những điều kiện khách quan tính của khoa học, như những xác định của tư tưởng Toán học cho thấy, nó có một tiêu chuẩn để ước lượng những giá trị, để lựa chọn những cứu cánh. Phán đoán giá trị không còn là một cái gì độc đoán của chủ thể ; nó đặt qui luật trong đòi hỏi trong sạch của tinh thần, đòi hỏi này làm cho chúng ta thoát khỏi được những bề ngoài cụ thể, những ảo tưởng của viễn tượng và

1) Gorgias.

thấy mọi vật như là chúng hiện hữu, sau đó đòi hỏi này còn giải thoát chúng ta khỏi những ảo giác tinh thần, những quyến rũ của tánh ích kỷ và những mê hoặc của trí tưởng tượng, để làm cho chúng ta đánh giá đúng mức những điều Thiện thật sự, những điều Thiện đáp ứng với ý chí sâu xa của chúng ta, với bản chất sinh vật duy lý của chúng ta (1). Chính nhờ sự kêu gọi này về chứng cớ ở bên trong mà khoa biện chứng pháp trở thành, trong tay của Socrate và theo ý định của Platon, công cụ của sự hiểu biết về Thiện. Trong quan niệm Giáo dục của những nhà Sophiste, biện chứng pháp chỉ là một khí giới nhằm cãi lộn, một nghệ thuật lý luận để phục vụ cho bất cứ chánh nghĩa nào ; trong quan niệm của Platon, nó là phương pháp của hiểu biết tối thượng ; chính nhờ nó mà chúng ta có thể đến gần được chân lý cao xa nhất, nguyên lý của mọi giá trị (2).

Như vậy người ta thấy quan niệm Giáo dục của Platon đã lấy lại những hình thức khác nhau của quan niệm giáo dục của những nhà Sophiste, và thực hiện được một sự đổi hướng : những học hỏi về Toán học, mà ở Hippias có một chiều hướng «bách khoa», nhận lãnh một sứ mạng cao cả hơn ; chúng trở thành một sự vỡ lòng cho Triết học về tinh thần, trong lúc môn biện chứng pháp, được

1) Phédon.
2) République.

khai thác để phục vụ cho bất cứ chánh nghĩa nào, ở Platon được đồng hóa với những bước đi của tư tưởng Triết học. Chính vì vậy, mà đồng thời với việc chuyển vị những khía cạnh thuần túy kỹ thuật của nền giáo dục của những nhà Sophiste, ý định giáo dục của Protagoras được thực hiện : Giáo dục đạo đức tìm thấy trong sự suy tư về những điều kiện của khách quan tính, trong đòi hỏi tự trị của tinh thần, căn bản đích thực của nó ; đức hạnh có thể giảng dạy được, vì nó được quan niệm như là một khoa học ; đạo đức dựa vào một sự hiểu biết khách quan về những giá trị.

o

Tuy nhiên quan niệm giáo dục cổ truyền theo đó đức hạnh độc lập đối với hiểu biết, mà Protagoras cho rằng ông là người nối tiếp, vẫn bị Platon bài xích ; được cải cách và được kiểm soát, quan niệm giáo dục này có một vai trò cần thiết trong sự đào luyện đạo đức của con người. Sở dĩ như vậy là tại vì khoa học về Thiện, mặc dầu là một hiểu biết khách quan, vẫn khó có thể đạt tới được bởi tất cả mọi người : không ai phủ nhận rằng nó có thể được giảng dạy, nhưng sự giảng dạy nầy không thể được thực hiện bằng những cuộc thuyết trình công cộng ; như chúng ta đã thấy, nó không thể diễn tả bằng những công thức truyền đạt được, nó phải được chinh phục nhờ sự suy tư của mỗi người ; nó phù hợp với sự tự

trị của tinh thần. Nó là điểm cao nhất của một nền giáo dục hướng về sự khám phá ra nội giới, nhưng giáo dục này không phải ai cũng theo được. Đối với những ai không thể đạt tới được sự hiểu biết về Thiện, sự tự trị của tinh thần, người ta phải cho họ một sự giáo dục giúp cho họ, không phải là hiểu biết, mà là sự tin tưởng duy lý, một quan niệm đúng. Sự thất bại của nền giáo dục cũ, không đủ khả năng bảo vệ những tin tưởng đạo đức nó truyền đạt khỏi những ảnh hưởng phân hóa, sự bất lực của một nhà giáo như Protagoras không thể bảo tồn được những giá trị ông đề nghị trước những phân hóa như vậy, sự vắng mặt những nguyên tắc làm cho ông chỉ biết theo cơ hội chủ nghĩa mà thôi, tất cả những khuyết điểm này có thể tránh được nếu nhà giáo biết được về phần mình, lý do của những tin tưởng mà ông dạy, ông nhồi sọ mà không cần biện minh đối với những ai không đủ điều kiện hiểu được những biện minh này, ngoài ra nếu nhà giáo đủ sức tranh đấu một cách có phương pháp chống lại những ảnh hưởng tai hại. Thật vậy, tất cả những cố gắng của nhà giáo sẽ vô ích, nếu hoạt động của ông bị phá hỏng bởi những «xì căng đan» công cộng và bởi một không khí xã hội thối nát (1); theo phán đoán của Platon, truyền thống cũng có những yếu tố không tốt : những bài thơ của Homère trước đây được dùng trong việc giáo dục trẻ con,

1) République.

có những biểu tượng không tốt liên hệ tới Thần Thánh, do đó cung cấp cho trẻ thơ những khuôn mẫu xấu về lường gạt và bất công và những hình ảnh của thế giới bên kia làm cho tuổi trẻ sợ hãi và mất hết can đảm; ngoài ra chúng ta phải nói gì về cảnh tượng những đam mê trong các bi kịch, những yếu mềm trong hội họa, những kích thích của âm nhạc? Chính vì vậy mà đòi hỏi đầu tiên của Platon trong địa hạt Giáo dục công là làm cho không khí đạo đức trong xã hội phải trong lành: văn chương sẽ bị bãi bỏ, nghệ thuật dưới tất cả mọi khía cạnh sẽ được kiểm soát, sức mạnh ám thị của nghệ thuật sẽ được dùng để phục vụ cho cái đẹp thật sự, những giá trị đạo đức được nhà giáo xác định, vì nhà giáo có những hiểu biết về Thiện và do đó có đủ thẩm quyền để kiểm duyệt và hướng dẫn dư luận.

Như vậy ở bên dưới của một nền giáo dục duy lý, kêu gọi tới sự suy tư và nhắm vào sự tự trị, còn có chỗ cho một nền giáo dục khác, xử dụng sự ám thị thẩm mỹ và tất cả những tài nguyên của nghệ thuật thuyết phục để sản xuất ra một quan niệm đạo đức hợp với Chân lý, nhưng tách rời khỏi những lý do của chân lý này, một phán đoán ngay thẳng và sự tự nhiên bộc phát đối với những giá trị, một *ý thức* đạo đức thật sự.

Socrate tự hỏi trong quyển *La République*: «Chúng ta có nên sợ rằng con cái chúng ta lớn lên trong khung cảnh những hình ảnh tội lỗi cũng như

là trong một cánh đồng cỏ dơ dáy, rằng con cái chúng ta hái và ăn mỗi ngày một chút những cỏ độc, đến nỗi trong tâm hồn chúng sẽ phát sanh một thuốc độc kinh khủng mà không có thuốc nào trị được ? Chúng ta có nên ngược lại tìm kiếm những nghệ sĩ tài năng có thể diễn tả được sự thật thà và cái đẹp ? Như vậy, như là những người sống trong một vùng đất trong lành, con cái chúng ta sẽ lợi dụng được không khí mà chúng thở ; được bao quanh bởi những tác phẩm đẹp, bằng con mắt, bằng lỗ tai, chúng sẽ thu thập được những ảnh hưởng tốt đẹp, và lần hồi, từ tuổi nhỏ nhất, chúng sẽ được đưa tới chỗ tuân theo trật tự, yêu thương nó, hòa hợp với cái Đẹp (1)».

Nếu giáo dục này, giả định nơi nhà giáo sự hiểu biết về Thiện, mà học sinh chưa đạt tới được; vẫn giữ người học sinh trong hoàn cảnh phải tuân theo luật của người khác ; nhưng không còn một đạo đức nào khác, một đức hạnh nào khác có thể đối với những người không phải là Triết gia. Hình thức giáo dục này là hình thức duy nhứt phù hợp với đại đa số và với sự duy trì đạo đức công cộng, nó cần được cưỡng chế đối với đứa trẻ, khi mà đứa trẻ này chưa xử dụng được hoàn toàn lý trí của mình. Nhưng nếu nó không đưa đứa trẻ tới sự tự trị đạo đức, nó cũng không cản đường đứa

1) Répblique, 401 cd

trẻ ; quan niệm mà nó nhồi sọ không phải là một định kiến sau này cần phải giải thoát ; quan niệm này phù hợp với chân lý : đứa trẻ đã thu thập nó một cách dễ dạy, nếu một ngày kia có thể biết được những lý do của nó, sẽ chuẩn y những gì đã học trong thời niên thiếu ; có thể nói là khi đứa trẻ sau này khám phá ra những giá trị lý tưởng nhờ suy tư, nó cũng chỉ tìm thấy những hiểu biết cũ mà thôi ; nó sẽ tìm ra được chân lý của những ý niệm đã quen thuộc từ lâu.

Nhưng chúng ta có thể đi xa hơn nữa ; nền giáo dục đầu tiên này, mà theo Platon phải thay thế cho nền giáo dục cũ và trở thành một yếu tố của một truyền thống được cải cách, không phải không làm trở ngại cho sự tự tr. đ. đ rc mà thôi : nó còn là con đường cần thiết phải đi để đạt tới sự tự trị này nữa. Không ai chối cải rằng theo thuyết duy trí của Socrate đức hạnh là một khoa học, nghĩa là đạo đức dựa vào sự hiểu biết và trí thông minh ; tuy vậy người ta vẫn thường nhận thấy rằng khả năng khoa học và kiến thức trí tuệ không phải luôn luôn phát sanh đạo đức. Những học hỏi về Toán học, đáng lý ra phải là cơ hội để cải tâm, thường thường lại được dùng để tính toán thực dụng hay là phục vụ cho những việc làm của một nền kỹ thuật không linh hồn, và biện chứng pháp, cung cấp cho Triết gia phương pháp hiểu biết về Thiện, lại được những nhà trí thức lạc đường xử dụng để phục vụ cho những cao vọng

ích kỷ của họ, hoặc để làm phân hóa xã hội ; cho tới nỗi mà Platon muốn cấm việc học biện chứng pháp, sự xử dụng phê bình quá sớm, đối với những ai chưa có một tánh tình vững chắc. Nhưng làm như vậy có phải chăng là nghi ngờ trí thông minh, mà người ta đã giao cho đặc quyền biết được những giá trị ? Có phải chăng là đồng ý rằng trí thông minh sẽ không khám phá được một qui phạm đạo đức nào cả, nếu không có một sự đào luyện trước đó, hay nếu không có một định kiến trước ? Không phải vậy ! Đó chỉ là coi chừng những khó khăn đặc biệt trong việc hiểu biết cái Thiện mà thôi. Như chúng ta đã biết, sự hiểu biết này mặc dầu hoàn toàn khách quan, nhưng chỉ có được trong nội giới mà thôi ; hiểu biết về cái Thiện đối với một sinh vật tư tưởng, đó là ý thức về ý muốn chánh yếu của mình, về ước vọng sâu xa nhất của mình, ước vọng này thường bị che lấp bởi những thèm muốn thể xác và những cao vọng xã hội ; và nếu từ khi chúng ta còn nhỏ, một kỷ luật nhận được từ bên ngoài không mang trật tự đến cho tình trạng hỗn loạn này, nếu trong khi chờ đợi sự thức dậy của lý trí, chúng ta không theo những thầy giáo của chúng ta, những thèm muốn của chúng ta được thả lỏng sẽ ảnh hưởng chúng ta tới mức độ không bao giờ lý trí có thể làm chủ được. Như vậy sự giáo dục độc tài đi trước sự suy tư phê bình không nhằm tạo ra phán đoán duy lý, ngược lại nó tạo ra những điều kiện để phán đoán nầy được hành xử tự do.

Platon biết quá nhiều về những sai lạc mà trí thông minh có thể rớt vào, về sự thối nát mà tinh thần triết học bị đe dọa, tinh thần triết học mà ông coi là nguyên lý của sự giải thoát chúng ta, và vì vậy cần phải bảo tồn nó (1). Thật vậy chính trí thông minh, con mắt của tâm hồn, phải nhìn thấy ánh sáng của cái Thiện, và biết những giá trị trong chân lý của chúng ; nhưng trí thông minh cũng là một con mắt, mà thay vì quay vòng quanh được, lại chỉ cử động được với chính cái đầu hay toàn thể thân xác mà thôi ; vì vậy muốn cho trí thông minh quay về cái Thiện và nhận lãnh ánh sáng từ đó, người ta cần phải quay cả tâm hồn. Chính sự cải tâm này mà sự giáo dục tuổi trẻ chuẩn bị ; Giáo dục tuổi trẻ làm cho tâm hồn chấp nhận một trật tự mà nó làm cho đáng thương nhưng chưa có thể làm cho đứa trẻ hiểu được những lý do nhờ đó nó làm cho trí thông minh khỏi phải nô lệ, một sự nô lệ không làm cho trí thông minh đui mù nhưng ngăn cản nó không thấy được lý tưởng và cột buộc nó với những quyền lợi vật chất. Không ai chối cải rằng Platon cũng nhìn nhận rằng trí thông minh không bao giờ bị làm nô lệ một cách vô phương cứu chữa ; do sự ý thức, chủ thể tư tưởng tự phân biệt với những khuynh hướng, những thèm muốn mà nó khám

---

) République.

phá trong nó, và nhờ đó vẫn có thể tự giải thoát được; nó luôn luôn đồng lỏa với sự nô lệ của nó. Dầu sao đi nữa nó cũng phải cực nhọc dữ lắm mới thắng thế được tình trạng vô trật tự bên trong. Nếu nguyên tắc của sự giải phóng của chúng ta ở trong chúng ta, sự chiến thắng của nguyên tắc này không thể có được nếu không có một hoàn cảnh thuận lợi, nếu không có một phép lạ; những đam mê của chúng ta cần được thuần tính trước khi chúng ta có thể tự giải thoát khỏi chúng và làm chủ chúng. Chính phép lạ này, mà sự giáo dục trước từ khi chúng ta còn nhỏ đem tới cho chúng ta; luật cưỡng chế từ bên ngoài mà nền giáo dục này giả định chỉ là một cái gì tạm thời, một con đường bình thường giúp chúng ta đạt tới được sự tự trị.

Như vậy nền Giáo dục của Platon gồm những cấp, những giai đoạn nối tiếp nhau và vì vậy nên có đặc tính một sự vỡ lòng. Sự nội giới mà nó chuẩn bị cho chúng ta, ở đó chúng ta sẽ được sự phát lộ của giá trị tối thượng, muốn đạt được nó chúng ta phải chấp nhận một kỹ luật bên ngoài. Những kỹ luật này không có mục đính nào khác hơn là giải phóng tuần tự hoạt động tinh thần đang tìm kiếm một cái Thiện lý tưởng siêu vượt tất cả những cứu cánh thực nghiệm, đối tượng tuyệt đối của ý chí của chúng ta. Đối với Platon ước vọng vô cực này được diễn tả bằng biểu tượng về tình yêu. Đam mê kết hợp hai phái, làm cho cá nhân

sanh sản và tồn tại trong thời gian, là một hình ảnh hay thực tế hơn nữa một sự thể hiện trên phương diện sinh lý của cố gắng này của linh hồn chụp lấy tuyệt đối và chinh phục vĩnh cửu ; và vì vậy nên cái đẹp thể xác, làm thức dậy tình yêu xác thịt, cho chúng ta thấy một sự kêu gọi giải phóng tinh thần ; nó là điểm khởi đầu cho một giai đoạn đưa vào thế giới những giá trị. Từ cái đẹp thể xác đánh vào giác quan, chúng ta sẽ được đưa tới chỗ tìm thấy cái đẹp tinh thần, làm cho những con tim hứng khởi ; rồi chúng ta sẽ khám phá ra một cái đẹp bí mật hơn, chỉ phát lộ cho một trí thông minh Toán học, trí thông minh về những tương quan đối xứng ; và từ đó chúng ta mới có thể đạt tới được nguyên lý của mọi hòa hợp đối xứng, tới nguồn gốc của mọi giá trị, tới trực giác về cái đẹp tuyệt đối.

Như vậy Platon đã biện minh được cho vai trò ám thị của thẩm mỹ trong giáo dục đạo đức, cho việc xử dụng thần chú trong một nền giáo dục hướng về nội giới. Nhưng biểu tượng về Tình yêu còn cho phép Platon bình giải và chấp nhận trong chủ trương giáo dục của ông, bằng cách bãi bỏ những khía cạnh đáng nghi ngờ, một loại những quan hệ thầy trò nào đó có vẻ đã được thông dụng trong nền giáo dục cũ, có tánh cách khai tâm (initiatique). Theo Platon, chính một sự phong phú tinh thần làm cho nhà giáo tình nhân hướng về tuổi trẻ : cái hấp dẫn họ và quyến rũ họ, đó là cái

đẹp của một tâm hồn nhiều năng khiếu chớ không phải một thể xác cân đối ; họ không tìm kiếm một sự đụng chạm xác thịt, mà là một sự cảm thông tư tưởng ; cái mà họ tạo nên, đó là những trái cây đạo lý và đức hạnh, và những trái cây nầy nếu được nuôi dưỡng trong tâm hồn của đồ đệ sẽ được phổ biến trong một hậu duệ rộng rãi hơn là hậu duệ do xác thịt (1). Nhưng những trái cây này chỉ sẽ trở thành thực tế và bền vững, làm cho những người tạo ra nó được vinh quang vĩnh cửu, khi nào người yêu và người được yêu, thầy và đồ đệ say mê chân lý và những giá trị vĩnh cửu hơn là sự vinh quang của chính họ. Chỉ có chân lý và những giá trị vĩnh cửu này mới làm cho công trình giáo dục có ý nghĩa, giá trị và hiệu quả.

) Banquet.

# SÁCH THAM KHẢO


**Platon** : Oeuvres complètes, Collect. G.Budé, 13 quyển, Paris, 1920-1951.

**Platon** : Oeuvres complètes, Bibliothèque de la Pléiade, 2 quyển, 1940-1942.

**P. Tannery** : L'éducation platonicienne, Revue Philosophique, 1880-1881.

**R.L.Nettleship** : The theory of Education in Plato's Republic xuất bản lần thứ nhì, Oxford, 1935.

**J.Stenzel** : Platon : der Erzieheg, Leipzig, 1928.

**J. Moreau** : La construction de l'idéalisme platonicienne, Paris, 1939.

**Werner Jacger** : Paideia: the ideals of Greek culture, 3 quyển, Oxford, 1939-1944-1945.

**L. Dupréel** : Les Sophistes, Neuchâtel và Paris, 1948.

**H.I.Marrou** : Histoire de l'Education dans l'Antiquité, Paris,1948.

## CHƯƠNG 2

# JOHN - LOCKE

*(1632 - 1704)*

**VERNON-MALLINSON**

Để hiểu rõ thông điệp của John-Locke và tầm quan trọng của ông như một Nhà giáo, trước hết chúng ta phải nhớ rằng ông chánh yếu thuộc về thế kỷ của ông — thế kỷ thứ 17 của Descartes, Bacon, Hobbes, thế kỷ duy lý này luôn luôn tìm kiếm một sự hiển nhiên chứng minh, tùy thuộc vào sự chấp nhận của mỗi ý thức cá nhân. Ông tìm kiếm chân lý xuyên qua tất cả và ông chỉ lấy lý trí như là người dẫn đường duy nhất mà thôi. Chúng ta hãy từ bỏ, ông nói, tất cả những tìm tòi vô ích về siêu vượt, tất cả những cãi vả siêu hình nghèo nàn về linh hồn, những bản thể, những nguyên nhân và những thứ tương tự. Chúng ta hãy biết chịu nghiên cứu những cái gì có thể đạt tới được, dầu

hạn định cách mấy đi nữa. Chúng ta hãy nghiên cứu những tác dụng thật sự, việc làm thật sự, hàng ngày của trí tuệ chúng ta, nhằm điều chỉnh thái độ của chúng ta phù hợp với trí tuệ này. Những năng lực của con người trong chúng ta tỷ lệ với những nhu cầu tự nhiên của chúng ta. Một cách tiên thiên chúng ta phải quan niệm mọi việc như không hiện hữu, hơn thế như là thừa. Tinh thần như là một tabula rasa (bạch-bản). Trước khi tác động nó không là gì cả, không biết gì cả. Nó phải học tất cả, thủ đắc tất cả và tự đào luyện từ từ, không nhờ gì khác hơn là kinh nghiệm của chính nó. Nghệ thuật tư tưởng không có gì khác với nghệ thuật sống.

Như vậy, là một triết gia thực nghiệm, John Locke nghĩ rằng những hiểu biết của chúng ta do những cảm giác mà những đối tượng bên ngoài tạo ra trên những giác quan khác nhau của chúng ta, và rằng những cảm giác này là những dữ kiện giản dị của tri giác, nghĩa là của hình thức giản dị nhứt của hiểu biết. Tất cả những động tác của linh hồn đều đi theo sau những cảm giác này. Và những động tác này là nguồn gốc duy nhứt của những ý tưởng của chúng ta, của tất cả những hiểu biết của chúng ta. «Hiểu biết tức là thấy; như vậy thật là một sự điên rồ nếu người ta tưởng có thể thấy được và hiểu được bằng con mắt của người khác, dầu cho ông này có mô tả giỏi cách mấy những gì ông thấy đi nữa cũng

vậy. Nếu chúng ta không có những cảm giác riêng của chúng ta về những gì đã xảy ra, nếu chúng ta không thấy với chính mắt chúng ta, chúng ta vẫn dốt nát như trước, dầu cho những nhà thông thái chính trực có nói gì đi nữa cũng vậy ».

Cảm giác là điểm khởi đầu của tất cả mọi ý kiến. Những ý tưởng và do đó sự hiểu biết, chỉ có thể do những tri giác phát sanh ra mà thôi, những tri giác này càng lúc càng phức tạp. Những ý tưởng do cảm giác phát sanh là những ý tưởng đầu tiên nhất và quan trọng nhất trong cuộc đời của đứa trẻ. Chỉ sau này khi nó lớn, nó mới bắt đầu nhìn ngắm những tác dụng của chính tinh thần nó. Lúc ban đầu, tinh thần là một cái chậu thụ động chứa đựng tất cả một lô những ý tưởng giản dị, nhưng một khi đã nhận lãnh những ý tưởng này, tinh thần có thể chăm sóc chúng, qua sự suy tư, phối hợp chúng, lọc lựa chúng, so sánh chúng, biến chúng thành những ý niệm trừu tượng, những ý tưởng phức tạp và rắc rối. Nhưng và đối với Locke điều này rất quan trọng — người ta không thể chấp nhận một nguyên tắc nào «trước khi cứu xét chính khả năng của chúng ta và xem những đối tượng nào chúng ta có thể hiểu được và những đối tượng nào ngoài sức hiểu biết của chúng ta». Ông mời mọc chúng ta tìm kiếm chân lý bằng tinh thần kiểm tra : phải tư tưởng do mình và đo lường chính khả năng tư tưởng.

Đó là một vài hàng tóm tắt về nội dung quyển « *An Essay concerning human understanding* », một tác phẩm dài hơi bắt đầu từ năm 1670 và xuất bản lần đầu tiên vào năm 1690. Trong khoảng thời gian 10 năm, tác phẩm này sẽ được in tới 10 lần bằng tiếng Anh. Từ năm 1700 người ta dịch nó ra tiếng Pháp. Trong lúc tác giả còn sống quyển *Essay* đã trở thành một quyển sách giáo khoa dạy tại Oxford và Cambridge, cũng như tại những đại học ở Tô-cách-Lan. Người ta nói về quyển này như là một quyển sách nhằm thay thế Aristote. Thế nhưng John Locke vẫn chưa hài lòng về nó. Ông vẫn luôn luôn mơ mộng tới những sửa chữa, tới những chương mà ông có thể thêm vô hoặc những chương ông cần phải thay đổi. Một trong những chương này tựa là : « *Of the conduct of the understanding* », nhưng ông đã tìm ra nhiều điều nói cho tới nỗi ông không bao giờ thêm vô những gì sẽ trở thành đề tài cho một quyển « *Essay* » mới, in kèm theo quyển *Some thoughts concerning Education*, mà ông xuất bản lần đầu tiên vào năm 1693.

Chúng ta nên nhớ là John Locke, do những ý tưởng chánh trị của ông, đã phải sống lưu vong tại Hòa lan trong khoảng thời gian từ năm 1683 tới năm 1689. Ông đã lợi dụng khoảng thời gia lưu vong này để bổ túc quyển *Essay concerning Human Understanding* của ông và ông đã trở về nước với bản hảo quyển này trong hành lý, sẵn sàng đem in. Chính trong khoảng thời gian lưu vong này tại Hòa

lan mà một người bạn thân của ông, người Anh, tên Edward Clarke đã viết cho ông, hỏi ông những lời khuyên để giáo dục đứa con trai của anh ta. John Locke đã không ngần ngại trả lời và chính nhờ những thơ từ qua lại giữa ông và bạn của ông, mà chúng ta có quyển *Some thoughts concerning Education*. Locke đã chụp ngay lấy cơ hội. Ông đã không ngừng suy nghĩ về những vấn đề Giáo dục khác nhau trong lúc ông suy tư về quyển *Essay* của ông. Ông đã ghét cay ghét đắng giai đoạn ông ở nội trú tại *Westminster school* giữa 1646 và 1652. Chính ông trước đây cũng là một đứa trẻ bịnh hoạn và trước đây ông cũng có dịp lo việc Giáo dục đứa con trai của người ơn của ông là Lord Ashley. Vả lại ông là một bác sĩ.

Rousseau, đầy dẫy những ý tưởng của John Locke, đã viết cuốn Emile của ông như một loại sách tán dương một cách tình cảm lãng mạn. Vì không bao giờ tới trường, ông sáng chế. Nhưng ông sáng chế dựa vào những căn bản vững chắc. Những căn bản được Locke thiết lập. Locke ngược lại đã sống một cuộc đời học sinh đặc biệt của thời đại ông. Vì tánh tình dễ cảm, ông đã phản ứng chống lại cuộc sống này. Là một Triết gia duy lý, ông lý luận về tất cả. Là một đứa con của thế kỷ của ông, một người Gentleman, ông chỉ chú trọng tới việc giáo dục những đứa trẻ thuộc hạng khá giả. Đối với những người nghèo, những giai cấp thợ thuyền, ông đề nghị thành lập những *Trường Lao Động* bắt buộc

cho những đứa trẻ từ 3 tuổi trở lên, ở đó chúng chỉ được nuôi dưỡng bằng bánh mì và thêm một chút bột vào mùa Đông mà thôi, vì chúng không có ăn gì khác ở nhà — và trong độ chúng sẽ tự may lấy áo quần cho mình và học một nghề có ích. Chúng sẽ không học gì khác hơn là Tôn giáo và Đạo đức, và từ những năm đầu tiên chúng sẽ tập thói quen đi nhà thờ thường xuyên vào ngày chúa nhựt. Một hệ thống tập nghề sẽ chăm lo cho đứa trẻ trai cho tới năm 23 tuổi. Ngoài ra những bậc cha mẹ nào không có nghề và như vậy là một gánh nặng cho sự cứu tế xã hội, sẽ được thúc đẩy theo học những *trường lao động nầy*.

Không, John Locke chỉ viết cho những đứa trẻ của giai cấp quí tộc và trưởng giả, mà một nền giáo dục tốt phải tạo nên một tinh thần đầy đủ, đủ khả năng lý luận và một thể xác khỏe mạnh. Đó là những điều kiện cần thiết và đầy đủ cho hạnh phúc. Vì đa số những con người « tốt hay xấu, ích lợi hay vô ích cho xã hội, đều do nền giáo dục mà họ nhận lãnh. Chính do đó mà có những khác biệt lớn lao giữa những con người ». Khoa Sư-phạm của Locke chỉ đòi hỏi những đức hạnh thực hành mà thôi. Nó khuyến cáo một học đường sống động và bài xích mọi quan niệm giáo dục độc tài, kể cả những quan niệm đang thịnh hành trong những Đại học và những trường Công lập vào thời đó. Ngoài ra, vì không có một sự giáo dục nào có thể có được mà không có việc đào luyện những thói

quen tốt và vì sự đóng góp của tánh tình và trí thông minh cần thiết cho việc đào luyện Nhân cách. Nhà giáo phải chú ý, trong lúc kích thích sự nẫy nở tuần tự và tự do của chúng, không hy sinh trí thông minh cho việc đào luyện tánh tình, hay là bỏ bê tánh tình cho việc đào luyện trí thông minh. Đó là một quan niệm rất thực dụng, rất Ăng lê, do một chủ nghĩa duy lý ôn hòa mà ra.

Cũng thuần túy Ăng lê cách thức mà Locke quan niệm trước tiên về giáo dục thể xác, vì mặc dầu ở lục địa Âu Châu người ta thường nói rằng Locke là một người đổi mới trong chiều hướng này, chúng ta không nên quên rằng người Ăng lê đã luôn luôn rất chú trọng tới thể dục, và rằng trước Locke đã có nhiều người ca ngợi môn học này, như Thomas Elyot, Mulcaster và Milton. Không ai chối cãi rằng Locke đã lo lắng rất nhiều cho sức khỏe của chính ông. Cũng không ai chối cãi rằng với tư cách là một bác sĩ, Locke đã nhận thấy tình trạng thiếu vệ sinh hoàn toàn trong đa số những đứa trẻ yếu đuối quá đông, những đứa trẻ nầy bịnh hoạn, và chết nửa, trong thời niên thiếu. Trong những khung cảnh như vậy, việc tập luyện thể xác trở thành một điều kiện cấp bách nhất và tiên khởi nhất cho sức khỏe. Sức khỏe của thể xác «cũng cần thiết cho con người trong công việc cũng như trong hạnh phúc». Như vậy, chúng ta phải tập cho đứa trẻ thói quen chỉ mặc những quần áo giống nhau vào mùa Đông cũng như vào mùa Hè,

thói quen tắm rửa bằng nước lạnh, lội, đi khắp nơi với đầu trần, chơi giỡn ngoài sân.

Về phần những thức ăn cho Trẻ, chúng ta phải tránh mọi thức ăn có hại cho răng của nó. Nó phải ăn nhiều bánh mì và ăn ít thịt thôi. Vào buổi sáng và buổi chiều, nó phải uống sữa và ăn một chút bột, mà không có đường, dùng bánh mì, bơ và phó mát. Nếu cần nó có thể ăn chút đỉnh thịt vào buổi cơm chánh trong ngày, mà không cần đề gia vị. Không nên ăn vào những giờ cố định. Đứa trẻ phải ăn khi nó cảm thấy đói, nhưng không nên cho nó ăn nhiều quá hay uống nhiều quá. Rượu có hại cho sức khỏe và đứa trẻ nên tập thói quen chỉ uống sau khi ăn mà thôi. Người ta ăn và uống để sống, chớ người ta không sống để ăn hay uống. Vì đã chơi giỡn nhiều và xài phí nhiều năng lực trong ngày, đứa trẻ cần được nghỉ ngơi vào buổi tối. Nó phải được ngủ thỏa thích. Tuy nhiên, ở đây cũng không nên lạm dụng. Nó phải đi ngủ sớm, trên một cái giường cứng (người ta không tìm cách tạo cho nó một thể xác méo mó) và nó phải dậy sớm. Lẽ dĩ nhiên, trong việc tập luyện thể xác này, «chúng ta phải đi tuần tự và nhờ vậy làm cho thân xác quen với tất cả, không khó khăn cũng không nguy hiểm». Điểm chánh yếu nhất là học ghép mình vô kỷ luật và nhớ rằng nên làm như vậy càng sớm càng tốt. «Những cảm giác nhỏ nhặt nhất, mà chúng ta đã có trong tuổi ấu thơ, có những hậu quả rất quan trọng và lâu dài».

Tóm lại, chúng ta phải để cho thiên nhiên trách vụ đào luyện thân xác của chúng ta như nó tưởng phải làm, và chúng ta phải giúp thiên nhiên trong nhiệm vụ này bằng cách tạo ra những thói quen tốt.

Ngoài ra chúng ta phải lưu tâm tương tự đối với việc đào luyện tâm hồn của trẻ con ; phải cho chúng những cảm giác tốt, làm cho chúng «chỉ làm những gì phù hợp với phẩm cách và sự tốt đẹp của một sinh vật duy lý». Như vậy người ta phải bắt đầu rất sớm trong việc tập luyện những tập quán tốt cho trẻ con.. Ở đây cũng phải có một sự rèn luyện tương tự như đối với thể xác. Chúng ta không nên chiều chuộng đứa trẻ quá lố, lấy lý do làm cho nó sống hạnh phúc. Con người hạnh phúc thật sự, đó là con người đã học được cách tự ghép mình vô kỷ luật. Tuy nhiên, Locke không chủ trương phải xử dụng những trừng phạt thể xác : «đánh đòn là một kỷ luật nô lệ làm cho tánh tình trở thành nô lệ». Hiển nhiên là thỉnh thoảng chúng ta cũng nên xử dụng roi, nhưng mục tiêu của mọi cuộc giáo dục đạo đức vẫn là đào luyện đứa trẻ thế nào cho sự sợ hải xấu hổ thắng thế hơn sự sợ hải trừng phạt. Quá nhiều nghiêm khắc, quá nhiều trừng phạt, sẽ đương nhiên làm cho đứa trẻ trở thành giả dối. «Bản chất giản dị và thô tục còn giá trị hơn là sự duyên dáng giả dối và xấu xa, và hơn tất cả những cách thức tinh vi để ngụy trang tư tưởng của mình và làm ung thối sự tự nhiên, thay vì sửa đổi nó».

Như vậy chúng ta không nên đưa vào sự giáo dục đạo đức của đứa trẻ ý tưởng về bổn phận, «về một công việc cần thiết phải làm vì tất cả mọi việc được đề nghị dưới ý tưởng này đều trở thành khó chịu và đáng chán». Càng sớm càng tốt, chúng ta phải kêu gọi tới khả năng lý luận của đứa trẻ. «Trẻ con có đủ khả năng nghe theo lý trí được diễn tả bằng tiếng mẹ đẻ, và chúng thích được đối xử như là những người có lý trí sớm hơn là chúng ta tưởng». Đứa trẻ luôn luôn rất nhạy cảm đối với sự tán thành và những trách móc của những người mà nó thương và kính trọng. Như vậy chúng ta hãy tán dương nó trước mặt người khác, chúng ta hãy sửa đổi nó khi chúng ta ở một mình với nó. Chúng ta hãy từ bỏ ý tưởng tai hại này là tất cả mọi đứa trẻ cần phải được liệng vô cùng một khuôn: mỗi đứa trẻ là một con người duy nhất và mục tiêu tối thượng của mọi sự Giáo dục là chụp lấy nó với tất cả những khuyết điểm của nó, với tất cả những khiếm khuyết của nó, với tất cả những khả năng của nó, như là thiên nhiên đã cung cấp, và rút tỉa từ đó càng nhiều càng hay.

Thật ra, đó là một luận cứ của Aristote mà Locke đã khai triển trong phần đầu của tác phẩm của ông, và trong những phần sau ông vẫn chịu nhiều ảnh hưởng của Aristote. Ông chê những trường học của thời đó, cho rằng các giáo sư không thể có đủ thời giờ để theo sát mỗi cá nhân trong một lớp học. Những trường học vĩnh viễn sẽ là

là nơi «học gạo» ; và phản ứng chống lại mọi loại hình thức chủ nghĩa và quan niệm rằng mục tiêu chánh trong việc học là lợi ích thực tiễn cho đời sống. John Locke đã nêu ra nguyên tắc về một ông thầy kèm trẻ cho mỗi học sinh. «Tuy nhiên chúng ta không nên chờ đợi rằng dưới sự chỉ huy của một ông thầy kèm trẻ, một thiếu niên sẽ trở thành một nhà phê bình thông thái, một diễn giả có tài, một nhà lý luận toàn hảo ; chúng ta cũng không nên chờ đợi đứa trẻ học sâu xa về siêu hình, vật lý, toán học, lịch sử. Người ta cần dạy cho trẻ một chút về mỗi khoa học này, nhưng chỉ dạy đủ để nó bắt đầu làm quen với những môn này, mà không cần phải hiểu biết sâu xa ; như vậy một ông thầy kèm trẻ sẽ đáng trách nếu ông cột buộc quá lâu tinh thần của đứa trẻ vào đa số những khoa học này và dạy cho nó quá nhiều.»

Như vậy, người ta phải chờ đợi gì ở một ông thầy kèm trẻ ? Ai là người mà chúng ta phải lựa chọn để kèm trẻ ? Một học giả nhưng là một học giả không quá chú trọng tới cái học uyên thâm của ông. Một « gentleman » xuất thân từ một gia đình gia giáo và không cảm thấy chút khó khăn nào trong việc ảnh hưởng tới đứa trẻ, và tự nhiên biết cách hành động như là một người cha trong gia đình trong tất cả mọi trường hợp. Một con người lịch duyệt biết nhiều về xã hội con người và không bao giờ mắc mưu xã hội này. Một con người du lịch nhiều, quen biết với đủ loại người và biết

thế nào là cuộc đời. Sự tự vệ duy nhất có giá trị chống lại điều xấu là biết rõ về những điều xấu. Tóm lại, người ta có thể chờ đợi ở ông thầy kèm trẻ những chăm sóc và tấm gương tốt đối với đứa trẻ, như là người ta có quyền chờ đợi những thứ này ở người cha vậy. Chính do sự làm gương, luôn luôn do sự làm gương, mà người ta đào luyện tinh thần của đứa trẻ và cho nó một sự giáo dục có giá trị.

Như vậy trong số những việc cần thiết ở đời, Locke đặt kiến thức ở sau cùng. Trước đó, theo thứ tự, phải có sự hiểu biết về Thượng đế, đức hạnh, sự thận trọng, sự lịch duyệt và lễ phép.

Kể từ khi còn nhỏ, đứa trẻ phải có những ý niệm thật chích xác về Thượng đế, «Thượng đế này thương chúng ta và cung cấp cho chúng ta tất cả và tượng trưng cho sự hiền lành». Đứa trẻ không nên sợ hãi Thượng đế, hay sợ hãi mọi sự xa lạ. Sự sợ hãi phát sanh ra giả dối. Ngược lại, tại vì Thượng đế thương nó, đứa Trẻ sẽ yêu thương Thượng đế và sẽ học càng sớm càng tốt cách cầu nguyện Ngài, thờ phượng Ngài — không phải như là với tánh cách một hiện hữu tối cao, một ý niệm trừu tượng thuần tủy mà như là đối với một con người bằng da bằng thịt mà nó kính trọng và gặp gỡ mỗi ngày trong cuộc sống của nó. Nó sẽ học thuộc lòng những kinh kệ; một cách tự nhiên nó sẽ tiêu hóa những khẩu hiệu cần thiết và an ủi, những

khẩu hiệu này sẽ là căn bản chắc chắn cho sự ngưỡng mộ trẻ con của nó.

Trong lúc nó học những bổn phận của nó đối với Thượng đế, nó cũng được học những bổn phận của nó đối với người láng giềng nữa. Nó học phải luôn luôn vui vẻ, luôn luôn nói thật, thương yêu người láng giềng như Thượng đế yêu thương nó vậy. Nó cũng sẽ học ghét cay ghét đắng sự bất công và mọi hành động bất công do sự việc người ta nghĩ quá nhiều về chính mình, và không nghĩ vừa phải tới người khác.

Thận trọng và đạo lý đi chung với nhau và nếu không có một khuynh hướng đạo đức đặt nền tảng trên tình thương Thượng đế chân thành, cả hai đều vượt khỏi tầm tay của chúng ta. Phải tập cho đứa trẻ quen không phải chỉ luôn luôn nói sự thật mà thôi, mà còn tìm kiếm không ngừng sự thật nữa và không bao giờ được thỏa mãn nếu chưa khám phá ra sự thật. Như vậy cần phải tránh cho nó những liên lạc tai hại — những con người đa mưu, những người nói láo, những tay ba xạo. Nó phải luôn luôn tư tưởng và hành động «một cách quí phái».

Sau đó là sự lịch duyệt và lễ phép. Tư tưởng và hành động « một cách quí phái » cũng không đủ. Trước hết đứa trẻ phải học không được chọc quê người láng giềng, sau đó học cách cư xử trong xã hội một cách vui tánh và tự nhiên. Nó không nên làm ra vẻ khinh khỉnh, hay là để cho thái độ

của mình diễn tả sự khinh bỉ của mình. Một người khiêm tốn, một người «gentleman» thứ thiệt, đó là một người tự biết mình và đánh giá mình đúng với giá trị thật sự của mình. Chính nhờ hiểu biết về chính mình mà người ta có thể hiểu biết được người khác và tỏ ra khoan dung đối với mọi chuyện và trong mọi trường hợp có thể.

Như vậy nhiệm vụ đầu tiên của ông Thầy kèm trẻ đã được vạch rõ: ông phải canh chừng không ngừng đứa học trò của ông để ngăn cản nó, không cho nó theo xu hướng tự nhiên của nó. Ở đây có một sự khác biệt rõ ràng giữa những ý tưởng của Locke và những ý tưởng của Rousseau. Theo Rousseau tất cả đều tốt trong trạng thái Thiên nhiên, và chính sự tiếp xúc với con người làm ung thối. Theo Locke, đứa trẻ trong trạng thái thiên nhiên ở trong một trạng thái nguyên thủy không phù hợp với đời sống xã hội chút nào. Trong trạng thái thiên nhiên, đứa trẻ có những cử chỉ cọc cằn thô lỗ, có tánh hay khinh khỉnh, kiêu ngạo, thích lên án và chỉ trích, có một tinh thần hay nói ngược tai hại. Sự tiếp xúc bình thường với người khác, 9 lần trên 10 lần, chỉ thành công trong việc làm gia tăng những khuynh hướng này thay vì xoa dịu chúng. Vả lại xoa dịu chúng cũng chưa đủ, cần phải loại bỏ chúng nữa. Bằng cách nào? Bằng tấm gương, luôn luôn bằng tấm gương tốt, và tạo cho đứa trẻ những thói quen vững chắc càng sớm càng tốt. Chỉ khi nào đứa trẻ đã được đặt đúng đường

lối một cách dứt khoát, sự giảng dạy thật sự mới đem tới kết quả.

Tuy nhiên, chúng ta không nên tưởng rằng nghệ thuật dạy học là một nghệ thuật dễ dàng. Người ta sẽ không đi tới đâu cả, nếu người ta đi từ nguyên tắc sai lầm này là có thể ép buộc đứa trẻ học bất cứ cái gì người ta muốn. Nó sẽ chống đối lại và nó có lý. Ngược lại trước hết người ta cần làm cho đứa trẻ hiểu rằng người ta cho nó một đặc ân lớn khi muốn dạy nó học, và sự học hỏi thật ra chỉ là một trò tiêu khiển, một thú vui thật sự mà nó chỉ có được nếu nó xứng đáng. Locke theo đuổi luận cứ này và đề nghị rằng sự giáo dục đứa trẻ thơ phải đặt căn bản trên trò chơi, sự giảng dạy phải dễ dàng, vững chắc, vắn tắt; nó phải hướng một cách trực tiếp về những giác quan và cho đứa trẻ những hiểu biết trực tiếp về mọi việc. Như vậy Locke nhấn mạnh trên sự cần thiết phải đặt vô tay đứa trẻ nhiều đồ chơi « giáo dục », mà nó có thể xử dụng tùy thích và nhờ những đồ chơi nầy, lần lần nó sẽ học được vần và sau đó chánh tả. Đó là điểm khởi đầu chánh yếu, sự chuẩn bị duy nhất có giá trị cho việc dạy môn tập đọc.

Chỉ khi nào đứa trẻ thể hiện một sự thèm muốn thật sự, có khi dữ dội, muốn học đọc người ta mới phải đặt vô tay nó một quyển sách mà thôi. Locke không ngần ngại cho biết rằng theo ý ông

nên lựa chọn quyển « Les Fables D'Esope », nếu cần nên chọn những quyển có nhiều hình để thu hút trí tưởng tượng của đứa trẻ, và thúc đẩy nó không ngừng trong sự thèm muốn của nó muốn hiểu tất cả. Vì đứa trẻ hâm mộ những thú vật và sẽ nói về chúng không ngừng. Nó sẽ đọc đi đọc lại những bài ngụ ngôn và sau này khi nó thành người lớn, nó sẽ cảm ơn ông thầy của nó, đã cho nó cả một triết lý về cuộc đời từ khi nó còn nhỏ.

Trong lúc tập đọc đứa trẻ phải học thuộc lòng các kinh kệ. Ngược lại việc nó đọc Thánh kinh cần phải được kiểm soát cẩn thận để nó không phải đọc tất cả những gì nó không thể hiểu được một cách dễ dàng. Chẳng hạn như trong địa hạt này nó chỉ được đọc những câu chuyện « sống » mà thôi, như câu chuyện của David và Goliath, câu chuyện của David và Jonathas, của Joseph và những anh em của ông; nó sẽ rút tỉa được nhiều điều lợi mà nó có thể rút tỉa được vào tuổi này, và sẽ học được việc thực hành những đức hạnh căn bản. Lẽ dĩ nhiên người ta có thể thêm vô đây một lô những câu châm ngôn đạo đức rút ra từ kinh thánh, nhưng phải học thuộc lòng.

Khi nó đọc chạy rồi nó sẽ học viết. Vì mục đích là dạy cho nó viết đẹp và dễ đọc, điều quan trọng hơn hết là chỉ cho nó ngay từ đầu cách thức cầm viết thế nào cho đúng, nó phải ngồi thế nào cho đúng, nó phải vẽ những chữ như thế nào, lúc đầu thì lớn nhưng rồi nhỏ lại lần lần. Khi nó viết

khá rồi, người ta mới thêm vào hình vẽ và hội họa, không phải để làm cho nó trở thành một nghệ sĩ, mà tại vì hình vẽ «trong nhiều cơ hội rất ích lợi cho một người quân tử và nhất là khi ông du lịch». Lẽ dĩ nhiên là nếu đứa trẻ không tỏ ra một chút năng khiếu nào đối với môn này, chúng ta không nên ép buộc nó quá.

Chúng ta tới đâu rồi ? Đứa học trò của chúng ta nói tiếng mẹ đẻ rất đúng ; nó biết lý luận bằng cách bàn luận về những việc giản dị bao quanh nó mỗi ngày và suốt trong cuộc đời của nó, nó đọc được, nó biết diễn tả bằng cách viết ra những nhận xét của mình. Đây là giai đoạn thích hợp nhất để dạy cho nó một ngoại ngữ, Pháp văn. Người ta bắt đầu bằng Pháp văn vì đó là một sinh ngữ, một ngôn ngữ mà nó sẽ học bằng cách nói. Sau hai năm học thôi, nó cũng có thể nói và đọc Pháp văn một cách trung bình. Sau đó nó phải học tiếng La tinh, vì đây là một ngôn ngữ mà mọi người quân tử đều phải học, nhưng mà... và đây là một nhưng mà lớn, những kết quả đạt được trong 10 lần là 9 lần thất bại.

Những trường học của chúng ta đầy dẫy những người, những con cái của các thương gia và nông dân, mà việc học một ngôn ngữ như vậy thật là vô ích. Những em học sinh đáng thương này bị bắt buộc phải học một ngôn ngữ, mà chúng sẽ không cần dùng sau này. Tiếng La tinh là một thời trang, đó là lý do tại sao người ta dạy nó. Đó là một

nguyên tắc Sư phạm dở. Lẽ dĩ nhiên là người ta sẽ dạy ngôn ngữ này rất dở, nếu người ta không có những lý lẻ nào hợp lý hơn để làm nền tảng cho sự dạy học. Thế nhưng cái tai hại nhất đó là cách thức dạy tiếng La tinh cổ truyền. Tốt nhứt là học sinh phải học ngôn ngữ này theo cách thức mà người ta thường dùng để dạy Sinh ngữ (đó là lý do tại sao nó phải bắt đầu học sinh ngữ trước), theo những phương pháp giống như vậy, không phải để nói nó được hay là viết nó được một cách hoàn hảo, mà để đọc được những tác giả xưa. Một ông thầy kèm trẻ thông minh và khéo léo có thể làm cho việc học tiếng La tinh cũng dễ dàng và hấp dẫn như việc học tiếng mẹ đẻ vậy. Ông sẽ không thành công nếu ông cứ nhứt định dạy ngôn ngữ này theo những phương pháp cổ truyền « văn phạm », văn phạm và luôn luôn văn phạm !

«Người ta hãy kể cho tôi nghe thử xem có một ngôn ngữ nào mà người ta có thể học hay nói đàng hoàng dựa vào những qui luật văn phạm không ? Ngôn ngữ xuất hiện một cách đột ngột, nó xuất phát từ sự ăn nói của quần chúng — nó không được tạo nên một cách giả tạo, bằng những qui luật. Và một người muốn nói hay một ngôn ngữ không cần phải tuân theo qui luật nào cả ngoài qui luật này, nó không thể tin tưởng được vào bất cứ cái gì ngoài ký ức của nó, những tập quán ăn nói mới mà việc thực hành ngôn ngữ mới đòi hỏi. Nếu người ta muốn dạy văn phạm

của một ngôn ngữ, người ta bắt buộc phải dạy nó cho những người đã biết nói ngôn ngữ này rồi. Nếu không làm sao nó có thể đánh giá được văn phạm là cái gì ?»

Một khi đứa trẻ quen nói tiếng La tinh và đọc tiếng này một cách trôi chảy trong những bài viết theo những ý thích của nó, người ta có thể và người ta phải — nói qua một chút về văn phạm và cho làm những bài dịch nhằm nới rộng những chân trời của nó và giúp nó hiểu biết nhiều hơn về thế giới bao quanh nó. Nhưng không cần phải phản dịch, hay làm những bài diễn văn bằng tiếng La tinh, hay học thuộc lòng, hay làm thơ bằng tiếng La tinh. Thay vì làm những bài phản dịch, tốt hơn nên tập đứa trẻ cải thiện nghệ thuật viết văn bằng tiếng mẹ đẻ. Người ta không học một ngôn ngữ bằng cách học thuộc lòng một bài diễn văn mà một người khác đã đọc trong ngôn ngữ này. Đọc những thi sĩ Hy lạp và La tinh còn hơn là chính mình làm những bài thơ rất dở bằng các ngôn ngữ này. Tóm lại, Locke loại bỏ một cách rõ ràng khỏi chương trình học dành đào tạo người quân tử những môn La tinh và Hy Lạp thâm cứu và đưa thêm vào chương trình những môn như Toán học, địa lý, niên biểu, lịch sử và hình học. Nghĩa là những khoa học về Thiên nhiên và những khoa học về con người phải chiếm lại chỗ dành cho văn chương cổ điển. Lẽ dĩ nhiên là ông không

ngăn cấm việc giảng dạy những môn này bằng tiếng La tinh hay tiếng Pháp.

Trong số những môn học khác nhau này, phải để môn địa lý ở hàng đầu, tại vì môn này học bằng con mắt và bảo tồn nhờ trí nhớ. Người học sinh phải làm quen với quả địa cầu, bằng cách sử dụng nó luôn và trong mục đích đạt tới sự hiểu biết, qua trung gian của giác quan, những vùng khác nhau trên thế giới, những quốc gia khác nhau, những núi non, sông lạch, những mũi đất cao nhô ra biển, những vịnh v.v...

Sau đó là số học, một khoa học trừu tượng giản dị nhất «và được sử dụng một cách tổng quát nhất trong tất cả mọi công việc trong đời». Sau đó nữa là hình học (6 quyển sách đầu tiên của Euclide cũng đủ rồi) và thiên văn học, vì ở đây Locke nhấn mạnh đến tầm quan trọng của việc quan sát những liên hệ giữa các ngành khác nhau. Chẳng hạn như người học sinh cần học số học để thâm cứu những hiểu biết địa lý của mình — để tính toán những vĩ tuyến và kinh tuyến v.v... Nó cần môn Thiên văn học và môn hình học để nới rộng những chân trời của nó ra khỏi trái đất tới thái dương hệ.

Larousse có viết : « Môn học về niên biểu và môn địa lý là hai con mắt của lịch sử » ; đó là một định nghĩa rất hàm súc mà John Locke có thể chấp nhận dễ dàng. Chính vì vậy mà ông nhấn mạnh cần phải học hai ngành này một lượt cũng như

học lịch sử; môn này làm hứng thú và mở mang trí tuệ cho người lớn (tìm thấy ở đây sự kiểm chứng tất cả những kinh nghiệm ở đời của mình), cũng như cho trẻ con (muốn được biết tất cả về những anh hùng đã qua). Chúng ta nên ghi nhận thêm rằng Locke tưởng nên đặt trong tay người học sinh một quyển sách về lịch sử được viết bằng tiếng La-tinh, quyển này sẽ làm cho nó lần lần đọc và thích những tác giả như Cicéron, Virgile, Horace !

Lẽ dĩ nhiên nhà quí tộc tương lai cần phải học về đạo đức, luật dân sự và thiên nhiên, cũng như luật pháp quốc gia, vì « thật là một điều lạ lùng khi có một nhà quí tộc không biết nước mình được cai trị như thế nào, tại vì chính ông sẽ được giữ những chức vụ quan trọng trong xã hội ». Ngược lại, đối với môn luận lý và tu từ pháp, mà ông đã để cho một vị trí khá nhỏ, ông chỉ khuyến cáo nên đọc « tất cả những gì viết hay bằng tiếng Anh », và nhắc nhở chúng ta rằng « một đứa trẻ con nhà tử tế không nên được dạy nói tiếng lóng và tục tĩu ». Nó chỉ cần học nói hay và viết hay, thủ đắc một giọng văn đẹp và giản dị và trực tiếp, và một ngôn ngữ trong sáng. Locke rất tức bực đối với sự kiện tiếng mẹ đẻ đã bị bỏ bê để học tiếng La-tinh, chẳng hạn ; ông khuyến cáo nên làm nhiều bài tập làm văn bằng tiếng mẹ đẻ và nhất là nên học nghệ thuật viết thư. Việc này không có nghĩa là tiếng La tinh hay là tiếng Pháp phải được

xóa bỏ khỏi chương trình học ; ngược lại là khác ; nhưng cái gì cũng vừa phải thôi và người ta nên nhớ rằng người La mã, trong lúc học tiếng Hy lạp, vẫn luyện tập không ngừng trong nghệ thuật diễn tả bằng tiếng mẹ đẻ của họ, là tiếng La tinh. Như vậy bắt chước người La mã, chúng ta nên tập luyện kỷ lưỡng như họ đối với tiếng mẹ đẻ của chúng ta.

Đối với khoa học thiên nhiên như là chúng ta quan niệm chúng, người ta lấy làm ngạc nhiên rằng John Locke, một người khoa học, lại không thể hiểu được rằng cái mà ông gọi là Triết lý thiên nhiên sẽ được phân chia ra thành nhiều ngành nhất định như hóa học, vật lý, sinh học v.v....,

Là một người Anh mẫu mực của thời đại ông ông chỉ nhìn nhận rằng : « những công trình của Thiên nhiên được tưởng tượng bởi một trí thông minh tối cao và tuân theo những định luật mà chúng ta không đủ sức cũng như là không đủ khả năng để hiểu được ». Như vậy làm thế nào người ta có thể giản lược chúng vào một khoa học chính xác được ? Tất cả những gì người ta có thể làm, đó là phân chia «Triết lý Thiên nhiên » này thành hai phần khác nhau, siêu hình và vật lý, nghĩa là hiểu biết về tinh thần và hiểu biết về vật chất. Sự hiểu biết về tinh thần cần đặt nền tảng trên sự mặc khải và được rút ra từ một sự nghiên cứu kinh thánh, vì có rất nhiều những hiện tượng Thiên nhiên mà người ta chỉ giải thích được bằng cách giả định sự hiện hữu của một đấng tối cao sắp xếp tất cả theo ý

muốn thiêng liêng của mình mà thôi. Về sự hiểu biết vật chất, Locke khuyến cáo người ta nên tham khảo chánh yếu hệ thống của bạn thân của ông là Newton và những tác phẩm của Boyle, cũng như của nhiều tác giả hiện đại khác nữa đã viết nhiều về vấn đề nông nghiệp và về nghề làm vườn. Nghĩa là trong địa hạt này người ta phải căn cứ trên những thí nghiệm có thể kiểm chứng được. Để kết luận cho phần này của quyển sách của ông, và đó là phần làm chúng ta thất vọng nhiều nhất, Locke nhắc nhở chúng ta rằng trong thiên nhiên có một trật tự nhất định và chúng ta phải sắp xếp trong hệ thống nghiên cứu thiên nhiên của chúng ta cho có trật tự. Cái toàn thể tự nó không thể hiểu được, nhưng khi nghiên cứu những phần khác nhau làm nên cái toàn thể, có lẽ chúng ta sẽ hiểu được nó nhiều hơn.

Chương trình trí thức này cần được bổ túc bằng những tập luyện thể xác và thẩm mỹ : khiêu vũ, âm nhạc, vũ khí, cỡi ngựa. Khiêu vũ quan trọng hơn tất cả và người ta không nên học nó quá sớm. Tuy nhiên cần phải lựa chọn một ông giáo sư khiêu vũ giỏi, một ông giáo sư biết rành rẽ về nghệ thuật của mình và thấy xa hơn là những đòi hỏi lễ phép của xã hội quí phái. Nói tóm lại, giáo sư khiêu vũ phải biết rõ những bộ phận trong cơ thể và luyện tập tất cả những phần trong thân xác của học sinh của ông, để em này được dẻo dai và nhịp nhàng trong tất cả những cử động của mình. Âm

nhạc không quan trọng bằng khiêu vũ vì không phải học sinh nào cũng có những tài năng cần thiết để trở thành một nhạc sĩ giỏi, thường thường âm nhạc là một trò tiêu khiển, một sự nghỉ mệt cần thiết.

Về phần môn đánh kiếm và cỡi ngựa, đó là những tập luyện cơ thể tốt nhất cho những ai ở các thành phố lớn. Tuy nhiên chúng ta không nên quên rằng môn đánh kiếm là một tập luyện nguy hiểm đặc biệt, và chúng ta không nên để cho học sinh của chúng ta thích thú nhiều quá đối với những trò chơi chỉ là trò tiêu khiển cần thiết cho một người quân bình mà thôi.

Thật ra, điều quan trọng nhất đối với anh quí tộc trẻ của chúng ta, đó là học một nghề, « tôi muốn nói một nghề cơ khí, cần làm việc bằng chân tay ; tôi cũng sẽ đồng ý nó học hai hay ba nghề, nhưng học đặt biệt một nghề thôi». Người ta có thể lựa chọn trong nhiều nghề : làm vườn, nghề gỗ, nghề sắt (hoặc là nhiều kim khí thông dụng khác), nghề hột xoàn, nghề kiếng. Tất cả những nghề này sẽ cung cấp cho nó những giờ giải trí ích lợi hơn và trong sạch hơn là đi mất thời giờ và tiền bạc trong những trò bài bạc. Lẽ dĩ nhiên là ngoài những môn chúng ta vừa nói ở trên anh quí tộc tương lai của chúng ta còn phải biết cách giữ sổ sách kế toán nữa, không phải chỉ để có thể điều khiển khéo léo hơn việc duy trì đất đai và tài sản của nó, mà còn để được sự

thỏa mãn phát xuất từ sự kiện người ta đã biết sắp xếp khéo léo ngân khoản riêng cho những công việc và những khoái lạc mỗi ngày.

Điều quan trọng nhất trong hệ thống Giáo-dục này là sự du ngoạn ở ngoại quốc — nhiều cuộc du ngoạn, để cho người thiếu niên cải thiện sự hiểu biết của mình về những ngoại ngữ, cũng như để cho nó « trở thành khôn ngoan hơn và thận trọng hơn bằng cách nói chuyện với những người và những dân tộc không có một tâm tánh và những tập quán như nó ». Thực dụng ở đây cũng như ở khắp nơi trong chương trình học của ông, Locke chỉ trích nặng nề tập quán của thời ông gởi những thiếu niên ra ngoại quốc khi tinh thần của họ đã được đào luyện xong rồi, nghĩa là vào khoảng từ 17 đến 21 tuổi. Như vậy là quá trễ, và có rất nhiều trường hợp những thiếu niên đi du ngoạn đã phí phạm thời giờ của họ và tìm kiếm những khoái lạc và những trò giải trí nhẹ dạ, mà tai hại thay họ lại giữ một kỷ niệm không bao giờ quên suốt đời họ. Vả lại thật là quá trễ, quá 17 tuổi, nếu người muốn người thiếu niên học nói và viết đứng đắn một ngoại ngữ. Chính từ năm lên 7 và cho tới năm lên 16 tuổi, mà học sinh của chúng ta cần du ngoạn nhiều, luôn luôn đi theo ông thầy kèm trẻ. Ông này sẽ chăm lo cho nó trong việc cải thiện hiểu biết về ngoại ngữ của nó, trong việc nó giao du với những người đàng hoàng, trong việc nó tiêu khiển thế nào cho phong phú, trong việc nó đánh giá xác đáng những

người đã cho nó ở trọ tạm thời. Chỉ sau này, khi nó trở thành người lớn và có nhiều kinh nghiệm về du lịch, nó mới du lịch một mình mà thôi. Chỉ khi đó, khi nó có một số những thói quen tốt được đào luyện từ nhỏ, nó mới có thể rút tỉa được những ích lợi tối đa trong những tiếp xúc giữa nó và người ngại quốc mà thôi.

Đó là, tóm tắt hết sức, nội dung của những *Tư tưởng về Giáo-dục* (Pensées sur L'Education) của John Locke. Như vậy tầm quan trọng của ông như một nhà giáo ở chỗ nào? Ở chỗ ông đã nêu ra một chủ thuyết giáo-dục dạy cho những anh qui tộc trẻ của thời ông cách diễn tả, cách giữ địa vị của mình trong xã hội, và cũng dạy luôn cách giữ sổ sách kế toán? Không. Ở chỗ ông đã ảnh hưởng lớn tới Jean Jacques Rousseau? Ngược lại, có cả một sự khác biệt lớn lao giữa những gì Locke quan niệm và những gì Rousseau chủ trương. Ở chỗ ông đã nhấn mạnh trên sự kiện cần có sự hợp tác giữa tánh tình và trí thông minh trong việc đào luyện nhân cách — điều này đưa ông tới chỗ trở thành một nhà tâm lý dễ thương, đưa ông tới chỗ cư xử với mỗi học sinh như là với một cá nhơn, mà người ta phải lựa chọn phương pháp giáo huấn thích hợp nhất với nó? Đúng vậy. Nhưng cần phải đi xa hơn nữa.

Cần phải trở lại quyển *Tiểu luận về Trí tuệ con người* của ông, và lý thuyết ông khai triển trong đó; ông quan niệm trí tuệ như một bạch bản và cảm

giác như khởi đầu cho tất cả mọi ý niệm Như vậy, chủ thuyết duy cảm giác của ông có vẻ rất hợp với lương tri. Nó là nguồn gốc duy-nhất phát sanh ra mọi lẽ phải thông thường hợp lý. Chính cảm giác, và sau đó sự chiêm ngưỡng đã phát sanh ra những ý tưởng đầu tiên của đứa trẻ. Những ý tưởng này, phát xuất từ cảm giác hoặc từ sự chiêm ngưỡng, được Locke quan niệm như là những «ý tưởng đơn giản». Ông lại phân chia chúng thành những ý tưởng chỉ do một giác quan đem tới mà thôi; Và những ý tưởng phát xuất từ sự chiêm ngưỡng và những ý tưởng phát xuất từ sự kết hợp giữa những cảm giác và sự chiêm ngưỡng. Chính với những ý tưởng sau cùng này mà chúng ta tạo nên những ý niệm như khoái lạc, đau khổ, sức mạnh, những ý niệm về sự hiện hữu của chúng ta và về sự liên tục.

Nhưng muốn thâu nhận những «ý tưởng đơn giản» này tinh thần phải thụ động. Một khi đã nhận lãnh những «ý tưởng đơn giản» này rồi, tinh thần sẽ làm việc bằng nhiều cách khác nhau; hoặc là kết hợp chúng lại để làm nên một ý tưởng phức hợp, hoặc là để ý tưởng này bên cạnh ý tưởng kia để tìm kiếm tương quan giữa chúng, hoặc là cô lập chúng để làm nên một ý tưởng trừu tượng. Chính vì vậy mà những «ý tưởng phức tạp» được thành hình nhờ sự suy tư như là những ý tưởng về đẹp, những bản thể và những tương quan có thể có giữa nhiều vật khác nhau.

Chúng ta hãy kể lại một thí dụ. Ở nhà, đứa trẻ rờ cái bàn. Nó có cảm giác về một vật màu nâu, hình vuông, cứng và trơn. Đó là một «ý tưởng đơn giản». Đó là cái bàn của nó ở nhà. Nó qua anh hàng xóm, nó rờ một cái gì đen đậm, cứng, hình trái xoan và trơn. Đó là cái bàn của anh láng giềng. Cũng là một «ý tưởng đơn giản». Nhưng tinh thần của nó bắt đầu làm việc và nhờ suy tư đứa trẻ bắt đầu phân loại những cái bàn khác nhau hiện hữu và nó cũng có thể tư tưởng về những cái bàn khác nữa có thể hiện hữu, nhưng nó chưa có dịp trông thấy «ý tưởng phức tạp» được phát sanh. Lẽ dĩ nhiên là sự suy nghĩ, do chính bản chất của nó, cần được canh chừng cẩn thận. Những liên hệ giữa những ý tưởng của chúng ta, sự so sánh chúng, việc đó đòi hỏi tất cả những lo lắng của chúng ta, tất cả những thận trọng trí thức của chúng ta. Vì chỉ có những sự so sánh như vậy mới giúp phát sanh sự hiểu biết do lý luận, công trình thông tin và suy tưởng của chúng ta.

Không ai chối cãi rằng trên phương diện thuần túy Triết học, có rất nhiều điểm để chỉ trích trong lý thuyết này của Locke. Tuy nhiên chúng ta cũng không nên quên rằng chính Locke cũng biết điều đó và ông đã phải làm việc không ngừng, từ khi xuất bản quyển «*Tiểu luận về Trí tuệ con người*», về một quyển Tiểu luận mới «*chỉ đạo cho trí tuệ*», quyển này không được viết xong lúc ông còn sống và chỉ được xuất bản sau khi ông chết mà thôi. Cũng

không nên tự hào rằng trong quyển Tiểu luận sau này ông đã giải quyết được vấn đề của ông. Điều quan trọng đối với chúng ta, những nhà Giáo đó là trong quyển Tiểu luận sau cùng này Locke lại trở về với vấn đề suy tưởng và hiểu biết. Ông tin chắc rằng trí tuệ là căn bản cho tất cả, quan trọng hơn là ý chí nữa, tại vì nó là động cơ của ý chí và của mỗi hành động của chúng ta. Tư tưởng đúng, hiểu đúng, đó là điều chánh yếu. Nhưng tại vì cả trí tuệ của chúng ta do sự thành hình những ý tưởng phức tạp, qua trung gian của suy tưởng, chúng ta cần phải chú trọng hơn hết tới việc suy tưởng đúng và lý luận đúng.

Như vậy trong quyển « *Chỉ đạo cho trí tuệ* » Locke trở về với chương trình học của Anh qui tộc trẻ của ông. Để có thể đạt tới chân lý, cần phải bỏ tất cả những định kiến của mình, bằng cách ngó một vấn đề dưới tất cả mọi quan điểm và khía cạnh. Chính những định kiến đã làm sai lạc lý luận. Như vậy cần phải có kinh nghiệm sống càng rộng rãi càng tốt. Lẽ dĩ nhiên người ta không thể thấy tất cả hay làm tất cả. Việc đọc sách mở rộng cho chúng ta cả một thế giới, mà nếu chúng ta không đọc sách, thế giới này sẽ mất hay không lộ diện đối với chúng ta. Nghĩa là một sự đọc sách được điều khiển một cách đứng đắn, việc này cũng giả định rằng người ta đã biết đọc. Đọc sách, đó không phải là chấp nhận một cách mù quáng, hay chấp nhận như chân lý duy nhất tất

cả những gì người ta tìm thấy trong sách, cũng như học không có nghĩa là nhớ nằm lòng một lô những sự kiện bách khoa không tiêu hóa được và chưa hiểu rõ. Nghệ thuật đọc sách là một trong những nghệ thuật khó khăn nhất. Như vậy, trách vụ đầu tiên của ông thầy kèm trẻ là vở lòng học trò của mình về nghệ thuật này. Ông phải đưa đứa trẻ tới chỗ chỉ trích những gì nó đọc, cân nhắc đứng đắn và định giá trị những luận cứ được nêu ra trong sách, tìm tất cả những lỗi luận lý trong những luận cứ này. Việc có nghĩa là suy tưởng đúng.

Ngoài ra, để giúp học sinh lý luận đứng đắn và suy tưởng đứng đắn, không có gì tốt bằng cho nó học Toán. Mục tiêu không phải là làm cho đứa trẻ trở thành một nhà Toán học ; mà là cảnh giác nó về tất cả những cạm bẫy trong đó nó có thể rơi vào, nếu lý luận của nó sai lầm. Đồng thời, sự kiện nó đứng trước những vấn đề mà nó không thể giải quyết được sẽ nhắc nhở cho nó biết về sự yếu kém của lý luận và trí tuệ con người.

John Locke trung thành với chính mình. Trong quyển sách xuất bản sau khi chết này, cũng như trong tất cả những tác phẩm của ông, ông vẫn gắn liền chặt chẽ với những nhà duy nghiệm — những nhà khoa học và những Triết gia, cũng như Francis Bacon, Thomas Hobbes, Harvey, Boyle, Newton, Hume sẽ ngự trị thế giới tư tưởng cho tới thế kỷ thứ 19 với thuyết duy lý thực nghiệm

của họ, thuyết này chủ trương những nguồn gốc hiểu biết duy nhất ở trong kinh nghiệm giác quan và trong những không liên tục tự nhiên của kinh nghiệm này, và những ý tưởng chúng ta có chỉ là những mẫu số nhờ đó chúng ta phân loại những cảm giác giác quan của chúng ta, những cảm giác này liên kết với nhau một cách tự nhiên. Trên phương diện thuần túy sư phạm, thuyết duy lý thực nghiệm này, nhờ Locke đã cho chúng ta một trường phái mới mẻ về Tâm lý thực nghiệm, đã làm cho chúng ta từ bỏ phương pháp diễn dịch, lên án những lầm nhầm và sự học hỏi những từ ngữ mà không có sự vật, đã làm cho chúng ta quan niệm kinh nghiệm như điểm khởi đầu cho mọi sự học hỏi, quan niệm sự giảng dạy bằng sự vật và bằng sự quan sát trực tiếp — học đường về cuộc sống cho cuộc sống.

# SÁCH THAM KHẢO


**John Locke** : An Essay concerning human understanding.

**John Locke** : Some thoughts concerning Education, nhà xuất bản R.H. Quick (Cambridge University Press).

**John Locke** : The conduct of the understanding, nhà xuất bản T.Fowler (Oxford University Press).

**John Locke** : Quelques pensées sur L'Education, bản dịch Pháp văn của nhà xuất bản Vrin

**DJ. O'Connor** : John Locke (Pelican).

**Maurice Cranston** : John Locke : a biography (Longmans Green and co).

**Bertrand Russell** : History of Western Philosophy (Allen and Unwin).

CHƯƠNG 3

# JEAN-JACQUES ROUSSEAU
(1712 - 1775)

**JEAN CHÂTEAU**

*« Trong những quyển khái luận về Giáo dục, người ta cho chúng ta những lời nói lớn lối và vô ích về những bổn phận hão huyền của Trẻ Con ; và người ta không nói với chúng ta một lời nào về phần quan trọng nhất và khó khăn nhất trong Giáo dục, đó là cơn khủng hoảng chuyển tiếp giữa tuổi trẻ và trạng thái người lớn» (Emille, Quyển 5, 528).*

## I.— NHỮNG GÌ KHÔNG NÊN TÌM KIẾM Ở ROUSSEAU

Nếu trọn đời của ông, từ lúc ông ở Charmettes cho tới khi ông chết, Rousseau vẫn luôn luôn bận tâm tới vấn đề giáo-dục, người ta cũng khó có thể quan niệm ông như là một Nhà Giáo, tương tự như một Pestalozzi, một Kerchensteiner hay

một Decroly. Nói đúng hơn ông là một triết gia, cũng như Montaigne mà ông chịu nợ rất nhiều. Vì vậy thật là một điều hoàn toàn sai lầm nếu người ta muốn tìm kiếm trong tác phẩm của ông những kỹ thuật sư phạm nhất định. Chính Rousseau cũng lưu ý chúng ta nhiều lần về vấn đề nầy; ông chỉ lo « đặt những nguyên tắc » (25) (1), mục tiêu của ông « không phải là đi vô trong tất cả những chi tiết, mà chỉ là trình bày những phương châm tổng quát » (83).

Vả lại những kỹ thuật nầy không phải là khó khăn như người ta thường tưởng : « Người ta mất nhiều thời giờ tìm kiếm những phương pháp tập đọc hay nhất ; người ta sáng chế ra những bàn viết, những bản đồ ; người ta biến căn phòng của đứa trẻ thành một xưởng in. Locke muốn nó tập đọc với những hột xí ngầu. Có phải đây là một sáng chế tốt đẹp không ? Thật là đáng thương hại ! Có một phương cách chắc chắn hơn tất cả những cái nầy, mà người ta vẫn luôn luôn bỏ quên, đó là sự thèm học. Các anh hãy cho đứa Trẻ sự thèm muốn nầy, rồi các Anh cứ bỏ đó những bàn học và những hột xí ngầu của các Anh, tất cả mọi phương pháp đều sẽ tốt đối với nó » (116). Như vậy chúng ta không nên quan niệm Rousseau như là một nhà sư phạm tầm thường, ở đó chúng ta có thể tìm

1) *Emile*, nhà xuất bản *Garnier*.

thấy những « trò ngu xuẩn » nầy, là những kỷ thuật nhất định. Một khi người ta hiểu rõ những nguyên tắc rồi, thì những kỷ thuật nầy sẽ dễ dàng được tìm ra. Rousseau bận tâm với Triết lý Giáo dục, chớ không hề để ý tới những phương pháp và những kỷ thuật riêng tư. Những thí dụ mà ông cho về phương pháp của ông chỉ có thể được quan niệm như là những lời chú thích — vả lại đôi khi quá tầm thường—chớ không phải là những khuôn mẫu cần phải theo.

## II.— SỰ THỐNG NHẤT CỦA ROUSSEAU, ĐỊA VỊ CỦA QUYỂN EMILE TRONG TRIẾT LÝ CỦA ROUSSEAU.

Có một sai lầm nặng nề mà chúng ta không nên rơi vào đó là việc quan niệm cả công trình sư phạm của Rousseau như chỉ thể hiện trong quyển Emile mà thôi, và nhất là trong những cuốn đầu tiên của tác phẩm nầy. Thế nhưng, chính những quyển cuối cùng của tác phẩm nầy soi sáng ý nghĩa tổng quát của tác phẩm, và ý nghĩa của cả tác phẩm Emile chỉ được sáng tỏ do toàn diện lý thuyết của Rousseau, vì vậy người ta cần phải biết quyển *Discours* cũng như quyển Julie, quyển Contrat và nhiều tác phẩm nhỏ khác nữa. Ngày nay những công trình nghiên cứu có giá trị (1) đã làm cho

1) Đặc biệt là của *Burgelin và Derathé*.

lối giải thích trước kia đã lỗi thời ; theo lối giải thích nầy quyển Emile có một vị trí đặc biệt trong những tác phẩm của Rousseau. Và chính Rousseau cũng không ngừng lưu ý chúng ta về sự thống nhất nầy của những tác phẩm của ông.

Trước hết chúng ta nên ghi nhận rằng quyển *Emile*, quyển *Contrat* và quyển *Julie* đã được suy tưởng cùng một lúc. Rousseau bắt đầu nghĩ tới quyển Emile từ năm 1753 hay năm 1754 và ông nói tới «công việc mới mẻ» nầy trong một bức thơ năm 1757 ; nhưng ông chỉ kết thúc tác phẩm vào năm 1759 hay năm 1760, vì ông chỉ bắt tay thật sự hoàn thành nó sau khi đã kết thúc quyển *Julie*. Về phần quyển *Contrat*, ông đã bắt đầu nghĩ tới nó từ những năm 1750 — 1751, nhưng tác phẩm nầy chỉ được xuất bản một tháng trước quyển Emile, quyển nầy có đăng một bảng tóm tắt quyển kia (ở quyển thứ năm).

Mặt khác người ta tìm thấy trước và sau giai đoạn nầy, đặc biệt là trong quyển *Discours* và trong bức thơ gởi vị Tổng chủ giáo ở Beaumont, những bản văn soi sáng rõ ràng sự lệ thuộc hỗ-tương của những ý-tưởng sư-phạm, chánh-trị và triết-lý. Đặc biệt là chính Rousseau cũng lưu ý chúng ta về mối liên-hệ cột buộc « quyển *Discours* đầu tiên nầy, quyển nói về sự bất bình-đẳng và quyển *Traité de l'éducation*, cả ba tác-phẩm nầy không thể được cách rời ra được và tạo nên một toàn thể duy nhất »

(1) ; ở một nơi khác ông nói rằng quyển Emile là « một quyển khái-luận về lòng tốt tự nhiên của con người », việc nầy làm cho người ta nghĩ tới quyển Discours.

Như vậy, người ta hiểu được tại sao Rousseau đã có thể nói từ đầu quyển một của tác-phẩm Emile như sau : « Sự nghiên cứu thật sự của chúng tôi là sự nghiên cứu về hoàn-cảnh con người » (12). Và người ta cũng dễ hiểu tại sao hai quyển sau cùng của tác phẩm nầy quan trọng nhất, vì chính hai quyển nầy chứa đựng phần *Profession de foi*, phần tóm tắt quyển *Contrat*, và cả quan niệm sư phạm liên hệ tới việc hội nhập con người vào xã hội đạo đức, việc nầy là sứ mạng thật sự của con người.

Như vậy, vấn đề đặt ra trong quyển Emile vượt khỏi hẳn sự Giáo dục trẻ con mà thôi. Hay nói khác hơn, những mục tiêu sư phạm không thể được tách rời với những mục tiêu triết lý, chánh trị, tôn giáo và đạo đức.

## III — SỨ MẠNG CON NGƯỜI

Như vậy triết lý mà quyển Emile tùy thuộc, đó là triết lý gì ? Hay nói rõ hơn hoàn cảnh con người ra sao ? Câu trả lời được nêu ra từ trang

(1) Bức thơ thứ nhì gởi Malesherbes.

đầu tiên của quyển Emile, quyển nầy được coi như là một quyển tóm tắt sơ lược cả triết lý của Rousseau.

« Tất cả đều tốt khi phát xuất từ bàn tay của Tạo hóa »; như vậy tức là vấn đề giáo dục lệ thuộc vào những quan niệm thần học và lệ thuộc vào lòng tin nơi Thượng đế. Và trong phần *Profession de foi*, Rousseau có viết thêm : « Không có lòng tin, không có một đức hạnh thật sự nào hiện hữu. Ra khỏi lòng tin, tôi chỉ thấy có bất công, giả dối và giả nhân giả nghĩa nơi con người » (385 và 389). Theo Thiên nhiên, theo đức hạnh, tức là theo Thượng-Đế. Sự tôn-thờ Thiên-nhiên được nhắc đi nhắc lại gần như ở mỗi trang trong quyển Emile tùy thuộc nơi một cái nhìn hữu thần về thế-giới. Rousseau không ngừng rút tỉa từ đó một cứu-cánh-luận ngây ngô — quan-niệm nầy sẽ ảnh hưởng tới đồ-đệ của ông là Bernardin de Saint Pierre. Từ đó người ta có thể rút tỉa được niềm tin nầy là « Sự tốt lành tối thượng, làm cho sự khoái-lạc của những sinh vật là công cụ của sự bảo tồn chính mình, bảo cho chúng ta biết về những gì sướng đối với miệng của chúng ta, về những gì thích hợp cho bao tử của chúng ta... Có bao giờ người ta thấy ai chán ghét nước lạnh và bánh mì không ? » (164-5). Tấm gương của những người dã-man và của những thú vật cho chúng ta thấy không biết bao nhiêu là bất tiện chúng ta sẽ trút bỏ nếu chúng ta muốn theo « thiên nhiên

làm tất cả mọi chuyện một cách tốt đẹp nhất » (64) : sự sợ chết (66), những bác-sĩ (31), việc ăn thịt quá lố (132), nước cụt (52) v.v... Như vậy một cách tổng quát qui luật của chúng ta sẽ là theo thiên nhiên.

Nhưng một lối sống như vậy chỉ có giá trị đối với người dã-man sống cô độc một mình (như đã nhấn mạnh trong quyển *Discours*) chớ không phải đối với con người sống trong xã-hội. Thế nhưng ở Rousseau sự hội nhập vào xã-hội vừa là sứ mạng của con người vừa là một cái gì tương đương với tội lỗi nguyên thủy (thơ cho Beaumont). Chính những suy đồi của xã-hội mà hai quyển Discours tố giác, và quyển Emile vẫn tiếp tục trong chiều hướng nầy: « Tất cả đều suy đồi trong bàn tay của con người... nó không bao giờ muốn một cái gì như Thiên-nhiên đã làm nên » (6). Nguồn gốc của tất cả những nỗi khổ của chúng ta là « ước muốn được sáng chói » mà quyển Discours đầu tiên đã nói tới, là lòng tự-ái, dư luận và tánh kiêu căng: « Tất cả những điều bậy tinh thần của chúng ta đều ở trong dư luận, ngoại trừ một điều bậy duy nhất là tội sát nhân ». Chúng ta không nên nhấn mạnh quá nhiều tới lý thuyết danh tiếng này mà người ta sẽ gặp lại không ngừng trong quyển Emile.

Giải pháp cho vấn đề có phải ở trong một đời sống đơn độc, ở ngoài xã hội? Việc đó không thể có được, không những ngày nay tôi không thể

tìm thấy một nước không có người (583), mà khắp nơi tôi sẽ tìm thấy những con người, với những quyền lợi của họ và những đam mê của họ (606); ngoài ra sống cô độc còn có nghĩa là từ bỏ sứ mạng xã hội của tôi, và chấp nhận tình trạng ở đó, con người chỉ « hạn định trong bản năng thể xác » mà thôi và « ngu xuẩn như con vật » (thơ gởi Beaumont). Chính xã hội đã « làm nên một con vật thông minh và một con người từ con thú vật ngu xuẩn và chật hẹp » (contrat, 1, 8). Đó là ý nghĩa của lời nói sau đây của một vị tu sĩ trong quyển Emile : « Sao ! để cản ngăn con người không được trở thành dữ, người ta phải hạn định nó vô bản năng và làm cho nó trở thành thú vật à ? Không, Chúa của linh hồn con, con không bao giờ trách cứ Chúa được vì đã làm nên linh hồn con theo hình ảnh của Chúa, để cho con có thể được tự do, tốt và hạnh phúc như Chúa » (341). Chỉ có sự « lạm dụng những năng khiếu của chúng ta mới làm cho chúng ta khổ và dữ mà thôi » (341). Như vậy chúng ta phải nhìn nhận rằng hoàn cảnh làm người tự do và xã hội của chúng ta tốt lắm, dầu cho hoàn cảnh nầy bao hàm một sự lựa chọn và một sự mạo hiểm khó khăn : « Các Anh hãy bỏ những tiến bộ tai hại của chúng ta, các Anh hãy bỏ những sai lầm và những tật xấu của chúng ta, các Anh hãy bỏ những công trình của con người, và tất cả những gì còn lại đều tốt cả » (342). Như vậy chắc phải có một con đường, con đường này

mặc dầu không đưa tôi vô những suy đồi của xã hội, cũng cho phép tôi thành một hội viên hợp lý của một xã hội công bằng. Nếu không Thượng Đế đã gạt tôi, vì Ngài không còn tấm lòng tốt, là đặc tánh đầu tiên của Ngài nữa. Một sự cứu chuộc còn có thể làm được, ở bên trong của xã hội.

Sự cứu chuộc đáp ứng với « tiếng nói thiêng liêng », với « tiếng nói ở trên trời » (trong quyển *De l'économie politique* 1753), với Thượng-Đế kêu gọi con người sống trong xã hội. Vị tu sĩ nói ở trên cũng nhìn nhận: « do bản chất con người sống trong xã hội, hay ít ra cũng được tạo nên thế nào để có thể sống trong xã hội » (354). Những ý nghĩ hàm chứa trong câu thứ hai « được tạo nên thế nào để có thể sống trong xã hội » cho thấy rằng chính con người phải nhận lãnh thân phận của mình, phải thực hiện công cuộc xã hội hóa nầy. Như vậy cũng như Julie, Emile sẽ thành lập gia đình và sống chung với những con người khác ; nó không phải là « một người dã man phải sống trong sa mạc, mà là một người dã man được tạo nên để sống trong thành phố » (240), mà « đời sống xã hội cần thiết cho nó ».

Thành lập một xã hội duy lý tôn trọng Thiên nhiên đó là mục đích của quyển Contrat. Nhưng mục đích này đã được quan niệm trên bình diện tập thể. Quyển Emile theo đuổi cũng mục đích nầy, nhưng trên bình diện cá nhân. Làm thế nào chuẩn bị Emile làm tròn bổn phận công dân của

mình, mà bổn phận này cũng là bổn phận tôn giáo của nó? Nghĩ cho cùng đó là vấn đề mà cả tác phẩm trả lời; vì vậy tác phẩm sẽ được chấm dứt bởi cuộc hôn nhân của Emile, bởi sự ăn sâu bắt rễ của nó vô xã hội. Thế nhưng muốn giải quyết vấn đề này, để cho Thiên nhiên làm gì thì làm kẻ như không đủ; thật ra như vậy chính là để cho Emile có thể bị những tiếp xúc tai hại với xã hội đương thời. Muốn thực hiện sự cứu chuộc nầy của con người, muốn bảo tồn «Con người của Thiên nhiên» và không để cho nó suy đồi thành «Con người của con người» (304 — 305), muốn phát triển nơi nó lý trí và ý thức mà Thượng Đế đã cho con người, mà không để cho những thứ nầy tối om thêm, người ta cần phải chăm sóc nhiều. «Có nhiều cách biệt giữa con người tự nhiên sống trong trạng thái thiên nhiên, và con người tự nhiên sống trong trạng thái xã hội» (240 và 514): Con người đầu tiên là một dữ kiện, và con người thứ nhì được tạo lập, được chinh phục. Chúng tôi sẽ trở lại về vấn đề nầy. Emile cần phải «lệ thuộc vào trạng thái con người» (551). Muốn được như vậy cần phải nhiều khổ cực, «cần phải xử dụng nhiều nghệ thuật lắm mới ngăn cản được con người xã hội khỏi trở thành hoàn toàn giả tạo» (393). Nếu người ta không để ý, nếu người ta không nhớ rằng «loài người không muốn được tạo nên nữa vời» (6), người ta chỉ sẽ làm nên những nhà hiền triết nửa vời tương tự như những

người mà quyển Discours đầu tiên tố giác, trong lúc « cái tệ hại nhứt cho đạo lý, đó là uyên bác nửa vời » (415). Trước đó, trong những bức thư gởi-*Sophie*, Rousseau đã lưu ý về sự thay hình đổi dạng nầy của con người thiên nhiên sống trong xã hội; trong quyển Emile ông còn nói tới việc « xóa bỏ cái thiên nhiên nơi con người; Những định chế xã hội tốt là những định chế biết xóa bỏ hay nhất cái Thiên nhiên nơi con người, lấy lại cái hiện hữu tương đối của nó, và chuyển cái *tôi* vô trong đơn vị chung; như vậy mỗi con người riêng tư sẽ không còn tưởng mình là một, mà là thành phần của đơn vị, và chỉ dễ cảm trong cái toàn thể mà thôi » (9).

Xây dựng trở lại một con người xã hội, đó là mục đích của Giáo dục. Nhưng sự tái thiết nầy sẽ được thực hiện theo những định luật của trật tự và lý trí do Thượng Đế đem tới, và theo Thiên nhiên. Thiên nhiên đây không phải là một Thiên nhiên được cho, như ở người dã man, mà là Thiên nhiên thật sự, đáp ứng với sứ mạng của con người, như là Thượng Đế đã thành lập nó. Thượng Đế, Thiên nhiên, Xã hội, Lý trí nữa, tất cả những yếu tố nầy đều phù hợp với nhau, và nếu người ta quên một yếu tố, khoa sư phạm của Rousseau sẽ mất hết ý nghĩa của nó. Chẳng hạn như nếu chỉ muốn thấy có yếu tố Thiên nhiên thôi, người ta sẽ không hiểu tại sao cần phải theo Thiên nhiên; trong một quan niệm vô thần, có thể rất hợp luận

lý nếu người ta coi con người như là một sản vật phản tự nhiên, một sự chinh phục chống lại Thiên nhiên. Thiên nhiên như vậy chỉ bao hàm một số những điều kiện không có giá trị tinh linh. Mặt khác, nếu chỉ muốn nhấn mạnh tới chủ nghĩa duy linh tôn giáo mà thôi, đó là quên rằng cái xã hội của quyển *Contrat Social*, được nhắc nhở vào cuối quyển *Emile*, là một xã hội có nhiều tánh cách tôn giáo, điều này đã được nhiều nhà phê bình chứng minh. Câu « những gì hiện hữu đều tốt » của quyển 5 (465) được tìm thấy trở lại trong câu sau đây của quyển *Contrat* : « kẻ nắm giữ chủ quyền, chỉ do sự kiện nó hiện hữu, luôn luôn là tất cả những gì nó phải là » (I, 7) ; đó là câu « tất cả đều tốt » của lý thuyết hữu thần áp dụng vô địa hạt chánh trị. Do đó người ta dễ hiểu tại sao Rousseau thần thánh hóa Quốc gia, được thể hiện bởi tôn giáo dân sự trong đó được kết hợp sự tôn thờ Thượng Đế và sự tôn thờ Quốc gia. Do sự « thánh thiện của bản xã ước và của luật pháp » (Contrat, 10, 8), người ta cần phải thú nhận rằng « tội lỗi lớn nhứt » là không nhận ra sự phát biểu niềm tin dân sự ; thật vậy « luật chánh trị có phải bền vững và cố định như là luật của Thượng Đế không » (Lettre de la Montagne 15). Quốc gia, đó cũng là một Giáo hội; đoàn thể của Quốc gia tương tự như đoàn thể của Giáo hội.

Như vậy Giáo dục phải thực hiện một sự cải tâm thật sự. Theo một nghĩa nào đó nó sẽ là một

sự xóa bỏ Thiên nhiên, nhưng ở một nghĩa khác, nó sẽ theo thiên nhiên được hiểu theo một nghĩa rộng rãi hơn và duy linh hơn. Không phải chỉ là thiên nhiên ở chỗ cưỡng ép và cần thiết của thiên nhiên mà thôi — trừ trường hợp những đứa Trẻ thơ — nhưng nhất là định luật đạo đức tôn giáo và dân sự vĩnh cửu, mà quyển Emile thường nhắc nhở tới dưới danh hiệu Thiên nhiên. Vì « những định luật vĩnh cửu của Thiên nhiên và của trật tự có hiện hữu. Chúng là định luật thực nghiệm đối với nhà hiền triết, chúng được ghi vào tận đáy lòng của ông bởi ý thức và lý trí, ông phải nô lệ nó để được tự do » (665).

Chúng ta nên ghi nhận rằng nếu chúng ta theo định luật nầy, chúng ta cũng có thể đạt tới được hạnh phúc, vì chúng ta đã thực hiện « bản chất » của chúng ta: «Các Anh có thể nào quan niệm một hạnh phúc thật sự nào khác có thể đối với một con người ở ngoài bản chất của nó không ? » Thật vậy, theo bản tánh tự nhiên của chúng ta, tức là chiếm lấy chỗ của chúng ta trong trật tự đại đồng; và làm thế nào mà một Thượng Đế tốt lại không bảo đảm hạnh phúc cho người đã làm tròn sứ mạng của mình, một cách tự do và bằng một lựa chọn ? Vị tu sĩ ở trên cũng có nói : « Tôi chỉ thấy nơi tôi có tác phẩm và công cụ của Thượng Đế muốn làm điều Thiện, làm điều Thiện, sẽ làm điều lành cho tôi với sự góp sức của những ý muốn của Ngài và của việc xử dụng tốt đẹp sự tự do

của tôi ; tôi chấp nhận trật tự Ngài thiết lập, vì tôi chắc chắn một ngày kia tôi cũng sẽ được hưởng trật tự nầy và tìm được hạnh phúc ở đó; vì có một hạnh phúc nào nhẹ nhàng hơn là tự cảm thấy có trật tự trong một hệ thống ở đó tất cả đều tốt đẹp ?»(357)

Có một từ ngữ nào ám chỉ rõ ràng hơn một quan niệm sư phạm như vậy ngoài từ ngữ «sứ mạng », mà đôi khi cũng được chính Rousseau xử dụng ?

## IV.— GIÁO DỤC CÔNG CỘNG

Như vậy Emile phải chiếm lấy cái chỗ dành cho mình trong Quốc Gia cũng như trong vũ trụ. Nhưng chúng ta phải làm thế nào để cho nó tìm thấy chỗ nầy ? Phương cách hay nhất phải chăng là một sự xã hội hóa sớm (1) ? Người ta sẽ không nghĩ như vậy khi đọc quyển Emile, quyển nầy phát triển một dự án giáo dục gia đình ; và nhứt là khi chỉ đọc có 3 quyển đầu tiên.

---

1) Như nhiều nhà Sư phạm mới đã nghĩ như vậy, những người này thường cho rằng họ theo Rousseau. Sự xã hội hóa nầy được tán dương bởi các Phong trào hướng đạo. bởi Dewey, Makarenko và nhiều người khác nữa. Rousseau từ chối như chúng ta sẽ thấy vì ông không tin tưởng nơi xã hội hiện thời. Thật vậy một sự xã hội hóa như vậy đòi hỏi một sự bác bỏ những luận cứ của quyển Discours thứ nhất, đòi hỏi một sự tin tưởng nơi xã hội hiện thời. Có lẽ cũng đòi hỏi một thái độ bảo thủ nào đó.

Tuy nhiên đây là một sai lầm nghiêm trọng, sai lầm đưa tới việc hiểu lầm hoàn toàn lý thuyết của Rousseau. Dầu cho trong quyển Emile, Rousseau cũng không chống đối hoàn toàn sự Giáo dục công cộng, ngược lại là khác : « Các bạn muốn có một ý tưởng về Giáo Dục công cộng không, các bạn hãy đọc quyển *La République* của Platon... đó là một quyển khảo luận hay nhất về Giáo dục mà người ta đã viết ra » (10). Nhưng người ta có thể nào nói rằng đó chỉ là một nước ảo tưởng không ? Người ta có thể nói rằng Lycurgue đã đi xa hơn nữa, bằng cách thực hiện tất cả những gì chỉ là lý thuyết nơi Platon : « Platon chỉ làm cho trái tim của con người trong sạch ; Lycurgue đã xóa bỏ cái Thiên nhiên trong đó » (10).

Bản văn này không phải là một bản văn cô lập đâu. Người ta có thể tìm thấy trong nhiều bản văn trước, đồng thời và sau quyển Emile những lời tuyên bố rõ ràng hơn nhiều. Trong quyển *De l'économie politique* xuất bản năm 1753, Rousseau lên án Giáo dục Gia đình và viết rằng : « Giáo dục công cộng, được qui định bởi những qui luật của Chánh Phủ và được quản trị do những người được Vua bổ nhiệm, là một trong những châm ngôn căn bản của Chánh Phủ nhân dân hay chánh đảng » ; Giáo dục nầy phải bắt đầu từ khi mới sanh, vì « chính vào giây phút đầu tiên của cuộc đời mà người ta phải học xứng đáng được sống, và vì khi

mới sanh người ta tham dự vào những quyền của người công dân, nên giây phút chúng ta mới được sanh ra phải là điểm khởi đầu của sự hiện hữu những bổn phận của chúng ta ». Cũng sự xác nhận tương tự như vậy hai chục năm sau trong chương 4 của quyển *Gouvernement de Pologne* : « Chính Giáo dục phải cho linh hồn hình thức Quốc gia, và hướng dẫn những dư luận của nó và những sở thích của nó thế nào cho nó yêu nước vì khuynh hướng, vì đam mê, vì cần thiết. Một đứa trẻ khi mới mở mắt chào đời, phải thấy Tổ quốc của nó và cho tới khi nó chết, nó phải chỉ thấy tới Tổ quốc nầy mà thôi ». Theo sau là một dự án dài dòng về Giáo dục công cộng, có đặc tánh Quốc gia chật hẹp Giáo dục nầy do Quốc gia thực hiện : « Luật pháp phải qui định môn học, thứ tự và hình thức học những môn nầy » Liên hệ tới vấn đề nầy, Rousseau nhắc nhở tới những trường tương tự như những trường ở Berne.

Thế nhưng giữa hai quyển sách đó, Rousseau đã viết quyển Emile. Như vậy những ý-tưởng của ông có thay đổi không ? Không, vì chính trong lúc ông biên soạn quyển Emile vào năm 1758, trong một bức thơ gởi Tronchin ông đã chú trọng rất nhiều tới « Giáo dục công cộng », Giáo dục nầy đã đào luyện ông tại Genève ; và nhất là ông đã ca ngợi dài dòng một trường học ở Berne của Giáo dục công cộng. Và cả trong quyển Emile, Rousseau cũng ca ngợi những tập luyện tập thể và công

cộng của Sparte — mà vào năm 1772, ông muốn phục hồi trở lại tại Ba-Lan (457).

Như vậy cần phải nhận thấy nơi Rousseau một sự ưa chuộng loại Giáo dục công cộng kiểu cộng đồng, thích hợp với quan niệm chánh trị của quyển *Contrat*. Nhưng một Giáo dục như vậy chỉ thích hợp được với một số ít những dân tộc mà thôi, như một vài dân tộc thời thượng cổ, dân tộc Ba-Lan, hay thích hợp phần nào với những Cộng hòa Thụy sĩ thôi. Quyển sách về kinh tế chánh trị có viết : « Tôi chỉ biết có ba dân tộc trước đây đã thực hiện Giáo dục công cộng, đó là những người ở Crète, những người ở Lacédémone và những người Ba Tư cũ; nơi cả ba dân tộc, Giáo dục nầy đã thành công lớn, và nó đã làm nên nhiều điều phi thường nơi hai dân tộc sau cùng ». Ngày nay, người ta gần như không thể thực hiện được một sự giáo dục như vậy, vì sự ung thối mà quyển *Discours* đầu tiên đã tố giác; tuy nhiên trong những trường hợp thuận lợi nhất như ở Thụy sĩ, người ta có thể nghĩ tới một sự Giáo dục trung bình; trong bức thơ gởi cho Tronchin đã nói ở trên, Rousseau có viết: « Đó chính là sự Giáo dục trung bình phù hợp với chúng ta, giữa Giáo dục công cộng của những chế độ Cộng Hòa Hy Lạp, và Giáo dục Gia đình của những chế độ dân chủ ở đó tất cả mọi người dân đều sống cô lập với nhau, và không có gì chung chạ với nhau ngoài sự phục tòng ».

Như vậy lý tưởng về Giáo dục công cộng không còn chỗ đứng trong xã hội thối nát của chúng ta, vì nó giả định một xã hội của những con người tự do. « Trường học công cộng không còn nữa và không thể hiện hữu được, tại vì ở nơi nào không còn Tổ Quốc nữa thì cũng không còn những công dân » (10), như Rousseau đã viết ở đầu quyển Emile ; và lời tuyên bố của ông thầy kèm trẻ sau những chuyến du lịch với Emile, trả lời cho đoạn nầy. « Thật là vô ích khi người ta muốn đạt tới hạnh phúc dưới sự trông nom của Luật pháp. Luật pháp ! Có nơi nào có luật pháp không, và có nơi nào luật pháp được tôn trọng không ? Khắp nơi Em chỉ thấy dưới nhản hiệu nầy có quyền lợi riêng tư và những đam mê của con người mà thôi » (603).

## V.— Ý NGHĨA CỦA QUYỂN EMILE

Như vậy đáng lý ra Rousseau phải viết một quyển khái luận về Giáo dục, quyển nầy sẽ đặt Giáo dục công cộng lên hàng đầu, bằng cách lấy hứng ở Platon và ở Sparte. Nhưng làm như vậy để làm gì, khi mà Giáo dục công cộng không thể thực hiện được trong xã hội đương thời. Do đó ông chỉ viết những « mơ mộng » (2) mà thôi, như chính ông đã thú nhận vào năm 1758 (thơ cho Lenieps, 18 tháng giêng) trong lúc ông đang viết tác phẩm Emile của ông. Quyển sách về những mơ

mộng nầy của ông, ông sẽ không chỉ quan niệm nó như là quyển *Contrat social* mà thôi, trên bình diện của Luật pháp và những luật vĩnh cửu của Thiên nhiên; ông sẽ buông xuôi cho những mơ mộng như trong quyển *Julie*, như vậy ông sẽ ở giữa sự nghiêm trang đứng đắn của quyển *Contrat* và sự lãng mạn thơ mộng của quyển *Julie*. Đó là thái độ phù hợp nhất với một tư tưởng ở giữa đường giữa giấc mơ và sự dự định, tại vì tư tưởng nầy xảy ra trên bình diện của tưởng tượng, nhưng là một tưởng tượng có thể trở thành thực. Vấn đề không phải chỉ là cho những nguyên tắc *tiên thiên*, như trong quyển *Contrat*, mà còn là thích nghi những nguyên tắc nầy với những hoàn cảnh tưởng tượng có thể, và chính trong sự mô tả những hoàn cảnh nầy, chính trong nhữug câu chuyện về những kinh nghiệm làm sáng tỏ những nguyên tắc, mà sự lãng mạn thơ mộng xảy tới.

Tại vì quyển Emile không phải là một quyển khái luận về Giáo dục thật sự, nên người ta có thể thêu dệt trên những nguyên tắc, bằng cách cho những nguyên tắc này một sự thuyết minh không được rút tỉa từ thực tại, từ kinh nghiệm sống. Vì vậy, vì thiếu một hình thức giáo khoa không thể có được, nên tác phẩm rơi lần lần vô hình thức tiểu thuyết ; Rousseau bị lôi kéo vô hình thức nầy mặc dầu ông không muốn ; ông bịa đặt ra những tình tiết, ông « viết một quyển tiểu thuyết » (518), ông rơi từ sự đứng đắn vô tiểu thuyết, cũng

như trong Julie ông đã làm ngược lại, nghĩa là rơi từ tiểu thuyết vô sự nghiêm trang đứng đắn của những bức thư sau cùng. Vì vậy mà người ta có thể hiểu được rằng câu chuyện tình giữa Emile và Sophie trong quyển thứ năm, có thể được tiếp nối. Đó chính là tác phẩm *Les Solitaires* chỉ được phác họa thôi, ở đó Emile và Sophie sau khi đã sống một cuộc đời giản dị theo thiên nhiên, đã bị xã hội làm đồi trụy, và chỉ tìm lại được cuộc đời trước đây của họ sau nhiều kinh nghiệm và nhiều thử thách chua cay. Thật ra, thật là một sai lầm lớn nếu người ta thấy trong quyển hậu Emile nầy ý định của tác giả muốn nhìn nhận sự thất bại của lối Giáo dục của Emile và của Sophie ; nhưng ít ra nó cũng nhắc nhở chúng ta rằng hai nhân vật nầy sống trong một xã hội đồi trụy, và luôn luôn bị sự đồi trụy thối nát nầyđe dọa. Trong tất cả mọi sự giáo dục đều còn một hiểm họa. Chúng ta làm hết sức chúng ta, « cái còn lại tùy thuộc vào những nguyên nhân xa lạ không thuộc thẩm quyền của chúng ta nữa» (63). Hơn thế nữa, quyển Emile cũng ghi nhận rằng hầu như không thể nào một sự Giáo dục thành công được : « Tất cả những gì chúng ta có thể làm với những chăm sóc của chúng ta, đó là đến gần mục tiêu ít hay nhiều, nhưng cần phải may mắn lắm mới đạt được mục tiêu nầy » (7).

Nhưng với sự may mắn người ta cũng có thể đạt tới mục tiêu. Thật vậy ở trong sự đồi trụy chung, theo quyển *Discours* thứ nhất, người ta vẫn

thấy có những nhân vật không thối nát, « một vài tâm hồn may mắn đủ khả năng kháng cự với sự ngu xuẩn, kiêu căng v.v... » (Tựa quyển Narcisse). Cũng như có những vùng rất hiếm ở nông thôn ở đó sự đồi truỵ chỉ hời hợt bên ngoài thôi, cũng như nơi những người « Montagnous » mà Rousseau đã nói tới trong bức thơ gởi d'Alembert, hay trong những vùng nông thôn mà tác giả đã viết quyển Julie để tặng những nông dân (Tựa thứ nhì) và những vùng ở đồng quê mà quyển Emile ca ngợi những nông dân. Muốn cải tạo xã hội, trước hết phải bắt đầu cải tạo gia đình chớ không phải Quốc gia : « Nếu có những cải cách nào cần thực hiện trong những tập quán công cộng, chính bởi những tập quán Gia đình mà người ta phải bắt đầu ; và việc đó tùy thuộc hoàn toàn vào những ông cha và bà mẹ» (Tựa thứ hai, *Julie*). Như vậy chính bằng cách cải cách sự Giáo dục trong một vài Gia đình hạn chế và thuận lợi nào đó, mà người ta có thể bắt đầu hay nhất những cải cách cần thiết. Quyển Emile đáp ứng phần nào với mục tiêu nầy. Được viết ra cho Madame de Chenonceaux, một « bà mẹ tốt biết tư tưởng », trong thực tế quyển nầy cũng là một quyển sách hướng dẫn cho nhiều nhà quí tộc khác. Sẽ có nhiều Emile và nhiều Sophie (1).

---

1) Trong một bức thơ gởi cho Madame Roguin đề ngày 31 tháng 3 năm 1764, Rousseau viết : «Mặc dầu những Sophie và những Emile rất hiếm... vẫn có một số trường hợp tại Âu

Nhưng muốn được như vậy, cần phải có nhiều hoàn cảnh thuận lợi, việc nầy rất hiếm có ; nhưng Julie đã biết lợi dụng khi chúng xảy ra (V, 3) ; việc nầy chỉ có thể xảy ra trong giới quí tộc mà thôi— chúng ta không nên quên rằng Emile là con nhà giàu ; và người ta cần phải giúp cho những hoàn cảnh này xảy ra nữa : Nếu đạo lý đòi hỏi một sự may mắn nào đó, sự may mắn này cũng tùy thuộc vào đạo lý.

Như vậy trong một xã hội thối nát cũng có phát sanh một số những hòn đảo đạo lý, nhờ một vài Gia đình nào đó : Chính Julie và Wolmar đã tạo nên một đảo như vậy tại Clarens, và chính Emile cũng sẽ tạo nên đảo nầy khi thành hôn với Sophie. Vì chính với một xã hội hạn chế mà người ta phải bắt đầu, «điều chánh yếu là phải tốt với những người mà chúng ta sống chung» (9).

Như vậy khía cạnh xã hội vẫn là khía cạnh căn bản trong những giấc mơ nầy về Giáo dục. Không để ý tới điều này, tức là quên rằng sự suy tư của Rousseau được phát triển từ quyển *Discours* và vẫn luôn luôn được tiếp tục trên bình diện xã hội, trong thơ gởi *d'Alembert* hay trong *Julie* cũng như trong quyển *Contrat*. Quyển Emile chỉ kết thúc tốt đẹp một loạt những tác phẩm về vấn đề của

---

Châu, tại Thụy sĩ và ngay bên cạnh chúng ta». Cô Sophie danh tiếng nhất là con gái của Hoàng thân Wurtemberg, mà Rousseau đã trao đổi nhiều thơ từ về vấn đề cô nầy.

Đô thị ; nó cho thấy làm thế nào người ta có thể đổi mới được hoàn cảnh con người ở một vài nơi, « bằng cách lấy con người như nó hiện hữu, và lấy những luật lệ như chúng có thể hiện hữu » (Contrat, I, Tựa). Lý tưởng của quyển *Contrat*, khó có thể thực hiện được trên bình diện đô thị, có thể được thực hiện từ từ trên một bình diện hạn chế hơn. Chính ở nguồn gốc, nghĩa là trong tuổi thơ, mà người ta phải tìm kiếm thuốc trị những bệnh được mô tả trong quyển *Discours*. Rousseau, hơn bất cứ ai ở thời đại của ông, đã hiểu rằng đời sống đạo đức tùy thuộc nhiều vào khung cảnh trong tuổi thơ. Nếu ông đạt tới khoa sư phạm do cái thuận lý của hệ thống tư tưởng của ông, từ những suy tư về chánh trị, ông cũng hiểu rằng những cố gắng nhằm cải cách xã hội cần phải đi trong một chiều hướng ngược lại, nghĩa là bắt đầu bằng Giáo dục. Ông cũng thấy những khó khăn trong công việc cải cách nầy, nhưng ông nghĩ rằng không cần phải tổ chức trở lại xã hội để có thể cải cách Giáo dục (như ông đã từng nói vào năm 1757 với Madame d'Epinay).

Như vậy người ta hiểu tại sao, đối với tác giả, những ý tưởng quan trọng nhất là những ý tưởng trong hai quyển sách sau cùng. Không những phần *La Profession de foi* và phần tóm tắt quyển Contrat ở quyển V cho chúng ta những cứu cánh triết lý cần thực hiện ; nhưng hai quyển sách cuối cùng

nầy còn khai triển vấn đề hội nhập vào xã hội, sự chuyển tiếp từ tình trạng Trẻ con qua tình trạng người lớn. Thế nhưng, như Rousseau đã nói nhiều lần, chính ở tuổi trẻ mà người ta bắt đầu Giáo dục thật sự. Nếu ông Thầy kèm trẻ bắt buộc Emile phải xa cách Sophie và du lịch, đó chính là để cho sự hội nhập nầy vào xã hội được thực hiện trong những điều kiện tốt đẹp nhất: «Khi con trở thành chủ gia đình, con sẽ trở thành một thành phần của Quốc gia. Là một thành phần của Quốc gia là cái gì?... Con tưởng đã học được tất cả rồi, nhưng con không biết gì hết. Trước khi chiếm một chỗ trong xã-hội dân sự, con cần biết xã hội nầy và biết chỗ nào phù hợp với con trong đó» (571); hôn nhân là định chế xã hội đầu tiên. Như vậy Emile sẽ chiếm lấy cái chỗ dành riêng cho mình trong xã-hội dân sự; điều đó sẽ chấm dứt cuộc phiêu lưu của nó. Dầu cho nó không có một «Tổ quốc», nó sẽ luôn luôn có một «nước» (605), và sự quyến luyến đối với nơi ở đó nó được sanh ra là một trong những bổn phận của nó; khi nó trở thành người lớn, nó phải làm gương cho đồng bào của nó (606).

Như vậy đàng sau những mơ mộng về Giáo dục, Rousseau vẫn nghiêm chỉnh truyền bá lý thuyết của ông. Quyển Emile cho chúng ta thấy phải làm thế nào để thành lập được một «*Clarens*» mà quyển Julie đã mô tả.

## VI.— SỨ MẠNG CON NGƯỜI TRONG TUỔI THƠ

Trả lời cho sứ mạng của con người, tức là chiếm lấy chỗ của mình : «Người ơi... hãy ở chỗ mà Thiên nhiên dành sẵn cho người trong dây chuyền những hữu thể » (68). Nhưng là một con người, tức là «rút trái tim của mình vô trong những hạn định của địa vị của mình» (568), tức là từ chối không nới rộng ra ngoài và chỉ là chính mình (67, 68, 69). Trong tất cả những tác phẩm của ông, Rousseau không ngừng nhấn mạnh trên sự co rút cần thiết nầy của con người về chính mình ; nhưng đôi khi ông cũng nói rõ, như khi ông khuyến cáo Henriette không nên « tìm cách rời xa chính mình » bằng cách rời khỏi vai trò người phụ nữ của mình (thư ngày 7 tháng 5 năm 1964), hay khi ông viết thơ cho một thanh niên nọ ; « Em hãy làm việc trong tình trạng mà cha mẹ em và Thượng Đế đã đặt để cho em» (thư năm 1758). Emile cũng vậy cũng sẽ giữ những tài sản của cha mẹ (606) và sẽ sống trong nước nơi nó được sanh ra. Do sự sanh ra và do tình trạng của chúng ta, mỗi người trong chúng ta bị gắn liền với một chỗ riêng biệt. Như vậy có cần phải đào luyện Emile cho chỗ nầy không, là chỗ của nó sau nầy trong xã hội ?

Đó là điều mà người ta làm trong một nền Giáo dục thuần túy xã hội, chịu ảnh hưởng của những xã hội thối nát của chúng ta. « Trong trường hợp nầy, Giáo dục chỉ phục vụ cho những bất công hiện tại mà thôi » (12). Nhưng những khác biệt trong xã hội

đều do sự bất bình đẳng giả tạo mà quyển *Discours* thứ hai đã tố cáo, và do dư luận. Như vậy trong việc Giáo dục Emile, người ta chỉ có thể dựa vào những yếu tố thiên nhiên mà thôi. Như chúng ta biết, đất nước là một trong những yếu tố thiên nhiên này. Chính vì vậy mà trong quyển *Gouvernement de Pologne*, Rousseau chủ trương một nền Giáo dục đặt Tổ quốc lên hàng đầu: « Vào lúc 20 tuổi, một người Ba Lan không được là một con người khác, nó phải là một người Ba Lan »; cũng như ngày xưa một người dân Sparte là một người dân Sparte. Nhưng sự gắn liền với Tổ quốc này trong đó những yếu tố Thiên nhiên can dự, chớ không phải những yếu tố dư luận, không thể có ý nghĩa gì ngày nay khi mà « sự Giáo dục công cộng không còn hiện hữu nữa », ngày nay khi mà không còn có những luật lệ thật sự và những Tổ quốc thật sự. Như vậy chúng ta sẽ phải chú trọng tới những gì chung cho sứ mạng của tất cả mọi người, bằng cách xóa bỏ những khác biệt địa phương giả tạo, hầu tìm thấy « sứ mạng chung » cho tất cả trong trật tự thiên nhiên (12).

Như vậy chúng ta bắt buộc phải tránh việc ăn sâu bắt rễ quá sớm làm hại cho Emile, và phải « nhổ rễ » nó trong suốt thời gian nó học làm người. « Thiên nhiên muốn nó phải thực hiện sứ mạng làm người trước khi nghĩ tới sứ mạng của cha mẹ» (12). Do đó Emile sẽ là một người học trò trừu tượng, một đứa trẻ mồ côi, và mặc dầu là con nhà giàu, nó

phải làm người trước khi làm một người giàu có quí phái: «... tôi muốn cho nó một địa vị mà nó không thể mất được, một địa vị làm danh dự cho nó ở tất cả mọi thời đại ; tôi muốn nâng nó lên tình trạng con người » (226).

Vả lại chúng ta đang ở trong một thời đại bất ổn, « chúng ta đến gần với tình trạng khủng hoảng và thế kỷ của cách mạng » (224). Như vậy trong tất cả những tính toán của chúng ta, chúng ta phải để ý tới những xáo trộn có thể xảy ra (224-5). Sự bất ổn nầy của xã hội cho phép chúng ta bỏ qua những yếu tố giả tạo, và biện minh cho một lối giáo dục theo Thiên nhiên, làm như là cái cùng cực của xã hội đưa chúng ta về với Thiên nhiên. Emile mà khi thoát khỏi tay của thầy sẽ không là Thẩm phán cũng không là quân nhân hay tu sĩ, nhưng là « Con người trước hết » (12), sẽ nhờ vậy mà đủ khả năng làm được tất cả mọi việc. Không những « Giáo dục Thiên nhiên phải làm cho con người đủ khả năng thích nghi với tất cả những hoàn cảnh người» (27) mà thôi, mà bất cứ ai được đào luyện tốt đẹp để làm tròn sứ mạng con người của mình không thể không thích nghi được với những tình trạng khác nhau gắn liền với sứ mạng nầy (12).

Tuy nhiên dầu cho người ta chỉ muốn biết có cái gì chung cho tất cả mọi người, ở dưới sứ mạng con người vẫn còn nhiều sứ mạng riêng biệt phụ thuộc mà người ta không thể từ chối được — những sứ mạng nầy lệ thuộc vào tuổi tác

và tánh tình. « Nhân loại có chỗ của mình trong trật tự vạn vật; đứa trẻ cũng có chỗ của mình trong trật tự đời sống con người: phải nhận thấy con người trong con người, và đứa trẻ trong đứa trẻ » (63). Những khác biệt về tuổi tác có tánh cách tự nhiên chớ không giả tạo như những khác biệt về địa vị xã hội. « Thiên nhiên muốn rằng những đứa trẻ là những đứa trẻ trước khi là người lớn » (78). Do đó, tuổi trẻ có vai trò của mình, địa vị của mình, và như là sự tự trị tương đối của mình. Như chúng ta sẽ thấy sau này, ở một nghĩa nào đó có sự « trưởng thành » (180) của tuổi trẻ, tuy nhiên người ta cần để ý tới sự liên tục giữa tuổi thơ, tuổi thiếu niên và tuổi người lớn.

« Cái gì hiện hữu đều tốt đẹp », và tuổi trẻ cũng có vai trò của mình trong trật tự vạn vật: « Người ta than phiền về tình trạng của tuổi thơ; người ta không thấy rằng loài người sẽ bị diệt chủng, nếu người lớn không bắt đầu làm đứa trẻ » (6-7). Nếu con người sanh ra đã là người lớn rồi, nó sẽ là « một thằng ngốc hoàn toàn, một người máy », họ sẽ không biết ăn uống hay đi đứng (40-1). Chính trong tuổi thơ mà đứa trẻ có thể đạt tới việc xây dựng lý trí, bằng cách xử dụng những dữ kiện của giác quan của nó (1). Như vậy « tình trạng yếu kém nầy cũng có cái lý do của nó » (69);

(1) Hiển nhiên là ở đây Rousseau dựa vào Condillac, mà ông thường tỏ rõ sự ngưỡng mộ của ông.

« hình như những đứa trẻ chỉ nhỏ bé và yếu đuối để học những bài học quan trọng nầy mà không nguy hiểm mà thôi » (60). Đứa trẻ, vừa bị hạn chế trong những thèm muốn của mình vừa bị hạn chế trong những khả năng của mình, lúc ban đầu lệ thuộc vào người lớn, việc nầy giúp cho nó được phát triển dễ dàng hơn; sau đó một sự gia tăng năng lực lại cho nó sự thặng dư năng lực nhờ đó nó có thể làm những thí nghiệm hữu ích (61) — khác với trường hợp của thú vật. Ở đây người ta thấy tác động của Thượng Đế : « Đồng thời với việc Tạo hóa cho Trẻ con nguyên tắc tích cực nầy, Ngài cũng làm cho nguyên tắc nầy ít gây tai hại, bằng cách để cho đứa Trẻ ít sức lực để hoạt động » (49).

Như vậy người ta cần tôn trọng tuổi thơ, vì tuổi thơ nầy có chỗ của mình trong trật tự vạn vật, người ta cần làm khác hơn là những Nhà giáo nọ « lúc nào cũng muốn tìm người lớn trong đứa trẻ, mà không nghĩ rằng đứa trẻ nầy trước hết là một đứa trẻ trước khi trở thành người lớn ». Giáo dục sẽ phải thích nghi với tuổi trẻ, và thích nghi cả với mỗi tuổi của thời thơ ấu. Nó phải để ý tới sự phát triển của các cơ năng. Khoa sư phạm của Rousseau sẽ là một khoa sư phạm dựa vào cơ năng.

Không ai chối cãi rằng ý tưởng về một khoa sư phạm cơ năng như vậy không phải là một ý tưởng mới ; nó đã hiện diện nơi Comenius từ trước rồi, và còn hiện diện nơi nhiều người khác

nữa. Người ta cũng có thể nói như vậy đối với khoa sư phạm dành riêng cho mỗi người, mà chúng tôi sẽ nói tới, mà người ta có thể tìm thấy ở Montaigne hay là Locke. Điểm độc đáo của Rousseau chính là ở ông, những khoa sư phạm nầy tùy thuộc vào một khoa sư phạm về sứ mạng con người ; chúng được chụp lấy trong một hệ thống rộng rãi hơn, hệ thống nầy phát sanh ra chúng và biện minh cho chúng. Sức mạnh của chúng ở ngay chỗ đo. Nhưng cũng vì vậy mà chúng có những yếu điểm, mà chúng tôi sẽ không nhấn mạnh ở đây.

Cũng như mỗi tuổi, mỗi cá nhân đáp ứng với một sứ mạng. Phải để ý tới những trí thông minh khác nhau, những bản tánh và tánh tình khác nhau: «mỗi tinh thần đều có hình thức riêng của nó, theo đó nó cần được hướng dẫn» (8.). Ở đây vấn đề không phải chỉ là những khác biệt về lượng mà thôi, những khác biệt nầy làm cho mỗi người «tiến tới mau hay chậm tùy theo tài năng thiên phú của mình...» (41) ; vấn đề còn là những khác biệt về phẩm, những khác biệt mà ngày nay chúng ta gọi là khác biệt về tâm tánh, theo nghĩa rộng của danh từ nầy, nghĩa là bao gồm cả bản tánh và tánh tình. Tâm tánh không phải chỉ lệ thuộc vào khung cảnh mà thôi, như Helvétius đã lầm tưởng ; « có những tâm tánh đã lộ dạng ngay khi người ta mới sanh ra » và có những tâm tánh khác được phát lộ sau nầy, nhưng có một điều chắc chắn là chúng không thay đổi được ; « người ta khó có thể biến một

người tóc vàng thành tóc đen, cũng như khó có thể làm cho một thằng ngốc trở thành một người thông minh » ; và « có bao giờ anh nghe nói một người nóng tánh trở thành lãnh đạm không, và có bao giờ anh nghe nói một người có phương pháp và lanh lùng lại thủ đắc thêm óc tưởng tượng không ». Thế nhưng, « tất cả những tâm tánh đều tốt và lành mạnh tự chúng... Thiên nhiên không bao giờ sai lầm...» Do đó « vấn đề không phải là thay đổi tâm tánh và làm trái với Thiên nhiên; ngược lại vấn đề còn là đẩy tâm tánh nầy đi càng xa càng tốt... vì chỉ như vậy một người mới trở thành tất cả những gì nó có thể hiện hữu, và nhờ vậy mà công trình của Thiên nhiên hoàn tất nơi nó nhờ Giáo dục».

Về vấn đề sự khác biệt của Giáo dục tùy thuộc vào tâm tánh, Rousseau không có nhấn mạnh. Ông chỉ nói rằng vấn đề được đặt ra vào tuổi thiếu niên : «Chúng ta hãy chờ tia lửa lý trí đầu tiên, chính nó làm cho tâm tánh lộ diện và cho tâm tánh nầy hình thức thật sự của nó» (Julie). Nhưng lúc đó «sự phân chia gần như vô hạn của những tâm tánh bắt đầu, mà người ta không thể nào nghiên cứu chi tiết được » .

Trong địa hạt nầy, cũng như trong địa hạt tuổi tác, điều quan trọng nhất là quan sát hầu có thể tôn trọng Thiên nhiên. Cần phải «rình mò Thiên nhiên» (8) âu dài, và cần «nghiên cứu» những học sinh. Nghệ thuật quan sát rất quan trọng; cũng

như trong địa hạt chánh trị, «cần phải tạo ra những qui luật để quan sát» (585). Trước hết ông Thầy cần học cách nghiên cứu người khác, chẳng hạn như không «lầm lẫn» ảnh hưởng của cơ hội với sự «hăng say của tài năng» (230) ; ông phải biết rằng «chính trong những điều nhỏ nhặt mà Thiên nhiên lộ diện» (287), ông phải biết giải thích sắc mặt. Tóm lại, cần phải học hỏi nhiều trước khi nghiên cứu trẻ con : « Tôi mong muốn rằng một người đứng đắn nào đó cho chúng ta một quyển khảo luận về nghệ thuật quan sát Trẻ con. Nghệ thuật nầy rất quan trọng, mà chúng ta cần biết tới : những người Cha và những ông Thầy vẫn chưa biết gì hết về nó» (231).

Khoa sư phạm về cơ năng, tại vì nó là khoa sư phạm về sứ mạng, cũng sẽ là khoa sư phạm về hạnh phúc. « Tôi ở trên con đường của Thiện, và chờ đợi Thiên nhiên chỉ cho tôi con đường hạnh phúc. Nhưng nó cũng là con đường đó, và tôi đã đi trên đó mà không biết » (565), đó là lời của Thầy Emile. Chỉ có sự gặp gỡ nầy giữa Thiên nhiên và Hạnh phúc mới có thể giải thích được tầm quan trọng của tánh cách tự nhiên bộc phát và của hạnh phúc trong việc giáo dục Emile. Thật vậy, nếu Thiên nhiên gặp gỡ với đức hạnh, đức hạnh gặp gỡ hạnh phúc, «con người chỉ trở thành dữ khi nó đau khổ mà thôi» (565). Như vậy ở Rousseau, mối bận tâm về hạnh phúc có thể được biện minh do sự kiện «trong số những đứa trẻ

được sanh ra nhiều lắm và chỉ có phân nửa đạt tới tuổi thiếu niên» (91) mà thôi, và do sự kiện người ta không nên hy sinh hiện tại cho một tương lai không chắn chắc (532,62,80,201) ; nhưng ngoài ra còn có một lý do sâu xa hơn, đó là Thiên nhiên không lường gạt chúng ta : « Emile yêu quí, phải đó là cứu cánh của mọi sinh vật; đó là hạnh phúc, sự thèm muốn đầu tiên mà Thiên nhiên ghi khắc lên chúng ta, và là sự thèm muốn duy nhất không bao giờ rời bỏ chúng ta» (564). Khoái lạc tự nó có một giá trị; chính vì vậy mà ông Thầy dạy kèm Emile có thể nói : «Tôi không nuôi dưỡng Emile để thèm muốn, hay để chờ đợi, mà để khoái lạc» (522). Nhưng khoái lạc nầy sẽ có một hương vị đạo đức khi đứa trẻ lớn lên, tới mức độ khoái lạc và Thiện lẫn lộn với nhau : «...Emile có bao giờ bị thúc dục bởi cái gì không ? Bởi một việc duy nhất, đó là hưởng thụ cuộc đời. Tôi có thể nói thêm, và làm điều Thiện khi nó có thể không ? Không, vì chính việc đó cũng là hưởng thụ cuộc đời» (522). Lúc đó hạnh phúc là sự hài lòng về chính mình, và «chính để xứng đáng với sự hài lòng nầy mà chúng ta được đặt trên trái đất nầy và có tự do, mà chúng ta bị cám dỗ bởi những đam mê và bị giữ lại bởi ý thức» (341); làm tròn bản chất của chúng ta, đó là được hạnh phúc, vì «một hiện hữu tốt đẹp như con người có thể chờ đợi một điều Thiện gì khác hơn ngoài việc hiện hữu theo bản chất của mình ?» (345) Như vậy khi Rousseau viết : «Chúng ta phải làm cho con

người hạnh phúc ở mỗi tuổi» (532), điều đó cũng có nghĩa là ở mỗi tuổi, người ta phải cho những đức hạnh riêng. Mỗi tuổi có đức hạnh riêng và hạnh phúc riêng ; cần phải để ý tới những đoạn đời này mà Thiên nhiên đã phân biệt trong cuộc đời của con người. Ở mỗi đoạn có một thăng bằng nào đó giữa những cơ năng và những thèm muốn, sự thăng bằng này phù hợp với «đạo lý của con người hay con đường của hạnh phúc thật sự» (63).

## VII.— GIÁO DỤC TIÊU CỰC

Xã hội hiện tại xấu ; Giáo dục «tích cực» rút cảm hứng từ đó, cố gắng xã hội hóa đứa trẻ quá sớm, «đào luyện tinh thần trước tuổi», và cho đứa trẻ sự hiểu biết về những bổn phận của con người (thơ cho Beaumont). Nhưng trong thực tế như vậy là mở cửa cho những tật xấu. Rousseau trở lại vấn đề này không ngừng : «Chúng ta không nên dạy chân lý cho những người chưa đủ sức nghe chân lý này, vì như vậy là thay thế sai lầm vào chân lý» (312) Người ta muốn dạy cho trẻ con đạo đức của người lớn ; nhưng tại vì đứa trẻ chưa đủ trình độ phán đoán thật sự về đạo đức và hiểu về đạo đức nên đứa trẻ sẽ học những thói quen nói láo, giả dối, kiêu hãnh ; nó tham dự rất sớm vào những tật xấu của người lớn, thay vì tham dự vào những đức hạnh. «Vì người ta muốn giảng dạy cho nó những đức hạnh, người ta sẽ

làm cho nó yêu mến những tật xấu»: người ta cho nó những tật xấu nầy bằng cách cấm đoán nó (69). Người ta dẫn đứa trẻ tới ngồi ngáp lên ngáp xuống ở nhà thờ và như vậy «người ta xô đẩy nó thêm khát cái hạnh phúc không cầu nguyện Thượng đế nữa» (96-7). Người ta bắt nó hứa hẹn đủ điều, và việc nầy làm cho nó phải nói láo (96). Không những người ta đặt nó trong những hoàn cảnh nguồn gốc của tật xấu; mà do sự việc nó không hiểu nên nó cho những bài học một ý nghĩa hoàn toàn khác, « cái bẫy không phải ở chỗ nó không hiểu, mà ở chỗ nó tưởng nó hiểu « (207); chẳng hạn như một bài ngụ ngôn của La Fontaine, một đứa trẻ quá nhỏ rút tỉa những bài học về ninh hợ, về bất nhân, bất công, bất phục tùng, hài hước (215). Vì được tiếp xúc quá sớm với những tật xấu mà người ta muốn cấm đoán nó, vì không đủ khả năng lên án những tật xấu nầy và tự giữ lấy mình, nên đứa trẻ sẽ chấp nhận những tật xấu nầy, nó tham dự vào những xiềng xích, mà do lòng kiêu hãnh và do dư luận, đang trói buộc con người hiện đại (604). Người ta muốn đào luyện trí tuệ của nó, cho nó những quan niệm đạo đức, nhưng cũng vì vậy mà người ta hại nó Thật vậy «không phải do tánh tình hay do giác quan mà sự lạc đường của tuổi trẻ bắt đầu, đó chính là do dư luận» (110). Hiểm họa nằm ở chỗ đứa trẻ lấy quá sớm cái «mặt nạ» nầy, là mặt nạ của con người hiện tại bị xã hội hiện

thời làm cho hư hỏng (271), nằm ở chỗ đứa trẻ ngừng không còn là chính mình nữa, và không theo Thiên nhiên nữa.

Như vậy người ta cần phải làm ngược lại hoàn toàn với lối Giáo dục nầy, quá vội vàng hội nhập đứa trẻ vào một Xã hội tầm thường. Cần phải làm một cái «hàng rào» rào chung quanh đứa trẻ để bảo vệ nó. Thơ gởi cho Beaumont cho chúng ta thấy rõ ràng nhất ý nghĩa thật sự của lối Giáo dục tiêu cực nầy, mà đôi khi người ta còn gọi là Giáo dục «bất động» (117) : «Nếu con người tự nhiên tốt, nó sẽ vẫn tốt như vậy khi mà không có gì ở ngoài làm cho nó hư hỏng... Như vậy nếu chúng ta đóng cửa không cho những tật xấu xâm nhập, trái tim con người vẫn luôn luôn tốt. Dựa trên nguyên tắc nầy tôi nghĩ rằng lối Giáo dục tiêu cực là lối Giáo dục hay nhất hay nói đúng hơn chỉ có lối Giáo dục nầy là tốt... Tôi gọi Giáo dục tiêu cực loại Giáo dục hướng về việc cải thiện những cơ năng, là những dụng cụ để chúng ta hiểu biết, trước khi cho chúng ta những hiểu biết, hướng về việc chuẩn bị lý trí nhờ luyện tập giác quan. Giáo dục tiêu cực... không cho những đức hạnh, nhưng nó chận đứng những tật xấu ; nó không dạy chân lý, nhưng nó chận đứng những sai lầm ; nó chuẩn bị cho đứa trẻ có thể đạt tới chân lý khi nó đủ trình độ hiểu biết chân lý nầy, và đạt tới Thiện khi nó đủ trình độ yêu mến điều Thiện nầy ».

Giáo dục tích cực, là Giáo dục của Sparte, sẽ

có thể được biện minh ở Ba Lan ; nhưng ở Balê, chắc chắn Giáo dục tiêu cực là loại Giáo dục thích hợp nhất. Thật vậy «cho tới khi nào chúng ta vẫn không biết chúng ta phải làm gì, sự khôn ngoan nhất nằm ở chỗ không làm gì cả» ; cần phải «biết không làm gì cả» (565). Đó là điều khó nhất trong đời sống đạo đức cũng như trong Giáo dục : tránh hiểm họa hư hỏng vì thiếu thận trọng. Như vậy ở một nghĩa nào đó, tuổi trẻ phải là một thời kỳ nhàn rỗi lâu dài (128), cần phải « để cho tuổi trẻ chín mùi nơi những đứa trẻ» (83), cần phải biết không làm gì cả : «Nếu các anh có thể không làm gì cả và không để cho Trẻ làm gì cả : nếu các anh có thể làm cho học trò các anh mạnh khỏe và lành mạnh vào lúc 12 tuổi, mặc dầu nó không biết phân biệt tay trái với tay mặt, từ những bài học đầu tiên của các anh, những cặp mắt của trí tuệ của nó sẽ mở rộng cho lý trí ; không định kiến, không thói quen... nó sẽ trở thành một con người khôn ngoan nhất trong bàn tay của các anh và vì các Anh đã bắt đầu bằng cách không làm gì cả, các Anh đã làm một chuyện phi thường về Giáo dục » (83).

Do đó, người ta có thể nói rằng « qui luật Giáo dục lớn nhất, quan trọng nhất, và hữu ích nhất », « đó không phải là tranh thủ thời gian, mà là xài phí thời gian » (82). Đứa trẻ không thấy thế giới như một người lớn ; tất cả sự danh vọng của Thiên đàng không làm cho nó khoái bằng một cục

đường (thơ gởi Beaumont). Tuổi thơ có phương pháp riêng của nó (156); «tuổi thơ có những cách thấy, tư tưởng, cảm thấy riêng của mình» (Julie V). Như vậy chúng ta cần phải chờ đợi. Thiên nhiên làm việc cho chúng ta, và trong lúc chờ đợi chúng ta chỉ nên giữ đứa trẻ cho nó khỏi bị cám dỗ, như là «chị ở của anh làm vườn» (Julie, V, 3), chị này chỉ có việc nhổ những cây cỏ xấu thôi.

Chính vì vậy mà Rousseau đã không ngừng lập đi lập lại rằng cần phải trễ nải càng nhiều càng tốt; không nên đọc gì trong thời thơ ấu và chỉ đọc một quyển sách duy nhất thôi trước 15 tuổi. Không có bài học đạo đức nào trước tuổi thiếu niên (76). «Làm chậm trễ lại tất cả càng lâu càng tốt» (274); phải hy sinh chịu mất thời giờ mà người ta sẽ lấy lại sau nầy (84). Nhất là không tiếp xúc sớm với thế giới xã hội: «cho nó biết xã hội trước khi nó biết về con người, đó không phải là đào luyện nó mà là ung thối nó; đó không phải là Giáo dục nó mà làm gạt gẫm nó» (260). Những «khuyết điểm của thân xác và tinh thần gần như do một nguyên nhân như nhau; người ta muốn làm cho nó trở thành người lớn quá sớm» (260). Emile sẽ được đưa vô xã hội rất trễ; nó sẽ sống một cách không đam mê càng lâu càng tốt; nó sẽ để nhiều thời giờ để tìm kiếm Sophie, vì vấn đề quan trọng là không nên tìm thấy Nàng quá mau (443); và khi nó tìm ra Nàng rồi, nó còn sẽ phải dời cuộc hôn nhân trở lại sau nầy, để du lịch.

Làm chậm trễ tất cả, chắc chắn như vậy, nhưng cũng chuẩn bị tất cả ; «cần phải dự định tất cả và dự định khá xa» (196). Chính sự chuẩn bị nầy giúp hấp thụ tốt đẹp những bài học của kinh nghiệm, và mặt khác tập hợp lại những dụng cụ cần thiết để giải quyết những khó khăn sau nầy. Emile sẽ bỏ ra rất nhiều thời giờ để khám phá ra địa bàn (197), nhưng chính nó sẽ sáng chế ra địa bàn và như vậy nó sẽ nhớ rõ điều nầy ; nó sẽ không tìm thấy địa bàn nầy được làm sẵn như bao nhiêu những dụng cụ khác, giết khoa học (198). Nó sẽ phải sống qua một «vài ngày lo lắng» (188), nhờ đó nó sẽ chú ý nhiều hơn. Những bài giảng cho đứa trẻ thường quá mau lẹ và vì vậy mà không được chuẩn bị chu đáo; «trong số nhiều phương pháp rất hay để rút ngắn lại việc học hỏi khoa học, chúng ta rất cần có một người nào đó chỉ cho chúng ta một phương pháp học khoa học với sự cố gắng» (198).

Như vậy chính bằng cách đi chậm chạp mà người ta chuẩn bị tương lai chu đáo hơn. Sophie sẽ trở thành khiêm tốn và dè dặt trước khi cần tới những đức tánh nầy, và nó sẽ giữ mãi những đức tánh nầy (501). Cho tới sự hôn nhân cũng sẽ được chuẩn bị từ lâu ; và tất cả những màn trong câu chuyện tình giữa Emile và Sophie cũng đều được chuẩn bị chu đáo nhờ tài khéo léo của ông Thầy (506, 516, 529, 573).

Sau cùng cần phải sửa soạn và dự liệu những

lúc cần nói một vài điều. Có một giờ thuận tiện cho mỗi thủ đắc, cho mỗi vấn đề (408); có một tuổi cho việc học hỏi khoa học, và một tuổi để tìm hiểu về phép lịch sự (407). Có một tuổi của những câu chuyện ngụ ngôn, đó là tuổi thiếu niên (296), và một tuổi để hiểu được ý niệm về Thượng đế, mà không dị đoan. Có một tuổi để nói về lý trí, và một tuổi để nói về quyền lợi. Nhưng trước mỗi tuổi cần phải sửa soạn, cần phải đặt đứa trẻ trong tình trạng hiểu biết lẽ phải trước khi nói về lẽ phải (396), cần phải sửa soạn nó gia nhập xã hội, sửa soạn nó hiểu những ngụ ngôn, hiểu Thượng đế. Và cả khi những giây phút long trọng nầy tới — mà Rousseau rất thích mô tả — ở đó ông Thầy xử dụng tất cả tài hùng biện của mình để bắt đầu một khúc quanh trong việc Giáo dục Emile, để nói với nó về Thượng Đế, để thúc đẩy nó rời khỏi Sophie, người ta cũng cần phải sửa soạn nữa, sửa soạn cảnh (chẳng hạn như trong *Profession de foi*) và tình cảm (chẳng hạn như khi công bố rằng Sophie có thể chết, để làm cho Emile chú ý tới bài học này).

## VIII.— TỰ DO TRONG KỶ LUẬT

Nếu phải làm chậm trễ tất cả, chuẩn bị tất cả, trước tiên việc nầy nhằm tránh những lạc hướng sớm do ảnh hưởng của xã hội, hầu làm cho tâm hồn cứng cát hơn trước khi trưng bày nó

cho những hiểm nguy. Sau đó việc nầy còn nhằm giữ lại sự tự do cho đứa trẻ; nhưng chúng ta không nên quên rằng hiện hữu tự do, hiện hữu hợp lý và hiện hữu như một công dân, đó là những trạng thái đi chung với nhau. Chính với khế ước xã hội mà con người có sự tự do dân sự, và sự tự do đạo đức (contrat, I,8). Như vậy một khoa Sư phạm kêu gọi tới sứ mạng xã hội cũng phải là một khoa Sư phạm của sự tự do.

Thật ra, đó không phải là một khoa Sư phạm để cho đứa trẻ muốn làm gì thì làm, vì theo Rousseau sự tự do là sự tuân theo những luật lệ được chấp nhận, và « sự thúc đẩy của thèm muốn chỉ là một sự nô lệ » (Contrat, 1,8). Hiện hữu tự do, đó là giữ vị trí của mình trong thế giới, và cái Thiên nhiên nơi mình ; đó là theo « trật tự » ; đó là xử dụng những sức mạnh Thiên nhiên và chỉ xử dụng những sức mạnh nầy thôi (68). « Con người thật sự tự do chỉ muốn những cái gì nó có thể », và do đó « nó làm những cái gì nó thích » (69). Trong trạng thái Thiên nhiên nó tuân theo sự cần thiết ; và trong trạng thái dân sự nó tuân theo luật pháp của xã hội, những luật pháp nầy cũng khó bẻ cong như luật Thiên nhiên. Chính dư luận, tánh ngông, tánh kiêu căng làm cho nó không theo những luật lệ nầy, và vì vậy mà biến nó thành một kẻ nô lệ.

Như vậy, chúng ta hãy bảo đảm cho sự tự do của Emile, và muốn được vậy chúng ta hãy để

cho Emile vừa đủ giới hạn để nó thử thách sự tự do nầy. Chúng ta hãy để cho nó tự đào luyện chính mình, thay vì muốn đào luyện nó, hay nói đúng hơn chúng ta phải làm thế nào để nó luôn luôn tin tưởng rằng nó tự do trong những thí nghiệm của nó, để nó tưởng chỉ đụng chạm với sự cần thiết mà thôi. Nhưng, mặc dầu chúng ta không ra mặt, chúng ta cũng vẫn canh chừng để cho những thái độ của nó không bị lạc hướng bởi những yếu tố không Thiên nhiên ; chúng ta sẽ tạo cho nó một khung cảnh thuận lợi. Do đó có lời tuyên bố danh tiếng : « Người ta đã thử tất cả mọi dụng cụ, trừ một, dụng cụ duy nhất có thể thành công, đó là sự tự do trong kỷ luật » (80).

Trước tiên đó là tự do thể xác ! Không nên lót tã, không nên mặc quần áo quá sát, nhưng nên tổ chức những trò chơi và trò giải trí cho những đứa trẻ lớn. Cũng vì lý do nầy, «không dạy một bài học nào bằng lời nói... không trừng phạt» (81). Phải để cho đứa trẻ có thể xài phí những sức lực của mình trong những sinh hoạt, và đối với nó những sinh hoạt nầy sẽ là những kinh nghiệm có tánh cách Giáo dục, mặc dầu vẫn là những trò chơi. Không có những đồ chơi mắc tiền (52), không có những máy móc khoa học (198), mà là sự tất yếu thuần túy và sự tự do xử dụng sự tất yếu nầy. Được nuôi dưỡng như vậy, Emile sẽ được hạnh phúc vì được hưởng « sự an lạc tự do» (61). Nếu nó cảm thấy đau khổ, nó cũng không dừng lâu ở sự

đau khổ nầy, tại vì người ta sẽ để cho nó ở một mình với đau khổ, và vì vậy nên nó sẽ được mạnh hơn và độc lập hơn. Nó sẽ phát triển tùy theo thiên nhiên «đã làm tất cả một cách tốt đẹp nhất» (64), và mặc dầu nó không bị cầm cương hay sửa đổi, nó sẽ bạo dạn hơn, và thông minh hơn là trong trường hợp người ta muốn làm ngược lại với Thiên nhiên.

Người ta có sợ rằng nó sẽ lãnh đạm và bất động nếu thiếu sự thúc đẩy của người lớn không? Sợ như vậy là hoàn toàn không biết gì hết về bản chất con người. Cái phân biệt con người với con thú, lý do của cái vinh và cái nhục của con người, đó là một sự thặng dư những khả năng, một sự thặng dư năng lực (65 ; và trong quyển Discours), sự thặng dư nầy thúc đẩy con người ra khỏi bản chất nguyên khởi của mình, bản chất có sẵn của mình, để thí nghiệm và khám phá. Chính nhờ xử dụng sự thặng dư nầy mà một đứa trẻ, bề ngoài được tự do, nhưng bên trong được hướng dẫn một cách kín đáo (135), có thể thích thú với bất cứ cái gì. Ngược lại chính tại vì xử dụng sự thặng dư nầy mà nó sẽ ra khỏi những con đường của Thiên nhiên, nếu người ta không qui định sự tự do của nó, và vì tánh kiêu căng, nó sẽ tìm cách nới rộng con người của nó ngoài sức của chính nó (65). Như vậy sự tự do của nó không phải là muốn làm gì thì làm, mà là một kỷ luật.

Emile sẽ biết tự kiểm soát. Nó sẽ tự kềm chế

được vì trước hết nó sẽ cảm thấy một cách trực tiếp sự tất yếu của mọi việc, và cho tới sự tất yếu của người lớn — như chúng ta sẽ thấy sau này ; tại vì thiếu những dụng cụ và máy móc nó sẽ phải, như Robinson, phát triển ý thức thông thường của nó, hầu tuân theo những định luật vật lý để xây dựng những vật có thể thỏa mãn những thèm muốn của nó ; tại vì lúc đầu nó được đào luyện bằng những hành động thay vì bằng những lời nói, do đó sau này nó sẽ đủ khả năng hơn để hưởng thụ việc đọc sách (391) ; tại vì nó sẽ chiến thắng những đam mê nguy hiểm nhờ những đam mê vô hại (như là săn bắn, 397). « Được nuôi dưỡng trong sự tự do tuyệt đối », nó sẽ làm chủ chính mình khi tới lúc ở đó nó phải tuân theo luật lệ của bổn phận bằng ý chí. Lúc đó nó sẽ biết đặt ưu tiên cho « những quyền của nhân loại » trước mối tình của nó đối với Sophie (từ 557 tới 562) ; nó cũng sẽ biết tuân theo những mệnh lệnh của thầy nó (572) vì nó đã cam kết nghe lời Thầy dạy (404). Nó sẽ có được sự tự do thật, sự tự do này bao hàm việc tuân theo những luật lệ mà người ta đã chấp nhận bằng lý trí, cũng như trong thời thơ ấu nó từng tuân theo sự tất yếu.

## IX.— NHỮNG ĐỘNG CƠ CỦA GIÁO DỤC TRONG THỜI THƠ ẤU

Bây giờ chúng ta hãy theo dõi việc Giáo dục

Emile. Tại vì mỗi tuổi có những đặc tính của mình, cho nên mỗi tuổi cũng có những « bổn phận » và những «động cơ» (549). Như vậy ở mỗi tuổi có một loại Giáo dục riêng phù hợp cho tuổi đó.

1.— Nhưng người ta nên lưu ý rằng trong sự phát triển của đứa Trẻ không có những biến hình liên tiếp, mỗi lần như vậy cho ra đời một hiện hữu tự trị. Không ai chối cải rằng «mỗi tuổi, mỗi giai đoạn trong cuộc đời có cái toàn hảo riêng của nó, một loại trưởng thành riêng của nó » (174) ; nhưng mỗi tuổi đều kéo dài trong tuổi sau cho tới sự thực hiện cuối cùng của sứ mạng con người, và như vậy có một sự liên tục cần thiết của Giáo dục. Đứa Trẻ tự nó cũng đầy đủ rồi vì nó không cần tới những toàn hảo của người lớn, nhưng vai trò của tuổi thơ là chuẩn bị cho đời sống của người lớn. Giáo dục sẽ không còn ý nghĩa gì nếu những thành quả của nó không ngừng tiêu tan. « Con người lúc nào cũng như nhau » (549), và luôn luôn chính những thúc đẩy nguyên khởi ít hay nhiều thay đổi sẽ tác động lên nó, luôn luôn cần phải có « một dấu vết của Thiên nhiên » (453, 471) dầu trong những sinh hoạt giả tạo nhất. « Có một điều sai lầm nơi Nhà Giáo và Phụ Huynh, đó là họ tưởng rằng một cách sống phải loại bỏ một cách sống khác, và khi mà người ta lớn, người ta phải từ bỏ tất cả những gì người ta làm hồi nhỏ. Nếu điều nầy đúng, săn sóc tuổi trẻ còn

có ích lợi gì nữa, vì dầu cho Giáo Dục có tốt hay xấu, những gì người ta đã làm cũng sẽ bị tiêu diệt khi tuổi trẻ chấm dứt ?» (550). Như vậy người ta cần làm cho những chuyển tiếp không thể thấy được — nhất là ở tuổi thiếu niên. Giáo dục, tức là làm cho đứa trẻ lệ thuộc vào những cách hiện hữu bền vững; «Con người được Giáo dục luôn luôn trở về với những thói quen cũ của mình, và dầu cho ở tuổi già cũng không mất những khoái lạc mà nó thích khi còn nhỏ» (550). Đứa trẻ được Giáo dục là một đứa trẻ thủ đắc những cách hiện hữu nầy, nó bị lệ thuộc : «Các bạn sẽ nói, làm như vậy tôi biến nó thành nô lệ những nhu cầu : nhận xét nầy đúng chớ không phải không ; tôi làm cho nó nô lệ vào trạng thái người lớn» (551). Như vậy ở mỗi tuổi, khi chúng ta kêu gọi tới những động cơ riêng của tuổi nầy, chúng ta cũng nên nhìn tới sứ mạng sau cùng, trạng thái người lớn. Giáo dục không phải là một sự nối tiếp những biến hình, mà là một sự gia tăng không ngừng. Chúng ta vẫn luôn luôn thấy cũng những động cơ như nhau tác động, nhưng trên những bình diện càng lúc càng rộng rãi hơn và trên những trình độ càng lúc càng cao hơn.

2.— Lúc ban đầu người ta không thể kêu gọi tới Lý trí được, tại vì «thành quả lớn nhất của một nền Giáo dục tốt, đó là làm nên một con người duy lý» (76). Lúc ban đầu cần phải học suy tưởng. «Thế nhưng một cách tự nhiên con người không

suy tưởng. Suy tưởng là một nghệ thuật mà nó học, cũng như những nghệ thuật khác» (518). Như vậy lúc ban đầu chúng ta hãy chuẩn bị những hạ tầng cơ sở của tư tưởng.

Trong một thời gian lâu, đứa Trẻ không có trí nhớ, và không thể vượt qua được giây phút hiện tại (103). Như vậy chúng ta phải kêu gọi tới lợi thú tức thì và cụ thể. Lợi thú nầy phát sanh từ đam mê tự nhiên duy nhất của con Người, đó là tình thương chính mình. Chỉ có tình thương chính mình nầy tác động «cho tới khi nào người dẫn đường của tánh tự ái, là Lý trí, có thể phát sanh» (81). Nhưng như chúng ta sẽ thấy, tình thương chính mình nầy sẽ nới rộng lần lần, ở mỗi giai đoạn.

Như vậy cho tới năm lên 12 tuổi, chính lợi thú hướng dẫn đứa Trẻ, lợi thú nầy sẽ được kèm theo một vài hiểu biết vào tuổi dậy thì. Nhưng để tránh những cạm bẫy của dư luận, cần phải giữ không cho đứa Trẻ sa ngã theo những nhu cầu «ngông cuồng», cần phải duy trì nó trong khuôn khổ những nhu cầu Thiên nhiên, trong khuôn khổ của sự tất yếu. «Chỉ có một thói quen duy nhất có lợi cho đứa Trẻ, đó là làm nô lệ dễ dàng cho sự tất yếu của sự vật» (178 ghi chú) Muốn như vậy người ta cần biến đổi khung cảnh bao quanh đứa Trẻ thành một «thế giới vật lý» (76) Đối với đứa Trẻ người lớn phải như sự vật, tiếng không của họ phải có tánh cách dứt khoát, và phải có vẻ

như là một tiếng không tất yếu, chớ không phải vui thì ừ buồn thì không, hay là thiếu thiện chí. Trong những tương quan với họ, đứa Trẻ sẽ cảm thấy «cái gông nặng của sự tất yếu». «Các bạn hãy xử dụng sức mạnh với Trẻ con, và lý trí với người lớn, đó là trật tự thiên nhiên» (79).

Như vậy Emile sẽ sống trong một thế giới vật lý. Do đó không có bài học, không có trừng phạt. Emile chỉ biết có một trừng phạt duy nhất, đó là «hậu quả tự nhiên» của hành động xấu của nó (34), chẳng hạn như nó bị lạnh khi nó làm bể cửa kiếng. Do đó Thầy của Emile phải thu xếp khung cảnh bao quanh Emile, để khung cảnh nầy có tánh cách là một khung cảnh Giáo dục.

Trong khung cảnh nầy, được sửa soạn một cách giả tạo để tìm lại được Thiên nhiên nguyên khởi trước khi có những can thiệp của con người, Emile sẽ làm những gì ? Lúc ban đầu nó sẽ phát triển thân xác của nó, những bắp thịt và giác quan của nó. Trong quyển II, Rousseau đã nhấn mạnh dài dòng trên việc Giáo dục những giác quan, và như vậy báo trước cho những quan niệm Sư phạm của Froebel và của Itard. Chúng tôi không nhấn mạnh nhiều tới điều nầy ở đây. Nhưng những tập luyện tự nhiên nầy cũng sẽ phát triển những khả năng trí tuệ của nó nữa. Những khả năng nầy sẽ làm phát sanh Lý trí giác quan, nhờ vậy chúng ta đạt tới được giai đoạn sau, là giai đoạn tiền dậy thì.

3.— Tư tưởng bắt đầu bằng những cảm giác; những cảm giác nầy, khi họp lại với nhau, phát sanh trước tiên một « Lý trí giác quan » (174), và những ý tưởng, và sau đó do sự kết hợp những ý tưởng phát sanh Lý trí trí thức, là lý trí chân chánh của con người. Nếu Lý trí giác quan lần lần xuất hiện nơi đứa trẻ dậy thì, lý trí chân chánh không xuất hiện trước 15 tuổi, « tuổi của Lý trí » theo một lời ghi chú của chính Rousseau vô trong bản thảo.

« Tập luyện giác quan... tức là học cách phán đoán đúng nhờ chúng » (138). Như vậy đứa Trẻ dậy thì sẽ đạt tới « một loại Vật lý thực nghiệm » (128), nó học và biết cách xử dụng những sức lực của nó, biết những tương quan giữa thân xác của nó và những thân xác khác, biết xử dụng những bàn chân, bàn tay của nó, những con mắt của nó (128). Từ đó, đứa trẻ tiền dậy thì sẽ có thể nới rộng chân trời của nó. Nó sẽ đủ khả năng vượt khỏi giây phút hiện tại, và tính toán.

Chúng ta nên thêm rằng nơi nó có một sự thặng dư những sức lực nhờ vậy nó sẽ có thể «liêng ra cho tương lai sự thặng dư của con người hiện tại của nó, nếu người ta có thể nói như vậy» (183). Sự thặng dư những sức lực nầy và sự bắt đầu của Lý trí, thêm vào đó sự kiện những đam mê của tuổi thiếu niên chưa được phát sanh, làm cho tuổi nầy là tuổi tốt nhất cho việc học hỏi (183-4). Cho tới đây Emile vẫn chưa bị nô lệ việc học;

nếu nó tập đọc, đó chỉ là do sự thích thú riêng của nó (116); nếu nó học hỏi, đó là tại vì « nó không thấy người ta có ý định dạy nó học» (120) Nhất là nó không bị hư hỏng, và nó đã phát triển thân thể của nó trong những trò chơi. Giờ đây chính sự trái ngược lại thích hợp hơn : «Trong thời thơ ấu, thời gian rất dài : chúng ta chỉ tìm cách làm mất thời giờ, vì sợ xử dụng bậy thời giờ nầy. Giờ đây mọi việc đều ngược hẳn lại, và chúng ta không đủ thời giờ để làm tất cả những việc hữu ích» (191). Nhưng bây giờ Emile cảm thấy sự cách biệt giữa sự làm việc và trò chơi (200), và «những việc ích lợi thật sự có thể đưa vô trong chương trình học của nó» (200).

Động cơ của việc học của nó sẽ là gì ? Cũng động cơ như vừa qua, nhưng động cơ nầy còn được nới rộng bởi sự hiểu biết. Lợi thú hiện tại nhường chỗ cho cái ích lợi. «Việc đó có hữu ích gì không ? Đó chính là câu hỏi linh thiêng kể từ nay» (202). Nhưng sự ích lợi nầy có thể rất rộng rãi, vì sự nới rộng của dự tính đã phát triển tình thương chính mình, và từ đó đã rút ra được óc tò mò ; Emile có sự «tò mò tự nhiên của con người liên hệ tới tất cả những gì dính dáng tới nó gần hay xa» (185) ; chẳng hạn như nó sẽ chú ý tới Thiên văn học khi nó hiểu rằng môn nầy giúp cho nó tìm được đường đi của nó.

Như vậy chúng ta không nên tìm một động cơ nào khác cho việc học hỏi của nó. Chúng ta nên

nhớ rằng nó vẫn luôn luôn bị ngự trị bởi tình thương chính mình mà thôi, rằng nó chưa có một ý niệm nào về những vấn đề đạo đức, rằng Lý trí của nó vẫn còn có tánh cách giác quan: «Thật là một sự ngu xuẩn nếu chúng ta đòi hỏi nó phải chú trọng tới những việc, mà người ta nói cho nó một cách lờ mờ rằng những việc nầy có lợi cho nó, mà nó không thấy rõ lợi ở chỗ nào» (200-1). Emile chỉ phán đoán sự vật trong tương quan với lợi ích của chính nó mà thôi, chớ không phải tùy thuộc vào dư luận của người khác (215). Như vậy chúng ta chỉ nên dạy cho nó «tất cả những gì có lợi cho tuổi của nó» mà thôi (120).

Do đó người ta có thể hiểu được vị trí quan trọng của những bài học thủ công, những bài học kỷ thuật vào tuổi nầy: chúng ích lợi một cách hiển nhiên. Do những bài học nầy, Emile trực tiếp đụng chạm với Thiên nhiên (120), mà nó đọc được và rành mò (177,155). Nhất là những bài học nói trên không bao hàm những tật xấu gắn liền với những bài giảng từ chương. Bây giờ chúng tôi sẽ nhấn mạnh hơn về điểm nầy, là một điểm có giá trị cho công cuộc Giáo dục.

Những kiến thức suy luận không thuộc trình độ của đứa trẻ (199), tại vì nó chưa biết vận dụng những ý tưởng; những kiến thức nầy chỉ ích lợi sau tuổi thiếu niên mà thôi. Nhưng ngoài ra chúng còn có hại nữa vì đứa trẻ không hiểu chúng đàng

hoàng, và có khi hiểu sai ý nghĩa của chúng nữa. Như vậy, một Giáo dục tiêu cực phải đẩy lui chúng. «càng trễ càng tốt», «một đứa Trẻ hiểu biết sai lầm còn xa chân lý hơn là một đứa trẻ không hiểu biết gì cả» (102). Người ta dạy cho đứa trẻ cái gì ? «Những từ ngữ, những từ ngữ, luôn luôn là những từ ngữ» (104); đứa Trẻ có trong đầu «một lô những từ ngữ không biểu hiện gì hết đối với nó» (108-9). Những sách vở chỉ truyền bá những hư hỏng của xã hội mà thôi. Chúng ta không nên hiểu sát nghĩa câu «Tôi ghét sách vở» của quyển III; nhưng có một điều rõ ràng là đối với Rousseau, sách vở là dụng cụ chánh truyền bá những hư hỏng mà quyển *Discours* đã tố cáo. Sách vở quá nguy hiểm để người ta đặt chúng vô tay đứa Trẻ — trừ một trường hợp đặc biệt, mà chúng ta sẽ thấy sau đây.

«Sự vật ! Sự vật ! Tôi đã lập đi lập lại quá nhiều lần rằng chúng ta cho những từ ngữ quá nhiều quyền hành» (203). Chúng ta không nên dạy cho đứa Trẻ bằng cách giảng bài suông : «Các bạn không nên chỉ cho đứa Trẻ những gì mà nó không thể thấy được» (210). Như vậy Emile sẽ phải đến gần với sự vật. Không phải để tập luyện giác quan của nó mà thôi, mà để học cách kết hợp sự vật, và tính toán. Nó sẽ là một người thợ. Việc tập sự một nghề chân tay chỉ là kết thúc và phối hợp những hoạt động như vậy. Nó sẽ tham dự vào những hoạt động kỹ thuật khác nhau ; việc đọc quyển *Robinson*

*Crusoé*, quyển sách duy nhất mà nó được đọc, sẽ là một cơ hội để nó đóng vai Robinson một cách tích cực, và sáng chế hàng ngàn kỹ thuật mới.

Những hoạt động kỹ thuật nầy sẽ là những cơ hội tìm tòi rộng rãi hơn : «Các bạn hãy xem chiều hướng mà chúng tôi vạch ra cho óc tò mò của Trẻ con ; các bạn hãy xem chiều hướng, tinh thần sáng tạo, sự dự liệu ; các bạn hãy xem chúng tôi đào luyện tinh thần nó ra sao. Trong tất cả những gì nó sẽ thấy, trong tất cả những gì nó sẽ làm, nó sẽ muốn biết tất cả, nó sẽ muốn biết lý do của tất cả ; từ dụng cụ nầy tới dụng cụ kia, nó sẽ luôn luôn muốn trở lên với dụng cụ đầu tiên...; nếu nó thấy người ta làm một lò xo, nó sẽ muốn biết người ta đã lấy sắt từ hầm mỏ ra sao » (216).

Chắc chắn là Emile sẽ không biết nhiều việc. Vào lúc 15 tuổi, Emile « chỉ có những hiểu biết thiên nhiên và thuần túy vật lý..., nó biết những tương quan chánh yếu giữa người và vật, chớ không biết gì hết về những tương quan đạo đức giữa người và người» (243). Nhưng nếu Emile có ít hiểu biết thôi, nó không hiểu biết gì nữa chừng và nó biết nó ngu dốt về nhiều chuyện (243). Nhất là, bắt đầu từ đây nó có thể tiến xa hơn nữa.

Ngược lại với Herbart chẳng hạn, Rousseau không quí trọng những hiểu biết, vì đó là những hiểu biết. Ông có cảm giác kiến thức tổng quát là cái gì. Ông trở lại không ngừng về vấn đề nầy, điều quan trọng đối với ông là thủ đắc những

dụng cụ, là đi những bước đầu tiên : « Mục tiêu của tôi không phải là cho nó những hiểu biết, mà là dạy nó cách thủ đắc những hiểu biết nầy khi cần, là làm cho nó đánh giá đứng đắn giá trị của những hiểu biết, và làm cho nó yêu mến Chân lý trên tất cả» (243). Điều quan trọng trong khoa học, đó là « rễ » của nó (128-9), đó là phương pháp của nó: « Vấn đề không phải là dạy cho nó chân lý, mà là dạy cho nó cách thức khám phá ra Chân lý » (240). Khuynh hướng nầy muốn đặt lên hàng đầu những đức tánh trí thức (154) và những phương pháp, thật ra đó là hậu quả của giáo dục tiêu cực. Nếu người ta muốn giữ cho Emile khỏi phải bị những hư hỏng xã hội được thủ đắc quá sớm làm hại, hướng những hoạt động của nó về sự vật kể như không đủ; ngoài ra phải làm sao cho những hoạt động nầy cho nó hơn là một hiểu biết nữa, đó là một phương cách củng cố tinh thần của nó nhằm có thể chống chỏi lại với những cám dỗ sau nầy. Đằng sau mối bận tâm về kiến thức tổng quát, còn có sự ưu tiên của giáo dục nữa.

## X — GIÁO DỤC ĐẠO ĐỨC

Thế nhưng ở tuổi thiếu niên, chính Giáo dục đạo đức nầy được đặt lên hàng đầu. Hay nói đúng Giáo dục thật sự hơn, chính sự bắt đầu Rousseau thường xác nhận ưu thế của Giáo dục đối với kiến

thức. Đó là một đề tài thường được nói tới từ khi ông viết quyển *Discours*, nhưng ông thường nhắc đi nhắc lại nhiều hơn trong quyển Emile. Và tất cả những gì chúng tôi đã nói về chiều hướng tổng quát của quan niệm Sư phạm của Rousseau đều bao hàm một cách hiển nhiên sự ưu thế này của Giáo dục. Chính vì vậy mà sự Giáo dục thật sự bắt đầu khi mà Emile đủ khả năng hiểu những ý niệm đạo đức một mặt, và mặt khác khi nó bị đe dọa bởi những đam mê, nghĩa là ở tuổi thiếu niên, thuộc quyển IV của tác phẩm : «Giai đoạn nầy ở đó chấm dứt những Giáo dục thông thường, là giai đoạn chánh ở đó sự Giáo dục của chúng ta phải bắt đầu» (246). Thật vậy, «việc xử dụng tuổi ấu thơ không quan trọng gì mấy : cái Ác đã thu thập được vào tuổi nầy không phải là không có thuốc chữa ; và cái Thiện đã được làm vào thời đó chỉ có lợi cho sau nầy mà thôi. Nhưng mọi việc khác hẳn vào tuổi đầu tiên ở đó Con người bắt đầu sống một cách thật sự » (274). Cho tới đây ông Thầy chỉ chuẩn bị cho nhiệm vụ đích thực của ông mà thôi. «Các bạn không thể tưởng tượng được Emile dễ dạy như thế nào vào lúc 20 tuổi. Vào lúc 10 tuổi nó khó dạy hơn nhiều, vì tôi ảnh hưởng gì được nó ở tuổi nầy ? Tôi đã phải bỏ hơn 15 năm để chăm sóc nó, và tạo được ảnh hưởng nầy. Lúc đó tôi không đào luyện nó, tôi chỉ chuẩn bị nó để được đào luyện» (414).

Thật vậy cho tới đây chúng ta đã cố tránh không

nói tới những ý niệm đạo đức và xã hội ; chúng ta chỉ có việc phát triển thân thể của nó và trí thông minh của nó. Vào lúc 15 tuổi, Emile cũng vẫn chỉ lo cho chính mình thôi ; tình thương chính mình chỉ làm cho nó quay về với chính nó mà thôi : «Emile chỉ có những đức hạnh liên hệ tới chính mình mà thôi... nó không đòi hỏi bất cứ cái gì ở ai cả, và nó cũng không tin rằng nó thiếu nợ ai bất cứ cái gì. Nó sống một mình trong xã hội loài người, nó chỉ trông cậy vào chính mình mà thôi» (244). Nó là một con người hoạt động và suy tư, ở đó thân thể và tinh thần hòa hợp với nhau, nhưng nó chưa phải là một con người dễ cảm và biết thương yêu người khác (238).

Như vậy, chúng ta đã chuẩn bị sự nẩy nở những ý niệm đạo đức như thế nào ? Trước tiên bằng cách giữ không để cho Emile bị thối nát quá sớm, và điều nầy quan trọng nhứt trong xã hội hiện nay. Sau đó bằng cách cho nó sự tự do thiên nhiên, nhờ đó nó biết tuân theo sự tất yếu ; chính sự tuân hành định luật bên ngoài nầy giờ đây sẽ được chuyển lên bình diện đạo đức và xã hội ; và việc nầy lại càng dễ dàng hơn nữa khi Emile đã học cách tự kiểm soát trong thế giới vật lý. Từ những năm đầu tiên chúng ta đã giữ cho nó khỏi có những nhu cầu ngông cuồng ; sau đó nó tuân theo Thiên nhiên mà thôi, và đã được những bài học đau đớn có nên tin tưởng vào lòng kiêu hãnh của mình không, và có nên tin tưởng vào lòng tốt

của người khác không. Sau cùng, trước tiên nó đã phát triển lý trí cảm giác của nó, và sau đó trong thời kỳ tiền dậy thì, nó phát triển Lý trí thật sự của nó. Như vậy nó đạt tới tuổi của Lý trí (15 tuổi), và đã thủ đắc được những dụng cụ cần thiết giúp nó chiến thắng những trở ngại, mà nó có thể gặp trên những bình diện đạo đức và xã hội.

Thế nhưng tuổi lớn khôn nầy cũng là tuổi của «một lần sanh thứ nhì», tuổi của khủng hoảng phân biệt Phái tính và tuổi của những đam mê mới sanh (242-6). Cảm tính của đứa Trẻ trước đây chỉ hướng về chính mình, giờ đây sẽ nới rộng ra chung quanh nó và phát sanh ra những tình cảm trước hết, và sau đó phát sanh ra những ý niệm về Thiện và Ác (257).

Nhưng ở đây cũng vậy, chúng ta nên dậm chân tại chỗ trong một thời gian để chuẩn bị. Thật vậy Thiên nhiên không đòi hỏi quá nhiều như người ta tưởng đâu. Những tình cảm yêu đương tùy thuộc ở dư luận nhiều hơn là ở Thiên nhiên, tới mức độ chính tuổi dậy thì cũng có thể tới sớm hơn do ảnh hưởng của trí tưởng tượng. Thật vậy dư luận có thể thay đổi những đam mê tự nhiên, và những đam mê nầy có thể gia tăng và hư hỏng.

Cũng như tình thương chính mình mà chúng bắt nguồn, những đam mê, công trình của Thượng đế, tự chúng cũng rất tốt (246 7) ; chúng góp phần bảo tồn cá nhân và loài người. Nhưng khi mà tình

thương chính mình biến thành lòng tự ái, ước muốn sáng chói giữa đám đông, lòng kiêu hãnh, lúc đó phát sanh những đam mê nguy hiểm và không tự nhiên, những đam mê mà người ta tìm thấy trong xã hội văn minh. Lúc đó con người mang một «mặt nạ» (271), nó không theo Thiên nhiên nữa, mà theo tấm gương làm cho nó ưng thối (410), theo những định kiến xã hội : «Luôn luôn chính những định kiến làm cho những đam mê của chúng ta dữ dội thêm lên» (290 ghi chú).

Chúng ta phải tranh đấu với những đam mê nguy hiểm nầy như thế nào ? Ở đây cần phải phân biệt hai giai đoạn, một giai đoạn chuẩn bị cho tới 18 tuổi, và sau đó là một giai đoạn thử thách cho tới khi thành hôn.

Chống lại những đam mê, trước hết chúng ta phải dùng một vài mưu mẹo. Chúng ta không nên cố dùng lý trí để chống lại chúng, vì lý trí một mình nó sẽ bất lực (398); nhưng chúng ta hãy lấy những đam mê chống lại với đam mê : «Người ta chỉ ảnh hưởng tới những đam mê nhờ những đam mê mà thôi; chính nhờ những đam mê mà người ta có thể chống lại sự độc đoán của đam mê, và chính nhờ Thiên nhiên mà người ta có thể rút tỉa được những dụng cụ thích hợp để qui định nó» (406-7). Chúng ta có thể xử dụng ngọn lửa nầy của tuổi thiếu niên để ảnh hưởng tới học trò của chúng ta : «Những tình cảm đầu tiên của nó là những

dây cương nhờ đó các bạn có thể điều khiển những động tác của nó» (276).

Như vậy chúng ta sẽ cung cấp cho người thiếu niên «những đối tượng mà sức mạnh tràn trề của trái tim nó có thể tác động» (262) ; chúng ta sẽ «dường gạt óc tưởng tượng mới phát sanh của nó» (272-3). Chúng ta sẽ kêu gọi tình bạn, và tình nầy hiển nhiên đi trước tình yêu (258). Trước hết tình bạn giữa Emile và Thầy của mình. Ông thầy đã là một người bạn chơi giỡn với nó, bây giờ ông sẽ trở thành một người bạn tâm tình của nó, một người «bạn thân» (392) của nó, và ông sẽ theo nó khắp nơi ; nhưng yếu tố nầy ảnh hưởng mạnh hơn trong giai đoạn thứ nhì. Trong giai đoạn thứ nhất tình bạn sẽ được diễn tả bằng sự thương hại, sự thương hại nầy là một sự nới rộng của tình thương chính mình ra người khác ; việc nầy giờ đây có thể thực hiện được nhờ sự phát triển của óc tưởng tượng. Chúng ta phải khích động nơi Emile tánh tốt, lòng từ bi, lòng hào hiệp (262), nhưng chúng ta cũng phải coi chừng không nên lầm lộn sự bố thí với lòng bác ái, và nên cho nó thấy một cách trực tiếp những khổ cực của con Người, thay vì giảng cho nó nghe về đạo đức (273-4) ; nhờ vậy tánh không cảm xúc bề ngoài (268) của nó sẽ biến thành tánh hay cảm động.

Mặt khác, bây giờ cũng là lúc cho Emile biết về sự khác biệt giữa những con Người, làm cho nó quan sát những con người và những đam mê

của họ ; trước đây nó không thể hiểu được, sau đây sẽ quá trễ. Nhưng trước hết nó cần có những hiểu biết nầy «nhờ kinh nghiệm của những người khác hơn là nhờ kinh nghiệm của chính mình» (281), ngược lại với những gì nó được Giáo dục cho tới đây. Trước khi chỉ cho nó thấy xã hội, điều quan trọng là nó phải biết về con người (260). Như vậy, cần phải «chỉ cho nó những con người từ đàng xa, chỉ cho nó những con người của những thời đại khác và nơi khác, làm như vậy nó sẽ có thể thấy quang cảnh mà không thể tác động lên quang cảnh nầy được» (282). Đây là lúc để cho Emile đọc sách. Emile sẽ đọc những sử gia, tốt hơn là những sử gia nào chú trọng tới sự kiện hơn là phán đoán (284), những tiểu sử nhất là những tiểu sử do Philarque ghi chép. Emile cũng nên đọc những tác giả cũ hơn là những tác giả mới, không phải tại vì những tác giả cũ sống xa chúng ta hơn mà thôi, mà cũng tại vì họ chân thật và đích thực hơn chúng ta, và tại vì họ không còn mang cái « mặt nạ » làm sai lạc con người hiện nay (286). Từ những sách vở nầy, Emile sẽ rút tỉa được «những bài học về triết lý thực hành» thật sự (288). Emile cũng sẽ đọc những bài ngụ ngôn, vì thời kỳ ở đó những bài ngụ ngôn nầy làm hại nó đã qua rồi, và bây giờ nó đủ khả năng hiểu được những loại bài nầy rồi. Nhưng có một điều cần lưu ý là việc đọc sách ở đây không được lầm lộn với lối Giáo dục cằn cỗi của học đường, ở đó người ta chỉ biết học

một cách suy diễn thuần túy, một lối học vô ích hoàn toàn (298-9). Những sách vở sẽ dạy cho Emile biết về những con người, và chúng chỉ có vai trò duy nhất là bổ túc cho những khiếm khuyết của thực hành; học sinh chỉ «được quyền học trong sách vở những gì kinh nghiệm không dạy cho họ» mà thôi (301). Việc làm phải còn hiệu quả hơn là việc đọc sách nữa, «chính bằng cách làm phải mà người ta trở thành tốt; tôi không thấy có một cách nào chắc chắc hơn» (299). Do đó khi nó được chuẩn bị khá đầy đủ bằng cách đọc sách rồi, Emile sẽ bỏ thái độ của người coi và trở thành người diễn xuất (298).

Thời kỳ nầy cũng là lúc để ông Thầy của Emile soi sáng nó về vấn đề Tôn giáo. Trước đó, tất cả mọi Tôn giáo đều được quan niệm như mê tín dị đoan (308). Nhưng bây giờ Emile đã phát triển khá đầy đủ Lý trí của nó, để có thể tin tưởng được nơi ý thức của mình; không ai chối cải rằng ý thức có thể hướng dẫn Lý trí và đi xa hơn Lý trí nữa; nhưng nó cần có Lý trí để tự phát triển, «chỉ có Lý trí cho chúng ta biết về Thiện và Ác». Như vậy ý thức làm cho chúng ta thích cái nầy và ghét cái kia, mặc dầu độc lập với Lý trí, cũng không thể phát triển được nếu không nhờ tới Lý trí (48). Vả lại, trong trường hợp ngược lại chỉ có Lý trí không cũng không đủ: «Biết điều phải không phải là yêu điều phải; con người không biết điều phải một cách bẩm sinh;

nhưng khi mà Lý trí của nó làm cho nó biết được điều phải, thì ý thức của nó làm cho nó yêu điều phải nầy, chính tình cảm nầy mới bẩm sinh» (354). Khi ông Thầy của Emile, trong phần *Phát biểu đức tin* của ông, sẽ cho nó biết những tình cảm của ông, ông sẽ kêu gọi tới Lý trí, nhưng ông kêu gọi tới Lý trí một cách rất hùng biện, ông sẽ nhớ rằng «cần phải làm cho ngôn ngữ của Lý trí đi qua con tim» (401).

Từ rày về sau, ông Thầy của Emile sẽ có những ảnh hưởng mới đối với nó. Liền sau phần phát biểu đức tin, Rousseau viết: «khi mà chúng ta đã tới đây rồi, chúng ta có không biết bao nhiêu là ảnh hưởng mới đối với Emile ; chúng ta có không biết bao nhiêu là những phương tiện mới để nói với con tim của nó ! » (389). Kể từ đây Emile sẽ công bằng không phải chỉ vì yêu mến trật tự mà thôi, mà còn vì yêu mến Tạo hóa nữa, cũng như để hưởng sự « hài lòng » của một lương tâm yên ổn (389). Bây giờ Emile sẽ chống đỡ được với những cám dỗ nhờ Lý trí của nó, nhờ tình thương Thượng đế của nó, nhờ tình bạn đối với Thầy của nó, nhờ sự khinh khi của nó đối với sự nói láo và giả dối. Đây là lúc để liệng nó ra xã hội.

Nhưng một thiếu niên đã được Giáo dục kỹ lưỡng như vậy sẽ không còn sợ một hiểm nguy nào nữa. Nó sẽ biết nhờ tới sự giúp đỡ của ông Thầy của nó, vào lúc mà ông nầy muốn giao trả sự tự do lại cho nó (404) ; và về phía ông, kể từ nay ông

Thầy đối diện với một người lớn nên có thể nói chuyện với nó với ngôn ngữ của người lớn, và nếu cần sẽ không ngần ngại ra lệnh cho nó, vì ông hiểu rằng Emile có thể hiểu được lý do của hành động mà ông ra lệnh nó làm. Tuy nhiên dầu ở tuổi nầy đi nữa, đôi khi người ta cũng cần xử dụng những mưu mẹo để tránh cho Emile khỏi lâm nguy. Săn bắn là một trò thể thao thay thế, làm cho nó nín thở, và như vậy làm cho nó quên bớt tình yêu của mình (397), và làm cho nó tránh được lối sống cố định ngồi đâu ngồi đó và rảnh rỗi không biết làm gì, lối sống nầy nguy hiểm cho tuổi thiếu niên (396). Ông thầy cũng sẽ biết đề cập tới một cách trực tiếp những đề tài nguy hiểm, đã bị cấm chỉ trước tuổi nầy, như là người ta có thể làm với một người bạn tâm tình, với một người bạn tâm phúc lúc nào cũng ở bên cạnh mình (402-3). Bây giờ chính là lúc để nói hết một cách thẳng thắn. Và nếu ông Thầy, khi thẳng thắn đặt vấn đề tình yêu, đã đi tới chỗ làm cho Emile say đắm trước một Sophie tưởng tượng, đó cũng chỉ là một mưu mẹo, như chúng ta đã nói ở trên, nhưng là một mưu mẹo ý thức có chủ trương, giúp cho Emile tránh được những đam mê sai chỗ.

Như vậy Emile sẽ gia nhập vô xã hội, và ở đây nó sẽ dễ dàng chiếm lấy một chỗ danh dự. Nếu nó không sáng chói thì ít ra nó cũng là «một người biết phải biết quấy», việc đó còn hơn là sáng chói nữa (423). Bắt đầu từ bây giờ nó sẽ có thể tiếp xúc

hiệu quả với những tác phẩm tưởng tượng : «Đây là lúc để đọc sách và đọc những sách thích thú» (427). Bây giờ nó có quyền học về tu từ pháp, học về khoa hùng biện, khoa văn phạm và cả tiếng La tinh là một ngôn ngữ cần thiết để hiểu biết tiếng Pháp (427) ; nó cũng sẽ đọc qua những tác phẩm hạng trung của thời đại chúng ta ít ra cũng để biết mà khinh khi chúng; nó sẽ đi xem hát. Nó sẽ đọc thơ, sẽ đọc Virgile hay Tubulle với nhiều kết quả hơn là lúc nó còn nhỏ (426). Vả lại tất cả những cái nầy sẽ còn đóng vai trò giải trí nó, làm cho nó quên bớt những tình cảm của nó (430).

## XI.— GIA NHẬP VÀO XÃ HỘI

Sau khi đã chuẩn bị đủ điều rồi, bây giờ người ta mới tìm cách đem nó vô xã hội một cách thật sự. Đó là đối tượng của quyển V của tác phẩm Emile. Sự « xã hội hóa » nầy chỉ xảy ra vào cuối đường của cuộc mạo hiểm thôi, nó cần được hoàn lại càng trễ càng tốt. Emile sống với những người khác. Nó đã nghiên cứu họ trong lịch sử, và sau đó trong xã hội (424), bằng cách xử dụng những dụng cụ nó đã chuẩn bị trong suốt mười tám năm trời. Giờ đây nó còn phải cải thiện sự hiểu biết nầy trước khi thành lập Gia đình, có thể nói là nó cần phải thấm nhuần, cần phải tự ngâm mình trong nhân loại; và với một hiểu biết toàn hảo về

những tập quán và luật lệ, nó cần phải tự bảo đảm khỏi mọi quyến rũ.

Chúng ta không nên theo hết những chi tiết của quyển V nầy, có tánh cách như một cuốn « tiểu thuyết ». Chúng ta không thể nhắc lại đây tất cả những vấn đề đã được nói tới, vì hơn ở tuổi thiếu niên, ở đây chúng ta đụng phải sự khác biệt của con người, không phải chỉ có những khác biệt về tánh tình mà thôi, mà còn có những khác biệt về hoàn cảnh nữa. Nhưng xuyên qua những hoàn cảnh khác nhau, chúng ta có thể rút lỉa được những nguyên tắc tổng quát như sau đây :

Nguyên tắc thứ nhất là Emile đã học cách kềm chế những tình cảm của mình. Những «quyền của nhân loại» được quan niệm như ưu tiên hơn đa đam mê của nó đối với Sophie. Hơn thế, nó còn đủ khả năng nghe theo Lý trí của nó nữa — và nghe theo tài hùng biện của ông Thầy — và đủ khả năng dời lại hôn nhân của mình, hầu đặt nền tảng vững chắc hơn cho cuộc hôn nhân nầy : nó sẽ chờ cho mình trưởng thành hơn mới chịu thành lập Gia đình. Vì tình cảm yêu đương phải nhường bước cho những bổn phận khác. Nếu Julie không lấy Saint Preux, việc đó chắc để không làm cho Ba cô buồn lòng, nhưng có lẽ cũng do sự việc đạo đức của Rousseau làm cho ái tình phải đứng sau bổn phận xã hội — mặc dầu bề ngoài ra sao đi nữa. Quyển *Julie* có thể được kết thúc với hạnh phúc của một đôi trái gái đáng ngưỡng mộ ; nhưng nó còn được kết thúc

bằng bức tranh về một cuộc sống bình dị và hạnh phúc trong một vùng đất yên lành. Ở Clarens, đời sống xã hội được đặt trên đam mê. Emile sẽ có cái may mắn thỏa mãn được cả hai, nhưng luôn luôn đời sống xã hội vẫn đứng nhất.

Nguyên tắc tổng quát thứ hai chính là nguyên tắc đó : ưu tiên số một cho Quốc gia. Và sau những gì chúng tôi vừa nói, người ta rất khó—hay là không thể phân biệt giữa những bổn phận đối với Quốc gia và sự chế ngự chính mình, mà người ta gọi là sự tự do. Nhưng người ta nên phân biệt giữa Quốc gia đích thực — của quyền Xã ước, hay ở Clarens và những Quốc gia giả. Nếu Emile phải đi du lịch trong hai năm trời, đó chính là để làm được sự phân biệt nầy, để học được rằng « định luật vĩnh cửu của Thiên nhiên và của trật tự » cần phải được tìm kiếm trong trái tim của mình chớ không phải trong những định chế tạm thời và giả tạo : con người đức hạnh mang trong tim của mình cái Quốc gia lý tưởng mà nó sẽ cố gắng thực hiện chung quanh mình (605).

Nguyên tắc thứ ba, đó là sự cố gắng. Nếu việc Giáo dục của Emile đã chậm chạp như vậy, đó là tại vì nó phải học cách chiến thắng chính mình, và chuyển từ một lòng tốt giản dị tới đức hạnh thật sự : « Một người chỉ có lòng tốt mà thôi chỉ tốt được như vậy cho tới khi nào nó vẫn còn thấy thích thú với lòng tốt của mình ; lòng tốt sẽ bể nát và bị hủy diệt khi phải đụng chạm với những đam

mê của Con Người ; con người chỉ tốt mà thôi sẽ chỉ tốt cho chính mình mà thôi » (567). Đức hạnh là một tình trạng chiến tranh (Julie, VI, 7), nó là sức mạnh (567). Không bao giờ nó chỉ là một sự phục tòng giản dị những ước muốn của con tim của chúng ta ; nó là kết quả của một sự chinh phục lâu dài nhờ vậy chúng ta học ngự trị những đam mê của chúng ta (568). Rốt cuộc lại, khoa Sư phạm của Rousseau là một khoa Sư phạm của cố gắng. Vả lại, không thể khác hơn được, vì hoàn cảnh con người là hoàn cảnh của một hiện hữu chỉ làm tròn sứ mạng thiên nhiên của mình nhờ những qui ước và những điều giả tạo.

Do đó người ta hiểu tại sao việc Giáo dục Emile đã được tiếp tục tới một tuổi khá lớn như vậy. Hơn ai hết, Rousseau đã thấy rằng muốn « lệ thuộc » đứa Trẻ vào tình trạng người lớn, cần phải tranh đấu khó khăn. Quan niệm về sự tự do trong kỷ luật của ông chỉ là một dự thảo đức hạnh, dự thảo nầy phù hợp với thời thơ ấu. Nhưng muốn đạt tới đức hạnh thật sự, đức hạnh của một con người đạo đức trong xã hội, người ta cần phải cố gắng trong suốt thời niên thiếu và thời thanh niên. Việc Giáo dục một người không phải được kết thúc vào lúc người ấy lên 12 tuổi, hoặc 15 tuổi ; nó cần phải được tiếp tục cho tới lúc ở đó người thiếu niên, bởi việc ăn sâu bắt rễ của nó vô đời sống xã hội, đạt tới sự trưởng thành. Bắt đầu từ lúc nầy người thanh niên không

cần phải làm những công việc chuẩn bị, những việc nầy chỉ cho thấy con đường tương lai mà thôi ; kể từ nay, với những người khác, nó phải thử học nghề làm người, nghề duy nhất mà nó đã chuẩn bị. Sau khi đã «tập sự làm người» (234), nó cần phải làm thợ một thời gian nữa, trước khi nhận lãnh trách nhiệm điều khiển những công việc của chính mình. Và dầu cho sau khi đã thành hôn rồi, xã hội vẫn còn can thiệp để hướng dẫn nó về với đức hạnh trong trắng nhất, qua biểu tượng của ông Thầy. Có phải chăng từ nay chính xã hội sẽ thay thế ông Thầy trong nhiệm vụ «điều khiển lương tâm» ? Nhà làm luật cũng là một Nhà Giáo, như Burgelin đã nói. Cũng như ông Thầy đã quấn quít với Emile suốt ngày đêm (415), nhà làm luật đại tài là Lycurgne không để cho người công dân Sparte « một giây phút rảnh rỗi nào để lo về chính mình» (Chánh Phủ Polognẹ) ; và quyển *Contrat* có để hai chương để nói nói về sự kiểm duyệt và Tôn giáo dân sự (IV, 7 và 8). Emile đã được canh chừng cẩn thận cho tới khi trưởng thành; nó sẽ được canh chừng như vậy cho tới khi chết. Và vì nó đã được thành hôn do những sở thích của ông thầy của nó, tới phiên nó — cũng như Wolmar đã làm (Julie, IV, 10) — Emile sẽ thành hôn những nông dân của mình « có thể nói là ngoài ý muốn của họ» (nt), để làm lợi cho họ.

## KẾT LUẬN

Chúng tôi không thể thảo luận chi tiết triết lý Giáo dụ nầy. Chúng tôi chỉ nêu ra những nguyên tắc có thể hướng dẫn một cuộc thảo luận như vậy.

Trước hết, chúng ta không nên quá chú trọng vào những mẩu chuyện và những thí dụ, vì những thứ nầy chỉ để diễn đạt Triết lý Giáo dục của Rousseau mà thôi ; chúng ta cũng không nên quá chú trọng vào những kỹ thuật đặc biệt, mà ngược lại nên chú trọng tới những nét chánh, là những điều quan trọng duy nhất, như chính Rousseau đã thú nhận.

Theo ý chúng tôi, trước hết chúng ta nên cứu xét ba định đề chánh yếu của hệ thống Triết lý Giáo dục của Rousseau, như sau :

1.— Thiên nhiên tốt, vì có nguồn gốc thiêng liêng ;

2.— Xã hội hiện thời xấu ;

3.— Tự do là tuân hành hoàn toàn luật của Xã hội lý tưởng.

Định đề thứ nhất có thể được hiểu theo hai cách, tùy theo người ta quan niệm Thiên nhiên như là một điểm khởi đầu có sẵn, hay là như một mục đích ấn định bởi sứ mạng làm người ; có thể nói là có một Thiên nhiên hiền thể (như nơi người dã man) và một Thiên nhiên tiềm thể (như nơi người công dân trong quyển *Contrat*). Với quan niệm thiên nhiên thứ nhất, người ta đạt tới một khoa sư

phạm duy nhiên, khoa nầy theo những giai đoạn của sự phát triển, và đạt tới một khoa sư phạm cơ năng. Nhưng người ta có chắc rằng theo Thiên nhiên luôn luôn tốt không? Người ta có chắc rằng dưới 12 tuổi, với hệ thống tự do được qui định của nó, Emile sẽ có thể luôn luôn tự mình tìm thấy những thái độ và hành động tốt đẹp nhất không? Dầu cho ở tuổi nầy, chỉ tránh những điều bậy có đủ không, nếu người ta không góp phần tích cực trong việc xây dựng nhân tính, là một sự chinh phục chống lại với thú tính? Thật ra, Thiên nhiên trong đó Emile sống là một Thiên nhiên lựa chọn, một khung cảnh được ông thầy tạo ra một cách độc đoán và khéo léo, một khung cảnh Giáo dục với những dụng cụ. Tuy nhiên khung cảnh nầy không thích hợp với đứa trẻ; nó thiếu những đứa trẻ như nó, những người bạn của nó.

Ngược lại, nếu chúng ta quan niệm Thiên nhiên như một cái gì tiềm ẩn, một sứ mạng, chúng ta sẽ đi tới một khoa Sư phạm của sự vượt khỏi: và ở Ronsseau, khoa Sư phạm nầy còn được soi sáng thêm bởi một cái nhìn còn mơ hồ nhưng không thể chối cãi về năng lực tâm linh nơi đứa trẻ. Nhưng Rousseau không biết khai thác điểm nầy để rút tỉa từ đó một khoa sư phạm đầy đủ về tự trị. Trong thực tế lúc nào Emile cũng phải tuân lời. Tuân lời ai, ông Thầy hay xã hội, điều đó không quan trọng. Ở Emile có một khuynh hướng tiến tới sự vong thân tích cực, sự vong thân nầy

bóp nghẹt ý chí, và chính vì vậy mà có một số người trách Rousseau rằng khoa sư phạm của ông làm cho học sinh mềm nhũn (chẳng hạn Ravier).

Thật ra mọi chuyện xảy ra như là Rousseau không tin cậy nơi Thiên nhiên mà ông ca ngợi, và vì vậy ông bóp nghẹt. Sở dĩ như vậy là vì Thiên nhiên bị hư hỏng do lỗi của xã hội, tương đương với tội lỗi nguyên thủy. Và điều nầy dẫn chúng ta tới định đề thứ hai. Ở đây người ta có thể so sánh Rousseau với những nhà sư phạm khác, và đặc biệt là những tu sĩ thuộc dòng Jésuite ; đối với họ cũng như đối với ông, người ta cần phải chuẩn bị người thiếu niên cho đời sống xã hội ; đối với cả hai bên, sự chuẩn bị nầy cần được thực hiện ở ngoài đời sống xã hội : có thể nói là những khu nội trú rất khép kín của những tu sĩ Dòng Jésuite không khác gì với cái «hàng rào» mà Rousseau đã bao quanh Emile ; đối với cả hai bên, người ta cần phải canh chừng không ngừng người học sinh, người ta cần phải đoán tất cả những ý tưởng của nó.

Nhưng những tu sĩ dòng Jésuite vẫn còn là những người lịch sự và biết rằng cần phải khoan dung đối với những tội lỗi của trần tục, nếu cần. Ngược lại Rousseau, một tín đồ Tin Lành ở Genève, và là một người quê mùa cục kịch, lại thiếu tinh thần khoan dung nầy, thiếu hiểu biết đối với những yếu đuối của con người, và những điều thiếu nầy làm cho sự giao tế xã hội vẫn luôn luôn khó khăn và đau đớn — như chính Rousseau đã cảm thấy

suốt cuộc đời của ông. Ông không thể đạt được tới mức độ ở đó tư tưởng biến thành « trí xảo », ở đó tư tưởng được chơi giỡn trong những giao tế xã hội, và chỉ có tánh cách hình thức mà thôi. Jean Jacques Rousseau quá đứng đắn, quá nghiêm nghị để có thể yêu thương con người một cách thật sự được ; ông thiếu óc hoài nghi của Voltaire, óc hoài nghi nầy không phải là không thể đưa tới một sự dấn thân toàn diện, ngược lại là khác. Muốn bênh vực Calas, cần phải viết quyển « Candide ». Nhưng Rousseau vẫn còn là một Pangloss độc tài tư tưởng, luôn luôn tin chắc mình nắm vững chân lý.

Chính tại vì Rousseau thiếu hoàn toàn ý thức tươi mát nầy về con người, mà ông đã gần như không biết tới giá trị của sự học văn chương. « Sự vật, sự vật ! ». Đúng vậy, nhưng trước tiên có phải đứa trẻ biết tới thế giới con người không, và như vậy có phải đứa Trẻ cần được sống trong một thế giới con người ở tầm tay của nó không, đó là thế giới Trẻ con ở học đường ? Có phải đứa Trẻ cần phải tiếp xúc với những khuôn mẫu lớn hơn là tiếp xúc với những bánh xe và máy móc không ? Emile chỉ đụng chạm tới Văn chương vào tuổi thiếu niên thôi, và nó sẽ đọc rất ít những tiểu thuyết. Nếu nó du lịch, việc nầy chỉ nhằm làm cho nó nhận thấy những khiếm khuyết của xã hội như nhau ở khắp nơi. Cũng như Rousseau, Emile sẽ nghĩ rằng «người tốt cần phải sống riêng một mình».

Sự thiếu sót «trí xảo» nầy, sự thiếu sót văn chương, thiếu sót giao tế xã hội chọn lọc, không thể nào phát triển được tánh khoan dung. Và điều nầy đưa chúng ta đến định đề thứ ba.

Nếu người ta chấp nhận rằng Tự do là tuân theo tuyệt đối những luật lệ của Quốc gia, người ta cũng phải chấp nhận rằng Giáo dục công lập — hay nếu không, Giáo dục của ông Thầy của Emile, lúc nào cũng nghiêng về phía học trò của mình — phải chuẩn bị đứa Trẻ, từ lúc nó mới sanh tới lúc nó trưởng thành, để thủ đắc được những xác tính mà nó cần có sau nầy. Không ai chối cãi rằng Rousseau, rất thích lối giáo dục của người Sparte, nhưng đã tránh né những khuyết điểm của lối Giáo dục nầy, vì ông đã hoài nghi nền Văn hóa của thời đại của ông. Do đó cho tới khi Emile tới tuổi thiếu niên, nó được Giáo dục một cách khá tự do, sự tự do được qui định. Nhưng tinh thần của Rousseau là sự tự do nầy càng được qui định nhiều chừng nào tốt chừng nấy. Và những đồ đệ thật sự của Rousseau, chúng ta cần tìm họ ở những Nhà Giáo không nhằm « giải thoát » đứa Trẻ mà là gọt dũa nó, gọt dũa bằng một sự canh chừng liên tục hay bằng sự hội nhập vào một tập thể khép kin. Lối giáo dục được mô tả trong tác phẩm *Gouvernement de Pologne* báo hiệu cho lối Giáo dục của những chế độ độc tài hiện đại, bằng cách nhắc tới lối Giáo dục của Sparte. Đối với những nhà lý thuyết của những chế độ độc tài nầy, cũng như đối với

Rousseau, « thà là bị treo cổ còn hơn là người dữ » (Rép. à Bordes). Đối với họ cũng vậy, họ sẵn sàng chủ trương rằng sự bảo đảm duy nhứt của tự do chung là việc xử dụng lao tù chống lại những người « dữ ». Ở nghĩa nầy, Rousseau đã hài lòng khi thấy danh từ tự do được viết ở cửa trước những khám đường của thành Gènes (Contrat, IV, ghi chú). Chúng ta có nên quan niệm rằng một Triết lý đạo đức như vậy đã làm nền tảng cho Phong trào Inquisition thời Trung Cổ, và cho Phong trào chánh trị đưa tới những trại tập trung ngày nay ? Thay vì một Triết lý tự toại như vậy, tốt hơn người ta nên lựa chọn nụ cười mỉm của *Candide*.

# SÁCH THAM KHẢO

## 1.— TÁC PHẨM CỦA ROUSSEAU

— **Oeuvres Complètes, Hachette; 13 quyển.**

— **Correspondance Générale De J. J. Rousseau, éditée par Dofour et Plan, Colin, 20 quyển.**

— **Annales de la société J.J. Rousseau từ 1950.**

## 2.— SÁCH PHÊ BÌNH

— Về cuộc đời của Rousseau, tác phẩm chánh là tác phẩm của Guehenno: **Jean Jacques** (hai quyển đầu do Grasset xuất bản, quyển thứ ba do Gallimard); và dĩ nhiên là quyển **Les Confessions.**

— Về Triết lý, tác phẩm vững chắc nhất là tác phẩm của Burgelin; **La Philosophie de l'existence de J.J. Rousseau** P.U.F. 1952.

— Về chủ thuyết chánh trị, xem Derathé: **J.J. Rousseau et la Science politique de son temps,** P.U.F. 1950

— Về Tôn giáo; *Masson*, **La Religion de J.J. Rousseau,** Hachette 1916, 3 quyển *Derathe*; và, **le Rationalisme de J.J. Rousseau,** P.U.F. 1948.

_ Về quan niệm Giáo dục của Rousseau, những tác phẩm chánh yếu sau đây :

*Claparède*, **J.J. Rousseau et la conception fonctionnelle de l'enfant**, một bài báo năm 1912 sau được đăng lại trong quyển **L'éducation fonctionnelle**, Delachaux et Niestlé.

*Vial* **La doctrine d'éducation de J.J. Rousseau**, Delagrave, 1920.

*A. Ravier*, **L'éducation de l'homme nouveau**,, Lyon, Bosc, 1941. 2 quyển.

*Kevorkian*, **L'Emile de Rousseau et l'Emile des écoles normales**, Delachaux et Niestlé.

*Jean Château*, **Jean Jacques Rousseau, sa philosophie de l'éducation** Vrin, 1962.

CHƯƠNG 4

# GEORG KERCHENSTEINER
(1854 - 1932)

RAYMOND SAVIOZ

## THỰC HÀNH VỀ GIÁO DỤC

Ít có nhà Sư phạm lý thuyết nào có cái may mắn thủ đắc trong thực tế một kinh nghiệm rộng rãi bằng Kerchensteiner. Ông đã dạy ở mọi trình độ hiện có lúc đó : ông là giáo viên Tiểu học ; nhưng sau đó ông đã học thêm ở bậc Trung học và Đại học, và chuyển qua làm Giáo sư Toán và Khoa học ở nhiều trường Trung học và Trường Thương mãi. Trong gần một phần tư thế kỷ, ông giữ nhiệm vụ cố vấn Giáo dục của thành phố Munich, và kiêm nhiệm chức vụ ủy viên Giáo dục của vua xứ Bavière, một chức vụ dành cho ông một sự tự do lớn trong việc tổ chức và hành động. Khi ông về

hưu, với tư cách là Giáo sư thỉnh giảng, ông dạy về lý thuyết và tổ chức Giáo dục tại Viện đại học Munich.

Kerchensteiner không phải chỉ thủ đắc kinh nghiệm Sư phạm nhờ dạy học và điều khiển những Trường học. Ông thăm viếng những cơ sở Giáo dục khác nhau của những thành phố lớn tại Đức, ông đã du lịch nhiều lần ở ngoại quốc; trong những lần du lịch nầy ông luôn luôn tìm hiểu những định chế giáo dục và những phương pháp mới, cũng như tìm hiểu những kết quả của chúng. Ngoài việc quan sát, ông còn học hỏi thêm ở những nhà Sư phạm, mà ông nghĩ là có những ý tưởng gần với ông: trước hết là Pestalozzi; sau đó là Dewey; và sau cùng là người sau nầy trở thành đồ đệ của ông, Edouard Spranger. Sau cùng là sự tranh đấu không ngừng của ông để đưa vào và duy trì những cải cách Giáo dục của ông, chống lại những địch thủ của ông, cũng góp phần rất nhiều trong việc làm cho những ý tưởng của ông vững chắc và phong phú thêm.

Ở Kerchensteiner lý thuyết phát xuất một cách tự nhiên từ thực hành, hay nói đúng hơn cái nầy và cái kia đều trao đổi thường xuyên với nhau. Cũng như Thầy của ông là Pestalozzi, ông chủ trương rằng mọi sự Giáo dục đều cần phải thích nghi với những trình độ phát triển của tinh thần, vì Giáo dục đích thực chỉ thực hiện được nhờ sự gặp

gỡ phong phú của một tinh thần thu nhận và những tài nguyên văn hóa phù hợp với tinh thần nầy.

Nếu khoa sư phạm không phải là một khoa học dễ dàng, nó cũng cần được vui vẻ và linh thiêng, như là khoa học của các tu sĩ vậy. Tuy nhiên chúng ta cũng không nên đánh giá nó quá cao. Người ta không thể trở thành Nhà Giáo bằng cách học những lý thuyết về Giáo dục, dầu cho những lý thuyết nầy có hay tới đâu đi nữa. Một Nhà giáo biết hết về những qui luật tổng quát và đặc biệt của khoa Sư phạm, và biết hết những nguyên tắc của Tâm lý học, nhưng không được tình yêu « giáo dục » đốt cháy, một nhà giáo như vậy cũng sẽ rớt vào vô số những sai lầm trong việc hành nghề Thầy, cũng như là ông đã không biết gì hết về những qui luật và nguyên tắc nói trên.

Nhờ tài tổ chức của ông, Kerchensteiner được nhiều người biết tới như là một người chủ xướng về trường học chuyên nghiệp và về « học đường hoạt động ». Kể từ khi ông bắt đầu lãnh chức vụ cố vấn Giáo dục, ông hiểu rằng đòi hỏi cải cách của Giáo chức các trường Tiểu học tại Munich không phải chỉ có việc bỏ bớt những môn học mà thôi, mà những cải cách nầy phải liên quan tới sự tổ chức những hiểu biết nữa, làm thế nào để những hiểu biết nầy là một phương tiện Giáo dục. Kể từ đó, Giáo dục trở thành trung tâm điểm của những bận tâm cải cách của ông. Để cho những Trung tâm Cải huấn có một ảnh hưởng Giáo dục thật sự, ông đưa vô

những Trung tậm nầy những công việc tay chân. Ý kiến nầy không phải là một ý kiến riêng của ông đâu; ông đã thấy người ta áp dụng ý kiến nầy rồi, nhất là tại Thụy sĩ và Áo. Tuy nhiên ông có một điểm độc đáo riêng, đó là lấy những lợi thú thực hành của tuổi trẻ làm « điểm khởi đầu cho Giáo dục » và cố gắng thiết lập một liên hệ chặt chẽ giữa việc giảng dạy lý thuyết và những bài tập thực hành.

Nguyên tắc « học đường hoạt động » được áp dụng một cách rất tự nhiên vô Trường học chuyên nghiệp, mặc dầu một Trường học chuyên nghiệp không phải luôn luôn là một « học đường hoạt động » như người ta thường lầm tưởng. Người ta thường hiểu lầm ý nghĩa của danh từ « học đường hoạt động » (école active). Học đường hoạt động tiếng Đức là Arbeitsschule. Từ ngữ Đức Arbeit tương đương với từ ngữ Pháp Travail, hai từ ngữ nầy ở nghĩa hẹp có nghĩa là công việc tay chân ; và sự việc Kerchensteiner đã thiết lập tại mỗi trường chuyên nghiệp một xưởng ở đó người ta chỉ làm những công việc tay chân mà thôi, lại góp phần làm cho người ta dễ hiểu lầm nhiều hơn nữa. Từ ngữ Pháp école active (học đường hoạt động) mặc dầu gặp phải nhiều lẫn lộn khác, nhưng ít hàm hồ bằng từ ngữ école du travail (học đường lao động). Tất cả mọi Trường học dựa vào « sự bộc phát tự nhiên của Trẻ con » là Học đường [illegible] động.

## LÝ THUYẾT VỀ GIÁO DỤC

Do bản chất của ông và do căn bản khoa học của ông, Kerchensteiner không được chuẩn bị để phác họa một lý thuyết về Giáo dục. Ông cũng ý thức được những gì ông thiếu để phác họa một lý thuyết như vậy ; ông thú nhận điều đó một cách rất thẳng thắn : « Tôi hiểu mọi việc một cách rất chậm chạp, vì tôi thiếu cái căn bản Triết học, mà tôi ngưỡng mộ nhiều nơi ông » (thơ cho Ed. Spranger, 5 tháng 3 năm 1917). Sau nầy khi lớn tuổi ông mới bắt đầu học Triết học và nghiên cứu những lý thuyết của các Triết gia, đặc biệt là Henri Rickert, mà hệ thống những giá trị được dùng làm nền tảng triết lý cho lý thuyết Sư phạm của ông.

Nhiều lần trong những năm ông giữ chức vụ Cố vấn giáo dục, Kerchensteiner bắt buộc phải biện minh bằng lý thuyết những quan niệm sư phạm và những dự án cải cách của ông. Trong mục đích nầy, ông đăng đàn diễn thuyết nhiều lần ở trong nước và ngoài nước ; ông viết hàng chục «địa phương chí» (monographie) sau trở thành danh tiếng. Khi về già, ông tổng hợp lại những thành quả của kinh nghiệm của ông và bản chất của những tác phẩm trước đây của ông. Mười hai năm suy tư và làm việc đưa tới quyển *Lý thuyết về Giáo dục*, mà chúng tôi tham khảo nhiều nhất trong bài nầy.

## I.— Ý NIỆM VÀ CĂN BẢN CỦA GIÁO DỤC

### A.— Cá tính, đối tượng của Giáo dục

Hình ảnh về trang giấy trắng của Locke, đúng để chỉ trạng thái ý thức của đứa trẻ sơ sinh không có một biểu tượng nào bẩm sinh cả, đã đưa tới một sai lầm trầm trọng trên phương diện Sư phạm. Sai lầm nầy nằm ở chỗ tưởng rằng người ta có thể viết lên trang giấy nầy bất cứ chữ gì. Trước hết cần phải nhìn nhận rằng mỗi trang giấy trắng nầy đều độc nhất vô nhị, sự độc đáo nầy được thể hiện trong tác động của nó cũng như trong phản ứng của nó. Sau đó người ta không thấy có hai trang giấy nhận lãnh theo một cách thức giống nhau những nét mà thế giới bên ngoài in lên chúng. Và dầu cho trong trường hợp người ta dùng một cây viết chì viết những chữ giống nhau trên hai trang giấy khác nhau, mỗi trang giấy nầy cũng sẽ thay đổi những hình thức và màu sắc của những chữ nầy theo cách thức riêng của mình. Vả lại, mỗi ý thức của con người đều có cả một hệ thống những cơ năng khác nhau : cơ năng dinh dưỡng, cơ năng thú vật, xúc động, duy lý. Sự độc đáo của những cơ năng nầy làm nên *cá tính* của mỗi người. Cá tính là *cách thức riêng biệt và duy nhất của mỗi người tác động và phản ứng đối với khung cảnh tùy theo những nét di truyền của mình và tùy theo hình thức phát triển sự sống của mình*. Đó là một trong những

sự kiện chánh yếu làm nền tảng cho mọi lý thuyết về Giáo dục.

Khi đứa Trẻ ý thức về chính mình, nó cũng có những kinh nghiệm về những giá trị đầu tiên, do những cơ năng dinh dưỡng và thú vật đem tới. Những giá trị nầy là những *giá trị khả giác.* Con người sống những giá trị nầy chưa phải là một hiện hữu duy linh theo nghĩa hẹp của danh từ nầy, mà là một hiện hữu mà Kerchensteiner gọi là *tâm linh,* để phân biệt với hiện hữu thuần túy *vật lý* của thân xác. Sự phát triển của ý thức cá nhân không phải chỉ tùy thuộc vào Thiên nhiên xung quanh, mà còn tùy thuộc mạnh mẽ vào những vật và những người mà chúng ta có thói quen quan niệm như là những sản vật của nền Văn hóa, và vì vậy mà chúng ta gọi là những *tài nguyên văn hóa.* Vì những tài nguyên nầy được tạo lập bởi những cơ năng duy linh, nên khi con người thỏa mãn những khuynh hướng liên hệ tới những cơ năng nầy, nó có kinh nghiệm về những giá trị thuộc một loại khác hẳn những giá trị đạt tới bởi một hiện hữu thuần túy thú vật. Những giá trị duy linh nầy phân biệt con người với những sinh vật khác và làm nên cái hiện hữu *duy linh* của nó.

### B.— Giáo dục và tài nguyên Văn hóa

Mỗi người trong chúng ta, tùy theo cá tính của mình và trong lòng Cộng đồng văn hóa mà

mình tham dự, sẽ thí nghiệm cho riêng mình trong suốt giai đoạn phát triển của mình, những giá trị duy linh riêng của những tài nguyên văn hóa và cá nhân của cộng đồng này. Giáo dục, với tư cách là hành động của Cộng đồng văn hóa, có mục đích đào luyện con người duy linh của chúng ta và tìm cách thực hiện trong chúng ta những giá trị duy linh nội tại của Cộng đồng. Khác với sự sáng tác nghệ thuật, Giáo dục không phải là vấn đề của Nhà Giáo mà thôi, mà còn là vấn đề của người cần được đào luyện nữa. Như vậy giáo dục đòi hỏi rằng những giá trị duy linh phải là trung tâm của con người.

Có vô số những giá trị mà những tương quan thường thường mâu thuẫn với nhau: giá trị khả giác và giá trị duy linh, giá trị riêng tư của cá nhân và giá trị truyền thống của Cộng đồng, giá trị khách quan và chủ qnan, đó là một vài nhóm giá trị đối nghịch với nhau. Cái học thật sự là cái học làm sao tạo nên trong chúng ta sự hòa hợp và thống nhất giữa những giá trị khác nhau nầy. Sự thống nhất nầy được thực hiện trong một cá nhân là *nhân cách* của nó. Nhân cách nầy là giá trị cao xa nhất, là điều Thiện lớn nhất mà con người có thể thủ đắc được trong suốt thời gian phát triển của mình. Đó chính là lý tưởng của Giáo dục, mà người ta phải hướng về suốt đời. Như vậy trên phương diện giá trị người ta có thể định nghĩa Văn hóa : *ý thức về những giá trị được phát sinh bởi những*

*tài nguyên văn hóa, ý thức nầy được tổ chức nơi mỗi cá nhân về chiều rộng và chiều sâu tùy theo những tiềm thế của mình.*

**C.— Văn hóa hình thức và văn hóa tổng quát**

Văn hóa hình thức là một khía cạnh đặc biệt của ý niệm về Giáo dục. Trong thời Thượng Cổ và đặc biệt nhất là ở thời hiện đại, nó được quan niệm như là Văn hóa. Vào thế kỷ thứ 19 người ta hạn định nó trong sự phát triển khả năng tư tưởng hay hiểu biết. Nhưng cần phải ghi nhận rằng bên cạnh sự đào luyện những khả năng trí tuệ, có một sự Giáo dục hình thức về ý chí và tình cảm. Sự Giáo dục nầy bao gồm việc thành lập những tập quán không phải là máy móc, mà là tinh thần, và tạo lập những khuynh hướng để làm ra những hành vi, những hành vi nầy tùy thuộc vào hoạt động cao đẳng của cái tôi. Những tập quán tinh thần bao gồm một yếu tố tự do mà những tập quán máy móc không có. Sự Giáo dục hình thức dựa vào những giá trị của những tài nguyên văn hóa như là khoa học, những tác phẩm nghệ thuật, những hệ thống tôn giáo, những sáng chế kỹ thuật, những hình thức Quốc gia và Xã hội.

Từ những tài nguyên văn hóa nầy phát xuất ý niệm thông thường về « Văn hóa tổng quát », ý niệm nầy có nghĩa :

a) Một hệ thống nhứt định những giá trị riêng

của một hệ thống cũng nhứt định, những giá trị văn hóa, mà chúng gắn liền ;

b) Một trình độ nào đó về năng khiếu trí tuệ, cần thiết nhất cho người làm việc trí tuệ ;

c) Việc làm chủ những ngoại ngữ (Hy Lạp và La tinh trước hết), Toán học, Vật lý và Hóa học, Lịch sử v.v... Người nào đáp ứng được những điều kiện nầy được coi như một người có Văn hóa. Nhưng nếu người ta lưu ý tới sự kiện rằng Văn hóa luôn luôn là kiến thức của một cá nhân, mà những con đường và những phương tiện đã được vạch sẵn do sự độc đáo của mỗi cá nhân, người ta có thể chủ trương rằng không có Văn hóa tổng quát. Tuy nhiên cả hai quan điểm có thể gặp gỡ với nhau được, ở chỗ ý niệm về Văn hóa được xác định, một mặt do bản thể của cá nhân, bởi những đức tánh của nó và những độc đáo riêng tư của nó; và mặt khác do « tinh thần khách quan » hay là toàn thể những tài nguyên văn hóa.

## D.— Mục đích của Giáo dục

Sự phát triển của con người duy linh đòi hỏi một căn bản sinh lý, là thân xác, và một căn bản xã hội, là cộng đồng những giá trị hay hữu thể duy linh *tập thể*. Về phần hữu thể thể xác, mọi người cần phải duy trì sự hiện hữu của nó nhờ cố gắng của chính mình, khi nó đạt tới một trình độ phát triển nào đó. Để đáp ứng cho sự cần thiết

sống chết nầy, cá nhân cần phải thủ đắc một khả năng đặc biệt để làm việc, vì trong một cộng đồng văn hóa phát triển không có một khả năng tổng quát để làm việc. Do đó tầm quan trọng của việc học nghề. Nhưng Giáo dục nghề nghiệp và sự vun xới những giá trị chỉ có thể có trong lòng một cộng đồng, mà mỗi cá nhân phải góp phần duy trì. Đó là khía cạnh *xã hội* của ý niệm về Giáo dục. Như vậy sự bảo tồn hữu thể thể xác và điều kiện xã hội của nó họp chung thành khía cạnh *mục đích* của Giáo dục.

Cả ba khía cạnh giá trị, tâm lý và mục đích là những nền tảng triết lý của lý thuyết về Giáo dục. Nhìn một cách tổng quát những quan niệm nầy không phải là cái gì riêng tư và độc đáo của Kerchensteiner. Nhưng những áp dụng mới mà ông rút tỉa từ đó là một đóng góp hoàn toàn mới mẻ và riêng tư của ông vào công trình giáo dục.

## II.— TIẾN TRÌNH GIÁO DỤC

Giáo dục là cho con người một « hình thức về cuộc sống » phù hợp với cơ cấu riêng tư của nó, và dựa vào những giá trị tinh thần. Tác động giáo dục đòi hỏi, ít ra cũng trong những bước đầu của nó, một trung gian đưa con người cần được đào luyện vô thế giới của những giá trị hay những tài nguyên văn hóa. Do đó nó gồm ba yếu tố chánh,

*đối tượng* của Giáo dục (đứa Trẻ), những *phương tiện* (tài nguyên văn hóa) và *chủ thể* (Nhà giáo).

### A.— Đối tượng của Giáo dục

Tác động giáo dục do người khác đem tới phải chuẩn bị cá nhân cho việc tự học. Nhà Giáo phải luôn luôn nhớ mục đích nầy. Sự đào luyện nhân cách là một cố gắng không ngừng đi từ thế giới của những giá trị có giá trị với điều kiện tới những giá trị một cách tuyệt đối. «Học đường hoạt động, cố gắng hướng dẫn sự phát triển của Nhân cách trong chiều hướng nầy.

#### 1) *Những lợi thú*

Để thực hiện những tiềm thế cá nhân, việc Giáo dục nhân cách cần phải được tổ chức chung quanh những *lợi thú* của đứa Trẻ. Ý niệm về lợi thú khá phức tạp. Trước hết người ta cần phân biệt một cách khá tổng quát những lợi thú *gián tiếp* và những lợi thú *trực tiếp*.

a) Lợi thú tạo nên bởi một vật được quan niệm như là phương tiện để đạt tới một cứu cánh là một lợi thú *gián tiếp*. Nhưng người ta có thể tìm thấy lợi thú đối với những vật vì chúng là chúng mà không thiết lập những quan hệ giữa những vật nầy và những mục đích phải thực hiện. Trong trường hợp nầy những vật nêu trên gây ra một lợi thú *trực*

*tiếp* đối với chúng ta. Đó là những hoạt động như là Trò chơi và những công việc chân tay và trí tuệ. Nguyên do của những lợi thú như vậy là những kinh nghiệm về giá trị, những kinh nghiệm nầy thỏa mãn hoặc là những khuynh hướng tự nhiên bộc phát hoặc là những nhu cầu được thủ đắc.

Tất cả mọi lợi thú gián tiếp đều có thể biến đổi thành lợi thú trực tiếp, và ngược lại. Chẳng hạn như một người nọ quan tâm tới một vài địa hạt nào đó của Toán học, tại vì những hiểu biết nầy cần thiết cho nó để giải quyết những vấn đề về kỹ thuật và Vật lý (*lợi thú gián tiếp*). Rất có thể là việc học hỏi nầy thỏa mãn nó tới mục độ nó thích Toán học vì đó là Toán học, và nó học Toán vì thích sự chính xác và sự toàn hảo của môn học nầy (*lợi thú trực tiếp*).

b) Hệ thống những lợi thú của một cá nhân tương quan với hệ thống những cứu cánh và những giá trị của nó. Những nhu cầu đầu tiên về thể xác hay về tâm lý của đứa Trẻ tạo nên nơi nó một hoạt động nào đó, một cách tự nhiên bộc phát. Lúc ban đầu những hoạt động nầy làm cho nó thỏa mãn, mà nó không cần biết hậu quả hay mục đích gì cả. Nhưng khi cái Tôi bắt đầu biết và cảm thấy rằng mình là nguyên nhân của những hành vi của mình, lúc đó những hoạt động được làm để thỏa mãn nhu cầu gắn liền với sự *biểu hiện*

*mục đích* của những hoạt động nầy. Kể từ đó những vật, được coi như phương tiện, thủ đắc một ý nghĩa, một tầm quan trọng, một giá trị. Sự *tách biệt ý thức giữa mục đích và những phương tiện* là khúc quanh lớn *đầu tiên* trong sự phát triển tinh thần của người cần được đào luyện. Đây cũng là lúc phát sanh lợi thú đối với phương tiện. Nếu phương tiện mà lợi thú hướng về là một tài sản văn hóa, nó có một cơ cấu đặc biệt của những sản vật của tinh thần con người. Vì vậy cho nên tài sản văn hóa có một tiếng vang trong ý thức cá nhân, ý thức nầy xử dụng nó như một phương tiện. Do đó ngoài giá trị tích cực của nó với tư cách là một phương tiện, tài sản nầy còn có một *giá trị đặc biệt* đối với ý thức liên hệ. Sự hòa hợp nầy giữa tài sản văn hóa và ý thức cá nhân tạo nên lợi thú đối với tài sản đối tượng nầy. Đây là biến cố quan trọng *thứ nhì* trong sự phát triển của tinh thần cá nhân. Kinh nghiệm nầy làm phát sanh *ý thức về bổn phận* và mở đường đưa tới con người duy linh. Cái Tôi *đồng nhất hóa với hoạt động tinh thần gây ra bởi những lợi thú* và được hưởng về những giá trị hay những gì mang giá trị. Đó là *giai đoạn thứ ba* của sự đào luyện tinh thần.

c) Lợi thú đích thực giả định sự đồng-nhất-hóa của *Vật lợi ích* và những *khuynh hướng vận động* của cái Tôi. Nó không chờ cho đối tượng đánh thức nó; nó bị thúc đẩy phải tìm kiếm đối tượng. Chính vì vậy mà lợi thú thật sự của khoa Sư phạm

là một *lợi thú vận động*. Ngược lại chúng ta có những *lợi thú hấp dẫn*. Những lợi thú nầy được tạo nên bởi những hấp dẫn bề ngoài của đối tượng và biến mất nếu những hấp dẫn nầy không còn nữa. Những lợi thú hấp dẫn có một điểm giống với những lợi thú vận động, đó là đặc tính *khách quan* và phần nào cả hai loại lợi thú nầy đều có *đặc tính xúc cảm*, nhưng dầu sao những lợi thú hấp dẫn vẫn thiếu sự *tự nhiên bộc phát* và sự *kiên trì* của những lợi thú vận động. Chúng đáp ứng với một nhu cầu khoái lạc hay tò mò. «Học đường hoạt động» hiểu một cách đứng đắn sẽ chú trọng tới những lợi thú vận động trước hết. Tất cả mọi hiểu biết được truyền đạt mà không có sự tham dự của những lợi thú vận động là những hiểu biết đánh vào trí nhớ, không có giá trị sư phạm thật sự.

d) Vấn đề quan trọng là vạch con đường càng sớm càng tốt tiến tới những lợi thú *vận động* tiềm ẩn nơi mỗi cá nhân. Nếu những lợi thú nầy hòa hợp với một khuynh hướng chụp lấy bản chất những tài sản văn hóa, việc đánh giá những tài sản nầy như là phương tiện sẽ đưa tới kinh nghiệm về những giá trị nội tại của chúng. Từ lợi thú gián tiếp người ta sang một lợi thú trực tiếp.

Có một trường hợp rất quan trọng nhưng cho tới nay không được chú ý mấy trong các trường công, đó là sự tách rời giữa những lợi thú *thực hành* và những lợi thú *lý thuyết*. Một cách tổng quát những đứa Trẻ trai từ 10 tới 14 tuổi thường bận

rộn với những lợi thú thực hành ; những lợi thú lý thuyết được phát sanh sau nầy.

Có một ngã rẽ khác nữa của những lợi thú, đó là việc chuyển từ một lợi thú *bên ngoài* tới một lợi thú *bên trong*. Một nhạc sĩ trẻ tập luyện những ngón tay của mình trên dương cầm mỗi ngày để những ngón tay nầy quen với một kỹ thuật tốt và đủ linh động, anh ta có một lợi thú *bên trong*, đối với việc tập luyện nầy. Một em học sinh chỉ rán học để có điểm tốt để được cha mẹ thưởng, chỉ có một lợi thú *bên ngoài* đối với việc học nầy mà thôi. Thường thường những lợi thú bên ngoài mở đường cho những lợi thú bên trong. Người ta làm một việc gì đó vì lợi thú bên ngoài, nhưng rồi sau một thời gian người ta kinh nghiệm về giá trị nội tại của việc nầy, và kinh nghiệm nầy đánh thức lợi thú bên trong.

e) Định luật về sự phân chia những lợi thú dựa vào một định luật tâm lý tổng quát hơn, đó là định luật về sự *kết hợp* giữa chúng. Đối với địa hạt giáo dục người ta nên đặc biệt chú ý tới sự kết hợp giữa *thành phần với cái toàn thể* và ngược lại, chú ý tới sự kết hợp của *người được thương mến với tất cả những gì dính liền với người nầy*, và sự kết hợp của một đối tượng với một đối tượng khác tương tự.

Trong trường hợp thứ nhất, người ta gợi lên nơi đứa Trẻ, nhờ một sự tham dự tích cực của nó, một lợi thú khá mạnh đối với một phạm vi hạn

định của địa lý. chẳng hạn. Lợi thú nầy sẽ được nới rộng ra mãi, cho tới khi làm cho đứa Trẻ thích thú toàn thể môn địa lý.

Trong trường hợp thứ nhi, một học sinh bắt đầu chia xẻ những lợi thú của một bạn thân hay của một ông Thầy mà nó tôn kính. Những mục đích của họ trở thành những mục đích của nó. Những lợi thú được *chuyển* như vậy lúc ban đầu làm sống lại những khuynh hướng tiềm tàng nơi nó, và sau đó đưa tới những lợi thú *vận động*. Còn về trường hợp thứ ba, sự chuyển của một lợi thú đối với một đối tượng tương tự, Ribot gán cho nó một giá trị xã hội rất lớn. Ông kể lại trường hợp của một bà mẹ cảm thấy cảm tình đột ngột với một thiếu niên hơi giống đứa con trai của bà đã chết. Bà ta chuyển lên thiếu niên nầy sự âu yếm mà bà ta đã có đối với đứa con trai của bà. Sự di chuyển những tình cảm không nhất thiết đưa tới sự di chuyển những lợi thú, vì lợi thú thật sự *tự nhiên* bộc phát. Nhưng những tình cảm có giá trị đặt ra những mục đích, và nếu những mục đích nầy phù hợp với những khuynh hướng của cá nhân, lúc đó những lợi thú đích thực có thể phát triển.

f) Tác động Giáo dục có thể tạo nên nhiều lợi thú khác nhau nơi một cá nhân. Nhưng lúc ban đầu nó không nhằm tạo nên một sự đoàn kết nhất trí giữa những lợi thú : nó nhằm đánh thức một

lợi thú vận động đối với *một* hoạt động hướng về *một* mục đích cao xa.

Điều quan trọng đối với tiến trình giáo dục là những lợi thú được tổ chức rất sớm chung quanh một nhóm nhỏ những lợi thú khách quan chủ yếu.

*2) Những giai đoạn phát triển lợi thú*

Chiếu theo những cuộc nghiên cứu của nhiều nhà Tâm lý khác nhau, và chiếu theo kinh nghiệm riêng tư khá phong phú của ông, Kerchensteiner phân thành 4 giai đoạn sự phát triển của những lợi thú :

a) Giai đoạn *tuổi thơ đầu tiên* hay *tuổi của sự luyện tập* (1 và 2 tuổi). Hoạt động của đứa Trẻ chánh yếu là xung động. Sự thỏa mãn một nhu cầu bản năng (đói, khát, nóng, vận động) là một kinh nghiệm đầu tiên những giá trị dinh dưỡng và những giá trị giác quan và vận động, nhưng người ta chưa có thể nói tới những lợi thú thật sự.

b) Giai đoạn *tuổi thơ thứ nhì* hay *tuổi của trò chơi* (từ 3 tới 7 tuổi). Những bản năng, khuynh hướng, cảm giác được gắn liền với những tri giác và biểu tượng. Ý chí được thể hiện dưới hình thức những hoạt động phù hợp với những khuynh hướng, và sau nầy được thể hiện trong những hành động ý thức. *Ý thức về mục đích cần được đạt tới* được đánh thức. Với sự đánh thức nầy người ta cũng thấy sự thức dậy của giá trị, lúc ban đầu giá trị nầy ch

hướng về hoạt động vì là hoạt động, nhưng sau đó nó còn được gán cho những vật giúp thực hiện những mục đích được nhắm tới. Sự tiến bộ từ trò chơi của Trẻ thơ tới trò chơi được qui định, sau đó tới việc làm, có một tầm quan trọng giáo dục căn bản. Đứa Trẻ không chỉ đánh giá những gì nó làm mà thôi, mà còn đánh giá cách thức nó làm những việc đó nữa.

c) Giai đoạn những *lợi thú duy ngã của việc làm* (từ 8 tới khoảng 14 tuổi). Khả năng chú ý lâu dài tới những mục đích đeo đuổi được phát triển trong giai đoạn nầy. Bây giờ những giá trị được gán lên đủ loại thực hiện có tánh cách thực hành : chế tạo những vật, trợ giúp những công việc ở nhà, ngoài đường v.v... Ý chí muốn đào luyện hữu thể đạo đức được vững chắc thêm. Nhưng sự tự nhiên bộc phát vẫn còn ưu thắng, và người thiếu niên vẫn luôn luôn nhạy cảm với những kích thích khác nhau của thế giới bên ngoài. Do đó người ta cần phải thay đổi công việc của đứa Trẻ thường xuyên. Ngược lại, những hoạt động suy nghĩ của tinh thần càng lúc càng mạnh thêm, và đứa Trẻ cứu xét những tương quan giữa những cứu cánh và những phương tiện. Vào cuối giai đoạn nầy được phát sanh nơi một vài người những lợi thú *lý thuyết* của tinh thần. Nhưng thường thường những lợi thú ưu thắng của tuổi nầy hướng về những hoạt động thực hành chân tay và những phương tiện thích hợp.

d) Giai đoạn những *lợi thú khách quan của việc làm* hay *tuổi thiếu niên* và *trưởng thành*. Vào tuổi nầy con người bắt đầu tự cảm thấy rằng mình «mang» những giá trị. Ý thức về những mục đích rộng lớn hơn, đặc biệt về những *toàn thể xã hội*, được gia tăng, cũng như ý thức về những giá trị tinh thần.

Trong suốt phần đầu của giai đoạn nầy, đa số những thiếu niên đều hướng về những hoạt động thực hành, và muốn được sáng chói và được người khác chú ý ; họ thiếu *tinh thần khách quan*, và thường thường chống đối một cách đam mê những dư luận, những phê phán của người chung quanh. Trong phần thứ nhì của giai đoạn nầy những lợi thú tinh thần được gia tăng, nhất là khi những lợi thú nầy đáp ứng được những tiềm thế cá nhân và sự đào luyện trước đây. Sự Giáo dục từ bên ngoài phải nhường chỗ cho sự Giáo dục tự mình.

Dưới khía cạnh mục đích luận, tác động Giáo dục bao hàm hai chiều hướng, chiều hướng *nghề nghiệp* và chiều hướng *sứ mạng xã hội*. Nghề nghiệp không phải chỉ đòi hỏi một sự đào luyện để người ta làm được một hoạt động nào đó nhất định, hoạt động nầy góp phần bảo tồn đời sống thể xác của con người, mà còn là một sự đào luyện làm cho cá nhân có đủ khả năng tự khách thể hóa trong một công trình. Chỉ với điều kiện nầy việc làm mới nâng cao con người. Sứ mạng xã hội đòi hỏi ở mỗi cá nhân không nên chỉ hành động cho hữu thể vật lý và tinh thần của riêng mình mà

thôi, mà ngược lại không được xao lãng quyền lợi của Cộng đồng. Nói cách khác, sứ mạng xã hội bao gồm việc hợp tác để thực hiện sự tiến bộ đồng thời của Cộng đồng và của riêng nhân cách của mình.

### B. Những phương tiện của Giáo dục : những tài sản văn hóa

Những tài sản văn hóa là sự *khách thể hóa* của một tinh thần con người cá nhân hay của tinh thần *tập thể* của một dân tộc. Chúng thể hiện những giá trị tinh thần, cũng như những sản vật của Thiên nhiên có những giá trị khả giác. Ngoài ra, chúng còn có một giá trị *Giáo dục*, nghĩa là chúng có thể được dùng để đào luyện nhân cách tinh thần. Giá trị giáo dục nầy của những tài sản văn hóa không phải có tánh cách vô kiện như giá trị nội tại của chúng, nhưng nó giả định một sự quan hệ giữa *tinh thần khách quan* (tài sản văn hóa) và *tinh thần chủ quan* (người cần đào luyện). Như vậy lý thuyết về Giáo dục cần phải biết cơ cấu những tài sản văn hóa và cơ cấu của cá tính để thiết lập những tương quan ít ra là lý thuyết giữa chúng với nhau.

Vấn đề của tác động Giáo dục là giúp thâm nhập vô sự thầm kín của những tài sản văn hóa trong những giá trị nội tại của chúng. Đó là vai trò của sự *giảng dạy*. Chiếu theo ý niệm về văn hóa

mục đích tối hậu của sự giảng dạy không thể là sự truyền đạt thuần túy những hiểu biết, mà là sự phát triển ý nghĩa của những giá trị. Ngoài ra mọi hệ thống Giáo dục đều là tai hại, nếu trong chánh yếu nó chỉ chú trọng tới những tài sản văn hóa lý thuyết và thẩm mỹ mà thôi, mà không chú trọng tới tài sản văn hóa *xã hội* của Cộng đồng, tới những giá trị đạo đức và tôn giáo của nó. Những Cộng đồng về Giá trị luôn luôn là những Cộng đồng về lao động. Do đó, Trường học cần phải được tổ chức thành *Cộng đồng lao động*, càng nhiều càng tốt; trong những Cộng đồng nầy Thầy và trò được kết hợp nhau lại bởi một công trình chung cần phải làm. Lúc đó nó sẽ có thật sự một cơ cấu xã hội và sẽ trở thành một tài sản văn hóa.

### C. Chủ thể của Giáo dục: Trường học và Thầy giáo

Trách nhiệm về Giáo dục được giao phó cho những cơ sở và những người. Có hai loại cơ sở, những cơ sở ở đó Giáo dục không phải là cơ cấu và mục đích chánh yếu, và những cơ sở được thành lập với nhiệm vụ ưu tiên là Giáo dục. Trong số những cơ sở loại thứ nhất, chúng ta có thể kể những sưu tập khoa học, nghệ thuật, kỹ thuật, những báo chí và tạp chí, những rạp hát và những buổi hòa tấu, và với mọi sự dè dặt, hát bóng và truyền thanh. Trong số những cơ sở thuộc

loại thứ nhì chúng ta phải kể những cơ sở Giáo dục thật sự, từ vườn trẻ tới Đại học, cũng như những cơ sở như cô nhi viện nhà giữ trẻ, nhà nội trú.

Tất cả những cơ sở thuộc loại thứ nhất có thể có một giá trị Giáo dục. Nhưng chúng có thể không quan tâm mấy đến khía cạnh giáo dục nầy. Chẳng hạn như một bảo tàng viện có thể trở thành một nơi Giáo dục, cũng như có thể chỉ là một gian hàng uyên bác hay một tiệm bán đồ hiếm có. Vấn đề là ông Giám Đốc bảo tàng viện nầy có tổ chức nó thành một cơ sở giáo dục không. Về phần những Trường học hay những cơ sở tương tự, ở một nghĩa nào đó chúng là những trường học nghề, vì Giáo dục không phải chỉ là đào luyện con người tinh thần mà thôi, mà còn góp phần bảo tồn và đạo đức hóa Cộng đồng. Thế nhưng Giáo dục chỉ đạt tới mục đích nầy nhờ sự huấn luyện nghề nghiệp mà thôi. Dầu sao đi nữa, con người cũng không nên được Giáo dục *cho công việc*, ngược lại Giáo dục phải đào tạo người làm việc *cho Con người*. Người ta đã gọi những trường học, ở đó mục đích không được diễn tả một cách hạn định, là những Trường học «văn hóa tổng quát», và những Trường học ở đó mục đích được diễn tả rõ ràng là những «Trường học chuyên nghiệp». Sự phân biệt nầy có thể chấp nhận được với điều kiện một mặt người ta hiểu những trường học «văn hóa tổng quát» được dành cho nhóm «tổng quát» những người làm việc *trí óc*,

và mặt khác người ta không quan niệm những trường chuyên nghiệp như thiếu giá trị giáo dục hơn là những trường «văn hóa tổng quát», như người ta đã thường làm. Trên nguyên tắc, tất cả mọi trường đặc biệt hay chuyên biệt cũng là một cơ sở giáo dục đích thực, tương đương với những Trường học được gọi là «văn hóa tổng quát». Cơ cấu tinh thần của tất cả mọi trường học phải đặt nền tảng trên ý tưởng đào luyện văn hóa. Ý tưởng nầy là một ý tưởng *xã hội*, vì nó là sự đào luyện nhân cách tự trị trên phương diện tinh thần; và điều nầy giả định sự duy linh hóa cộng đồng. Lẽ dĩ nhiên là việc nầy không loại bỏ sự việc Học đường chú trọng nhiều tới những quyền lợi kinh tế, chánh trị, công dân giáo dục, tôn giáo, nhưng cần phải có sự *hòa hợp giữa tài sản văn hóa và tâm hồn của người muốn hiểu biết văn hóa nầy*.

Nếu tất cả những cố gắng đều được làm để tổ chức Trường học trong chiều hướng thích nghi những tài sản văn hóa với những khuynh hướng và đòi hỏi cá nhân, trong thực tế một sự tổ chức như vậy gặp phải những khó khăn gần như không thể vượt qua được. Nghĩ cho cùng những khó khăn nầy do sự mâu thnẫn căn bản giữa giáo dục cá nhân và Trường học, là một cơ sở giáo dục đại chúng. Trường học luôn luôn có khuynh hướng đào luyện một số ít hay nhiều những học sinh đồng tuổi với những phương tiện và những Thầy giáo như nhau.

## THẦY GIÁO VÀ NHÀ GIÁO DỤC

Việc dạy học không thể tách rời với việc Giáo dục được. Thầy giáo vẫn luôn luôn là một nhà giáo dục. Chính vì vậy mà người ta nên biết cơ cấu tâm lý và tinh thần của nhà giáo dục trước hết.

Tác động Giáo dục là :

a) một hành vi *hiểu biết*

b) một hành vi *tình thương*

c) một hành vi *tôn giáo* (thực hiện những giá trị tinh thần)

d) một hành vi *lý thuyết* (sự chặt chẽ của những nguyên tắc sư phạm).

Do những đặc tính nầy người ta có thể xác định những căn bản Tâm lý cần thiết của Nhà giáo. Đó là một *cảm tình* nào đó đối với con người nhất là đối với trẻ em, một sự *tế nhị tình cảm* nào đó, một niềm *vui vô vụ lợi* đối với việc dạy học, một *năng khiếu quan sát* đặc biệt, giúp biết rõ mau lẹ nhân cách của đứa trẻ, và sau cùng *khả năng đào luyện đứa trẻ* tùy theo những khuynh hướng riêng tư của nó. Cơ cấu tinh thần nầy có nhiều hình thức khác nhau, nhưng nền tảng cần thiết của nó là *niềm tin nơi những giá trị vượt thời gian, niềm tin nơi chiến thắng* có thể của Lý tri đối với giác quan, và niềm tin nơi tầm quan trọng của việc *hy sinh chính mình* để phát triển văn hóa và tinh thần cho cá nhân và nhân loại. Từ niềm tin nầy, nhà

giáo sẽ tin tưởng vào giá trị của Giáo dục một cách tổng quát.

Không chắc là một Nhà giáo có những khuynh hướng tâm lý và tinh thần như chúng tôi vừa trình bày vắn tắt sẽ có những đức tánh cần thiết của một Thầy giáo, nhất là của một Thầy giáo dạy cả một lớp học. Không ai chối cãi sự kiện nầy là một Thầy giáo giỏi ở nhà không bắt buộc phải là một Thầy giáo giỏi trong lớp học, và ngược lại. Một trong những nguyên nhân của sự kiện nầy nằm ở chỗ có sự khác biệt giữa thái độ *khách quan* đối với môn dạy và thái độ *riêng tư* đối với đứa Trẻ. Thái độ thứ nhất đòi hỏi một năng khiếu đặc biệt đối với môn dạy, thái độ thứ nhì đòi hỏi một khả năng *trình bày dễ hiểu*. Một lý do khác nữa nằm ở những đòi hỏi đặt ra do sự duy trì kỷ luật và sự chú ý của đa số những học sinh cùng một lúc. Ngoài ra có một điểm quan trọng là Thầy giáo cần có *cảm giác về giá trị của môn học* mà ông dạy, và cảm giác nầy cần được thể hiện với học sinh bởi cách thức giảng dạy của ông. Sau cùng một Nhà giáo chân chánh là một người được thúc đẩy bởi một sự *hăng say ở bên trong*, việc nầy giả định một sự *trẻ trung của tâm hồn* không thể hủy diệt được. Chính vì vậy mà một người đã lựa chọn nghề giáo không thể nói là mình đã được chuẩn bị để làm tròn bổn phận của mình ; ngoài việc làm tròn bổn phận, nó còn phải cảm thấy hạnh phúc trong việc góp phần làm gia tăng trí tuệ của người khác, góp phần vào

việc làm cho những giá trị vượt thời gian của nhân loại chiến thắng.

### D Những nguyên tắc tổng quát của Giáo dục

Kerchensteiner tóm tắt lý thuyết về Giáo dục của ông thành 7 nguyên tắc : nguyên tắc về toàn thể và về cá tính, nguyên tắc về uy quyền và về tự do, nguyên tắc về hiện thời, xã hội và hoạt động.

#### *1. Nguyên tắc về toàn thể*

Nguyên tắc nầy được phân chia thành 3 qui luật :

*a) Anh không nên bao giờ xác định tác động Giáo dục của mình chiếu theo một khía cạnh đặc biệt mà thôi, mà luôn luôn phải dựa vào toàn thể nhân cách đang trở thành của học trò của anh.*

Vì những lợi thú vận động kêu gọi đến con người toàn diện, nên nhà giáo dục phải chú ý tới những lợi thú nầy. Do đó người ta có qui luật thứ hai nầy :

*b) Anh không nên hủy diệt niềm tin của học trò của anh nơi chính nó ; tuy nhiên anh cũng nên làm cho nó kiểm soát gắt gao cách hành động của nó.*

Sự nhìn nhận giá trị của nhân cách tinh thần của riêng tôi bao hàm việc nhìn nhận giá trị tuyệt đối của tất cả những nhân cách khác. Qui luật thứ

ba nầy, được gọi là qui luật về tánh cách khách quan của xã hội được diễn tả như sau :

*c) Việc tổ chức con người của nó trên phương diện giá trị không nên là thước đo tuyệt đối của tổ chức giá trị của những con người khác trong Cộng đồng.*

*2. Nguyên tắc hiện thời*

*Anh phải tổ chức công việc giáo dục của anh như thế nào để thỏa mãn hệ thống giá trị và cứu cánh của mỗi giai đoạn phát triển, mà không xao lãng hệ thống tiềm ẩn sẽ tới,* vì « cách hay nhất để chuẩn bị đứa Trẻ cho tương lai của nó là làm thế nào để thỏa mãn những nhu cầu phát triển hiện tại của nó».

*3. Nguyên tắc uy quyền*

Nguyên tắc nầy cũng được diễn tả qua 3 qui luật :

a) Anh phải chú trọng tới việc tuân lời cưỡng chế từ bên ngoài trong suốt thời gian ở đó Anh không thể nào đạt được sự tuân lời từ bên trong.

b) Anh phải phát triển ý thức về uy quyền bằng cách vun xới tình cảm tôn kính và sợ hãi đối với những tài sản khách quan, và nhất là riêng tư.

c) Càng sớm càng tốt Anh hãy đưa học trò của Anh vô những Cộng đồng giá trị, và Anh hãy giúp cho nó phát triển ý thức về uy quyền, ý thức nầy

sẽ phục vụ cho việc thực hiện ý tưởng về giá trị.

*4. Nguyên tắc về tự do*

Càng sớm càng tốt Anh hãy để cho học trò của Anh tự mình xác định thái độ của mình và lựa chọn khôn ngoan giữa vô số những hoàn cảnh của cuộc sống. Nhà giáo dục cần phải biết dung hợp những phần lượng của nguyên tắc uy quyền và nguyên tắc tự do, theo sự tiến bộ từ tình trạng chịu luật của người khác tới tình trạng tự trị.

*5. Nguyên tắc hoạt động.*

Chính nguyên tắc nầy được áp dụng nhiều nhất trong «Học đường hoạt động». Nó được diễn tả như sau : Anh phải làm thế nào để trong những công việc mà Anh giao phó nầy tùy thuộc vào cơ cấu tinh thần của nó, không những việc tiến triển của công việc, mà cả công trình được hoàn thành đều được đặt dưới sự phê phán chăm chỉ của chính học trò của Anh, trong tất cả mọi trường hợp ở đó hình thức và nội dung của việc làm riêng tư cho phép như vậy.

*6. Nguyên tắc xã hội*

Nguyên tắc hoạt động là một nguyên tắc của sự giảng dạy, nguyên tắc xã hội có giá trị nhiều nhất

trên phương diện giáo dục : Anh phải chăm sóc thế nào để học trò của Anh không những thủ đắc một sự tự trị tinh thần riêng tư, mà còn do hoạt động tự chủ của nó góp phần vào sự tiến bộ tinh thần của Cộng đồng.

*7. Nguyên tắc cá tính*

Phải có một sự hòa hợp nào đó về cơ cấu tinh thần, hòa hợp hoàn toàn hay từng phần, giữa người được đào luyện và tài sản văn hóa, để tài sản nầy có thể phục vụ thật sự cho giáo dục.

Thật ra những ý tưởng được tóm tắt trong 7 nguyên tắc nầy là những ý tưởng sư phạm rất cũ kỹ, nhưng điểm đáng khen nơi Kerchensteiner là đã phân tách chúng và trình bày chúng một cách có hệ thống, và nhất là đã thí nghiệm chúng trong suốt cuộc đời dạy học của ông.

# SÁCH THAM KHẢO

## NHỮNG TÁC PHẨM GIÁO DỤC CHÁNH CỦA KERSCHENSTEINER :


— Die Entwickelung der Zeichnerischen Begabung (với 847 hình vẽ), Munich, 1905.

— Die Seele des Erziehers und das Problem der Lehrerbildung, 4è édition, với lời dẫn nhập của Ed. Spranger; Munich 1949.

— Wesen und Wert des naturwissenschaftlichen Unterrichtes, 4è édition, Munich, 1952.

— Begriff der Arbeitsschule, 10è édition, với bài tựa của J. Dolch, Munich, 1953.

— Das Grundaxiom des Bildungsprozesses, 8è édition Munich, 1953.

— Theorie des Bildung, Leipzig, 192[illegible].


## NHỮNG TÁC PHẨM PHÊ BÌNH BẰNG TIẾNG PHÁP:


— **Huguenin** : Education et Culture d'après Kerschensteiner, Flammarion, 1933.

— **Agustsson** : La doctrine d'éducation de Georg Kerschensteiner, Paris, luận án 1936.

## CHƯƠNG 5

# JOHN - DEWEY
*(1859 - 1925)*

**John S. BRUBACHER**

Năm 1894, John Dewey được mời làm Trưởng ban Triết học và Tâm lý học tại Viện đại học Chicago vừa mới thành lập. Lý do duy nhất làm cho ông chấp nhận chức vụ này, đó là vì Ban của ông bao gồm Triết học, Tâm lý học và cả môn Sư Phạm nữa. Vào lúc đó, Dewey đi tới chỗ tin chắc rằng những phương pháp được áp dụng tại các trường Tiểu học không hòa hợp với những khám phá mới nhất về Tâm lý học. Chính vì vậy mà ông ước ao có cơ hội để thành lập một trường học thí nghiệm. Trường này sẽ áp dụng những lý thuyết Tâm lý mới nhất và những nguyên tắc tinh thần làm căn bản cho những hoạt động hợp tác trong trường. Sau đó, với sự giúp đỡ của những phụ

huynh thích thú với công việc này và dưới sự bảo trợ của Ban Triết học và Tâm lý, ông thành lập được một trường học — phòng thí nghiệm danh tiếng của ông, mà người ta thường gọi là : « Trường học Dewey ». Mục đích của ông không phải là lập một trường thực hành hay là một trường kiểu mẫu mà là một trường phòng thí nghiệm đối với Ban của ông, cũng như là những phòng thí ngiệm của các Ban Vật lý vậy.

## HỌC ĐƯỜNG CŨ

Có lẽ những đặc điểm của trường học — phòng thí nghiệm này sẽ được rõ ràng hơn nếu trước tiên chúng tôi trình bày cho các bạn một cái nhìn tổng quát và ngắn về học đường cũ, mà Dewey quyết tâm chống lại. Học đường cũ có một số lớn những đặc điểm, lẽ dĩ nhiên là những đặc điểm này không phải hiện hữu hoàn toàn nơi một trường riêng rẽ. Theo Dewey, mục đích chánh yếu của Học đường cũ là chuẩn bị cho cuộc sống người lớn và cuộc sống này lại chuẩn bị cho một cuộc sống sau cái chết. Đứa trẻ và sau này người lớn lúc nào cũng bận rộn chuẩn bị cho một giai đoạn sống trong tương lai nào đó và vì vậy nên không sống một cách phong phú và đầy đủ hiện tại. Để diễn tả theo ngôn ngữ của lý thuyết Giáo dục của thời đó, là lý thuyết của Aristote, người ta có thể nói rằng Giáo dục là một sự phát triển, đó là một

sự hiện thể hóa những tiềm năng âm ỷ nơi đứa trẻ.

Giáo dục là một sự phát triển hay là một tiến trình hướng tới một vài cứuc ánh sau cùng nào đó, hướng về một tình trạng phát triển hoàn toàn nào đó. Sự phát triển hay là sự hiện thể hóa những khả năng của đứa trẻ nhắm vào việc luyện tập những cơ năng như ký ức, lý trí, ý chí, trí tưởng tượng, hay những cơ năng khác đồng loại. Người ta giả định rằng sức mạnh được phát triển bởi những cơ năng này có thể di chuyển dễ dàng từ hoạt động này tới hoạt động khác. Hơn thế, nếu nội dung chương trình học trở thành khó khăn hơn, sức mạnh được phát triển trở thành lớn lao hơn. Tạo nên sức mạnh này, ngược lại với sở thích và khuynh hướng tự nhiên, việc đó bao hàm một kỷ luật tinh thần cũng như một kỷ luật đạo đức nào đó. Chính vi vậy mà thường thường những môn trong chương trình học được lựa chọn và sắp đặt chiếu theo giá trị kỷ luật của chúng hơn là chiếu theo những liên hệ giữa chúng với những bận tâm thực tế của đời sống.

Trong những hoàn cảnh như vậy, phương pháp dạy học rất là độc tài. Tại vì người ta muốn nuôi dưỡng kỷ luật bằng cách làm cho những bài học khó khăn và đôi khi không hứng thú chút nào, nên thường thường ông thầy phải xử dụng sự cưỡng bách bằng cách này hay bằng cách khác. Những việc nầy được biện minh rõ ràng do sự kiện những người

lớn hoàn toàn đồng ý với nhau về cứu cánh sau cùng này của Giáo dục, mà những đứa trẻ phải phát triển hướng về đó. Phương pháp dạy học thịnh hành nhất vào thời đó, là phương pháp của Herbart, đã đặt ông thầy vô trung tâm của sự giảng dạy.

Tánh cách độc tài của sự giảng dạy này cũng là một chứng cớ của không khí xã hội trong trường. Ông thầy là ông vua trong lớp học. Sự phục tùng tuyệt đối những gì ông dạy là những đức hạnh học đường quan trọng hơn là óc sáng kiến và tinh thần độc lập của học sinh. Tinh thần xã hội làm đặc tính cho lớp học cũng có khuynh hướng nhuộm luôn việc quản trị trong trường học. Nếu học sinh chờ đợi những chỉ thị của ông thầy, ông thầy sẽ chờ đợi những chỉ thị của Hiệu trưởng và ông Hiệu trưởng sẽ chờ đợi những chỉ thị của ông Giám đốc và chánh quyền địa phương.

## HỌC ĐƯỜNG DEWEY

Ngược lại tại Chicago, học đường Dewey lấy khởi điểm không phải trong những hoạt động tương lai của người lớn, mà người ta nghĩ là đứa trẻ sẽ tham dự, mà trong những hoạt động *thông thường* trong đó nó được gắn liền một cách trực tiếp. Như vậy mục đích Giáo dục không phải là « đào tạo nó ra » hay là làm cho nó phát triển phù hợp với một vài khuôn mẫu định sẵn xa vời, mà là giúp cho nó giải quyết những vấn đề được đặt ra do những

tiếp xúc hàng ngày, với khung cảnh vật lý và xã hội. Tại vì đối với đứa trẻ, đa số nhưng hoàn cảnh này đều do gia đình và cộng đồng mang tới nên Dewey đặc biệt chú trọng việc Học đường là một sự nối tiếp giản dị và trật tự những hoàn cảnh xã hội này.

Để thực hiện mục đích này, học đường Dewey cũng như học đường cũ, đi từ những khả năng và những khuynh hướng hiện thời của đứa trẻ. Nhưng thay vì sử dụng những môn học khác nhau trong chương trình như là một cục đá mài để mài những khả năng của đứa trẻ, Dewey quan niệm chương trình học như là một công cụ giúp đỡ đứa trẻ thực hiện tất cả những dự án của mình. Đó là một điều mới mẻ đáng kể, nếu chúng ta để ý tới phần lớn thời giờ đầu thế kỷ này dành cho những đề tài hình thức, thay vì cụ thể. Hơn thế khi ông nhấn mạnh tới sự dễ dàng của việc chuyển hướng từ nhà tới trường, Dewey đã đặt chương trình học trong những năm học đầu tiên trên những nhu cầu của đứa trẻ như thức ăn, quần áo và nơi trú ẩn. Việc đó không có nghĩa là Dewey có ý định dạy cho đứa trẻ cách nấu ăn và may vá tại trường và chuyển việc tập đọc tập viết về cho gia đình. Nhưng việc đó có nghĩa là Dewey xem việc tập đọc và tập viết như là những công cụ. Thật ra thái độ của ông cũng như vậy đối với những môn học khác như lịch sử, khoa học và nghệ thuật. Tất cả những môn học này chỉ có giá trị khi nào chúng làm giàu cho

những hoạt động sống căn bản như là việc tìm thức ăn, việc xây cất một nơi ẩn trú hay là việc may cắt quần áo.

Mặc dầu Dewey chỉ xuất bản sau khi ông rời khỏi Chicago quyển « *Chúng ta suy tưởng như thế nào* » của ông, quyển này nói rõ ràng về cái mà người ta gọi là « phương pháp vấn đề » trong việc giảng dạy, phương pháp này cũng đã được thể hiện phần nào trong cách thức mà ông quan niệm chương trình học, như là một phương tiện để thực hiện những mục đích của cuộc sống hàng ngày. Trong thập niên sau cùng của thế kỷ thứ 19, Dewey còn cho rằng khuyết điểm nghiêm trọng nhất của những phương pháp thời đó nằm trong sự ly dị giữa hiểu b ết và sự áp dụng những hiểu biết này. Theo ông, không có một sự giảng dạy nào có thể thành công được nếu tách rời cái hiểu và cái hành. Hơn thế, vấn đề của một sự giảng dạy có lý do nằm ở chỗ luôn luôn chú ý tới mối quan hệ giữa cứu cánh và phương tiện. Nếu người ta thấy phát sinh những cứu cánh hay những mục đích của giáo dục trong đời sống hàng ngày của trẻ, đứa trẻ sẽ thích thú học chương trình hơn, tại vì lúc đó chương trình học xuất hiện như là một phương tiện cần thiết để đạt tới những cứu cánh được chấp nhận. Tại học đường sự chú trọng tới những hoạt động chân tay như nghề thợ mộc, cách nấu ăn, cách may vá và dệt vải, có thể được biện minh rõ ràng bởi những liên hệ chặt chẽ của các hoạt động này với

mối bận tâm kiếm thức ăn, nơi trú ẩn và quần áo trong khung cảnh thường ngày của đứa trẻ. Nhưng ở đây cũng vậy, Dewey lưu ý rằng mối liên hệ chặt chẽ này không phải là một lập luận để bắt đứa trẻ phải học ở trường những bận tâm của nó tại nhà, mà là bảo đảm cho đứa trẻ cũng thích thú như vậy đối với những hoạt động tại trường, như là đối với những hoạt động tại nhà hay trong xã hội.

Bao nhiêu đó cũng cho người ta thấy rằng không khí xã hội của học đường Dewey hoàn toàn khác với không khí của học đường cũ. Mặc dầu phải chờ 12 năm nữa ông mới viết quyển « *chế độ dân chủ và giáo dục* » của ông, nhưng trường học của ông cũng đã đặt những nền tảng cho một tinh thần xã hội mới. Không những chương trình học của học đường Dewey liên hệ chặt chẽ với những bận tâm của Cộng đồng, mà đời sống của học đường này còn là đời sống của một cộng đồng bán chánh thức. Trong cộng đồng này mỗi đứa trẻ đều có phần của mình, mỗi đứa trẻ đều có công việc riêng của mình. Người ta lợi dụng những cơ hội để phân chia công việc và nhờ vậy phát triển nơi đứa trẻ ý thức về một sự hợp tác hỗ tương và ý thức làm việc một cách tích cực cho Cộng đồng. Do đó trật tự và kỷ luật được phát triển không phải từ những chỉ thị của ông thầy, mà từ sự tôn kính của chính đứa trẻ đối với công việc nó làm và từ ý thức nó có về những quyền của những cá nhơn khác dính líu tới những phần

vụ khác trong công việc chung. Cũng như Dewey cố gắng tìm lý do cho những hoạt động học đường giống y hệt những lý do của những hoạt động ngoài học đường, ông cảm thấy rằng không khí đạo đức trong trường tùy thuộc vào một sự tham dự vô những lý do đạo đức tương tự với những lý do mà người ta thấy ở ngoài học đường. Dewey đã tuyên bố với những bậc phụ huynh tại trường của ông: «Khi mà những điều kiện trong trường khắt khe và hình thức tới nỗi chúng không bao giờ xảy ra ngoài học đường, trật tự bên ngoài và khung cảnh có thể được giữ lại... những tập quán bên ngoài như chú ý và cưỡng bách có thể được thành hình, nhưng không bao giờ người ta có thể thấy một khả năng sáng kiến hay chỉ huy, một kỷ luật đạo đức tự giác.»

## NGUỒN GỐC CỦA LÝ THUYẾT

Đó là những nguyên tắc và những thực hành tại «Học đường Dewey». Trường này không kéo dài hơn 10 năm. Không lâu sau đầu thế kỷ 20, Dewey đến dạy học tại Viện đại học Columbia, ở đây tư tưởng sư phạm của ông không ngừng được phổ biến rộng rãi nhờ những sách báo. Trước khi làm công việc trình bày chi tiết Triết lý giáo dục của ông, chúng ta nên ghi nhận những yếu tố chánh yếu làm nguồn gốc cho Triết học này. Nhìn chung có ba yếu tố. Có lẽ chúng ta nên nêu lên hàng đầu

chế độ dân chủ, vì chính ông cũng đã dùng danh từ nầy để đặt tên cho tác phẩm sư phạm quan trọng nhất của ông «*chế độ dân chủ và giáo dục*». Khi ông xuất bản quyển sách này, Hiệp chủng quốc Hoa kỳ đã được tự chủ hơn một thế kỷ. Tuy nhiên trong suốt thời gian này, chưa ai có cơ hội ghi nhận rõ ràng những hậu quả sư phạm của hơn một thế kỷ kinh nghiệm về tự chủ này. Kế đó người ta có thể nêu lên yếu tố cách mạng kỹ nghệ. Mặc dầu Hiệp chủng Quốc Hoa kỳ đã chấp nhận mau mắn việc du nhập của thời đại máy móc, chỉ 50 năm sau của thế kỷ thứ 19 Hoa kỳ mới phát triển để tạo nên con khổng lồ kỷ nghệ, mà họ đã trở thành. Ở đây cũng vậy chúng ta cũng cần ghi nhận rằng trước khi Dewey làm công việc đó, chưa có ai làm công việc cải cách Triết lý giáo dục, mà cuộc cách mạng này đòi hỏi. Sau cùng là yếu tố thứ ba, ảnh hưởng của khoa học hiện đại đối với tư tưởng sư phạm của Dewey. Một phần của ảnh hưởng này nằm trong vai trò của khoa học, với tư cách là nguồn gốc của cuộc cách mạng kỹ nghệ. Một phần khác nằm ở một khoa học riêng biệt, khoa sinh vật học và nằm trong lý thuyết của khoa học này, lý thuyết tiến hóa, mà Dewey đã thường rút tỉa những lập luận quan trọng, nằm ở sự phân tách của phương pháp khoa học, sự phân tách này đóng một vai trò quan trọng trong chủ nghĩa thực dụng của Dewey

## CHIỀU HƯỚNG TRIẾT LÝ TỔNG QUÁT

Một sự thảo luận có hệ thống về Triết lý giáo dục của Dewey có thể đi từ một sự trình bày vắn tắt quan điểm Triết học của ông một cách tổng quát. Trong chiều hướng này, nếu có một ý niệm duy nhất và chánh yếu, thì đó là ý niệm về « *kinh nghiệm* ». Tựa của ba tác phẩm chánh của Dewey đều có từ ngữ này : *kinh nghiệm và thiên nhiên, nghệ thuật như là kinh nghiệm, và kinh nghiệm và giáo dục.* Đối với Dewey, kinh nghiệm có hai khía cạnh. Một mặt nó là thử, mặt khác nó là chịu đựng. Một người nào đó cố gắng làm một việc và cố gắng này làm xáo trộn những hoàn cảnh ; nó có những hậu quả. Và người đó chịu đựng những ậu quả này. Kinh nghiệm, chỉ với tư cách là những tác động và thử thách, là chìa khóa giúp chúng ta hiểu bản chất của thực tại. Hơn thế, tất cả mọi thất bại trong việc tìm hiểu ý nghĩa của thực tại không thể được cứu vãn bằng cách quan niệm thực tại nguyên khởi như là một cái gì ở đằng sau, ở ngoài hay hoàn toàn khác biệt với những gì kinh nghiệm mỗi ngày đem tới cho chúng ta.

Người ta có thể nói mà không sợ quá lời, rằng Dewey đã có một cái nhìn thực nghiệm về kinh nghiệm, vừa bao hàm sự thử thách vừa bao hàm sự hiểu biết. Ngoài ra, không ai chối cãi rằng hai chiều của kinh nghiệm—làm và chịu đựng—cũng là những yếu tố chánh yếu của phương pháp thực

nghiệm. Trong phương pháp này, người ta thành lập một giả thuyết để giải quyết một vấn đề, sau đó người mới thử giả thuyết này xem coi cái gì xảy ra. Đối với Dewey, chân lý hay là giá trị của một kinh nghiệm tùy thuộc vào sự liên hệ được ghi nhận giữa cái mà người ta thử và kết quả của việc thử này. Nếu kết quả phù hợp với những dữ kiện, giả thuyết kể như đúng và có giá trị, trong những hạn định của kinh nghiệm. Sửa đổi những kết quả trước đây, đó là một hoạt động thông minh và có ý nghĩa. Do đó vai trò của trí thông minh có tánh cách dụng cụ. Do sự dự liệu những hậu quả, trí thông minh làm cho con người có đủ khả năng gắn liền hai giai đoạn của kinh nghiệm, việc « làm » và việc « chịu đựng ».

Tuy nhiên, như Dewey đã thấy, kinh nghiệm dưới hai khía cạnh của nó không bao giờ dẫn tới chân lý và những giá trị tuyệt đối và dứt khoát. Thử hay là làm một hành động luôn luôn là một sự xâm lấn vào tương lai. Nhưng vì tương lai có những nét không thể tránh về tranh chấp và bất định, nên những hậu quả của hành vi bắt buộc phải được bao trùm trong một màn sa mù không chắc chắn. Cũng vậy khi hành động được dự trù dưới ánh sáng của những hậu quả trước. Do đó, vì kinh nghiệm không bao giờ dứt khoát, nên con người bị bắt buộc phải xây dựng nó trở lại không ngừng dưới ánh sáng của kinh nghiệm tương lai.

## MỤC ĐÍCH CỦA GIÁO DỤC

Nếu người ta vẫn giữ rõ ràng trong tâm trí những quan niệm căn bản này, người ta có thể tìm thấy con đường của mình trong Triết lý giáo dục của Dewey, một cách dễ dàng. Trước tiên liên hệ tới những mục đích của giáo dục, Dewey gắn liền chúng một cách trực tiếp với sự dự liệu những kết quả, mà người ta có thể thấy xảy ra từ hoạt động của đứa trẻ. Thật ra, theo Dewey, tiêu chuẩn đầu tiên của một mục đích giáo dục có giá trị, là nó phải phát sanh từ những hoạt động hiện tại. Một liên hệ chặt chẽ như vậy đưa tới nhiều mối lợi. Một mặt, nếu đứa trẻ học xử dụng trí tưởng tượng của mình để nghĩ trước về những hậu quả có thể của những gì nó đang làm hay sẽ làm, một phần nào đó nó sẽ có được sự tự do lựa chọn và kiểm soát diễn tiến tương lai của những biến cố. Mặt khác, sau khi đã chọn lựa, nó sẽ có một phương tiện để đánh giá xem những hoàn cảnh bao quanh có thuận lợi hay ngăn cản dự tính của nó, sau cùng, việc lựa chọn mục đích sẽ gợi ý cho nó về một thứ tự mà nó phải tuân theo để học.

Nhưng trong bất cứ trường hợp nào đứa trẻ phải học không được để cho sự chọn lựa mục đích của mình biến thành một dự án cứng ngắt. Tiêu chuẩn thứ hai mà Dewey đã đặt ra cho một mục đích giáo dục có giá trị, là mục đích này vẫn còn tánh cách mềm dẻo. Tại vì những mục đích

đều hướng về tương lai, và tại vì tương lai đầy bất định, nên người học đặt những mục đích của mình như là những cố gắng không hơn không kém. Khi mà nó thực hiện những mục đích của nó, nó có thể thấy những hậu quả mà trước đây nó xao lãng hay là không thể dự liệu trước được. Dầu cho kết quả như thế nào đi nữa, nó phải có đủ khả năng thêm bớt và sửa chữa chương trình hành động nguyên thủy của nó. Để diễn tả dưới hình thức nghịch lý, người ta có thể nói rằng những mục đích có giá trị phải là những phương tiện co dãn nhằm phù hợp với những hoàn cảnh biến đổi. Chúng phải có tánh cách thực nghiệm.

Dewey đã nhấn mạnh tới những điểm này một cách tiêu cực bằng các chỉ trích những mục đích giáo dục của những nhà sư phạm khác. Theo ông, những mục đích của họ phát sanh ở ngoài những hoạt động thật sự của đứa trẻ và hoàn toàn xa lạ với nó. Trong thực tế, có rất nhiều trường hợp ở đó thầy giáo cưỡng chế đứa trẻ những mục đích giáo dục của họ, mà không cần hỏi ý kiến của đứa trẻ. Và khuyết điểm này về những mục đích được cưỡng chế từ bên ngoài không phải chỉ ngừng lại ở đó mà thôi. Thường thường, như chúng ta nói trong phần về học đường cũ, những mục đích nhà giáo cưỡng chế đứa trẻ phải theo, họ đã bị những cấp chỉ huy của họ cưỡng chế họ. Theo Dewey, có hai mối hiểm nguy chánh gắn liền với những mục đích được cưỡng chế từ bên ngoài.

Trước tiên, cưỡng chế những mục đích giáo dục lên một người khác, tức là không cho người này xử dụng trí thông minh và óc dự liệu, bằng cá hướng dẫn những gì nó làm với ý niệm về nh gì nó có thể chịu đựng sau này. Chính vì vậ có một sự mâu thuẫn khi nói tới những mục giáo dục mà đứa trẻ có thể có trong một hoàn c đi học, ở đó nhà giáo chỉ huy hoàn toàn nhữ hoạt động của riêng nó. Mối hiểm nguy thứ hai là những mục đích được cưỡng chế từ bên ngoài có khuynh hướng cứng ngắt, không linh động. Trong thực thế, làm thế nào chúng có thể khác hơn được khi mà chúng không có một quan hệ nào với những hoạt động mà chúng tự cho là hướng dẫn. Vì chúng không phát sanh từ những hoạt động hiện thời, nên hậu quả của những hoạt động này không xác nhận hay phủ nhận chúng. Do đó mà người ta thường giải thích sự kiện đứa trẻ không thể đạt tới những mục đích này bằng cách viện dẫn sự hư hỏng của bản tánh con người, thay vì nghĩ rằng đó một sự thích nghi dở phương tiện với cứu cánh.

Để làm cho những cứu cánh được cưỡng chế từ bên ngoài thắng thế, người ta cũng thường hay đi tìm sự trợ giúp trong những định chế chánh trị hay tôn giáo mạnh mẽ. Dầu cho họ không làm vậy đi nữa, cũng có rất nhiều nhà giáo vẫn còn nghĩ rằng học đường phải rút tỉa những mục tiêu của mình trong những nhiệm vụ xã hội khác nhau mà nó

phục vụ. Nhưng Dewey không muốn rằng học đường phải mượn những mục đích của mình từ bên ngoài. Ngược lại, công việc giáo dục phải có tánh cách tự trị, vì chính sự giáo dục là một tiến trình khám phá, nhờ đó người ta tìm thấy những cứu cánh đáng để được lấy làm mục tiêu. Nếu giáo dục rút tỉa những mục đích của mình trong những dự liệu của những định chế khác, nó sẽ tự bãi bỏ trách nhiệm của chính nó là thực hiện sự dự liệu và đào luyện trí thông minh, hai điều này, chúng tôi xin nhắc lại, là chính bản chất của những cứu cánh.

Nếu những cứu cánh giáo dục bắt nguồn từ những hoạt động thực tế của cuộc sống, những cứu cánh này cũng nhiều và biến đổi như cuộc sống ấy. Tuy nhiên, chúng ta sẽ mất thời giờ một cách vô ích nếu chúng ta muốn thành lập những danh sách vắn tắt những cứu cánh giáo dục như công dân giáo dục, lương tâm nghề nghiệp, đạo đức tính, sự thực hiện chính mình, kỷ luật v.v... như là người ta đã làm một cách giả tạo. Dewey không phủ nhận rằng những danh sách này biểu hiện những giá trị giáo dục quan trọng, nhưng như người ta đã làm, chúng không cung cấp những cứu cánh mà chỉ đưa ra một viễn tượng, theo đó người ta có thể phán đoán sự hòa hợp tổng quát và sự đầy đủ của một chương trình giáo dục. Nghĩ cho cùng, giáo dục — giáo dục trừu tượng — không có cứu cánh ; chính những người — cha mẹ, thầy

cô và học sinh — mới có những cứu cánh. Và họ có những cứu cách tại vì chính họ phải can dự vào những hoạt động cụ thể của cuộc sống và phải đảm nhiệm trách vụ hướng dẫn những hoạt động nầy tới một kết thúc nào đó.

Tuy nhiên mặc dầu khuynh hướng của ông muốn hạn định những cứu cánh có giá trị vô trong những cứu cánh phát xuất từ đời sống hàng ngày của học sinh, cũng như đời sống ở nhà và trong cộng đồng, tại trường học của ông ở Chicago Dewey cũng vẫn đề cập tới cứu cánh tổng quát của giáo dục, quan niệm như một toàn thể. Ông nghĩ rằng việc đó cần thiết khi mà, sau khi phân tách bản chất của giáo dục, ông đã đi tới cái kết luận này là bản chất của giáo dục là một tiến trình phát triển. Nếu giáo dục là một tiến trình phát triển, cơ cấu của sự phát triển hay cứu cánh của sự phát triển trở thành quan trọng đặc biệt. Lúc ban đầu Dewey bác bỏ ý niệm theo đó cơ cấu của sự phát triển bao hàm việc phát triển những năng lực tiềm ẩn trong đứa trẻ. Ý tưởng rằng người lớn đã tiềm ẩn trong đứa trẻ giả định rằng giáo dục sẽ làm như là trồng cây vậy. Sự tương tự này giải thích tại sao Froebel gọi trường học của ông là *vườn trẻ*. Trên phương diện Triết lý quan niệm này bắt nguồn từ Aristote.

Cái mà Dewey chỉ trích và chống đối trong sự tương tự này, đó là quan niệm này bao hàm tánh cách hoàn toàn và rõ ràng của cứu cánh của sự

phát triển. Một cứu cánh như vậy qui định một hạn định cứng ngắt cho sự phát triển. Bắt sự phát triển sống động lệ thuộc vào một cứu cánh bất động và cứng ngắt, đó là một cái gì mâu thuẫn cùng tột mà Dewey không chịu được. Điều này có vẻ thỏa đáng đối với tình trạng những hiểu biết của thời Aristote, nhưng khó có thể chấp nhận được ở thời đại của Darnin và của lý thuyết tiến hóa đương thời. Trong một vũ trụ tiến hóa không ngừng, sự phát triển phải có một cứu cánh sống động chớ không phải bất động. Tại vì sự phát triển tăng trưởng nên Dewey không thể nghĩ cho đứa Trẻ đang tăng trưởng một cứu cánh nào khác ngoài sự tăng trưởng. Cũng vậy, cứu cánh duy nhất thích hợp cho giáo dục là giáo dục nhiều hơn nữa. Như vậy cứu cánh và tiến trình giáo dục trở thành một việc giống nhau. Như vậy kinh nghiệm giáo dục là một sự xây dựng trở lại không ngừng những gì đứa trẻ làm, dưới ánh sáng của những kinh nghiệm trước mà nó chịu đựng. Chính sự duyệt xét trở lại không ngừng tiến trình giáo dục làm cho giáo dục tiến bộ và chính nó đã đặt Dewey đứng đầu Phong trào học đường mới.

## CHƯƠNG TRÌNH HỌC

Chương trình học thỏa đáng để thực hiện loại mục đích mà ông Dewey quan niệm nhất thiết phải là một chương trình học kinh nghiệm và thí

nghiệm. Một chương trình học như vậy sẽ phản ảnh hai khía cạnh của kinh nghiệm : nó vừa bao hàm việc làm, vừa bao hàm việc chịu đựng. Thường thường người ta quan niệm rằng Chương trình học bao gồm những kết quả của những hoạt động trước đây. Nhưng một chương trình học thí nghiệm và kinh nghiệm hay là hoạt động còn chú trọng bằng, hay là hơn, tới cách thức mà những tin tức cung cấp bởi những hậu quả của những hoạt động trước đây tham dự vô trong những gì đứa trẻ làm thường ngày, hay cố gắng làm. Chẳng hạn như mặc dầu ông thầy phải hiểu biết hoàn toàn về những sản phẩm văn hóa của quá khứ, ông phải chú tâm không phải là truyền đạt quá khứ với *tánh cách* là quá khứ, mà ngược lại phải làm thế nào cho đứa trẻ xử dụng quá khứ như là một cái vốn việc làm giúp cho nó khám phá hiện tại và xây dựng tương lai. Lẽ dĩ nhiên là đứa trẻ cần dùng tới những kinh nghiệm của người khác. Nhưng ông thầy phải coi chừng đừng làm cho nó bị tràn ngập dưới những kinh nghiệm của người khác tới mức độ xao lãng không để ý tới những kinh nghiệm trong đời sống thường ngày của nó.

Khi mà quá nhiều kinh nghiệm đã được cất giữ trong sách vở, trong những quyển Bách khoa, những quyển địa đồ và những sách vở loại này người ta thường dễ có khuynh hướng quan niệm những kinh nghiệm này như bất động và quên rằng ý nghĩa chánh yếu của chúng là giúp người

ta làm một cái gì. Dewey vừa muốn đánh tan sai lầm này, vừa muốn chứng minh rằng những dữ kiện đã được ghi chép trong sách vở không phải là một hiểu biết, chúng chỉ là những tin tức. Ông đưa ra nhiều lý do sư phạm rất đúng để làm một sự phân biệt giữa *hiểu biết* và *tin tức*. Trước hết, chúng ta không thể nào chắc chắn rằng sự dự liệu do kinh nghiệm quá khứ cung cấp có phải là một dự liệu tốt hay không, trước khi chúng ta đã kinh nghiệm trở lại trong hành động của chính chúng ta và ghi nhận kết quả. Cái được thể hiện dưới hình thức kết quả, cái đó chúng ta có thể tin tưởng được và cái đó mới là một hiểu biết. Nhưng chúng ta cũng không biết chắc là nó sẽ thể hiện giống như vậy lần sau không. Xác nhận là nó sẽ thể hiện đúng như vậy, dầu sự xác nhận này được dựa vào kinh nghiệm của quá khứ, việc đó không còn là một hiểu biết nữa. Đó chỉ là một việc có thể, dựa vào những dữ kiện được rút ra từ kinh nghiệm đã qua, đó chỉ là một tin tức. Dewey than phiền rằng một khuyết điểm quá thường xuyên trong chương trình học nằm ở chỗ học sinh học quá nhiều tin tức; họ không xử dụng những tin tức này để biến chúng thành những hiểu biết. Họ học những tin tức với mục đích đáp ứng những nhu cầu ở trường học — trả bài, thi cử, lên lớp — nhưng họ vẫn không thấy tương quan giữa chúng với đời sống mỗi ngày.

Dấu hiệu thứ nhất của một chương trình học

tốt và dấu hiệu tỏ nhất chứng tỏ rằng chương trình này ấn định một mục đích có giá trị, đó là chương trình này liên hệ tới những bận tâm trong kinh nghiệm riêng tư của đứa trẻ, mà nó bắt nguồn. Dấu hiệu thứ nhì là chương trình học này giúp đứa trẻ có một cái nhìn rõ ràng hơn bên trong kinh nghiệm của chính nó, đồng thời gia tăng hiệu năng của việc làm của nó. Nói cách khác, thầy giáo, học trò và phụ huynh học sinh đánh giá chương trình học ở mức độ hiệu năng thực dụng của nó. Việc lựa chọn những môn học để đưa vô chương trình tùy thuộc vào giá trị của những môn học này với tư cách là dụng cụ giúp đạt tới những mục đích riêng biệt. Không có một hệ thống ngôi thứ cần bản giữa các môn học được qui định từ để tới khi, mà ở trường hợp nào người ta cũng lấy ra xài được Mỗi kinh nghiệm Giáo dục mới là một cơ hội để đánh giá trở lại những môn học dưới ánh sáng của những mục đích riêng, được nêu lên vào lúc đó.

Tại vì chương trình học có giá trị phải liên hệ với những kinh nghiệm thường ngày của đứa trẻ ở nhà và trong cộng đồng, cho nên Dewey rất chú tâm tới những hoạt động, những bận tâm của Gia đình và Cộng đồng trong Chương trình học của ông. Điều đó đặc biệt đúng đối với những công việc chân tay. Những công việc chân tay cung cấp, xuyên qua rất nhiều giai đoạn khác nhau của những công việc khác nhau, nhiều cơ hội rất tốt

để học những môn học trong chương trình, không phải học như học lịch sử mà thôi đâu, mà học như học những hiểu biết phát xuất từ những hoàn cảnh của cuộc sống thực tế. Chẳng hạn như khi những môn học như làm vườn, nghề mộc, may vá được đưa vô chương trình học ở trường học của Dewey ở Chicago, đó không phải là để biến học sinh thành những người làm vườn, những thợ mộc, hay là những cô thợ may, hay là những cô bếp nấu ăn. Tưởng rằng Dewey có một mục đích nghề nghiệp chật hẹp như vậy là một sai lầm lớn. Ý định của ông là những công việc chân tay này cung cấp những cơ hội sống động để học sinh được học về thảo mộc, Toán, Hóa học, khoa học kinh tế và nhiều môn học khác nữa, đính dáng ít hay nhiều tới những công việc này. Với một quan niệm như vậy về chương trình học, hiển nhiên là Dewey chống đối lại tánh cánh nhị nguyên cổ điển giữa giáo dục tự do và giáo dục nghề nghiệp. Ông quan niệm sự nhị nguyên này là một cái gì còn sống sót trong quan niệm duy lý cổ truyền của Aristote liên hệ tới sự phân chia xã hội thành nhiều giai cấp khác nhau ở Cổ Hy Lạp. Nhưng ngày nay theo quan niệm nhị nguyên này, sau những cuộc cánh mạng chánh trị và kỹ nghệ của thế kỷ thứ 18, làm cho mỗi người được tự do và làm cho lao động trở thành đáng kính đối với tất cả mọi người, theo quan niệm nhị nguyên này

như vậy là một điều không hợp thời, một điều mâu thuẫn mà ông từ chối không chịu duy trì.

Nếu việc nhấn mạnh được nói ở trên về giá trị dụng cụ của chương trình học có vẻ loại bỏ việc học hỏi những môn học một cách trực tiếp, sự thiếu sót này chỉ là một thiếu sót bề ngoài mà thôi. Kinh nghiệm, đặc biệt là dưới khía cạnh chịu đựng, có một kích thước thẩm mỹ. Khi chịu đựng những hậu quả của hành vi của mình, đứa trẻ có một tình cảm nào đó đối với những hậu quả nầy. Nó ưa thích chúng hay gớm ghét chúng. Nó càng chú tâm trực tiếp vào việc đánh giá chúng, nó càng thích thú hơn với những giá trị thẩm mỹ. Đối với Dewey, lợi thú này không phải chỉ hạn định vào những môn mỹ thuật trong chương trình mà thôi, mà còn được nới rộng cho những kỹ thuật kỹ nghệ, gia đình và tự do nữa. Như vậy đứa trẻ sẽ chú tâm tới môn lịch sử, Toán và khoa học cũng bằng với những môn như Nhạc, Vẻ và thi ca. Dewey còn đi tới chỗ quan niệm rằng nếu mỗi môn học không được ưa thích vì nó là nó trong một giai đoạn nào đó, môn học này rất bất lợi khi tới lúc người ta phải ước lượng về sự lợi ích của nó trong những hoàn cảnh cụ thể nào đó.

## PHƯƠNG PHÁP DẠY HỌC

Vị trí quan trong của kinh nghiệm trong Triết lý giáo dục của Dewey không có nơi nào hiển nhiên

cho bằng trong sự phân tách của ông về những nguyên tắc làm nền tảng cho những phương pháp dạy học. Chính trong sự phân tách này mà ông phát lộ ảnh hưởng lớn của những phương pháp nghiên cứu khoa học hiện tại trên tư tưởng của ông. Theo ông, phương pháp dạy học của thầy giáo cũng như phương pháp học của học sinh trở thành những chương của phương pháp nghiên cứu tổng quát. Tại vì sự biến đổi và sự bất định là những nét đặc biệt của thực tại, nên cuộc sống lúc nào cũng đặt lên nhiều vấn đề, và những vấn đề này đòi hỏi một sự nghiên cứu. Do đó có phương pháp nào thích hợp với việc dạy học cho bằng phương pháp vấn đề danh tiếng của Dewey ? Trong thực tế, sự phân tách của ông về hành vi tư tưởng thành năm điểm đã trở thành cổ điển cho tới nỗi nó có thể được ví như năm điểm danh tiếng của Herbart.

Giai đoạn thứ nhất của *phương pháp vấn đề* bắt đầu bằng một vài kinh nghiệm hiện thời của đứa trẻ. Tuy nhiên nhà giáo có thể vấp ngã ngay từ đầu nếu ông tưởng chỉ cần đoán mò những kinh nghiệm của đứa trẻ cũng được. Dewey nhấn mạnh rằng điểm khởi đầu phải là một vài hoàn cảnh đặc biệt và hiện thời nào đó. Muốn cho hoàn cảnh có những đặc tính nầy, tốt hơn là nó phải càng xa những hoàn cảnh của học đường hình thức nhiều chừng nào tốt chừng nấy. Không ai chối cãi rằng đó là lý do khiến cho Dewey nghĩ

rằng những hoạt động học đường đầu tiên của đứa trẻ phải bắt nguồn từ những hoạt động ở gia đình và trong cộng đồng.

Giai đoạn thứ hai của *phương pháp vấn đề* là một sự gián đoạn trong sự liên tục của hoạt động hiện thời. Thay vì người ta kết thúc một cách trực tiếp hoạt động đang làm, có những trở ngại được thể hiện làm cho sự kết thúc này bị lâm nguy. Trong khi trước đây người ta thấy kết quả đã gần kề bây giờ viễn tượng này trở thành mơ hồ. Sự kiện những hậu quả của những gì người ta cố gắng làm trong cuộc thí nghiệm đã thiếu sót và không thực hiện đưa tới một vấn đề, mà người ta phải nghiên cứu. Một sự tìm kiếm về phương cách hay nhất để phục hồi trở lại sự liên tục của kinh nghiệm sẽ có hiệu quả hơn nếu thầy và trò chịu bỏ một chút thời giờ để xác định liền cái khó khăn và cái vấn đề, ngay ở điểm trục trặc này.

Sau khi đã quyết định về điểm này, người ta có thể bước qua giai đoạn thứ ba của *phương pháp vấn đề*. Người ta duyệt xét những dữ kiện có trong tay có thể cung cấp một giải pháp. Ở đây thầy và trò đều cần dùng tới gia tài của những kinh nghiệm đã qua. Những vật liệu được lựa chọn đương nhiên sẽ là những phần trong chương trình học. Ở đây cũng vậy, thầy giáo có thể vấp ngã nếu ông quan niệm chương trình học như là một cái gì làm sẵn hết rồi và do đó được tách biệt với phương

pháp dạy học của ông. Đối với Dewey, phương pháp dạy học không phải là phần đề của những môn trong chương trình học, mà là một sự hướng dẫn những môn này tới những kết quả mong muốn, một cách có hiệu năng.

Với những dữ kiện được lựa chọn do kinh nghiệm đã qua cung cấp, giờ đây thầy và trò đều sẵn sàng để bước qua giai đoạn thứ bốn của *phương pháp vấn đề* đó là việc thiết lập một giả thuyết nhằm phục hồi trở lại sự liên tục bị gián đoạn của kinh nghiệm. Muốn thành lập một giả thuyết người ta phải suy tưởng. Tiến trình tương tự như tiến trình phác họa một mục đích. Học sinh sẽ nghĩ tới nhiều con đường khác nhau và trong tưởng tượng nó khai triển những hậu quả có thể của mỗi đường đi. Lẽ dĩ nhiên là người ta không bao giờ chắc chắn gì được ở bất cứ đường nào. Mỗi lựa chọn bao hàm một hiểm họa có thể. Nhưng đó là đức tánh của cuộc thí nghiệm, làm cho cuộc thí nghiệm trở thành một thách đố, và làm cho việc học hỏi có tánh cách phiêu lưu.

Sau khi đã chọn lựa mục đích hay là giả thuyết mà người ta cho là khả quan nhất, giai đoạn sau cùng của phương pháp vấn đề đòi người ta phải thử thách giả thuyết này bằng một cuộc thí nghiệm. Ở đây chúng ta nên ghi nhận rằng khác với Herbart, Dewey không quan niệm sự thực hành như là một sự lập đi lập lại nhằm kết tinh một vài nguyên tắc nào đó trong đầu óc học sinh. Ngược lại,

ông coi sự thực hành như là một thử thách chân giá trị của sự suy tưởng của học sinh nhằm giải quyết vấn đề. Cũng vậy, khi người ta đồng hóa lý thuyết của Dewey với sự vận động của những học đường hoạt động, người ta không nên nghĩ rằng ông bênh vực một chương trình hoạt động vì chương trình này phù hợp với bản chất tâm sinh lý của đứa trẻ, vì nghĩ như vậy thôi thật là thiếu sót. Ngoài lý do này, Dewey còn quan niệm rằng sự kiện chánh yếu cho chương trình hoạt động là đạo đức và nhận thức luận. Đó là một thử thách chân lý và giá trị. Hơn thế, thử thách này sẽ thiếu sót nếu hoạt động chỉ có tánh cách tri thức thuần túy mà thôi. Đối với Dewey tư tưởng bao hàm nhiều việc hơn là những gì xảy ra bên trong đầu óc của con người. Tư tưởng còn bao hàm một tác động lên sự vật, một sự hủy diệt những điều kiện vật lý của khung cảnh để xem coi những hậu quả có phù hợp hay không với những dự liệu trong giả thuyết. Một vài nhà sư phạm đã kinh ngạc đối với kết luận sau cùng này, nhưng đáng lý ra họ không nên kinh ngạc như vậy vì đó chính là điểm chánh yếu trong phương pháp khoa học ở phòng thí nghiệm. Như vậy không có gì đáng ngạc nhiên khi mà Dewey nhấn mạnh trên sự kiện cần phải đưa nó vô phương pháp dạy học.

Có một việc đáng chú ý là *phương pháp vấn đề* cung cấp một giải đáp cho câu hỏi muôn thuở về những lý do thúc đẩy sự học hỏi. Trong một

quyển *Tiểu luận sư phạm* đầu tiên của ông. Dewey mô tả lợi thú như là sản phẩm của những thúc đẩy và những khuynh hướng nguyên thủy của đứa trẻ. Do đó ông thầy khôn ngoan là ông thầy có thể xử dụng nguồn năng lực nầy trong việc dạy học. *Phương pháp vấn đề*, trong hai giai đoạn đầu của nó, đưa tới kết quả nầy. Phương pháp đi từ một vài hoạt động thông thường nào đó của đứa trẻ đã can dự vào những hoạt động này, nên chúng ta có thể nghĩ là nó sẽ thể hiện một lợi thú tự nhiên bộc phát đối với sự dạy học của nhà giáo. Tại vì người ta dự đoán rằng nó mong muốn duy trì hoạt động này của nó, nên tất cả mọi biến cố ngăn cản những thực hiện sau nầy đều làm cho đứa trẻ nỗ lực nhiều hơn để phá tan những trở ngại có thể xảy ra. Lợi thú được phát sanh vào lúc đó do sự kiện học sinh thấy rằng có một vài trung gian — chương trình học-cần được khuất phục như là những phương tiện nhằm phục hồi sự liên tục của hoạt động nguyên thủy. Lẽ dĩ nhiên là nó không bao giờ trở về với hoạt động nguyên thủy này, tại vì trong lúc nó suy nghĩ hoạt động này đã chịu một sự sai lệch nhằm giải quyết vấn đề duy trì sự liên tục. Lợi thú lúc đầu của nó cũng có thể có một vài thay đổi. Chẳng hạn như nó có thể trở thành mạnh hơn hay yếu hơn hay là bị sai lệch hoàn toàn.

Chúng ta cũng nên ghi nhận thêm rằng Dewey xem sự cố gắng như là một sản phẩm của lợi thú,

chớ không phải là năng lực mà học sinh xài phí trong sự vắng mặt của lợi thú. Vì vậy không có sự chống đối giữa lợi thú và cố gắng. Ngược lại, càng có nhiều lợi thú, càng có nhiều cố gắng. Cũng vậy, không có sự chống đối giữa lợi thú và kỷ luật. Theo Dewey, kinh nghiệm giáo dục có kỷ luật khi mà hai giai đoạn của kinh nghiệm này là làm và thử được thực hiện mặt đối mặt với những khó khăn và những lo ra đi kèm theo nó. Điều đáng mong ước là sự thỏa thuận bên trong của đứa trẻ vào cứu cánh mà nó đã lựa chọn cung cấp cho nó sức mạnh để tự duy trì trong một chiều hướng hoạt động nào đó, thay vì thay thế sự thỏa thuận này bằng sức mạnh cưỡng chế từ bên ngoài của thầy giáo và cha mẹ. Như vậy lợi thú là một bảo đảm tốt nhất cho sự tăng trưởng về tự trị tinh thần.

Sự thành công của *phương pháp vấn đề*, trong những giai đoạn đạo đức và luận lý của nó, tùy thuộc phần lớn vào sự kiện người ta có cho đứa trẻ ý thức mạnh mẽ về sự cam kết riêng tư của nó vô tiến trình hay không. Về điểm này, chìa khóa của sự thành công nằm ở sự lựa chọn vấn đề. Nếu có thể, vấn đề phải là một vấn đề mà chính người học nhìn nhận và chấp nhận như là một vấn đề. Nếu vấn đề chỉ là vấn đề của ông thầy hay vấn đề của sách vở, người ta có thể mất phần lớn ưu thế mà phương pháp của Dewey đã mô tả. Như vậy có phải chăng là đứa trẻ chỉ nên học những gì chúng muốn học mà thôi ? Không ai chối cải rằng có một

vài nhà giáo cấp tiến chấp nhận việc này, nhưng đó không phải là trường hợp của Dewey. Ý kiến theo đó ông thầy không nên khuyên bảo đứa trẻ về những gì nó phải làm, vì như vậy là xâm phạm bất hợp pháp vô địa hạt thiên liêng của cá tính của nó, Dewey cho rằng ý kiến này là một ý kiến ngu xuẩn. Ngăn cản một người duy nhất trong lớp học có nhiều kinh nghiệm nhất có ý kiến về cách thức hướng dẫn cuộc thí nghiệm, đó là một sự mất trí khôn, nếu không nói là một việc làm ngu xuẩn. Thật ra, học sinh không những sẽ chấp nhận mà còn tìm kiếm những lời khuyên của ông thầy nữa, nếu những lời khuyên này không có vẻ là những chỉ thị của một nhà độc tài, mà là những lời khuyên của một người hiểu biết trong lớp, một người bạn học.

## LÝ THUYẾT XÃ HỘI VỀ GIÁO DỤC

Ở phần trên chúng tôi có nói đến tính chất của những quan hệ giữa nhà giáo và học sinh; tính chất này làm nên chiều hướng cuối cùng của Triết lý giáo dục của Dewey, đó là chiều hướng xã hội. Đối với ông, giáo dục chánh yếu là một tiến trình xã hội, một tiến trình phân chia kinh nghiệm. Tuy nhiên sự phân chia kinh nghiệm này rất khác biệt, tùy theo việc này do giáo dục hay do sự tập luyện đứa trẻ một cách đơn thuần. Khi mà đứa trẻ học phải có những cử chỉ nào đó, nó có thể thay

đổi thái độ của nó trước đây để hành động như một người lớn, nhưng nếu trong lúc nó làm như vậy nó vẫn không chia xẻ những ý kiến và những khuynh hướng xúc cảm thúc đẩy người lớn, thì đó chỉ là một sự tập luyện chớ không phải là Giáo dục. Vì Dewey đã nhấn mạnh trên sự hiểu biết thông minh những gì người ta đang làm, nên ông nghĩ rằng tốt hơn người ta nên đối xử với trẻ như là một người bạn ngang hàng trong tiến trình phân chia chớ không phải như là một người dưới, như là một người cần được giáo dục hơn là một người cần được tập luyện.

Đối với Dewey, việc lôi kéo sự chú ý trên sự kiện giáo dục chánh yếu là một tiến trình xã hội thật ra cũng không đủ. Vì có nhiều loại tổ chức xã hội khác nhau, nên người ta cần phải thành lập một tiêu chuẩn, chiếu theo đó người ta phán đoán những khả năng giáo dục của chúng. Tiêu chuẩn chung này, theo ông, là chính tiến trình phân chia. Một xã hội tốt là một xã hội trong đó có tối đa những kinh nghiệm được phân chia không phải giữa những thành phần của xã hội này với nhau mà thôi, mà còn giữa những thành phần của xã hội nầy với những thành phần của xã hội khác nữa. Theo Dewey, hình thức xã hội đáp ứng thỏa đáng nhứt những điều kiện trên là hình thức xã hội dân chủ. Nếu xã hội dân chủ có những khuyết điểm, những khuyết điểm này cần được sửa chữa, không phải bằng cách bớt dân chủ mà bằng cách dân chủ

nhiều hơn nữa. Xã hội dân chủ được quan niệm như vậy không phải chỉ là một hình thức chế độ chánh trị, mà là một thể thức tổng quát sống liên kết với nhau. Ý niệm này có thể áp dụng cho gia đình, giáo hội, nghề nghiệp cũng như cho chánh trị và Giáo dục.

Những cái lợi của xã hội dân chủ trên phương diện giáo dục thật là hiển nhiên. Người ta có thể viện dẫn lý do nông cạn này : khi mà chính nhơn dân chỉ huy, một chánh phủ sáng suốt phải tùy thuộc vào sự giáo dục đám cử tri. Nhưng Dewey lại viện dẫn một lý do sâu xa hơn nữa cho vai trò của xã hội dân chủ trong giáo dục. Theo ông, cái lợi của xã hội này nằm ở chỗ nó chấp nhận sự ưu tiên của việc tập sự những hoạt động được thực hiện dưới ánh sáng của sự phân chia kinh nghiệm càng rộng rãi càng tốt bởi những người càng đông càng hay. Việc đó không phải chỉ đòi hỏi một sự tự do rộng rãi hầu phân chia kinh nghiệm, mà còn đòi hỏi một sự lật đổ những hàng rào xưa cũ về chủng tộc, giai cấp hay tôn giáo, những hàng rào này cản trở sự truyền bá tự do những kinh nghiệm. Khi hành động theo những nguyên tắc như vậy, ông thầy có thể từ bỏ mọi ý nghĩ rằng ông là một nhà độc tài hay là một nhà chuyên chế trong lớp học. Học đường dân chủ loại bỏ tất cả những hoạt động của đứa trẻ chỉ do ông thầy chỉ huy mà thôi. Thay thế vào đó, học đường dân chủ khuyến khích đứa trẻ tự ý quyết định những hoạt

động, và những nguyên tắc dân chủ được áp dụng trong lớp cũng được áp dụng cho cả hệ thống quản trị giáo dục.

Một học đường dân chủ dạy cho đứa trẻ hành động trong Cộng đồng dưới ánh sáng của sự phân chia kinh nghiệm càng rộng rãi càng tốt, sẽ đóng một vai trò quan trọng trong việc xây dựng trở lại trật tự xã hội. Tuy nhiên Dewey không phải là người có thể bị chặn đứng bởi sự chọn lựa khó khăn này, là học đường có phải là người sáng tạo hay ngược lại là một vật được tạo ra bởi sự biến đổi trong xã hội. Theo quan điểm của ông, giáo dục và chánh trị chỉ là một vì mỗi bên đều muốn tiến tới một sự quản trị thông minh những công việc xã hội. Tuy nhiên, mặc dầu sự cấp thiết của sự thay đổi xã hội — và mặc dầu những phong trào cách mạng đang chuyển giao quyền hành từ giai cấp xã hội này cho giai cấp xã hội kia — Dewey vẫn không chịu từ bỏ những cố gắng giáo dục để xây dựng lại trật tự xã hội, để chạy theo những biện pháp mạnh và bạo động. Theo ông, nếu một cuộc cách mạng chỉ là một sự thay đổi quyền hành ở bên ngoài thôi, thì thế nào nó cũng bị một cuộc phản cách mạng lật xuống Muốn thành công, một cuộc cách mạng phải được đi kèm theo một sự thay đổi bên trong những khuynh hướng tinh thần và đạo đức — chỉ có giáo dục mới có thể làm được những thay đổi như vậy. Nhưng giáo dục cần nhiều thời giờ. Chính vì vậy

mà ông thầy nào muốn nghiêng về những kết quả mau lẹ, như trong một cuộc cách mạng chẳng hạn, ông thầy đó đã tỏ ra thiếu tin tưởng nơi ngành giáo dục mà ông đang theo đuổi.

Nghĩ cho cùng, ý nghĩa của xã hội dân chủ trên phương diện giáo dục là một ý nghĩa đạo đức. Đối với Dewey, xã hội và đạo đức chỉ là một. Dấu hiệu đạo đức của một xã hội dân chủ nằm ở chỗ xã hội này chia sẻ với tuổi trẻ những cơ hội để tất cả có thể góp phần vào việc quản trị thông minh những công việc của xã hội. Ở đây khoa sư phạm thích hợp nhất là chia sẻ với học sinh, không những tài sản kinh nghiệm của chủng tộc mà thôi, mà còn chia sẻ kinh nghiệm làm và hành động theo những quyết định của chính mình. Ở nền tảng của chủ thuyết của ông, Dewey đặt hết tin tưởng vào trí thông minh của con người và trong sự bình tĩnh của nó có thể hướng dẫn cuộc thí nghiệm trong một vũ trụ tạm thời. Ông không bao giờ khuyến khích việc tìm kiếm những xác tín tuyệt đối ở trên hay ở ngoài những hoạt động và những thử thách thông thường của kinh nghiệm. Nhưng sự việc này không có nghĩa là Triết lý giáo dục của Dewey chống lại tôn giáo, hay là phi tôn giáo. Ông nhận thấy có sự mâu thuẫn giữa giáo dục và tôn giáo, vì tôn giáo không thể tìm được một chỗ nào trong chương trình học dựa vào kinh nghiệm. Nhưng mặt khác, ông tin chắc rằng những trường công lập làm tròn một công việc tôn giáo có nhiều

nghĩa, như là cố gắng đồng hóa những đứa trẻ thuộc những giai cấp xã hội khác nhau, những truyền thống quốc gia khác nhau, những tôn giáo khác nhau. Ít ra đây cũng là bước đầu của một sự thống nhứt xã hội, nhờ đó trong tương lai có thể phát sanh một sự thống nhứt tôn giáo một cách đích thực.

# SÁCH THAM KHẢO


**The Child and the curriculum** : Chicago, University of Chicago Press, 1902

**Democracy and Education** : New York, Macmillan Co, 1916

**Experience and Education** : New York, Macmillan Co, 1938

**How we think, Boston** : D.C Heath and Co, 1910

**School and Society, Chicago** : University of Chicago Press, I899

**The Philosophy of John Dewey** : (éd. PaulA.Schilpp), North western university, Evanston and Chicago, 1938


# DỊCH RA PHÁP VĂN


**Comment nous pénsons** : Flammarion

**Les écoles de demain** : Flammarion

**L'école et l'enfant** : Delachaux et Niestlé

**Expérience et Education** : Bourrelier

**Liberté et Culture** : Aubier

## CHƯƠNG 6

# OVIDE DECROLY
*(1871 - 1942)*

**Robert PLANCKE**

## TIỂU SỬ

Ovide Decroly sanh ngày 23 tháng 7 năm 1871 tại Renaix (Bỉ) và chết ngày 9 tháng 9 năm 1932 tại Bruxelles. Ông là con của một nhà kỹ nghệ gốc Pháp, và đã sống qua những năm đầu tiên của ông trong một vườn hoa rộng lớn, ở đó Ba của ông đưa ông vào những công việc chân tay. Lên Trung học ông được cho vô ở nội trú, và trong suốt thời gian nầy ông thích thú với môn Vạn vật, nhờ một vị Giáo sư đã cho phép ông thí nghiệm trong phòng thí nghiệm. Sau khi đã đậu văn bằng Tiến sĩ Y khoa tại Viện đại học Gand, ông tiếp tục học ở Bá Linh, và sau đó ở Balê, ở đây dưới sự điều khiển của Giáo sư Philippe ông nghiên cứu bộ óc của những người mắc bệnh không phối hợp được

những cử động chân tay, và như vậy hướng về bệnh thần kinh.

Sau khi trở về Bỉ, năm 1901 ông thành lập tại Bruxelles một học viện phi tôn giáo cho những đứa trẻ bất thường, với sự trợ giúp của Bà Decroly một người suốt đời cộng tác chặt chẽ với chồng. Trong thực tế ông mở cửa nhà ông để tiếp đón những đứa trẻ trì độn, điều nầy cho phép ông sống chung và tiếp tục trực tiếp với những người mà ông cần quan sát. Như vậy ông đã đặt những nền tảng cho Học viện đặc biệt, hiện được đặt tại Vossegat, ở Uccle. Do sự khẩn khoản của nhiều bạn hữu phấn khởi bởi những phương pháp mới của ông trong việc dạy học trẻ bất thường, năm 1907 ông mở một trường học mới cho trẻ con bình thường, tên là *École de l' Ermitage*. Đối với ông, việc điều khiển hai Trường nầy là một nguồn nghiên cứu và viết sách thường xuyên.

Ông tham dự tích cực vào đời sống khoa học quốc tế, đặc biệt là ở Đại hội quốc tế lần thứ nhất về nhi đồng học, mà ông đã chủ tọa tại Bruxelles vào năm 1911, và tại Đại hội quốc tế ở Calais vào năm 1921, ở đó ông đã góp phần rất lớn trong việc thành lập Hội Quốc tế Giáo dục mới. Đồng thời ông cũng là Giáo sư trong nhiều Đại học, trong số đó chúng ta có thể kể Viện đại học tự do ở Bruxelles, và Trường Cao đẳng tại Bruxelles; ngoài ra ông còn làm Bác sĩ Thanh tra cho Bộ Tư Pháp

(Bảo vệ nhi đồng) và cho Sở Giáo dục đặc biệt của thành phố Bruxelles.

## CÔNG TRÌNH SƯ PHẠM

Trình bày công trình sư phạm hay chỉ trình bày những nguyên tắc sư phạm căn bản của Bác sĩ Decroly thôi cũng không phải là một chuyện dễ dàng, tại vì ngược lại với những gì người ta thường lầm tưởng, không có một hệ thống nào gọi là hệ thống Decroly cả và nhà Sư phạm nầy không bao giờ xuất bản một tác phẩm nào trình bày tổng quát và hệ thống những quan niệm sư phạm của mình. Ông viết rất nhiều bài báo, nhưng những bài báo nầy thường lập lại những cuộc nghiên cứu trước đây đã được nói tới trong một bài báo trước, và khai triển thêm, và nêu lên những vấn đề mới. Ngoài những bài báo nầy, người ta còn phải nói tới đa số những thực hiện sư phạm của ông, nói về hoạt động mạnh mẻ của ông với tư cách Giáo sư, với tư cách Thầy giáo, Giám đốc phòng thí nghiệm, bác sĩ, nói về những tiếp xúc của ông với Trẻ bình thường và bất thường, về những thí nghiệm của ông, về cái con người nghệ sĩ trong ông tưởng tượng những trò chơi giải trí v.v..., vì như là J.E. Verheyen đã lưu ý rất đúng trong phần dẫn nhập của bài *Tán dương Bác sĩ Decroly*, được đọc trong buổi lễ khoản đãi ông nhân cơ hội ông được 60 tuổi, « cũng như giá trị và ý nghĩa lịch sử của

một Pestalozzi hay một Lighthart không phát xuất từ những sách đã xuất bản của họ mà thôi, những gì Decroly đem tới cho khoa học về nhi đồng vượt khỏi rất nhiều khuôn khổ chật hẹp của những tác phẩm ông viết » (1).

Ovide Decroly thuộc thế hệ những bác sĩ và những nhà vật lý Bỉ, mà vào cuối thế kỷ thứ 19 và đầu thế kỷ thứ 20 đã bị lôi cuốn theo khoa nhi đồng học và khoa sư phạm thực nghiệm. Vào lúc đó Bruxelles trở thành một trung tâm tích cực trong việc nghiên cứu Trẻ con bình thường và bất thường : Bác sĩ M.C. Schuyten, người sáng lập phòng thí nghiệm đầu tiên về nhi đồng học, đã giảng dạy môn nhi đồng học tại Viện đại học mới từ năm 1899, trong khi đó Bác sĩ J. Demoor, viện trưởng tương lai của viện đại học tự do tại Bruxelles, cùng với một vài cộng sự viên trẻ tuổi như O. Decroly, T. Jonckheere, A. Ley, chủ xướng một khoa sư phạm khoa học dựa vào những đo lường chính xác những sự kiện được quan sát, và đề xướng một lối giảng dạy mới cho Trẻ bất thường. Ở ngoại quốc một vài học đường mới vừa được thành lập, và sự việc nầy gây nhiều chú ý tại thủ đô của Bỉ. Chúng tôi xin nhắc thêm rằng lúc đó là lúc quyển sách *Thế kỷ của Trẻ con* của Ellen Key vừa xuất hiện, và là lúc ở đó môn *Tâm lý toàn thể* đang bắt đầu chập chửng.

---

1. *J.E. Verheyen*, Hommage au docteur Decroly

Decroly là một bác sĩ của Trường phái mới, vì vậy nên ông áp dụng những phương pháp khoa học chính xác nhất : một sự quan sát có phương pháp, những cuộc thí nghiệm, và những đo lường chính xác các dữ kiện tâm lý và sư phạm. Những bài báo đầu tiên của ông trong địa hạt sư phạm chú trọng tới Trẻ bất thường, nhưng sau đó ông lại chú trọng hơn tới Trẻ bình thường. Đi từ một quan điểm giống như quan điểm của Maria Montessori, ông cho rằng giữa những Trẻ bình thường và bất thường « không có một sự khác biệt nào về bản chất. Cũng những luật tâm lý giống nhau chi phối trong cả hai trường hợp, nhưng ở đứa Trẻ bất thường sự phát triển thường thường bị trễ ; tất cả những tiến bộ đều chậm lại rất nhiều, vì vậy nên người ta thấy xuất hiện nơi nó những giai đoạn mà người ta không thể để ý tới ở đứa trẻ bình thường, vì chúng đã được vượt qua rất mau lẹ » (1).

Luôn luôn tìm cách cải thiện những phương pháp quan sát và đo lường của mình, năm 1907 ông đã xử dụng phương tiện phim ảnh để quan sát những trẻ nhỏ ; sau này ông sẽ nới rộng phương tiện nầy, nhất là sau đệ nhất thế chiến, bằng cách quay những phim như : *Những giai đoạn phát triển*

---

1) *O. Decroly et J. Degand.* Một vài nhận xét về Tâm lý và Sư phạm trong việc tập đọc, Revue Scientifique (Paris), số 9 và 10, năm 1906.

*trí tuệ của trẻ, Tiến triển của phản ứng không gian nơi trẻ, Những phản ứng xã hội nơi trẻ, và Một vài khía cạnh về sự bắt chước nơi đứa trẻ từ 0 tới 6 tuổi.*

Để đo lường trí thông minh, ông đã nhờ tới phương tiện trắc nghiệm rất sớm. Kể từ năm 1905 ông đã áp dụng những trắc nghiệm của Binet-Simon, và đã công nhận giá trị của những trắc nghiệm nầy trong nhiều bài báo. Vả lại chính với Decroly mà nhà Tâm lý học người Mỹ tên là Goddard đã thấy áp dụng trắc nghiệm nầy lần đầu tiên. Ông nầy đã phấn khởi tới mức độ sau đó ông đem trắc nghiệm nầy áp dụng liền tại Hoa Kỳ, và như vậy làm phát sanh bảng sửa đổi trắc nghiệm trên, chẳng hạn như trắc nghiệm Binet-Stanford.

Chúng ta nên ghi nhận rằng Decroly không phải chỉ áp dụng một cách thuần túy và đơn giản những trắc nghiệm đầu tiên về trí thông minh mà thôi đâu, mà ông còn vạch rõ những khuyết điểm của các trắc nghiệm nầy. Chẳng hạn như ông trách những thử thách đầu tiên của Binet-Simon có tánh cách từ chương nhiều quá, và không có những trách nhiệm liên hệ tới sự phát triển vận động tinh, và ông cũng lấy làm tiếc là người ta đã bỏ quên những đứa Trẻ từ 0 tới 3 tuổi. Ngoài ra ông còn nhấn mạnh đến sự việc một vài thử thách quá dễ so với tuổi đề nghị, trong lúc có nhiều thử thách khác lại quá khó.

Để sửa chữa những thiếu sót nầy, chính ông phải thành lập những trắc nghiệm mới hay phải

áp dụng những trắc nghiệm khác. Với sự cộng tác của R. Buyse, ông xuất bản trắc nghiệm B.D cho những Trẻ nhỏ, ở đây những lời dặn được đề nghị chỉ dựa vào những gạch và gạch chéo thôi. Với J.E. Segers, ông thích nghi trắc nghiệm của Ballard, trắc nghiệm nầy với tư cách là trắc nghiệm tập thể, cho phép người ta có một ý niệm tổng quát và mau lẹ về giá trị của học sinh. Nhằm theo dõi trí thông minh cơ khí, ông xây dựng một loạt những hộp, mà hệ thống đóng lại càng lúc càng khó và như vậy có thể phát lộ những thái độ của chủ thể được quan sát.

●

Nếu người ta cứu xét những quan niệm và những thực hiện Sư phạm của Decroly, người ta nhận thấy rằng chúng được đặt trên hai căn bản :

1. Sinh lý — xã hội

2. Tâm lý học.

Với tư cách là một bác sĩ, Bác sĩ Decroly nhấn mạnh trên giá trị của di truyền và của khung cảnh. Nếu di truyền có thể cung cấp những nét tánh tình chung cho cả một Nhóm người và là một yếu tố chánh yếu mà Giáo dục cần phải chú trọng, không ai chối cải rằng khung cảnh cũng có thể thay đổi phần nào những khả năng của đứa Trẻ, trong chiều hướng thuận lợi cũng như không thuận lợi. Chẳng hạn như Decroly đã nhận thấy có một

sự khác biệt lớn trên phương diện tư tưởng và sự diễn đạt tư tưởng nầy giữa đứa Trẻ đã có cơ hội sống trong khung cảnh cỏ cây và thú vật, đã có dịp đi du lịch và diễn đạt tư tưởng nhiều, và đứa Trẻ chỉ sống chui rúc trong một căn nhà tồi tàn, không bao giờ ra khỏi khu xóm của mình, và sống suốt thời niên thiếu của mình trong một gia đình thất học. Nói tóm lại khung cảnh vật lý và xã hội, mà Gia đình và Học đường chỉ là một thành phần, có một tầm quan trọng chánh yếu trong cuộc đời của đứa Trẻ.

Để sống, tất cả mọi cơ thể đều phải tìm thấy một khung cảnh thích hợp, và Decroly muốn biến Trường học thành một khung cảnh đáp ứng những nhu cầu và những hoạt động của Trẻ, nghĩa là nó phải « vừa vặn » và thích nghi với những khả năng tâm linh và sư phạm của Trẻ. Tuy nhiên sự giảng dạy không cần phải có tánh cách cá nhân, vì Decroly thấy rõ những điểm lợi của một sự giảng dạy tập thể. Ông nhấn mạnh trên sự đóng góp của lối giảng dạy nầy trong việc đào luyện tánh xã hội và khả năng đạo đức của đứa Trẻ, và chủ trương rằng lớp học càng đông càng tốt, và ông còn phân chia lớp học nầy thành nhiều nhóm đồng nhất hơn để giúp cho những tình cảm xã hội dễ phát triển hơn.

Với tư cách là một nhà Tâm lý, Decroly đã thực hiện nhiều cuộc nghiên cứu : về vấn đề tâm sinh thành của đứa trẻ bình thường và bất

thường, về vấn đề đo lường trí thông minh, về sự tiến triển của tình cảm và tánh tình, về sự tiến triển của ngôn ngữ nói và về những hình vẽ, về những đứa trẻ nhiều năng khiếu và về vấn đề hướng nghiệp.

Nếu chúng ta cứu xét kỹ những công trình nghiên cứu nầy, chúng ta nhận thấy rằng chúng là nền tảng hay là hậu quả của những quan niệm sư phạm của ông, và gắn liền chặt chẽ với những quan niệm nầy. Thí dụ điển hình nhất có lẽ là khái niệm về toàn thể, mà Decroly đã dành nhiều bài báo để diễn đạt từ năm 1906 tới năm 1929.

Bởi khái niệm về toàn thể, Decroly muốn ám chỉ một loại hiện tượng rất gần với hiện tượng «Struktur» hay là «Gestalt», mà ông xác định như sau : «Ý nghĩa của những danh từ Struktur và Gestalt bao hàm một cách đặc biệt ý niệm về một thái độ đặc biệt của tinh thần Con người đối với khung cảnh, thái độ làm cho tinh thần nầy được thể hiện trong cái toàn thể bẩm sinh và thủ đắc của nó đứng trước những đối tượng và những biến cố, và tri giác về chúng, suy tưởng về chúng, hay phản ứng lại chúng với tất cả con người của mình ; danh từ toàn thể nghĩ cho cùng cũng diễn tả ý kiến nầy. Khi chúng tôi nói rằng những vật và những sự kiện được tri giác, những kỹ niệm, những tư tưởng được phát họa và những hành vi và lời nói được diễn tả, thường làm như vậy như là những toàn thể bất khả phân, ở đó những chi tiết không

được tìm kiếm nhưng tự chúng làm cho người ta chú ý mặc dầu người ta không biết, chúng tôi muốn nói rằng trong thực tế chính toàn thể cá nhân tri giác, tư tưởng và hành động chung, và rằng do thái độ toàn thể nầy mà những sự vật, những biến cố. những tri giác, những ý tưởng và những hành vi nhận lấy tánh cách toàn thể» (1).

Decroly đồng ý rằng sự toàn thể hóa không phải là một cơ năng hay một cơ chế có thể cô lập được, mà là một tiến trình trí tuệ khá phức tạp, tiến trình nầy vừa đối nghịch lại với sự «phân tách tổng hợp», và ngoài ra còn chuẩn bị việc nầy và gắn liền với nó một cách rộng rãi ít hay nhiều. Sự toàn thể hóa gần với « tri giác hỗn hợp » của E. Claparède, nhưng Decroly bác bỏ từ ngữ nầy tại vì nó ám chỉ giai đoạn tri giác của hoạt động trí tuệ của đứa trẻ nhiều nhất, trong lúc theo ông ý niệm về toàn thể có một ý nghĩa tổng quát hơn nhiều.

Như thường lệ với Decroly, ý niệm nguyên khởi về toàn thể được phát sanh từ sự giảng dạy cụ thể những đứa trẻ bất thường. Và nhận thấy những phương pháp cổ truyền, và cho tới những phương pháp của Bà Montessori, đã không đưa tới

---

1. *O. Decroly,* Le rôle du phénomène de globalisation dans l'enseignement, trong Bulletin et Annales de la Société Royale des Sciences médicales et naturelles de Bruxelles, 1927, trang 67.

những kết quả thỏa đáng trong việc tập đọc, nên ông có ý kiến chỉ đưa ra cho học trò của ông những chỉ thị viết, nghĩa là những câu gợi được lợi thú của chúng. Phương pháp nầy thành công nhưng Decroly, với tư cách là một nhà thông thái và muốn tìm hiểu giá trị sư phạm của lợi thú, vẫn tiếp tục những cuộc nghiên cứu của ông và làm những cuộc thí nghiệm với đứa con trai của ông, lúc đó được 2 tuổi. Ông đưa cho con của ông một tấm hình và một miếng giấy có chữ « cha », và ông làm như vậy với những từ ngữ khác và những câu khác gắn liền với lợi thú tức thì của đứa Trẻ. Cuộc thí nghiệm nầy thành công mỹ mãn và sáu tháng sau con của ông đọc được khoảng năm chục câu. Đó là nguồn gốc của quan niệm của ông về sự toàn thể hóa.

Thật ra Coménius đã chủ trương trong quyển *Didacta Magna* của ông rằng người ta cần đi từ tổng quát tới chi tiết, và những đồ đệ của lý thuyết « Gestalttheorie » cũng đề xướng những ý tưởng tương tự với những ý tưởng của Decroly, nhưng công lao lớn nhất của ông là đã chứng minh rằng sự toàn thể hóa là một hiện tượng chánh yếu của tâm hồn Trẻ con, và đã tìm kiếm những phương cách áp dụng ý niệm nầy vô trong việc dạy học và tổ chức học đường.

Chẳng hạn như liên quan tới việc tập đọc, ông đã tìm ra phương pháp « ý tưởng — thấy ». Trong khi phương pháp cổ truyền đi từ chữ, được

phân ra thành vần; hay là thành những âm thanh tách biệt, phương pháp ý tưởng — thấy (idéo — visuel) của ông bắt đầu bằng việc xử dụng những câu trọn và những chữ trọn, những câu và chữ nầy được rút ra từ những hoạt động tức thì và thực tế của đứa Trẻ. Decroly đã làm như vậy tại vì ông nhận thấy, sau vô số những cuộc thí nghiệm, rằng câu văn biểu hiện một ý tưởng trọn vẹn và cụ thể và gắn liền với những xúc cảm và những lợi thú của đứa Trẻ, dễ dàng được đứa Trẻ ghi nhận và nhớ hơn là một chữ rời, được phân chia thành từng vần.

Dựa vào những cuộc tìm tòi của ông liên hệ tới sự tiến triển của ngôn ngữ của đứa Trẻ, những cuộc tìm kiếm nầy chứng tỏ rằng đứa Trẻ hiểu ngôn ngữ nghe trước khi có thể nói được, ông chủ trương trước tiên cần đọc lớn tiếng câu văn, và lập đi lập lại nhiều lần cậu nầy. Cũng như đối với ngôn ngữ nói, đứa Trẻ tự mình phân tách câu văn, và nhớ lại những phần hay những chữ của những câu khác, và sau đó nó sẽ làm như vậy với những chữ rời, mà nó sẽ phân tách thành vần và thành âm thanh khác nhau. Hầu lợi dụng tối đa lợi thú của đứa Trẻ, người ta cần lựa chọn những câu văn trong khung cảnh trực tiếp và tức thì của nó.

Sau đây là một cách dạy mà Decroly đã thực hiện : trong những giờ tập quan sát chẳng hạn, ông có nói tới một vài câu, và ông viết những câu

nầy lên bảng và đọc lớn tiếng. Ngày hôm sau ông viết những câu nầy trên những tờ giấy lớn, và sắp chúng theo một thứ tự khác Học sinh được yêu cầu đọc lại những câu nầy. Sau đó ông phát cho mỗi học sinh những tờ giấy nhỏ trong đó có ghi những câu in hệt như trong tờ giấy lớn, và với phương pháp trò chơi ông cố gắng làm cho học sinh thuộc những câu nầy. Sau đó mỗi ngày trong những trò chơi, ông dạy cho học sinh một câu mới được rút ra từ những lợi thủ tức thì của học sinh, cho tới khi đứa Trẻ nhận ra và cô lập những chữ gặp nhiều lần rồi. Đó là bước bắt đầu của sự phân tách, sẽ đưa đứa Trẻ tới chỗ phân biệt những chữ và những vần. Mặt khác, vì sự « tiêu hóa » được thuận lợi nhờ trò chơi, học sinh sẽ tiến rất mau tới chỗ làm câu, trước tiên nhờ những chữ học được và sau đó nhờ những vần.

Cũng phát xuất từ nguyên tắc toàn thể hóa, phương pháp của Decroly trong việc dạy viết và chánh tả muốn dạy những môn nầy một vài ngày sau khi đứa trẻ được làm quen với việc tập đọc. Đứa trẻ, do cái nhìn toàn thể của nó, lúc ban đầu về câu văn nó được biết, nhưng sau đó nó tiến bộ lần hồi, và có thể diễn đạt được bằng chữ viết, một cách ít nhiều rõ ràng. Như vậy việc tập viết gắn liền chặc chẽ với việc tập đọc và tập vẽ. Decroly cho rằng đa số học sinh có thể tập viết trong ba tháng với khoảng 15 hoặc 20 phút tập luyện mỗi ngày, mà không cần phải làm những

bài tập gạch xổ nét hay viết từng chữ từng vần, miễn là thầy giáo phải có chữ viết đều đặn và lúc nào cũng giống nhau, ít ra cũng trong suốt thời gian tập đọc và tập viết.

Với tư cách là một nhà Sư phạm, Decroly đã xác định chương trình học của ông trong một công thức trở thành danh tiếng : «Học đường cho cuộc sống và do cuộc sống». Thậy vậy, ông muốn rằng Trường học, mà khung cảnh lý tưởng là ở đồng quê, phải có một chương trình học phù hợp với Tâm lý nhi đồng và đáp ứng được với những đòi hỏi của cuộc sống cá nhân và xã hội hiện thời. Muốn được như vậy Trường học phải cung cấp một sự vở lòng thực hành cho cuộc sống nhờ hai hiểu biết chánh yếu : « a. Sự hiểu biết của đứa trẻ về nhân cách của chính nó ; sự ý thức về cái Tôi của nó và do đó về những nhu cầu, những ước vọng, những mục đích, và sau cùng về lý tưởng của nó ; b. Sự hiểu biết về những điều kiện của khung cảnh Thiên nhiên và con người trong đó nó sống, mà nó tùy thuộc và phải tác động để cho những nhu cầu của nó, những ước vọng của nó, những mục đích và lý tưởng của nó có thể đạt tới được, rồi thực hiện được, và việc nầy vẫn không làm nguy hại tới một sự chuẩn bị để hiểu rộng rãi hơn những nhu cầu, những ước vọng, những mục đích và lý tưởng của nhân loại, những điều kiện của sự thích nghi của nó và những phương tiện để hợp tác, đoàn kết một cách ý thức và thông

minh» (1).

Có thể nói là Decroly đã kết tinh những hiểu biết nầy trong những «tụ điểm lợi thú» của ông, mà nhờ nguyên tắc về khám phá trở lại sẽ làm cho đứa trẻ đủ khả năng trong cuộc sống.

Lúc ban đầu Decroly chỉ dự trù có một tụ điểm thôi, đó là «con người và những nhu cầu của nó», tụ điểm nầy có thể được biểu hiện bằng một đồ biểu hình trôn ốc, và phải được học trong sự tương quan với Gia đình và Xã hội, với thú vật và cây cỏ, với trái đất và những tinh tú. Tuy nhiên bốn năm sau đó, ông phân chia tụ điểm nầy thành bốn liên hệ tới bốn nhu cầu chánh :

1. Nhu cầu ăn uống, được diễn tả trong câu nói sau đây của đứa trẻ : «Tôi đói, tôi ăn, tôi uống, tôi thở, tôi ăn ở sạch sẽ ».

2. Nhu cầu chống lại với những biến đổi của thời tiết, như «tôi lạnh, tôi bận đồ, tôi trú ẩn, tôi sưởi ấm... ».

3. Nhu cầu tự vệ chống lại những hiểm nguy và những kẻ thù khác nhau, như « tôi tự vệ chống lại những hiểm nguy, tôi đảm bảo sự an toàn của tôi ».

4. Nhu cầu hành động và làm việc trong sự liên đới, nhu cầu giải trí và cải thiện, thêm vào

---

1. *O. Decroly et G. Boon*, Vers l'école rénovée, Bruxelles. Paris, 1921.

đó có nhu cầu ánh sáng, nghỉ ngơi, liên kết, liên đới, tương trợ, như « tôi cần hành động, tôi học làm việc một mình hay với người khác để được ăn, để sưởi ấm, để tự vệ... tôi cần ánh sáng, tôi chơi, tôi giải trí, tôi nghỉ mệt... ».

Mỗi một tụ điểm nầy, mà người ta dành cả một năm học để học, được gắn liền và nghiên cứu trong sự tương quan với :

I. đứa Trẻ và cơ thể của nó

II. đứa Trẻ và những thú vật

III. đứa Trẻ và thế giới bất động

IV. đứa Trẻ và cây cỏ

V. đứa Trẻ và khung cảnh con người.

Trong mỗi giai đoạn, người ta kêu gọi tới :

a. sự quan sát

b. sự kết hợp trong không gian và thời gian

c. sự diễn tả cụ thể và trừu tượng.

Decroly quan niệm sự quan sát như là nền tảng của tất cả những bài tập, như là điểm khởi đầu của sự phát triển tất cả những hoạt động trí tuệ của đứa Trẻ. Sự quan sát nầy phải làm cho đứa Trẻ tiếp tục trực tiếp với thế giới sống động và bất động bao quanh nó, mà những tụ điểm lợi thú hấp dẫn sự chú ý của nó. Sự quan sát này không phải là một sự mô tả đơn thuần : bằng cách ờ mó, nhìn thấy, bằng cách so sánh những vật của khung cảnh trực tiếp và sống động, đứa Tr

phải hiểu Thú vật sinh sống như thế nào, và tự vệ như thế nào, và giúp ích cho chúng ta ở chỗ nào v.v .. Theo như Decroly đã tuyên bố vào năm 1908 trong *Chương trình học cho một học đường trong cuộc sống* của ông, cần phải « làm cho tri thông minh của đứa Trẻ làm việc với những vật liệu được thu nhận bởi những giác quan của nó ; và phải chú trọng tới những lợi thú âm ỹ của nó, thêm vào những việc này người ta còn phải dạy cho nó những từ ngữ. và sau đó những yếu tố hỗ trợ cho sự tập đọc và tập viết, người ta còn phải dạy cho nó những bài tập so sánh, mà một phần sẽ giúp cơ hội để làm Toán, và sau cùng những bài tập phán đoán đưa tới việc cung cấp cho ký ức một hành trang những ý tưởng cần được bảo tồn » (1). Đứa Trẻ phải cân con thỏ mà nó thấy, nó thấy, mà nó rờ mó, nó phải đo cái cây đang mọc lên. Nó chưa biết được hệ thống mét, nhưng những trái táo những trái «marron» có thể dùng làm cân được, và nó đo lường với ngón tay của nó và bàn chân của nó. Đứa Trẻ sẽ lưu ý rất sớm về những bất tiện của lối đo lường này. Vào lúc đó người ta mới dạy cho nó về kilo, về mét. Những bài toán cộng, những bài toán trừ, những vấn đề được đặt ra mà đứa Trẻ sẽ thích thú tham dự, vì

1. Trích dẫn theo *M. Peers*, Ovide Decroly, Bruxelles 1942

chúng đáp ứng cho những nhu cầu trực tiếp của nó.

Sự quan sát phải được thực hiện càng nhiều càng tốt một cách liên tục, và phải được thực hiện trong khung cảnh Thiên nhiên. Vấn đề không phải là một ngày nào đó Thầy giáo đem một con gà mái vô lớp học và chỉ cho học sinh xem. Học sinh cần được hướng dẫn tới xem gà ở chuồng gà, và cần được thấy con gà mái ấp trứng. Một ngày nào đó nó sẽ thấy trứng nở thành gà con, mà nó sẽ được thăm viếng thường xuyên để theo dõi những con gà con nầy trong sự tiến triển của chúng.

Những bài tập về liên hợp giup gắn liền sự hiểu biết thủ đắc nhờ quan sát trực tiếp với những ý niệm được thủ đắc trước đây, hay đã được thể hiện với đứa trẻ dưới hình thức những hình ảnh, những bài viết v.v... Ở đây sự tiếp xúc trực tiếp với thực tại không phải luôn luôn có thể, vả lại cũng không được đòi hỏi cần kíp lắm. Những bài tập về liên hợp không quan trọng mấy ở những lớp nhỏ, nhưng trở thành hấp dẫn hơn khi đứa trẻ càng ngày càng lớn lên. Thật vậy khoa tâm sinh thành cho thấy đứa trẻ không phải chỉ chú trọng tới thực tại cụ thể trực tiếp mà thôi, mà khi nó học cách thức chúng ta tự bảo vệ để chống lại khí lanh nhờ quần áo, nó còn tự hỏi không biết ở Bắc cực hay ở Phi Châu người ta có ăn mặc như ở đây không, và nó cũng muốn biết ông bà cha mẹ chúng ta có ăn mặc như chúng ta hiện nay không v.v.

Như vậy Decroly đã đi tới chỗ phân biệt bốn nhóm liên hợp :

1. Sự liên hợp trong không gian, liên hệ tới môn địa lý ở nghĩa rộng rải nhất của từ ngữ nầy ;

2. Sự liên hợp trong thời gian, liên hệ tới lịch sử.

3. Liên hợp chiếm hữu về những nhu cầu của con người, giúp cho đứa trẻ thủ đắc những ý niệm như kinh tế gia đình, kỹ thuật, vệ sinh v.v...

4. Liên hợp từ nguyên nhân tới hậu quả, giúp phát lộ cho đứa trẻ cái «thế nào» và cái «tại sao» của những hiện tượng.

Những bài tập nầy kêu gọi tới óc tưởng tượng của đứa trẻ, và nới rộng chân trời của nó, và làm cho nó thấy tánh cánh tương đối của sự vật. Lúc ban đầu những bài tập nầy không có tánh cách hệ thống chút nào; người ta sẽ tôn trọng nơi đứa trẻ khuynh hướng của «người sưu tập» chỉ sưu tập chớ không chú ý tới những phân loại có hệ thống và khoa học. Tuy nhiên từ đó lần lần người ta sẽ có thể giảng dạy hình thức hơn về môn địa lý, lịch sữ, kỹ thuật.

Cũng như sự quan sát và sự liên hợp, sự diễn tả can thiệp không ngừng vô những hoạt động học đường. Nó không chỉ hạn định trong những bài học về từ ngữ, về ngữ pháp v.v..., mà còn bao gồm tất cả những phương tiện nhờ đó đứa trẻ có thể thông đạt một cách hiểu được tâm trạng

của nó cho những người khác. Những phương tiện nầy đáp ứng với những nhu cầu thiên nhiên về diễn tả và sáng tạo của đứa trẻ, và chuẩn bị nó cho cuộc sống. Chúng có những hình thức rất khác biệt với nhau : Vẽ hình, nặn hình, trồng vườn, nuôi thú vật, tập hợp những tài liệu, xây cất, thể dục, khiêu vũ, ca nhạc, diễn kịch, trò chơi giáo dục, diễn thuyết, du ngoạn, đọc sách v.v...

Vì đa số những hình thức diễn tả nầy đều có tánh cách tập thể và giả định sự phân chia nhiệm vụ bên trong của Nhóm, nên chúng có tánh cách Giáo dục và xã hội tốt nhất. Chẳng hạn như kịch nghệ — mà người ta không nên chỉ hiểu theo nghĩa sự trình diễn những vở kịch được các tác giả viết hay được soạn một cách tập thể bởi các học sinh, mà còn được hiểu ở nghĩa những tuồng múa rối, được quan niệm và được thực hiện bởi Trẻ con, sự trình bày những màn lịch sử, những màn thuyết trình cho bạn đồng lớp, những cuộc triển lãm được tổ chức, v.v... — góp phần rất lớn làm cho đứa Trẻ hiểu rõ hơn về vai trò mà nó sẽ đảm nhiệm sau nầy trong xã hội, và đồng thời cung cấp một sự Giáo dục đạo đức tốt nhất, nhất là khi đời sống học đường ở Decroly được đặt nền tảng trên sự « tự trị ».

Như người ta có thể nhận thấy, quan niệm của Decroly phát lộ những nền tảng thực nghiệm và tiến hóa và đã tạo nên, ít ra cũng vào lúc đầu, nhiều vấn nạn về nguyên tắc nơi một vài

nhà Sư phạm, chống lại những lý thuyết của ông cũng như chống lại những thực hiện của ông. Tuy nhiên, như là E. Dévaud đã cho thấy trong quyển *Hệ thống của Decroly và khoa sư phạm công giáo* (1) của ông, dầu cho người Công giáo không thể tuyên bố đồng ý với những nền tảng Triết học của Decroly, những phương pháp của ông và những công trình nghiên cứu của ông vẫn giữ nguyên vẹn giá trị sư phạm và khoa học của chúng. Nhiều vấn nạn khác cũng đã được nêu ra, đặc biệt là chống lại giá trị của một vài tụ điểm lợi thú được đề nghị hay chống lại phương pháp ý tưởng thấy trong việc tập đọc. Decroly đã bác bỏ một vài vấn nạn khi ông còn sống ; liên hệ tới những đề tài khác, những cuộc thảo luận lý thú vẫn còn có thể, nhưng những cuộc thảo luận như vậy sẽ đưa chúng ta đi quá xa và sẽ làm cho chúng ta vượt khỏi khuôn khổ đã được dự trù. Vã lại theo tinh thần của nhà Sư phạm lớn này, nhiều đề nghị của ông cần phải được quan niệm như là những «phương pháp làm việc» như là những điểm khởi đầu cho nhiều công trình nghiên cứu mới : chúng không phải bất di bất dịch mà thay đổi liên tục như cuộc sống mà ông thường nêu lên trong quan niệm sư phạm của ông, và biến đổi trong sự áp dụng tùy thời gian và không gian.

---

1) *E. Dévaud*, Le système Decroly et la pédagogie chrétienne, Fribourg Namur, 1936.

Nhiều nhận xét của ông, như là sự toàn thể hóa và phương pháp những tụ điểm lợi thú, vẫn còn là những dữ kiện sư phạm kể như được thủ đắc rồi, nếu không phải đối với tất cả những đứa Trẻ bình thường, thì ít ra cũng đối với đa số những ai mà học đường cổ điển vẫn không thể hấp dẫn được. Không ai phủ nhận rằng Decroly đã nghiêng về tâm hồn của Trẻ và nghiên cứu nó dưới quan điểm của đứa Trẻ, và vì vậy nên đã giúp sự phát triển của khoa sư phạm thực nghiệm ; và cũng không ai chối cải rằng cái con người dẫn đầu không biết mệt này của học đường mới, vì đã đòi hỏi một học đường cho cuộc sống do cuộc sống, nên đã đặt đứa Trẻ trở lại trong khung cảnh Thiên nhiên của nó, và đã đem học đường tới gần xã hội hiện đại, mà nó có vẻ xa rời.

Kết thúc bài này chúng tôi xin nhắc lại rằng những ý tưởng của Decroly đã vượt biên giới nước Bỉ rất mau lẹ. Trước đệ nhất thế chiến ảnh hưởng của chúng đã được ghi nhận trong nền Giáo dục tại nhiều Quốc gia, nhất là tại Nam Mỹ. Kể từ đó tới nay ảnh hưởng này càng ngày càng lớn mạnh và ngày nay, không có năm nào mà người ta không viết một bài bằng tiếng này hay bằng tiếng khác để khảo cứu sâu rộng về ông. Tại Bỉ cũng vậy, chương trình học chánh thức của năm 1936 của ngành Tiểu học đã chấp nhận hoàn toàn những ý tưởng của ông, và những cải cách hiện thời trong địa hạt Giáo dục Trung học cũng lấy nhiều cảm

hứng trong một vài công trình nghiên cứu và trong những nguyên tắc của ông.

# SÁCH THAM KHẢO


1. G. Boon : Initiation générale aux idées decrolyennes et essai d'application dans l'esneignement primaire – Bruxelles, Centre national d'Education, Paris, Fernand Nathan, 1937.

2. Valérie Decordès : Le jardin d'enfants à l'Ecole Decroly Có một bài của Bác sĩ Decroly. L'éducation de l'eufaut avant 6 ans – Liège, Editions Desoer.

3. Valérie Decordes : Jardin d'enfants — Notes prises à l'école Decroly. Liège, Editions Desoer.

4. E. Flayol : Le docteur O. Decroly, éducateur, Paris, Nathan, 1934.

5— A.Hamide : La méthode Decroly 2e édition — Neuchâtel Paris, Delachaux et Niestlé, 1927.

6. L. Papanastassion : L'oeuvre pédagogique du docteur Ovide Decroly, Paris, Sorlot, 1938.

7— M. Péers : Ovide Decroly, Bruxelles. Office de publicité, 1942.

8– J.E. Segers : La Psychologie de l'enfant normal et anormal d'après le docteur Decroly, Bruxells, Stoops, 1948.

## CHƯƠNG 7

# EDOUARD CLAPARÈDE
*(1873 - 1940)*

**Robert DOTTRENS**

### TIỂU SỬ

Sanh ngày 24 tháng 3 năm 1873 tại Genève. Ông thuộc một Gia đình gốc gác ở Lauguedoc, tỵ nạn tại Genève sau khi sắc chỉ ở Nautes bị thâu hồi. Tiến sĩ y khoa vào năm 1897, Giám đốc phòng thí nghiệm về Tâm lý học tại Đại học vào năm 1904, Giáo sư bất thường và sau đó Giáo sư thường xuyên về môn Tâm lý học, ông kế vị một người bà con và cũng là người bạn thân của ông là Théodore Flournoy trong môn học nầy, những công trình khảo cứu của ông nầy đã quyết định sứ mạng khoa học của ông. Tiến sĩ danh dự của nhiều Viện đại học, hội viên danh dự của nhiều Hội khoa học ở Âu châu và Mỹ châu, thông tín viên của Institut de France, v.v...

Trong số rất nhiều những tác phẩm của ông, mà những tác phẩm chánh đã được in lại tới 10 lần và được dịch ra chừng 15 thứ tiếng khác nhau, chúng ta có thể kể : *L'association des idées* (1903), *Esquisse d'une théorie biologique du sommeil* (1905), *Psychologie de l'enfant et Pédagogie expérimentale* (1905), *Un institut des sciences de l'éducation* (1912), *Psychologie de l'intelligence* (1917), *L'Ecole sur mesure* (1921), *L'Orientation professionnelle, ses problèmes, ses méthodes* (1922), *Rapport général au ministère de l'instruction publique d'Égypte sur la réforme du régime scolaire* (1929), *Le sentiment d'infériorité chez l'enfant* (1930), *L'éducation fonctionnelle* (1931), *Comment diagnostiquer les aptitudes chez les écoliers* (1933), *La genèse de l'hypothèse* (1934), *Morale et Politique* (1940). Vào năm 1921, sau khi Flournoy chết, ông điều khiển tạp chí *Archives de psychologie* trong đó được in đa số những công trình nghiên cứu tâm lý của ông.

## TÂM LÝ HỌC CƠ NĂNG

« Tôi có cái may mắn (vào năm 1900) đọc được tác phẩm rất hay của Karl Groos, tựa Die Spiele des Tiere, tác phẩm nầy đã mở cho trí óc tôi những chân trời mới ; ông làm cho tôi ý thức những mối lợi mà môn Tâm lý thú vật có thể đem tới cho môn Tâm lý Con người ; ông lôi cuốn sự chú ý của tôi lên tầm quan trọng của những bản năng trong đời sống trí tuệ ; và ông làm xuất hiện

như là trong một cái chớp sáng lòe cái đáng lý ra phải là nền tảng của nghệ thuật dạy học, đó là sự khai thác những khuynh hướng tự nhiên của Trẻ con, nhất là khuynh hướng chơi giỡn của chúng.

Cũng chính ông đã thúc đẩy tôi thay đổi quan niệm quá chật hẹp của tôi về sinh lý và não của những hiện tượng tâm lý, để theo một quan niệm sinh vật sâu xa hơn và sống động hơn, quan niệm nầy đã giúp tôi rất nhiều trong những công trình khảo cứu sau nầy của tôi » (1).

Những lời tự thuật này của Edouard Claparède cho thấy vị trí của ông đối với những Trường phái tâm lý của thời ông.

Theo như ông đã viết, nếu có rất nhiều những nhà tâm lý, chỉ có một khoa tâm lý thôi, đó là khoa học về hoạt động tinh thần, về thái độ, khoa học này càng ngày càng tách rời khỏi những quan niệm cá nhân của những nhà tâm lý.

Quan niệm Tâm lý học như là khoa học về thái độ tức là nghiên cứu những sự kiện tâm lý trong một cơ thể «đang sống», được xem như là một toàn thể, mỗi phần của một toàn thể này chỉ hiện hữu trong sự liên hệ với những phần khác. Tất cả mọi hiện tượng tinh thần đều là một thái độ

---

1) *Ed. Claparède*, Psycholo gie de l'enfant et pédagogie expérimentale, De (la) chaux et Niestlé, 1946, quyển I, trang 34.

và tất cả mọi thái độ đều có hậu quả, có nhiệm vụ thích nghi cơ thể với một hoàn cảnh nào đó nhất định.

Đó là cái mà Claparède đã gọi là quan điểm cơ năng. Tâm lý học cơ năng như là ông đã quan niệm, theo ông không phải là một lý thuyết tổng quát về hoạt động tinh thần, mà đúng ra là một phương pháp nghiên cứu có thể giúp giải đáp một vài vấn đề nào đó liên hệ tới đời sống tinh thần.

Quan điểm cơ năng chống lại với quan điểm cơ cấu có tánh cách phân tách : quan điểm sau này đáp ứng với nhu cầu hiểu biết những yếu tố của đời sống tinh thần. Nó cũng chống lại với quan điểm cơ chế, quan điểm này đáp ứng với nhu cầu hiểu biết những cơ chế tinh thần; làm thế nào những guồng máy mà sự nghiên cứu cơ cấu đã phân tách ăn khớp với nhau?

Quan điểm cơ năng là quan điểm về vai trò tiến trình nầy tiến trình nọ trong đời sống của cá nhân. Dưới một góc cạnh như vậy, những hiện tượng được quan niệm trong sự tương quan với toàn thể cơ thể, với ý nghĩa của chúng đối với nó, với giá trị của chúng trong việc n thích nghi vào khung cảnh.

Cả ba quan điểm trên tự nhiên liên hệ chặc chẽ với nhau. Lấy thí dụ một cơ năng, chẳng hạn sự nghiên cứu cơ chế sẽ cho chúng ta biết cơ năng

nầy làm việc như thế nào. Sự phân tách về cơ chế nầy sẽ cho chúng ta biết về cơ cấu của nó.

Quan điểm cơ cấu, đó là cái gì ? Quan điểm cơ chế, đó là thế nào ? Quan điểm cơ năng, đó là tại sao ?

Quan điểm cơ cấu đối với Tâm lý học cũng tương tự như khoa giải phẫu đối với khoa học về đời sống sinh vật ; quan điểm cơ chế như là khoa sinh lý học ; quan điểm cơ năng có thể ví như là khoa sinh vật học.

Tâm lý học cơ năng sống động, khác với Tâm lý học cơ cấu và Tâm lý học cơ chế có tánh cách bất động, tỉnh. Nó nghiên cứu mỗi hiện tượng trong toàn thể thái độ, trong toàn thể những phản ứng của cơ thể, và quan niệm hiện tượng nầy trong sự tương quan với những khuynh hướng, những nhu cầu và những phê phán của sinh vật.

## TÂM LÝ HỌC VỀ TRÍ THÔNG MINH

Sự nghiên cứu tâm lý về trí thông minh chỉ có thể thực hiện được bằng phương pháp thực nghiệm mà thôi : Quan sát và thí nghiệm, vì Tâm lý học là một khoa học chớ không phải là Triết học.

Lý thuyết về những cơ năng của tâm hồn quan niệm trí thông minh như là một « cơ năng » căn bản, bẩm sinh và không thể phân tách được. Lý

thuyết liên tưởng quan niệm nó như là những liên tưởng đã được thủ đắc.

Không có lý thuyết nào trong số hai lý thuyết vừa nêu có thể giải thích được những sự kiện, vì chúng không biết tới cuộc sống và vì chúng không dựa vào thực tại, mà chỉ dựa vào những cái nhìn của tinh thần.

Trí thông minh là một cách thức hiện hữu của những tiến trình tâm linh thích nghi thành công với những hoàn cảnh mới, từ đó phát sanh một hành vi *thông minh*.

Trí thông minh là khả năng giải quyết bằng tư tưởng những vấn đề mới. Nó chống lại với sự tự động và bản năng hay là với... sự thiếu thông minh. Nó là một dụng cụ thích nghi, dụng cụ nầy được xử dụng khi tất cả những dụng cụ thích nghi khác, như bản năng và tập quán, đều đã thất bại. Nó đáp ứng cho một nhu cầu.

Nhu cầu đặc biệt làm chuyển động trí thông minh, đó là nhu cầu thích nghi. Nhu cầu nầy xuất hiện khi một cá nhân không thích nghi được với hoàn cảnh chung quanh.

Làm thế nào trí thông minh có thể đáp ứng cho nhu cầu nầy ?

Bằng một phương thức hành động đặc biệt thay thế cho những thiếu sót của bản năng và của kinh nghiệm đã được thủ đắc : đó là sự mò mẫm, phương thức thử và sai lầm mà Claparède quan niệm như là

mầm móng của hành vi thông minh. Chính tiến trình tìm tòi nầy là một đặc điểm của trí thông minh.

Sự mò mẫm không phải là trí thông minh, nó là một sự tương đương với trí thông minh trên phương diện cơ năng (1).

Sự tìm tòi bằng cách mò mẫm là sự tìm tòi phú cho may rủi : tất cả mọi sự tìm tòi không phải đều có tánh cách thông minh, chúng chỉ trở thành thông minh khi có sự tham dự của tư tưởng, của suy nghĩ, cái mà Claparède gọi là trí thông minh hợp lý, khác với trí thông minh thực nghiệm ; vả lại chúng tôi cũng xin ghi nhận rằng chúng ta không biết gì nhiều về sự chuyển hướng của trí thông minh thứ hai thành trí thông minh thứ nhất.

Để soi sáng cho vấn đề còn tâm tối nầy, ông phân biệt trong hành vi thông minh ba giai đoạn hay là ba việc làm khác nhau : điểm khởi đầu : câu hỏi ; sau đó là giai đoạn tìm tòi : sự khám phá ra giả thuyết ; sau cùng là mức đến : sự kiểm soát, sự kiểm chứng lại giả thuyết.

Nhiệm vụ của câu hỏi là kêu gọi hoạt động tinh thần trong một chiều hướng nào đó nhằm thích nghi trở lại. Nó dẫn hoạt động tinh thần vô trong chiều hướng được đòi hỏi bởi nhu cầu lúc đó.

---

1) *E. Claparède*, La Psychologie de l'intelligence, 1917.

Nhu cầu nầy có thể thuộc nhiều loại khác nhau, vì có vô số những vấn đề được đặt ra cho chúng ta, mỗi vấn đề đều liên hệ tới một loại khiếm khuyết thích nghi nào đó.

Tùy theo hoàn cảnh, câu hỏi có thể nhận được một câu trả lời tức thì, tùy theo việc đó có hiển nhiên hay không.

Nếu câu hỏi tạo nên sự tìm tòi những phương tiện thích hợp để giải quyết vấn đề, những phương tiện này xuất hiện trước tinh thần như là những giả thuyết, kết quả của óc tưởng tượng.

Ở đây cũng vậy, và cả trong những hình thức cao nhất của tư tưởng, vấn đề là một sự mò mẫm được hướng dẫn bởi bản chất của câu hỏi, bởi những hiểu biết được thủ đắc, bởi con số những liên tưởng ý thức, bởi khả năng sắp đặt những dữ kiện cái này liên hệ tới cái kia.

Giai đoạn thứ ba của hành vi thông minh là giai đoạn kiểm soát, đó là giai đoạn ý thức về sự thành công và thất bại, giai đoạn nhìn nhận sự đứng đắn hay sự sai lầm của những giả thuyết.

Quan niệm này của Claparède không phải là không tạo nên những vấn nạn. Đặc biệt là sự chánh đáng của quan điểm cơ năng đã bị đả kích với lý do rằng quan điểm này bao hàm quan điểm cứu cánh. Thế nhưng quan điểm cứu cánh và chung cuộc hoàn toàn ngược lại với tinh thần khoa học, tinh thần này đòi hỏi sự tất định.

Đối với những chỉ trích này Claparède đã trả lời như sau: « Tôi chỉ xin lưu ý rằng mặc dầu những khó khăn lý thyết mà một quan niệm hay một phương pháp có thể tạo ra, nếu quan niệm và phương pháp nầy ích lợi, khoa học có quyền chấp nhận chúng. Sự phong phú, đó là tiêu chuẩn duy nhất của con người khoa học không muốn lý luận siêu hình. Mục đích của khoa học là tổ chức những sự kiện, khám phá những quan hệ giữa các sự kiện nầy, và phối hợp chúng trong những định luật. Nếu qaan niệm cơ năng về thái độ có thể giúp chúng ta đạt tới dễ dàng hơn lý tưởng nầy, tôi không thấy cần phải nhân danh bất cứ tín điều nào để từ chối xử dụng nó. Tinh thần của nhà bác học cần phải tự do một cách tuyệt đối, cần phải tách rời khỏi mọi định kiến, mọi *tiên thiên* triết lý. Theo ý riêng của tôi, nhà bác học không nên bác bỏ bất cứ một dụng cụ nào ích lợi cho việc làm của ông, chỉ với lý do vu vơ nầy là luận lý học hay là truyền thống khoa học đòi hỏi ông phải làm như vậy ».

## NHỮNG ĐỊNH LUẬT CỦA THÁI ĐỘ

Tất cả mọi cơ thể sống đều là một hệ thống có khuynh hướng tự bảo tồn. Khi mà sự thăng bằng bên trong của nó (vật lý và hóa học) không còn nữa, khi mà nó bắt đầu tan rã, nó sẽ làm những hành động cần thiết để tái lập sự thăng bằng nầy.

Đó là cái mà những nhà sinh vật học gọi là sự điều chỉnh tự động. Nếu sự điều chỉnh nầy không thực hiện được, nó sẽ chết. Sự mất thăng bằng của một cơ thể là cái mà chúng ta gọi là một nhu cầu. Nhu cầu nầy có đặc tính là tạo nên những phản ứng thích nghi để thỏa mãn. Từ những nhận xét nầy Claparède đã rút tỉa được những định luật lớn của thái độ.

### 1. Định luật nhu cầu

*Tất cả mọi nhu cầu đều có khuynh hướng tạo nên những phản ứng thích nghi để thỏa mãn chúng.*

*Hệ luận của định luật này như sau : Hoạt động luôn luôn được gây nên do một nhu cầu, nhu cầu là động cơ của thái độ của chúng ta.*

### 2. Định luật nới rộng đời sống tinh thần

Định luật nhu cầu là một định luật sinh vật, nó không hẳn là một định luật tâm lý. Tuy nhiên nó cũng đáng được chúng ta chú ý tới, vì trong số những phương tiện điều chỉnh sự thăng bằng sống, có những phương tiện bao hàm một thái độ nào đó.

Thái độ đời sống tinh thần, có nhiệm vụ chận đứng sự thiếu sót về thích nghi của cơ thể, do đó có định luật này :

*Sự phát triển đời sống tinh thần tỷ lệ với khoảng*

*cách giữa những nhu cầu và những phương tiện thỏa mãn chúng.*

Nếu khoảng cách này là con số không (thí dụ sự hô hấp), sẽ không có một hoạt động tinh thần nào cả. Ngược lại nếu con số này rất lớn (thí dụ sự đói), hoạt động tinh thần rất rộng rãi (tìm kiếm những phương tiện và những sáng chế máy móc cần thiết để có thức ăn).

### 3. Định luật ý thức

Nó là hệ luận của định luật vừa rồi. Cá nhân ý thức về một tiến trình, về một liên hệ hay về một đối tượng càng trễ khi mà thái độ của nó bao hàm càng sớm và càng lâu việc xử dụng tự động, vô ý thức của tiến trình nầy, liên hệ nầy hay đối tượng nầy.

Định luật nầy có một định luật khác đối ứng: *Khi mà một hành vi biến thành tự động lần hồi, nó càng lúc càng trở thành vô ý thức.* Đó là *định luật mất ý thức.*

### 4. Định luật dự tiến

*Tất cả mọi nhu cầu, mà do bản chất của chúng có thể không được thỏa mãn một cách tức thì, và sự thỏa mãn đòi hỏi sự can thiệp của hoạt động trí tuệ, sẽ xuất hiện trước.*

### 5. Định luật về lợi thú

Nếu trên bình diện sinh vật, thái độ của chúng ta được qui định bởi những nhu cầu, trên bình diện tâm linh nó được qui định bởi những lợi thú của chúng ta.

Lợi thú là một cái gì quan trọng đối với chúng ta vào một lúc nào đó, cái có một giá trị hành động tại vì nó đáp ứng với một nhu cầu

Do đó, định luật nhu cầu có thể được diễn tả bằng những từ ngữ tâm lý như định luật về lợi thú :

*Tất cả mọi thái độ đều do một lợi thú tạo nên, tất cả mọi hành động đều nhằm đạt tới cứu cánh quan trọng nhất của chúng ta vào lúc đó.*

Claparède gọi : «lợi thú» tất cả những gì tạo nên được một số những phản ứng nào đó.

Nguyên nhân này của hành động không phải chỉ là nhu cầu, cũng không phải chỉ là đối tượng, đó chính là đối tượng trong sự liên hệ giữa nó với nhu cầu; phản ứng thật sự là kết quả của tác động phối hợp giữa nhu cầu và những kích thích bên ngoài, sự tổng hợp những nguyên nhân này chính là lợi thú.

### 6. Định luật về lợi thú giai đoạn

*Vào một lúc, một cơ thể nào đó sẽ hành động chiếu theo lợi thú lớn nhất vào lúc đó.*

7. Định luật về lập lại những cái giống nhau

*Tất cả mọi nhu cầu đều có khuynh hướng lập lại những phản ứng (hay hoàn cảnh) trước đây đã thuận lợi cho chúng, lập lại thái độ trước đây đã thành công trong một hoàn cảnh tương tự.*

8. Định luật về mò mẫn

Khi mà hoàn cảnh mới mẽ cho tới nỗi nó không gợi được một hoàn cảnh nào tương tự, hay là khi sự lập lại những cái giống nhau không hiệu quả, nhu cầu tạo nên một loạt những phản ứng tìm tòi, những phản ứng thử và mò mẫm.

9. Định luật về bù trừ

Khi mà sự thăng bằng bị xáo trộn không thể tái lập được bằng một phản ứng thích nghi, nó được bù trừ bằng một phản ứng trái ngược, do sự lạc hướng mà nó tạo nên.

10 — Định luật về sự tự trị cơ năng

Vào mỗi lúc của sự phát triển của nó, mỗi sinh vật đều là một đơn vị cơ năng, nghĩa là những khả năng phản ứng của nó được gắn liền với những nhu cầu của nó.

## QUAN NIỆM CƠ NĂNG VỀ GIÁO DỤC

Claparède không phải chỉ trình bày dưới khía cạnh lý thuyết những chân lý khoa học mà ông đã khám phá ra, ông còn cố gắng biến những chân lý nầy thành thực dụng cho nhà giáo, bằng cách thuyết phục họ rằng vấn đề số một của khoa sư phạm không phải là phương pháp giảng dạy hay chương trình học, mà là đứa Trẻ.

Tựa của quyển sách quan trọng nhất của ông : *Tâm lý nhi đồng và khoa Sư phạm thực nghiệm* (in lần thứ nhất năm 1905, in lần thứ 9 năm 1946) cho thấy rõ ràng tầm quan trọng mà Claparède gán cho những vấn đề về Giáo dục, mà cả công trình nghiên cứu của ông đã hướng về để tìm giải đáp.

« Khoa sư phạm phải dựa vào sự hiểu biết đứa Trẻ, cũng như khoa trồng tỉa phải dựa vào sự hiểu biết cây cối, đó là một sự thật có vẻ quá sơ đẳng. Tuy nhiên nó là một sự thật mà đa số những nhà sư phạm và hầu hết những cấp chỉ huy Giáo dục đều không biết tới ». Những hàng nầy mở đầu cho quyển *Tâm lý nhi đồng* của ông. Có thể nói là tất cả những tác phẩm sau nầy của ông là những biến đổi, những thêu dệt chung quanh chủ đề nầy, mà câu nói danh tiếng sau đây của Rousseau đã diễn tả :

« Người ta không biết gì hết về tuổi trẻ : với những ý nghĩ sai lầm mà người ta có về tuổi trẻ nầy, người ta càng đi xa người ta càng lạc đường. Những

người khôn ngoan nhất lại chú trọng tới những gì con người cần phải biết, mà không quan tâm chút nào tới những gì đứa Trẻ có thể học được... Họ luôn luôn tìm kiếm người lớn trong Trẻ con, mà không bao giờ nghĩ tới việc đứa Trẻ là cái gì trước khi thành người lớn. Như vậy các bạn nên bắt đầu nghiên cứu kỹ hơn về những học sinh của các bạn, vì chắc chắn rằng các bạn không biết gì hết về chúng... »

Câu nói nầy trả lời đầy đủ cho quan niệm của chính ông, đầy đủ tới nỗi ông lấy tên của tác giả câu nầy để đặt cho Trường khoa học Giáo dục của ông tại Genève, trong đó ông sẽ tìm kiếm những phương tiện thực hiện ý nguyện nầy. Sự tôn sùng và biết ơn nầy đối với công dân thành Genève (Rousseau) sẽ làm cho người ta nghi ngờ nhiều về Học viện mà ông thành lập, những nghi ngờ nầy ngày nay đã được xóa bỏ hoàn toàn (1).

Trong tất cả mọi cơ hội, với một sự kiên nhẫn, với một sự trì chí, một sức mạnh tin tưởng đã làm cho những nhà giáo lúc đó phẫn nộ đối với ông, những người mà ông mạnh dạn tố cáo sự bảo thủ trên phương diện giáo dục bằng cách tố cáo sự sai lầm của những lý thuyết duy trì mà họ trung thành, ông đã vạch rõ sự cần thiết của một cuộc

---

1) Học viện J.J. Rousseau. Ngày nay, học viện khoa học Giáo dục thuộc Viện đại học Genève.

cách mạng đã làm cho Rousseau trở thành một Copernic của khoa sư phạm :

« Hệ thống Giáo dục phải xoay chung quanh đứa Trẻ, chớ không phải là đứa Trẻ bị bắt buộc phải nằm trên giường Procuste của hệ thống Giáo dục.

Tuổi thơ không phải là một tai nạn, đó là một hình thức phát triển của con người...

Giáo dục tức là làm cho đứa Trẻ trở thành người lớn, bằng cách chú ý tới những định luật về sự tăng trưởng thể xác và tinh thần của nó, và chú ý tới những nhu cầu của nó.

Sự giảng dạy cần phải chú trọng nhiều hơn nữa về sự khác biệt giữa kỷ thuật tư tưởng của đứa Trẻ và kỷ thuật tư tưởng của người lớn... »

Chính vì vậy mà ông đã không ngừng kêu gọi người ta chấp nhận giá trị của một sự giáo dục tri tuệ đặt nền tảng trên hoạt động của học sinh, chính vì vậy mà ông đã không ngừng tranh đấu để những nhà sư phạm nhìn nhận giá trị của trò chơi. Người ta đã trách cứ ông rất nhiều về điều nầy ! Người ta đã lên án ông rất nhiều về việc ông muốn thay thế sự cố gắng bằng sự giỡn chơi ! Mặc dầu tất cả những gì ông đã nói và viết để chứng minh chớ không phải cho thấy mà thôi — rằng hoạt động trò chơi nơi đứa Trẻ là hoạt động gây nên nơi nó sự làm việc thật sự, mà những phương pháp cổ truyền đã luôn luôn bất lực không thể tạo nên

được bằng sự cưỡng chế, cái tên của ông vẫn còn gợi lên trong nhiều người hình ảnh của một người đã đòi hỏi người ta phải để cho Trẻ con muốn làm gì thì làm trong lớp học. Muốn làm gì thì làm trong lớp học ? Không, ông nói : « Chúng không làm gì thì làm trong lớp học, nhưng chúng muốn những cái gì chúng làm ». Ông dạy rằng : trò chơi là một hoạt động đặt nền tảng trên một lợi thú, hoạt động nầy tạo nên một cố gắng lâu bền (giống như trường hợp của một người lớn chẳng hạn, đã tự cai trị, đã lấy hết năng lực của mình, đã lãng quên sự mệt nhọc thể xác hay sự sợ hãi của mình để cố gắng chinh phục cái ngọn núi mà người đó muốn leo lên). Nhiều lần những người nói ngược lại với ông và những người đã không bao giờ đọc kỹ những tác phẩm của ông lại diễn tả sai lầm quan niệm của ông : Trò chơi là một sự vui chơi, đưa tới sự ngự trị của dễ dàng và ai muốn làm gì thì làm trong lớp học ! Tuy nhiên ông đã viết :

«Khi tôi nói rằng trò chơi phải là tinh thần của những công việc học đường, tôi không bao giờ nghĩ rằng nên biến công việc thành một sự vui chơi tầm thường. Ngược lại là khác, tôi nghĩ cần làm cho nó nghiêm trang hơn, sự nghiêm trang nầy nó không thể nào có được bằng phương cách khác tại vì chính trong thái độ trò chơi mà đứa Trẻ (và cả người lớn nữa) thường cố gắng hết mình, và bền chí trong sự cố gắng của mình».

Quan niệm cơ năng về Giáo dục và về sự

giảng dạy là lấy đứa Trẻ như là trung tâm của chương trình học và phương pháp giảng dạy, là quan niệm chính sự Giáo dục như là một sự thích nghi tuần tự những tiến trình tinh thần với một vài hoạt động nào đó, những hoạt động nầy được xác định bởi một vài ước muốn nào đó.

Động cơ của Giáo dục không thể là sự sợ hãi những trừng phạt, cũng không thể là ước muốn một giải thưởng, mà là lợi thú. lợi thú sâu xa đối với vật mà đứa Trẻ cần thu thập hay là thi hành. Đứa Trẻ không thể làm việc, cư xử đứng đắn vì tuân lệnh người khác, nhưng nó cần làm như vậy vì nó cảm thấy muốn làm như vậy. Tóm lại, kỷ luật bên trong cần phải thay thế cho kỷ luật bên ngoài.

Học đường cần phải gìn giữ giai đoạn thơ ấu. Thường thường nó rút ngắn tuổi thơ nầy bằng cách đốt những giai đoạn, mà đáng lý ra nó cần phải tôn trọng.

Học đường cần phải hoạt động, nghĩa là động viên sự hoạt động của đứa Trẻ. Nó cần phải là một phòng thí nghiệm hơn là một đại giảng đường. Để đạt tới mục đích nầy, nó có thể lợi dụng triệt để trò chơi, vì trò chơi kích thích tối đa hoạt động của đứa Trẻ.

Học đường cần làm cho đứa Trẻ yêu mến công việc. Thường thường nó chỉ dạy cho đứa Trẻ ghé làm việc mà thôi, bằng cách tạo ra chung quanh những bài làm mà nó cưỡng chế đứa Trẻ phải làm, những liên tưởng phiền toái trên phương diệ

tình cảm. Như vậy người ta cần làm thế nào tại đứa Trẻ thấy rằng Trường học là một nơi vui vẻ trong đó nó làm việc một cách phấn khởi.

Vì cuộc sống chờ đợi đứa Trẻ khi ra trường là một cuộc sống ở trong khung cảnh xã hội, cho nên trình bày việc làm và những môn học dưới khía cạnh sống cũng là trình bày những cái nầy dưới khía cạnh xã hội, như là những dụng cụ để hành động trong xã hội (mà thật ra chúng là như vậy). Học đường thường thường đã lãng quên quá nhiều khía cạnh xã hội nầy, và khi nó rút công việc ra khỏi khung cảnh tự nhiên của nó, nó đã làm cho công việc nầy trở thành một cái gì trống rỗng và giả tạo.

Trong quan niệm mới nầy về Giáo dục, vai trò của ông Thầy biến đổi hoàn toàn. Ông Thầy không còn là một vị toàn trí toàn thức nữa, một người có nhiệm vụ nhào nặn trí thông minh của đứa Trẻ, và dồn vô đầu óc nó những hiểu biết. Ông Thầy phải là một người kích thích những lợi thú, một người sách động những nhu cầu trí tuệ và đạo đức của đứa Trẻ. Đối với học sinh, ông phải là một người cộng tác hơn là một người dạy học độc thoại. Thay vì chỉ lo truyền lại cho Trẻ con những hiểu biết mà ông có, ông nên giúp chúng thủ đắc những hiểu biết nầy qua sự làm việc và sự nghiên cứu riêng tư của chúng. Đức tánh chánh yếu của ông là lòng phấn khởi, chớ không phải là những hiểu biết uyên bác.

gi
cl
c

## M LÝ HỌC TỔNG QUÁT

Ở phần trên chúng ta đã theo dõi Claparède ừng bước một trong việc phác họa ra môn Tâm lý nhi đồng của ông. Nếu môn Tâm lý này đã chiếm phần lớn và là phần hay nhất trong những công trình khảo cứu của ông, đó là tại vì ông đã thấy rất sớm tầm quan trọng căn bản của môn nầy trong việc biện minh một sự cải cách giáo dục sâu rộng. Tuy nhiên chúng ta cũng không nên quên rằng Claparède là một trong những người đại diện sau cùng của thế hệ những nhà tâm lý không phải chỉ hạn định cao vọng của mình vô trong một khía cạnh duy nhất của khoa học của họ.

Để chứng minh điều đó chúng tôi xin nêu ra đây những công trình nghiên cứu chánh yếu của ông ở ngoài địa hạt mà chúng tôi đã trình bày cho tới đây :

Tâm lý học về những cảm giác và tâm sinh lý học, tâm bệnh lý học, tâm lý thú vật, liên tưởng, ký ức, làm chứng ; trò chơi, giấc ngủ và thôi miên, phân tâm học và vô thức, tâm lý học áp dụng : phương pháp định bệnh và đo lường trong hướng nghiệp, khả năng v.v... Ông nghiên cứu những trường hợp Trẻ con bị xáo trộn về cử động. Ngày nay ai cũng biết những kết quả đáng chú ý, mà chúng ta đạt được nhờ vệ sinh tinh thần, và những mối lợi lớn của những lần thăm bệnh y khoa — sư phạm đối với học đường, Gia

đình và Trẻ con. Những gì Claparède đã làm tại Genève được dùng làm mẫu cho những cơ sở loại nầy, những cơ sở nầy càng ngày càng mọc lên nhiều hơn tại các nước trên thế giới.

Claparède đã chỉ trích hệ thống cho điểm và sắp hạng ; ông đã lên án những cuộc thi cử và cách thức sửa bài trong những kỳ thi nầy. Những công trình nghiên cứu của Piéron, Langiers và Cô Weinberg chỉ xác nhận những nhận xét của ông mà thôi. Tác phẩm của ông *Làm thế nào xác định những khả năng của học sinh* mở đường cho nhiều công cuộc nghiên cứu mới, mà những nhà giáo dễ dàng đem tới một sự hợp tác hiệu quả.

Mối bận tâm về tánh cách khách quan và về thí nghiệm làm cho Claparède mơ ước có một địa hạt thí nghiệm riêng của mình. Nhà Trẻ con cung cấp cho ông cái địa hạt mà ông mơ ước. Nhờ nhà nầy mà chúng ta có những quan niệm và những phương tiện giáo dục ngày nay rất phổ biến trong các trường Mẫu Giáo. Những bà Giám Đốc nhà nầy, là các cô Andemars và Lafendel, đã là những cộng sự viên thân cận nhất của Ed. Claparède : Sự thành công và phổ quát của Trường nầy là một điều ông khoái chí nhất.

## SƯ PHẠM THỰC NGHIỆM

Trong phần thứ nhì của bài nầy, chúng

muốn cho thấy vắn tắt bản chất và những kết quả của tác động của Claparède trên phương diện sư phạm thực nghiệm và trên phương diện những tiến bộ của Giáo dục.

Không phải là không có lý do vững chắc khi mà Claparède đã đặt cho tác phẩm quan trọng nhất của ông cái tên là *Tâm lý nhi đồng và khoa sư phạm thực nghiệm*. Đối với ông hai ngành nầy liên quan chặt chẽ với nhau. Trong tác phẩm cổ điển nầy, nhà Tâm lý đã đem tới cho những nhà Giáo sự biện minh khoa học và những phương tiện cần vận dụng để thực hiện những cải cách mà họ thường mong ước hết mình. Cũng trong tác phẩm nầy, ông chỉ trích quan niệm cho rằng lẽ phải thông thường, năng khiếu, và việc thực hành hàng ngày là những yếu tố đầy đủ để trở thành Nhà Giáo.

«Khoa Sư phạm thực hành cần phải làm quen với ý tưởng nầy rằng không phải những việc thảo luận chung quanh tấm thảm xanh sẽ cho phép đưa vô những Trường học của chúng ta những cải thiện thật sự thỏa đáng, mà chính nhờ sự nghiên cứu sâu xa những sự kiện tâm lý trong sự tương quan với những cải thiện mong ước và nhất là những thí nghiệm, những thử thách...

Nghệ thuật dạy học trước hết do những năng khiếu bẩm sinh và kinh nghiệm đã được thu lượm nhưng nó cũng chịu ảnh hưởng rất nhiều do sự hiểu biết của Nhà Giáo, không phải về Tâm lý

nhi đồng mà thôi, mà còn về chính đứa Trẻ nữa, sự hiểu biết mà Nhà Giáo không thể nào thu lượm được tốt đẹp ở đâu cho bằng trong những kinh nghiệm riêng tư của mình ».

Ông muốn thay thế chủ thuyết duy nghiệm bằng một quan niệm về sư phạm khoa học có tánh cách cơ năng : một khoa sư phạm cơ năng là một khoa sư phạm muốn phát triển những tiến trình tri tuệ bằng cách chú trọng tới ý nghĩa sinh vật của chúng, vai trò của chúng trong cuộc sống, sự thống nhất hành động hiện tại và tương lai ; nói tóm lại khoa sư phạm cơ năng quan niệm những tiến trình và những hoạt động tâm linh như là những dụng cụ nhằm giúp duy trì sự sống, như là những cơ năng chớ không phải như là những tiến trình có lý do tồn tại trong chính mình...

Liên quan tới một điểm đặc biệt về phương pháp luận, chúng tôi mong muốn vạch rõ sự phong phú và đứng đắn của những quan niệm của Ed. Claparède :

Năm 1910, Hội sư phạm Genève nghe một cô Giáo phúc trình về sư giảng dạy môn luận văn. Theo bản phúc trình nầy, người ta nên đẩy lui càng trễ càng tốt sự giảng dạy về môn luận văn, và trong tất cả mọi trường hợp người ta không nên dạy môn nầy trước khi học sinh đã am tường về văn phạm. Dựa vào những kinh nghiệm của cô, cô giáo nọ tóm tắt như sau bài thuyết trình của cô :

« Người ta không nên đòi hỏi đứa Trẻ phải viết ra tư tưởng của nó trước khi người ta đã cung cấp cho nó, qua những ý niệm về văn phạm và kỹ thuật viết văn, những phương tiện cần thiết để nó có thể viết văn đúng đắn, càng đúng càng tốt. Cho tới năm thứ tư, nếu người ta đòi hỏi đứa Trẻ thể hiện nhân cách của nó hay sự độc đáo của nó, nó sẽ lảm nhảm và viết văn như két ».

Claparède chống đối những ý kiến của cô Giáo nầy : nếu đứa Trẻ có thể thủ đắc được ngôn ngữ nói mà không biết gì hết về những qui luật của ngôn ngữ nầy, không có lý do nào nó phải làm khác hơn đối với ngôn ngữ viết, ngoại trừ những khó khăn về chánh tả ; trước hết người ta phải chú ý đến việc diễn tả thành thật, và chỉ sau đó người ta mới phải lo trang điểm cho lối diễn tả nầy. Sau nầy ông viết :

« Phương pháp cơ năng quan niệm ngôn ngữ như là một cơ năng, nghĩa là một dụng cụ ích lợi cho thái độ của con người trong xã hội, ích lợi cho cuộc sống. Nó không muốn rằng ngôn ngữ được nghiên cứu bên ngoài vai trò của nó trong cuộc sống, bên ngoài thực tại của sự vật. Thế nhưng những phương pháp thông thường dựa vào sự học hỏi văn phạm... quan niệm ngôn ngữ là một thực tại riêng rẻ... chúng đã tách rời một cách giả tạo ngôn ngữ khỏi nhiệm vụ ích lợi của nó để trở thành những định nghĩa từ chương thuần túy...

Điều trước tiên mà người ta phải làm, là nên

biết những từ ngữ và những hình thức ngôn ngữ có thể phục vụ cho những nhu cầu diễn tả nào. Như vậy người ta sẽ thấy những lợi điểm trong những phương tiện diễn đạt được gom góp lại trong trí theo những nhu cầu diễn đạt chớ không phải theo những phân loại hình thức thuần túy và không có một giá trị thực hành nào ».

Ý tưởng nầy của Ed. Claparède đã bị công kích dữ dội vào thời đó, và đã được những nhà ngữ học lừng danh thời đó bênh vực, trong số nầy phải kể Fd. Brunot và Ch. Bally, ngày nay được tất cả những nhà sư phạm công nhận. Nguyên tắc cơ năng, được lấy làm nền tảng cho việc giảng dạy ngôn ngữ trong những năm đầu tiên, đang biến đổi hoàn toàn sự giảng dạy nầy : Ngôn ngữ là một dụng cụ của hành động và việc giảng dạy ngôn ngữ không nên dựa vào những đặc tính thuần lý của nó, mà phải dựa vào những nhu cầu diễn đạt.

Các bạn hãy suy tưởng tới sự việc phương pháp toàn thể đem tới sự sống, lợi thú và năng lực đủ loại trong những lớp học đầu tiên, so với những phương pháp cổ truyền về tập đọc, cưỡng chế những đòi hỏi trừu tượng của chúng lên Cô Giáo, Trẻ con và cả ngôn ngữ nữa, làm cho những người nầy phải nô lệ nhu cầu trừu tượng. Các bạn hãy suy nghĩ thử về những hậu quả tốt đẹp của việc thâu lượm những phương tiện diễn đạt qua những bài luận tự do và qua sự học hỏi một môn học mới mà Ch. Bally đã gọi là kỹ thuật

viết văn. Các bạn hãy ước lượng thử sự phong phú của việc giảng dạy văn phạm dựa vào những quan điểm nầy, chớ không phải dựa vào những quan điểm của các nhà luận lý, và các bạn sẽ nhìn nhận rằng Claparède đã cung cấp cho Nhà Giáo những phương tiện chắc chắn nhất để hình thành một phương pháp đủ khả năng chiến thắng cái bệnh trầm kha mà người ta gọi là cuộc khủng hoảng của Pháp văn.

Claparède là một trong những người đầu tiên yêu cầu đào luyện Nhà Giáo ở Đại học. Sự không tưởng nầy nay đã trở thành sự thật :

« Tại sao người ta không bắt buộc những Nhà Giáo tương lai theo học một năm Đại học về các môn Tâm lý và Triết học ? Trong năm học nầy ở đó họ sẽ làm quen với phương pháp và tinh thần khoa học, họ sẽ có dịp tiêu hóa số lớn những bài học mà họ đã ngốn ngấu trong thời gian còn ở Trung học. Mặt khác, nếu tất cả những Nhà Giáo đều phải học ở Đại học, Đại học sẽ không còn xa lạ đối với họ nữa, và như vậy sẽ có đoàn kết nhiều hơn giữa những Nhà Giáo Trung Tiểu và Đại học. Vả lại người ta không thấy lý do tại sao những những người có cái sứ mạng tế nhị và khó khăn là truyền bá văn hóa cho Tuổi trẻ, nghĩa là những người nắm trong tay tương lai của đất nước, lại không được quyền hưởng thụ những cái hay, mà đất nước nầy đã hy sinh nhiều để có được ».

Để thực hiện sự đào luyện khoa học nầy của

những Nhà Giáo theo ý kiến của ông, ông đã thành lập Học viện J.J. Rousseau, và chỉ định Pierre Bovet làm Giám đốc Học viện nầy.

Người ta không thể nào cho thấy sự thống nhất tốt đẹp của sự nghiệp khoa học của Claparède bằng cách nào hay hơn là đọc lại quyển sách trong đó ông thông báo việc thành lập Học viện của ông (1). Trước hết ông giao phó cho những Học viện này vai trò của một Trường Cao đẳng Sư phạm, ở đó những Nhà Giáo sẽ tới để thu thập tài liệu, và nhất là đi vào những phương pháp quan sát tâm lý và Sư phạm thực nghiệm ; nhưng ông vẫn còn rất dè dặt.

«Học Viện không tên đào tạo ra những nhà thí nghiệm càng đông càng tốt ; ngược lại Học Viện phải dạy cho mỗi người không nên thí nghiệm khi mà mình chưa chắc đã nắm vững phương pháp và đủ sức tránh hay là sửa chữa những nguyên nhân sai lầm ».

Sự học vở lòng nầy về khoa Sư phạm thực nghiệm phải dạy cho Nhà Giáo biết kiểm soát bằng quan sát và thí nghiệm, giá trị của những phương tiện tìm tòi và Giáo dục của mình hầu có thể đủ khả năng kiểm soát những kết quả của công việc dạy học bằng những đo lường khách quan. Nhưng

---

1) Un Institut des Sciences de l'éducation et les besoins auxquels il répond, Genève, 1912.

sự đào luyện nầy không có tánh cách tín điều. Cái mà ông mong muốn nhiều nhất, ông, một người đã chỉ trích mạnh mẽ chế độ giáo dục đương hữu, đó là một việc làm cá nhân, một sự hợp tác hữu hiệu thật sự giữa Thầy và Trò, một sự tiếp xúc trực tiếp với Trẻ con ; những Sinh viên được đưa vô một khoa học mà họ góp phần phát triển, và tất cả sẽ cố gắng đặt đúng hơn những vấn đề hầu có thể giải quyết đúng thỏa đáng hơn.

Ông thường hay trở lại điều kiện tiên quyết nầy của tất cả mọi cải cách Giáo dục : Là chuẩn bị chu đáo hơn những Nhà Giáo.

Muốn thực hiện sự cải cách cần thiết và cấp bách, trước hết có hai việc cần phải làm :

1. Gia tăng những công trình khảo cứu khoa học liên hệ tới Trẻ con, và liên hệ tới sự phát triển tinh thần ;

2. Đào tạo đặc biệt những Nhà Giáo tương lai trên hai phương diện : trước hết cho họ biết kết quả của những cuộc khảo cứu tâm lý và những qui luật mới mà người ta có thể rút tỉa từ đó để áp dụng vô việc dạy học, và sau đó tạo cho họ một tinh thần khoa học, nghĩa là khả năng ngạc nhiên trước những sự kiện của đời sống nghề nghiệp hàng ngày của họ, và ước muốn tìm hiểu về những sự kiện nầy và cố gắng đạt tới một giải đáp bằng cách áp dụng sự quan sát có phương pháp và thí nghiệm.

# Vài nét về các tác giả

de l'idéalisme Platonicien, La Conscience et l'Être, Aristote et son temps v.v...

**RAYMOND SAVIOZ** : Tiến sĩ văn chương tại Viện đại học Balê. Giáo sư Triết học và Sư phạm tại trường Bách khoa Zurich. Sách đã xuất bản : La philosophie de Ch. Bonnet (Vrin, 1948). .

**ROBERT DOTTRENS** : Tiến sĩ xã hội học. Giáo sư tại Viện đại học Genève. Nguyên Giám đốc Học Viện khoa học giáo dục. Nguyên Giám đốc nghiên cứu sư phạm. Sách đã xuất bản : Le Progrès à l'école (Delachaux, 1936), L'enseignement individualisé (Delachaux, 1936).

**ROBERT PLANCKE** : Giáo sư Đại học văn khoa và Triết học, và Phó viện trưởng Viện đại học Gand. Trưởng ban Lịch sử sư phạm. Chủ tịch văn phòng quốc tế về Giáo dục Đại học liên hệ tới khoa sư phạm. Xuất bản nhiều tạp chí, trong đó có Paedagogica historica, và nhiều công trình nghiên cứu về lịch sử khoa sư phạm Bỉ.

# Mục lục


| | | |
|---|---|---|
| *Chương* 1 : | Platon | 1 |
| *Chương* 2 : | Locke | 45 |
| *Chương* 3 : | Jean Jacques Rousseau | 77 |
| *Chương* 4 : | G. Kerchensteiner | 153 |
| *Chương* 5 : | John Dewey | 185 |
| *Chương* 6 : | Ovide Decroly | 221 |
| *Chương* 7 : | Edouard Claparède | 245 |

# Lịch Sử Đời Sống Tình ái

RICHARD LEWINSOHN

*Bản dịch :*

LÊ THANH HOÀNG DÂN

# Tâm Lý Nhi Đồng

MAURICE PERCHERON

*Bản dịch :*

LÊ THANH HOÀNG DÂN □ TRẦN HỮU ĐỨC

# Các Vấn Đề Giáo Dục

# Các Vấn Đề Giáo Dục

(Quyển I và II)

LÊ THANH HOÀNG DÂN ■ TRẦN HỮU ĐỨC
NGUYỄN HÒA LẠC ■ DƯƠNG MẠNH THƯỜNG
NGUYỄN VĂN TRANG ■ NGUYỄN VĂN HỮU
■ NGUYỄN VĂN CHẤN ■ LONG ĐIỀN

# Lịch Sử Giáo Dục

ROGER GAL

*Bản dịch :*

LÊ THANH HOÀNG DÂN . TRẦN HỮU ĐỨC

# Luân Lý Chức Nghiệp

NGUYỄN HÒA LẠC

# Giáo Dục Y Tế

HUỲNH VĂN NGÔN dịch

# Tâm Lý Nhi Đồng

**MAURICE PERCHERON**

LÊ THANH HOÀNG DÂN . TRẦN HỮU ĐỨC

# Tâm Lý Giáo Dục

*(Quyển 1, 2, 3, 4, 5)*

**J. LEIF và J. DELAY**

LÊ THANH HOÀNG DÂN . TRẦN HỮU ĐỨC

# Hướng Học

LONG ĐIỀN

# Phái Nữ

**SIMONE DE BEAUVOIR**

LÊ THANH HOÀNG DÂN . TRẦN HỮU ĐỨC

# Tâm Lý Đám Đông

**GUSTAVE LEBON**

*Bản dịch* : LÊ THANH HOÀNG DÂN

# Tâm Lý Tình Cảm

**EDGAR BESCH**

LÊ THANH HOÀNG DÂN . TRẦN HỮU ĐỨC

# Phương Pháp Dewey

LONG ĐIỀN

# Lịch sử
# CHIẾN TRANH LẠNH

(Giai đoạn 1950 — 1957)

*Nguyên tác :*

**ANDRÉ FONTAINE**

*Bản dịch*

**LÊ THANH HOÀNG DÂN**

Trưởng Ban Kinh Tế Chánh Trị
Trường Sư Phạm Saigon 1967-1971

*Quyển sách của những người muốn :*

*HÒA BÌNH — THỊNH VƯỢNG — TRUNG LẬP*

## TỦ SÁCH GIÁO-DỤC

dưới sự điều khiển của TRẦN HỮU ĐỨC

Lịch-sử Giáo-dục, *Roger Gal*. Bản dịch : *Lê Thanh Hoàng*
*Trần Hữ*

Kinh-nghiệm Nhà giáo, *Trần Hữu Đức* và *Lê Thanh Hoàng D*

Giáo-dục mới, *Trần Hữu Đức* và *Lê Thanh Hoàng Dân* dịc

Luân-lý Chức-nghiệp, *Nguyễn Hòa Lạc*

Các Vấn-đề Giáo-dục (Quyển 1 và 2), *Lê Thanh Hoàn*
*Trần Hữu Đức, Nguyễn Hòa Lạc, Dương Mạnh*
*Nguyễn Văn Trang, Nguyễn Văn Hữu, Nguyễn Vă*

## TỦ SÁCH TÂM-LÝ

dưới sự điều khiển của LÊ THANH HOÀNG DÂN

Tâm-lý Nhi-Đồng, *Maurice Percheron*. Bản dịch : *Lê*
*Hoàng Dân, và Trần H*

Tâm-lý Giáo-dục (5 quyển), *Lê Thanh Hoàng Dân và Trần H*

Phái Nữ, *Simon de Beauvoir*. Bản dịch : *Lê Thanh Hoà*
*và Trần H*

Tâm-lý Đám Đông, *Gustave Lebon*. Bản dịch : *Lê Thanh Họ*

Tâm-lý Tình Cảm, *Edgar Pesch*. Bản dịch : *Lê Thanh H*

Tánh Tình và Giáo-dục, *Trần Hữu Đức và Lê Th*

Trẻ khó dạy, *Trần Hữu Đức và Lê Thanh Hoà*

SPO
30
triết lý gi