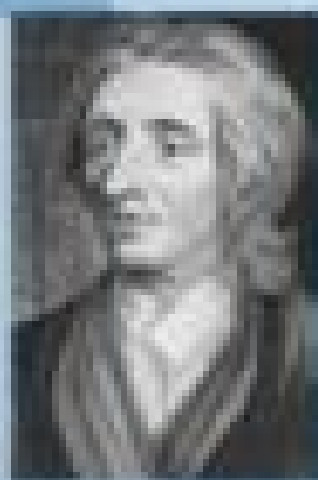


CHÂN DUNG NHỮNG
NHÀ CẢI CÁCH
GIÁO DỤC
TIÊU BIỂU TRÊN THẾ GIỚI



Locke • Jean-Jacques Rousseau • Johann Heinrich Pestalozzi
Wilhelm Von Humboldt • Robert Owen • Auguste Comte • J.
eud • Nadezhda K. Kravskaya • José Ortega Y Gasset • Herl
Carl Rogers • Burrhus Frederic Skinner • Françoise Dollo •



NHÀ XUẤT BẢN TRẺ

VĂN PHÒNG GIÁO DỤC QUỐC TẾ THUỘC UNESCO

CHÂN DUNG NHỮNG NHÀ CẢI CÁCH GIÁO DỤC TIÊU BIỂU TRÊN THẾ GIỚI

Bản quyền tiếng Việt © Công ty Sách Alpha

NHÀ XUẤT BẢN HÀ NỘI

Chia sẻ ebook : <http://downloadsachmienphi.com/>

Tham gia cộng đồng chia sẻ sách : Fanpage : <https://www.facebook.com/downloadsachfree>

Cộng đồng Google : <http://bit.ly/downloadsach>

LỜI GIỚI THIỆU

Chia sẻ ebook : <http://downloadsachmienphi.com/>

Tham gia cộng đồng chia sẻ sách : Fanpage : <https://www.facebook.com/downloadsachfree>

Cộng đồng Google : <http://bit.ly/downloadsach>

Giáo dục luôn giữ một vai trò rất quan trọng trong sự nghiệp phát triển của mỗi quốc gia. Tất cả các quốc gia trên thế giới, nhất là các nước đang phát triển, đều phải nỗ lực tìm ra những chính sách phù hợp và hiệu quả nhằm xây dựng nền giáo dục của mình để đáp ứng yêu cầu của thời đại, cũng như bắt kịp với sự tiến bộ của các quốc gia khác trên thế giới.

Đề đổi mới và công nghiệp hóa, hiện đại hóa đất nước, trong nhiều năm qua, Việt Nam đã và đang thực hiện quá trình cải cách giáo dục sâu rộng ở mọi cấp học. Việc tìm hiểu, tham quan và học hỏi những bài học kinh nghiệm cả về lý thuyết và thực tiễn của các nền giáo dục tiên tiến khác là cần thiết. Sự nghiệp và tư tưởng của các nhà giáo dục xuất sắc và tiêu biểu trên thế giới chính là một trong những nguồn tư liệu quý giá cho các nhà hoạch định chính sách giáo dục và chính những cá nhân đang theo đuổi sự nghiệp nghiên cứu giáo dục của chúng ta.

Tuy nhiên, sách viết về những đề tài này còn rất ít, đặc biệt là khi những cuốn sách này lại là những tài liệu tham khảo rất có giá trị đối với giáo viên và sinh viên các ngành sư phạm. Hơn thế nữa, ngôn ngữ lại là rào cản đáng kể và hạn chế trong việc tìm hiểu các nguồn thông tin vốn hầu hết bằng tiếng Anh hoặc tiếng Pháp. Vì thế, cuốn sách “Chân dung các nhà cải cách giáo dục tiêu biểu trên thế giới” là một nguồn tài liệu đáng quý. Những chân dung các nhà giáo dục được giới thiệu trong tập sách này bao gồm những nhà tư tưởng, nhà chính trị, nhà cải cách và nhà sư phạm, tất cả đều là những con người cống hiến cho sự nghiệp đào tạo nguồn nhân lực, đào tạo những lớp công dân của đất nước mình và trên thế giới.

Cuốn sách được biên dịch là tài liệu tham khảo có giá trị nhằm phục vụ các nhà hoạch định chính sách giáo dục, các nhà nghiên cứu cũng như các bậc phụ huynh muốn tìm hiểu thêm nguồn gốc những phương pháp và chính sách giáo dục đã được áp dụng trên thế giới. Trong quá trình gian nan để tìm ra các giải pháp giáo dục hiệu quả và phù hợp nhất với điều kiện phát triển của Việt Nam hiện nay, việc tham khảo các quá trình cải cách giáo dục, nhất là những mô hình cải cách đã thành công và thất bại là hết sức cần thiết đối với những nhà hoạch định chính sách giáo dục và nghiên cứu giáo dục của Việt Nam.

Những bài học kinh nghiệm thiết thực đã được cụ thể hóa trong từng hoàn cảnh của các nền giáo dục khác nhau có thể là những gợi ý hữu ích cho các giáo viên trực tiếp giảng dạy và sinh viên các ngành sư phạm. Còn đối với đông đảo bạn đọc quan tâm khác, những tấm gương sáng về học thuật và ý chí lao động của những nhà tư tưởng và hoạt động thực tiễn này là một nguồn tư liệu tham khảo bổ ích.

GS.TSKH Bành Tiến Long

Thứ trưởng Bộ Giáo dục và Đào tạo

JOHN LOCKE (1632 - 1704)



JOHN LOCKE

(1632 - 1704)

Nhà triết học, nhà hoạt động chính trị người Anh

John Locke là nhà giáo dục vĩ đại trên một số phương diện. Theo cảm nhận trực quan, Locke là nhà thực nghiệm và chuyên gia nghiên cứu giáo dục. Sự mô tả sơ lược này gắn liền với nền tảng giáo dục, lý thuyết tri thức, những lời khuyên của ông tới các bậc cha mẹ trong việc nuôi dạy con cái, và những ưu tiên giáo dục thể hiện qua các chương trình cụ thể. Tuy nhiên, Locke cũng có những đóng góp đáng kể cho tri thức loài người trên một số lĩnh vực như thần học, kinh tế học, y học và khoa học, đặc biệt là triết học chính trị. Hai đóng góp nổi bật của Locke cùng lúc đã tạo cho ông hình ảnh tôn kính dài lâu của nhà giáo dục có đóng góp lớn nhất trong lịch sử nước Anh. Nathan Tarcov đã nhận xét: “Các triết gia có thể nổi lên ở cả hai lĩnh vực là lý thuyết giáo dục và lý thuyết chính trị kể từ khi cả hai luồng tư tưởng này xuất phát từ cùng một nguồn, tác phẩm Nền cộng hòa (Republic) của Plato”.

Nước Anh thế kỉ XVII

Vào thế kỉ XVII nước Anh đã trải qua 2 cuộc cách mạng. Cuộc cách mạng đầu tiên nổ ra năm 1649, kết thúc nhiều năm nội chiến với đỉnh điểm là án tử hình vua Charles đệ Nhất của dòng dõi Stuart, và việc thành lập khối thịnh vượng chung, mà sau này vào năm 1653 được thay thế bởi chế độ bảo hộ dưới quyền cai trị của Oliver Cromwell. Năm 1660, chế độ quân chủ được khôi phục dưới thời vua Charles đệ Nhị, và khi ông mất năm 1685, ngai vàng đã được truyền lại cho James - em trai của ông. Tuy nhiên, một lần nữa các điều khoản của Nghị viện và Nhà thờ đạo Tin Lành lại trong tình trạng bị đe dọa. Tiếp theo cuộc phản kháng chống lại chế độ quân chủ dưới thời Stuart, năm 1688 cuộc cách mạng thứ hai bùng nổ, nhân lúc này, vua James đệ Nhị đã bỏ chạy sang Pháp, vì thế đã tránh được kết cục như cha của ông ta. Ngai vàng sau đó được kế vị bởi con gái lớn của vua James là Mary cùng với chồng, hoàng tử William dòng họ Orange.

Những sự kiện này chắc chắn đã tác động lớn đối với cuộc sống của rất nhiều người, nếu chưa muốn

nói là tất cả, đặc biệt là những người dân sinh sống tại Anh, Ireland, Scotland và xứ Wales trong suốt thế kỉ XVII. Những sự kiện này là phần không thể thiếu để hiểu tường tận cuộc sống và sự nghiệp của John Locke - vừa là quan sát viên sắc bén, đôi khi vừa là người tham dự trực tiếp vào các cuộc tranh luận về chính trị, hiến pháp, tôn giáo, kinh tế và giáo dục trong những giai đoạn quan trọng này. Ông thực sự có mối liên hệ mật thiết với một trong những chính trị gia lỗi lạc của thời đại, Anthony Ashley Cooper, bá tước đầu tiên nhà Shaftesbury.

Năm 1638, Locke nhận thấy việc dời sang Hà Lan là ý kiến sáng suốt, cho dù tình trạng sức khỏe cũng như chính trị của ông không được sáng sủa lắm. Năm 1688, ông quay trở lại Anh với tư cách là người ủng hộ cho chế độ mới và ông thực sự đã nhận được sự ưu ái của hoàng tử William dòng họ Orange khi muốn cất nhắc ông vào vị trí sứ giả tại vùng công quốc Brandenburg, nhưng ông đã khước từ vị trí này. Tuy nhiên sau đó ông đã được bổ nhiệm vào những vị trí quan trọng trong Chính phủ như: Ủy viên hội đồng phúc thẩm và thành viên của Hội đồng thương mại mới. Những năm 1690 được đánh dấu bằng nhiều sự kiện quan trọng không chỉ ở những hoạt động chính trị của Locke mà còn chính là thời điểm ông xuất bản những tác phẩm lớn ông đã dày công chuẩn bị từ nhiều năm. Những tác phẩm này gồm có Lá thư về lòng khoan dung (Letter Concerning Toleration) (1689), Luận về sự hiểu biết của con người (An essay concerning human understanding) (1690), Hai chuyên luận về Nhà nước (Two treatises of Government) (1690), và cuốn Một số tư tưởng giáo dục (Some thoughts concerning education) (sau đây gọi là Tư tưởng giáo dục), xuất bản lần thứ nhất năm 1693 - chính cuốn sách này đã khiến tên tuổi ông được biết tới như một nhà giáo dục.

Vài nét về tiểu sử

John Locke sinh ngày 29 tháng 8 năm 1632 tại Wrington, một làng nhỏ ở Somerset, phía Tây Nam nước Anh. Cha của ông, cũng tên là John, là một chủ đất nhỏ hành nghề luật sư, ủng hộ Quốc hội Anh chống lại vua Charles đệ Nhất và giữ cương vị Trung úy trong quân đội nghị viện trong suốt thời kì nội chiến Anh. Mẹ ông, bà Agnes - con gái của người thợ thuộc da tên Edmund keene - hơn cha ông khoảng 10 tuổi và hạ sinh cậu con trai đầu lòng John khi bước vào tuổi 35. Có vẻ như rằng cha của Locke là một người rất khắc nghiệt (ông ta luôn ủng hộ việc dùng đòn roi để trừng phạt những người đàn bà không chồng mà có con), ông không bao giờ cho rằng việc nuông chiều cậu con trai của mình là điều tốt, mà luôn luôn tạo trong con nỗi kính sợ cha và luôn giữ khoảng cách với cậu. Chúng ta cũng không biết khi còn bé Locke có hiểu được ích lợi của chế độ nuôi dạy hà khắc này hay không. Nhưng một điều chắc chắn rằng khi lớn lên, ông cũng khuyên các bậc cha mẹ nên nuôi dạy trẻ theo cách tương tự: “Bởi vì sự dễ dãi và nuông chiều không hề tốt cho bọn trẻ: ý muốn được phán xét người khác của chúng khiến chúng ta cần phải hãm chúng lại và thực hiện các hình thức kỉ luật cần thiết”. Một người khi còn bé không có thói quen tham khảo nguyện vọng của mình với người khác, thì đến một lúc nào đó khi cần tới, anh ta sẽ rất ít khi lắng nghe hoặc đưa ra ý kiến riêng của mình”.

Mặc dù John Locke sinh trưởng trong gia đình có truyền thống học hành, nhưng những thông tin về thời tiểu học của ông thì hầu như chẳng ai biết. Năm 1647, khi 15 tuổi, ông được gửi tới trường Westminster ở London và học tập dưới sự bảo hộ của một trong những hiệu trưởng nổi tiếng nhất của trường, thầy Richard Busby. Busby nổi tiếng nhờ thời gian đương chức rất dài của ông (khoảng 50 năm), sự uyên thâm, kĩ năng của một nhà sư phạm và sự nghiêm khắc dùng đòn roi như công cụ uốn nắn những học trò ngỗ ngược.

Trường Westminster chắc chắn là một điều bất ngờ lớn đối với cậu bé Locke. Locke thấy rõ sự tương

phần rõ rệt giữa ngôi trường thành thị rộng lớn với hơn 200 nam sinh, tọa lạc ngay dưới bóng của tu viện Westminster, và quang cảnh xa xôi khi ngắm nhìn từ Belluton, một làng nhỏ ở Somerset, quê hương của ông, nằm trên thị trấn buôn bán nhỏ Pensford. Đối với người đã từng được nuôi dạy trong một gia đình Thanh giáo hà khắc luôn ủng hộ nghị viện Anh như Locke thì càng hụt hẫng hơn nữa khi biết rằng Richard Busby là người theo chế độ quân chủ và không hề che giấu những quan điểm đồng tình chính trị của ông ta. Trên thực tế, nhà trường đã phát động việc đọc kinh cầu nguyện cho đức vua trước giờ hành quyết hơn một giờ đồng hồ. Buổi hành quyết nhà vua diễn ra vào 30 tháng 1 năm 1649 tại Whitehall, chỉ cách trường khoảng 100 mét.

Chuyên ngành học của Locke tại trường Westminster là ngôn ngữ cổ điển, tiếng Latin và tiếng Hy Lạp, và ông cũng bắt đầu học tiếng Hebrew. Ông là một học sinh chăm chỉ, và vào năm 1650 ông nhận được một suất học bổng của đức vua. Với học bổng này, ông được miễn phí ăn ở trong trường và nó cũng giúp ông có được học bổng tại cả 2 trường danh tiếng Oxford và Cambridge. Mong muốn vào học tại trường danh tiếng này đã trở thành tham vọng của Locke và ông đã quyết định ở lại để học thêm thầy Busby với học phí 1 bảng/3 tháng, và toàn bộ các kỳ nghỉ hè đó ông không về quê nhà ở Somerset mà ở tại cơ ngơi của thầy phó hiệu trưởng ở quận Chiswick, gần London với mục đích ôn luyện thêm. Năm 1652, sự cần cù chịu khó của Locke đã được đền đáp bằng suất học bổng trị giá 20 bảng vào trường Christ Church, thuộc đại học Oxford.

Mặc dù Locke rất biết ơn tới thầy Busby và ngôi trường Westminster đã cho ông một nền tảng giáo dục chính thống, tiếp sức cho ông vào được trường Oxford, nhưng những mặt khác của cuộc sống học đường tại đây lại chẳng thích hợp với ông là mấy. Chương trình học quá nặng (bắt đầu vào lúc 5 giờ 15 sáng), những trận đòn roi đau đớn, thêm vào đó là sự phóng túng của những nam sinh khi hết giờ học dường như là tác nhân khiến Locke đầy ác cảm với trường học, và ông luôn thích được học ở nhà hơn. Vào năm 1691, ông đã tư vấn cho Edward Clarke rằng nếu nguyên nhân của sự ì trệ không tiến bộ trong học tập của con trai ông ta là do thiếu sự cần cù chịu khó thì có một biện pháp là gửi nó tới “trường Westminster hoặc một trường rất nghiêm khắc nào đó, trong lúc ông đi tìm một vị gia sư khác phù hợp hơn cho nó thì việc nó ở lại trường, chịu những đòn roi do sự ngỗ ngược của mình thì chắc chắn nó sẽ dễ bảo hơn và sẵn sàng chịu học ở nhà”.

Khóa học chính quy không kém phần nghiêm ngặt (ngày học bắt đầu từ lúc 5 giờ sáng) tại trường Đại học Oxford bao gồm các môn văn học Hy Lạp, tu từ học, logic học, đạo đức học và hình học. Ông lấy bằng cử nhân năm 1656, sau đó học tiếp lên 2 năm nữa và lấy bằng thạc sĩ vào năm 1658. Các môn học khác mà ông theo học gồm toán học, thiên văn học, tiếng Hebrew, tiếng Ả Rập, khoa học tự nhiên, thực vật học, hóa học và y học.

Locke hầu như chẳng thấy được tính hiệu quả trong các cuộc tranh luận gay gắt mang tính kinh viện truyền thống diễn ra rất nhiều trong cả khóa học của ông. Ông đặc biệt chỉ trích môn tu từ và logic học được dạy trong trường vào thời của ông. Thay vào đó, ông bị thu hút bởi những môn học mới (bao gồm cả chủ nghĩa duy lý theo thuyết Descartes) và ngay từ khi mới bước chân vào trường Oxford, ông đã giữ một quyển sổ tay ban đầu gồm các ghi chép công thức y học do mẹ ông sưu tầm. Từ đây dần dần tiến tới việc đọc các cuốn sách y khoa mới nhất và việc tiến hành những thí nghiệm đơn giản. Một danh mục các đầu sách tham khảo của ông gồm hơn 3.600 cuốn, trong đó sách y khoa là 402 cuốn và khoa học là 240 cuốn. Vào tháng 12 năm 1658, Locke được bầu làm trưởng hội sinh viên tại trường Christ Church, và sau đó ông có thể mở rộng các chuyên ngành học của mình. Năm 1660, ông được bổ

nhệm làm giảng viên dạy tiếng Hy Lạp, và năm 1662 làm giảng viên môn tu từ học. Năm 1663, ông được bầu làm chuyên viên phòng kiểm duyệt đánh giá triết học về đạo đức, một trong những vị trí cao cấp tạo ra tính kỉ luật trong trường.

Công việc của Locke với tư cách là một người giám hộ không chỉ đơn thuần gói gọn trong vai trò người giảng lý thuyết suông. Mặc dù khi vào đại học ông mới chỉ 20 tuổi nhưng đa phần các sinh viên dưới sự hướng dẫn của ông đều trẻ hơn, đa số là 16 hoặc 17 tuổi. Trường hợp duy nhất là Charles Berkeley 13 tuổi. Locke không chỉ giám sát việc học của sinh viên, cung cấp cho họ những danh sách tài liệu đọc tham khảo dựa trên khả năng và sở thích của từng người, mà còn hướng dẫn họ các vấn đề tài chính và đạo đức học.

Mối quan tâm của Locke dồn hết cả cho các sinh viên của mình nhất là vào năm 1663 khi ông cảm thấy rất cô đơn. Vào khoảng năm đó cả cha mẹ và hai người anh em trai của ông đều đã qua đời, mặc dù cũng có một vài mối quan hệ yêu đương nhưng đến cuối đời Locke vẫn sống độc thân một mình.

Năm 1667, ở độ tuổi 35, Locke rời khỏi Đại học Oxford và làm việc gia đình bá tước Shaftesbury tại khu nhà Exeter, London. Ở đây ông giữ cương vị là người tư vấn sức khỏe cho cả gia đình và gia sư cho Anthony Ashley Cooper, cậu con trai nhà Shaftesbury - một đứa trẻ ốm yếu chậm tiến, tuổi chừng 15, 16. Locke không chỉ đảm đương công việc này mà ông còn sắp xếp hôn sự cho Anthony với tiểu thư Dorothy Manners, chăm sóc cô từ lúc cô sảy thai, đến lúc sinh hạ đứa con đầu lòng, Anthony Ashley Cooper thứ ba.

Locke tiếp tục vai trò làm người tư vấn sức khỏe và giáo dục cho gia đình này thêm một vài năm nữa, thậm chí sau khi Shaftesbury qua đời năm 1683. Ông giám sát việc học hành của cậu ba Anthony, thông qua việc trực tiếp giảng dạy và mời thêm một nữ gia sư tên là Elizabeth Birch, người có khả năng nói được tiếng Latin và tiếng Hy Lạp. Sau đó, cậu bé được đưa tới trường Westminster.

Mặc dù những lời tư vấn sức khỏe của Locke được đánh giá rất cao trong gia đình nhà Shaftesbury cũng như ở bên ngoài (vào năm 1675 ông nhận được bằng cử nhân y khoa tại trường Đại học Oxford), nhưng sức khỏe của ông chẳng bao giờ tốt. Ông bị bệnh hen suyễn, và thấy khí hậu London không hợp với mình. Vào những năm 1670, vì lí do chăm sóc sức khỏe ông đã sang Pháp sinh sống; ở đây ông làm gia sư cho Caleb, con trai của Nam tước John Banks, một người bạn của bá tước Shaftesbury. Trong khoảng 2 năm từ năm 1677, Locke cùng cậu chủ trẻ 15 tuổi Caleb đã đi du lịch nước Pháp, chủ yếu là ở Paris.

Đến những năm 1680, Locke đã gặt hái rất nhiều kinh nghiệm và danh tiếng với tư cách là gia sư trong các gia đình quý tộc và có địa vị cao trong xã hội tại các trường đại học, tại các gia đình. Ở Hà Lan năm 1683, ông thường được mời tư vấn về giáo dục. Từ năm 1687, Locke sống tại Rotterdam trong nhà của một người bạn tên Benjamin Furly, ông này lúc đó có năm mặt con, độ tuổi từ 6 đến 12 tuổi là Benjohan, John, Joan na, Rachel và Arent. Hiển nhiên rằng Locke chính là người theo sát lũ trẻ và đóng một vai trò nào đó trong việc nuôi dạy chúng. Thực sự khi nghĩ đến bé Aren, ông đã thiết kế một bản mẫu chữ được khắc trở để dạy trẻ em viết.

Tuy nhiên cuốn Tư tưởng giáo dục không phải bắt nguồn từ những mối quan tâm trực tiếp của Locke đối với con của những người bạn của ông ở Hà Lan mà từ lời đề nghị của một người bạn nước Anh và từ một người họ hàng xa xôi, Edward Clarke. Clarke là một chủ đất sống tại Chipley, một làng nhỏ ở

Sommerset quê hương của Locke. Clarke là người rất quan tâm tới vấn đề giáo dục con cái, nhất là đứa con trai đầu lòng của ông ta, cũng tên Edward. Vào năm 1684, cậu con trai của Clarke tròn 8 tuổi và cũng là lúc ông ta viết cho Locke một bức thư để xin lời khuyên.

Lá thư thứ nhất mà Locke viết là vào ngày 19 tháng 7 năm 1684, và gia đình Clarke đã nhận được nó vào ngày mùng 3 tháng 8. Tiếp sau đó suốt năm 1685 và 1686, thậm chí sau năm 1687 khi gia đình Clarke đã tìm được gia sư cho con trai của họ, thì thư từ giữa Locke và gia đình Clarke vẫn tiếp tục qua lại. Sau khi từ Hà Lan trở về năm 1689 có vẻ như gia đình Clarke và những người mà họ đã cho xem các tập thư tay đã cổ thuyết phục Locke xuất bản những tập bản thảo đó. Sau rất nhiều chỉnh lí, phiên bản đầu tiên của cuốn Một số tư tưởng giáo dục đã ra đời vào đúng tháng 7 năm 1693.

Từ năm 1691 và những năm cuối đời Locke sống tại Oates, một căn nhà nhỏ của trang viên Tudor tại Essex, phía Bắc rừng Epping, cách London khoảng 12 km. Ở đó ông sống như vị khách trọ của gia đình ngài Nam tước Francis và quý bà Masham: ông viết thêm các tác phẩm về các chủ đề giáo dục, triết học và chính trị, viết nhiều thư từ tranh luận bảo vệ cho tác phẩm của mình, thăm viếng bạn bè, và quan tâm nhiều tới hai đứa trẻ nhà bà Masham là Esther và Francis. Vào thời gian này ông là một người rất nổi tiếng mà theo mô tả của quý bà Mary Calverley thì ông là “người đàn ông vĩ đại nhất thế giới”. Những năm cuối đời, ông sống trong tình trạng đau đớn bệnh tật vì chân sưng tấy và bị điếc, tuy nhiên trí tuệ và ngòi bút của ông vẫn sắc bén và năng động như hồi nào. Ông qua đời tại Oates vào ngày 28 tháng 10 năm 1704 và được chôn cất tại nghĩa địa của nhà thờ giáo xứ gần đó ở High Laver. Văn mộ chí của Locke (bằng chữ Latin) do chính ông viết được tạm dịch là:

“Đây là nơi John Locke an nghỉ. Nếu bạn thắc mắc ông ấy là con người thế nào thì câu trả lời chính là ông ấy là một con người luôn thỏa mãn với cuộc đời giản dị. Một học giả chuyên tâm rèn luyện, ông đã dành trọn những nghiên cứu của mình cho sự nghiệp theo đuổi chân lý. Bạn có thể thấy được điều đó qua các tác phẩm của ông”.

Tất cả tác phẩm đã xuất bản của Locke, bao gồm những cuốn được phát hành ẩn danh, đều được gửi tới cho thư viện Bodlian, Đại học Oxford. Tuy nhiên, những ghi chép cá nhân của ông được trao lại cho người em họ của ông là Peter King và được cất giữ trong gia đình. Những ghi chép này của ông sau đó cũng được sử dụng một số lần, chẳng hạn như trong tác phẩm Cuộc đời và những bức thư của John Locke, xuất bản năm 1829, và tác phẩm John Locke của Richard với ấn phẩm đầu tiên xuất bản năm 1937. Tuy nhiên, mãi đến năm 1948, mọi người mới được tự do tham khảo những ghi chép tay của ông khi con cháu của dòng họ King là Lord Lorelace đã bán chúng cho thư viện Bodleian. Những tài liệu của Lovelace bao gồm khoảng 4.000 tin mục, đã mang đến một lượng thông tin tiểu sử đồ sộ và cái nhìn thấu đáo rõ ràng nhất về cuộc đời và mục đích của một con người kín đáo, người mà qua những trang viết ra công chúng của ông đã trở thành nhà triết học và nhà tư tưởng giáo dục hàng đầu trong lịch sử nước Anh.

Lý luận về tri thức

Mặc dù tác phẩm Tư tưởng giáo dục trực tiếp nhất đề cập tới vấn đề giáo dục, nhưng tác phẩm quan trọng nhất của Locke, tác phẩm có ý nghĩa lớn lao đối với nền giáo dục lại là Luận về sự hiểu biết của con người. Thực sự Peter Laslett đã đạt được đích khi khẳng định rằng “mọi điều ông viết ra đều rất quan trọng bởi vì ông, một Locke của nền tri thức nhân loại, chính là người đã viết nên nó”.

Cuốn này khởi nguồn từ những ghi chép của Locke năm 1671 trong thư gửi tới bạn đọc về những ý kiến thảo luận của một nhóm bạn khoảng năm, sáu người về vấn đề triết học nào đó. Những trở ngại phát sinh và Locke đã đưa ra một yêu cầu ưu tiên “nhằm kiểm tra khả năng của chúng ta và xác định được những vấn đề mà chúng ta am hiểu hoặc không am hiểu, những vấn đề thích hợp để xử lý”. Hai phác thảo sơ bộ của tác phẩm này được chuẩn bị vào năm 1671, tuy nhiên mãi đến năm 1686 mới định hình được bản hoàn chỉnh của toàn tác phẩm. Phiên bản đầu tiên ra đời năm 1690, mặc dù các bản sao chép đã được bày bán tại London và Oxford tháng 12 năm 1689.

Mục đích của Locke là nhằm kiểm tra bản chất, trình độ hiểu biết của con người và mức độ tán thành đối với một vấn đề nào đó. Ông đã bắt đầu bằng cách loại bỏ học thuyết về ý niệm bẩm sinh, đồng quan điểm với Plato cũng như Descartes cùng thời ông; cuốn sách luận đầu tiên này dồn hết cho việc hoàn thành mục đích đó. Nhưng thật không may, quan điểm của Locke cho rằng tâm thức con người như “một trang giấy trắng trống trơn” lại thường bị hiểu theo cách khác là tất cả loài người đều có xuất phát điểm tri thức như nhau. Locke không tin vào điều này; trái lại, ông nhận ra rằng những tính cách, khả năng thể chất và trí tuệ khác nhau của các cá nhân ở một chừng mực nào đó đều là sản phẩm của tự nhiên hơn là sản phẩm của sự nuôi dưỡng vun đắp.

Việc Locke bác bỏ ý niệm bẩm sinh thậm chí còn lan xa tới các nguyên tắc đạo đức. Công lý và sự trung thành không phải là phổ biến, và ý niệm về Chúa Trời cũng vậy. Sự khác nhau giữa quan niệm của mọi người không phải bắt nguồn từ sự khác nhau về khả năng nhận thức hoặc truyền tải ý niệm bẩm sinh, mà bắt nguồn từ những trải nghiệm của chính họ. Mặc dù có những ý kiến có vẻ được lưu truyền rộng rãi, nhưng ông vẫn lập luận rằng: “Nếu thực tế đúng là có những chân lý mà tất cả loài người đều công nhận thì điều đó chứng tỏ chân lý đó không phải là ý niệm bẩm sinh, nếu có cách khác để chỉ ra cách thức con người cùng đi đến những quan điểm phổ biến mà họ đều tán thành, tôi cho rằng điều này là có thể”.

Vậy thì tri thức có được bằng cách nào? Và bằng cách nào con người có thể tiến tới đồng nhất quan điểm phổ biến? “Trả lời câu hỏi này chỉ cần gói gọn trong một từ là trải nghiệm”. Tuy nhiên trải nghiệm, cái đạt được thông qua các giác quan, tự nó lại chưa đủ để hình thành nên tri thức. Để có được tri thức cũng cần phải có một trung gian chủ động đó là trí tuệ con người trước những trải nghiệm đó.

Hãy theo dõi đứa trẻ từ lúc mới chào đời và quan sát những thay đổi của nó theo thời gian thì bạn sẽ thấy rằng khi trí óc con người nhờ các giác quan tiếp thu được ngày càng nhiều ý tưởng thì nó cũng trở nên ngày càng ý thức hơn; nghĩ càng nhiều thì càng nhiều vấn đề để suy ngẫm. Sau thời gian nào đó trí óc sẽ bắt đầu nhận thức được sự vật, những cái quen thuộc nhất đã để lại ấn tượng dài lâu. Do đó, nó dần nhận thức được những con người mà nó giao tiếp hàng ngày ở mức độ khác nhau và phân biệt họ với những người lạ; điều này chính là minh chứng và tác dụng của việc bộ óc lưu giữ và phân biệt những ý niệm mà các giác quan đã đem lại cho nó.

Các giác quan mới đầu đưa vào những ý niệm cụ thể, phân bổ đến khoang não trống và trí óc theo các cấp độ khác nhau trở nên quen dần với một vài ý niệm đó, chúng được lưu giữ trong bộ nhớ và được gán với những cái tên. Từ đó về sau trí óc tiếp tục hành trình, trừu tượng hóa ý niệm rồi theo cấp độ nắm được cách sử dụng những cái tên chung đó. Theo cách này trí óc đã được hấp thụ các ý niệm và ngôn ngữ, thông qua vật chất hữu hình để vận dụng khả năng biện luận. Và sử dụng lý trí trở thành việc hiển nhiên hàng ngày hơn, bởi vì ngày càng có nhiều vật chất hữu hình cần tới sự tham gia của lý trí.

Phải thừa nhận rằng quan điểm của Locke cho rằng nguồn gốc của tất cả các ý niệm là kinh nghiệm không phải không gặp những trắc trở. Mặc dù đối với Locke, kinh nghiệm bao gồm cả cảm giác và suy tưởng, nhưng rõ ràng có sự khác nhau về lượng đáng kể giữa những xúc cảm giản đơn của một đứa bé và những suy tưởng trừu tượng, phức tạp của một trí óc người lớn đã trưởng thành. Một cách giải quyết những vướng mắc này đó là phải thừa nhận rằng Locke đã vạch ra được các loại ý niệm khác nhau.

Chẳng hạn như, John Yelton đưa ra giả thuyết rằng Locke chia các ý niệm ra thành bốn loại: Một vài ý niệm liên quan tới trẻ em, tới quá trình học, tới những giai đoạn đầu tiên của quá trình phát triển nhận thức [...]. Các ý niệm khác liên quan tới tự ý thức bản thân, tới việc tìm hiểu vận hành của bộ óc [...]. Loại ý niệm thứ ba, cái được thấy trong thuyết tiến hóa của Locke, đóng vai trò giải thích, giúp cho cái gọi là kinh nghiệm có nghĩa, kết nối kinh nghiệm này với những kinh nghiệm khác [...]. Loại ý niệm khác liên quan tới quan sát khoa học, tới bản chất tự nhiên, thể hiện sự tán thành của Locke đối với phương pháp luận của Hội Hoàng gia.

Vào thế kỉ thứ XVIII, nhà triết học người Đức, Immanuel Kant, đã biện luận về phạm vi của nhận định “mặc dù tri thức của chúng ta bắt đầu với kinh nghiệm, nhưng nó không theo hướng là chỉ xuất hiện bên ngoài kinh nghiệm”, khi ông làm nổi bật vai trò của cơ quan trung gian là bộ óc trong việc điều chỉnh những trải nghiệm. Vào thế kỉ XX, Sigmund Freud, người Áo, người sáng lập ra bộ môn phân tâm học, đã khám phá ra sức mạnh phi lý trí của nhận thức con người.

Tuy nhiên, Locke không phải là người theo chủ nghĩa giáo điều cũng như người xây dựng nên các hệ thống. Ông thừa nhận sự tồn tại của những cái bất diệt như Chúa Trời, đạo lý và các qui luật tự nhiên, mà bản chất của nó vốn đã được ấn định sẵn chứ không phải được lĩnh hội nhờ kinh nghiệm và lý trí. Ông cũng thừa nhận sự tồn tại của một số sức mạnh và phẩm chất bẩm sinh, ông nhận ra rằng một số đứa trẻ ngay từ lúc sinh ra đã thể hiện chúng lan lợi hơn những đứa trẻ khác ở một số điểm. Tuy nhiên, mặc dù đề cập đến những phẩm chất đặc biệt này nhưng Locke vẫn có xu hướng hướng tới việc nuôi dưỡng hơn là tự nhiên và ông có thể được xếp vào danh sách người sáng lập nên chủ nghĩa kinh nghiệm, một học thuyết luôn đứng ở vị trí nổi trội trong tư tưởng giáo dục và triết học Anh từ xưa đến nay.

Cách tiếp cận theo lối kinh nghiệm không chỉ đóng vai trò quan trọng trong lý luận và thực tiễn giáo dục mà còn nhất quán với cuộc cách mạng tư tưởng đương thời đang chớm nở do sự phát triển của tri thức khoa học. Nước Anh thế kỉ XVII, vấn đề này được thể hiện trong các tác phẩm của một số tác giả như Francis Bacon, Robert Boyle (người sinh ra tại Ireland nhưng học tập và sinh sống ở Anh), Edmond Halley và Isaac Newton. Biểu hiện của tinh thần khoa học tiếp thu mới này chính là Hội Hoàng gia, thành lập tại London năm 1660. Boyle, Newton và Locke đều là thành viên Hội hoàng gia, là cơ quan tránh thảo luận các vấn đề tôn giáo, chính trị và thường tập trung vào việc đẩy mạnh vấn đề “tiếp thu kinh nghiệm lĩnh vực toán lý”.

Cha mẹ và con cái

Locke đã mang vào thực tiễn giáo dục những quan điểm chín chắn của chính ông về các vấn đề như triết học, tâm lý học, giáo lý Cơ Đốc và Nhà nước. Kiến thức y học cũng đóng góp phần tạo nên mối quan tâm của ông tới sự khỏe mạnh của thể xác cũng như tinh thần và trí óc của trẻ. Ông không chỉ là người sáng lập nên tư tưởng kinh nghiệm, một lý thuyết về tri thức đạt được thông qua những trải

nghiêm, mà còn là người tiên phong trong bộ môn tâm lý học khoa học. Ông luôn tin vào tầm quan trọng của việc theo sát trẻ và điều chỉnh phương pháp giáo dục để phù hợp với nhu cầu và khả năng của trẻ. Mặc dù ông nhận thức được sự khác biệt trời sinh giữa các cá nhân, nhưng ông vẫn có niềm tin vững chắc vào sức mạnh của giáo dục. Trong đoạn đầu của tác phẩm Một số tư tưởng giáo dục ông có viết: “Trong tất cả những con người mà ta đã gặp, nếu 10 người thì có đến 9 người với các phẩm chất tốt hoặc xấu, có năng lực hay không, tất cả đều do giáo dục mà nên”.

Câu mở đầu cuốn Một số tư tưởng giáo dục: “Một trí óc khỏe mạnh trong một cơ thể khỏe mạnh là lời diễn tả ngắn gọn nhưng rất súc tích về trạng thái hạnh phúc trong thế giới này” là câu trích dẫn của nhà thơ La Mã cổ đại Juvenal, câu trích này cũng được viết bằng chữ Latin trong bức thư gửi tới gia đình Clarke và trong bản thảo viết tay của Locke trước khi ông cho ra đời phiên bản đầu tiên của cuốn sách. Câu trích dẫn này nhằm mở đầu cho nội dung thảo luận của cuốn sách về sức khỏe của trẻ em. Lời khuyên của Locke trong vấn đề này nói chung rất hợp lý, cho dù đôi lúc nó mang chút ít phong cách riêng của tác giả. Chính vì vậy, những quan điểm của ông về “nơi ở có nhiều không khí thoáng đãng, tập thể dục và ngủ; bữa ăn kiêng đơn giản, không rượu hay đồ uống mạnh, và hầu như không hoặc hoàn toàn không dùng tới thuốc” đã tạo ra tác dụng tích cực đến ngày nay, mặc dù lời khuyên của ông về việc tập luyện đôi chân trẻ bằng cách đi giày mỏng hoặc giày thùng lố chỗ sao cho các công tử này dần dần có thể đi chân đất như những người nghèo khổ nếu cần thiết, điều này có vẻ gì đó hơi khắt khe. Locke ủng hộ những lợi ích mà nước lạnh đem lại nên đã có lời khuyên phải dạy trẻ học bơi nhằm nâng cao sức khỏe của trẻ cũng như bảo vệ duy trì sự sống.

Theo Locke, thức ăn cho trẻ phải đơn giản và lành mạnh, đường, muối và các gia vị nên được sử dụng vừa phải. Nói chung Locke ủng hộ việc ăn hoa quả - đặc biệt ông khuyến khích nên ăn táo, lê, dâu tây, sơ ri, quả lý gai và quả chua - tuy nhiên, ông lại khuyến hạn chế các loại hoa quả như dưa hấu, đào, mận và nho. Quần áo không nên bó sát quá, đối với cả bé trai lẫn bé gái - đây là lời khuyên đặc biệt quan trọng trong độ tuổi trẻ vẫn đang quần tã.

Những gợi ý khác giúp trẻ có thể đối phó với một số vấn đề sức khỏe nho nhỏ như giường ngủ không nên tiện nghi thái quá, giờ ăn cũng không nhất thiết phải quá chặt chẽ. Tuy nhiên, một yếu tố của tính quy củ chặt chẽ cuối cùng cũng được Locke tâm đắc đó chính là tầm quan trọng của hành vi ăn uống ổn định.

Từ thân thể Locke chuyển sang nói về trí óc. Ông tin rằng cha mẹ nên thể hiện cái uy nghiêm, kiên quyết và mạnh mẽ của mình trước con trẻ ngay từ khi chúng còn nhỏ, rồi nói lỏng dần dần theo thời gian chúng lớn lên: “Sự sợ hãi và nỗi kính sợ khiến bạn trở thành người có quyền lực nhất trong suy nghĩ của con trẻ, và dần dần sẽ trở thành tình yêu, tình bạn trong những năm tháng trưởng thành hơn của chúng”. Locke phê phán sự nuông chiều thái quá trẻ nhỏ và ghét cay ghét đắng lối khóc lóc búng bỉnh, nhưng ông lại hầu như không khuyến khích sử dụng một dạng đòn roi nào. Thay vào đó, ông gợi ý nên thận trọng ứng dụng “sự kính mến” và “sự ghét bỏ” buộc cha mẹ phải là tấm gương tốt cho con, và cảnh giác chống lại sự can thiệp không hay của những người giúp việc với “những lời lẽ xu nịnh [...] làm mất đi sự uy nghiêm và sắc bén của những lời răn đe của cha mẹ và do đó sẽ làm giảm đi quyền lực của cha mẹ trong mắt trẻ”.

Ông khuyên các bậc cha mẹ và gia sư nên tìm hiểu trẻ và lưu ý đến tâm tính và những điều bọn trẻ không thích “bởi vì một đứa trẻ sẽ tiếp thu tốt gấp ba lần khi nó làm đúng hơn là khi chúng phải mất gấp đôi thời gian và phải gặp rất nhiều khó khăn khi nó lúng ta lúng túng hay mò mẫm làm miễn

cường”. Đồ chơi nên đơn giản và chắc chắn để dành cho trẻ tự tạo hình chúng muốn hơn là những cái đắt tiền, dễ vỡ.

Thật dễ hiểu là với những trải nghiệm riêng và vai trò riêng của ông trong cuộc sống, Locke đã thuyết phục gia đình nhà Clarke về những ích lợi khi cho con học gia sư tại nhà hơn là đến trường. Đối với Locke, cách giáo dục tốt nhất là “trẻ con bắt đầu từ giai đoạn học nói nên có bên cạnh một người thân trọng, chín chắn và hơn cả phải rất thông thái, mà sự chăm sóc của người đó có tác dụng uốn nắn trẻ và ngăn chặn trẻ khỏi tất cả những cái xấu, nhất là sự rủ rê đầu độc của bạn xấu”, và ông cũng khuyên các bậc cha mẹ “không nên tiếc sự quan tâm và tiền bạc để đạt được mục đích này”.

Một gia sư tốt, hay một người cha, người mẹ tốt phải có thể khuyến khích và làm thỏa mãn trẻ với hàng loạt những câu hỏi của chúng, hướng dẫn chúng không được có những hành động thô bạo với các con vật và những đứa trẻ khác, dạy bảo cho chúng giá trị của sự thật.

Cuốn Tư tưởng giáo dục được viết nhằm mục đích cụ thể: đó là việc giáo dục con trai của một nhà quý tộc vùng quê. Các đặc tính cơ bản của việc giáo dục đó - gồm việc tìm thuê gia sư, sự giám sát chặt chẽ của bố mẹ, danh sách các môn học, thậm chí các chi tiết bữa ăn - chỉ có ở một số ít các bậc cha mẹ và con cái ở nước Anh thế kỉ XVII. Biết Locke nắm rất rõ từng chi tiết nhỏ về địa vị và vận mệnh tương lai, cả những lộ trình khác nhau được vạch ra cho các cậu ấm để trở thành một hoàng tử, một nhà quý tộc và “cậu con trai của nhà quý tộc bình thường”. Locke tin vào cách tiếp cận giáo dục từ địa vị cao đến thấp, và ưu tiên bao giờ cũng nên dành cho các cậu ấm con nhà có địa vị cao trong xã hội. Trong bài tiểu luận viết dưới dạng thư tín tán tụng cuốn Tư tưởng giáo dục ông có viết: “Nếu những người thuộc địa vị đó được sắp đặt bởi do chính sự giáo dục của họ thì họ sẽ nhanh chóng biến mọi thứ còn lại theo trật tự của nó”.

Locke chưa bao giờ viết về giáo dục bình dân theo đúng nghĩa của nó. Mặc dù vào năm 1679, với chức vụ là Ủy viên Hội đồng thương mại, ông có tham gia vào kế hoạch thành lập trường học tế bần dành cho những đứa trẻ khốn khổ từ 3 đến 14 tuổi, cho chúng thức ăn, giúp chúng có thể đi lễ nhà thờ và đào tạo nghề thủ công cho chúng, Mason kết luận rằng “những đề xuất này đã thể hiện đóng góp của Locke với tư cách là nhà quản trị hơn là một nhà giáo dục”.

Mặc dù Locke chỉ viết cho số ít dân cư thời kì của ông, và thậm chí là vào thời đó hầu như chẳng đứa trẻ nào đến trường nhưng tất cả các cậu bé và cô bé đều có cha mẹ bên cạnh. Hơn nữa, lý luận về tri thức được đưa ra trong Diễn văn mang tính ứng dụng rộng rãi. Vì vậy, người ta có thể tranh luận nhiều điều về những lời khuyên tới các bậc cha mẹ được viết trong cuốn Tư tưởng giáo dục - những thói quen tốt khi trẻ còn nhỏ, quan tâm tới nhu cầu thực của trẻ, sử dụng nguyên tắc “sự kính mến” và “sự ghét bỏ” hơn là việc sử dụng đòn roi hay hình phạt thể xác để kỷ luật trẻ, tầm quan trọng của những tấm gương cha mẹ mẫu mực - đã được vận dụng vào tất cả các tầng lớp trong xã hội. Tác phẩm Yolton và Yolton có lập luận rằng: “Mặc dù cuốn Tư tưởng giáo dục quan tâm tới việc giáo dục các cậu ấm gia đình quý tộc nhưng “chuyên luận này lại nói ít về tầng lớp quý tộc mà chủ yếu đề cập việc phát triển nhân cách đạo đức nhiều hơn. Đạo đức không chỉ bị gói gọn trong tầng lớp quý tộc”. Việc ứng dụng rộng rãi những tư tưởng của Locke đã được những người cùng thời với ông thừa nhận, cả bên trong lẫn bên ngoài nước Anh. Chẳng hạn như Pierre Coste, trong phần lời tựa bản dịch tác phẩm Tư tưởng giáo dục sang tiếng Pháp, có tựa đề là Giáo dục trẻ em xuất bản tại Amsterdam năm 1695, đã viết: “Một điều chắc chắn là tác phẩm này được viết nhắm tới việc giáo dục trẻ trong tầng lớp quý tộc tuy nhiên điều này không làm cản trở tác dụng phục vụ giáo dục mọi đối tượng trẻ em thuộc bất kì

thành phần và đẳng cấp nào: bởi vì nếu các bạn không xét đến khía cạnh rèn luyện học tập mà tác giả đã đưa ra cho một cậu ấm gia đình quý tộc thì gần như tất cả qui tắc ông đưa ra đều rất phổ biến”.

Những ưu tiên trong giáo dục

Hệ thống cấp bậc các giá trị trong giáo dục một cậu ấm gia đình quý tộc mà Locke nêu ra bao gồm trong bốn yếu tố: đức hạnh, sự thông thái, sự lịch thiệp và học tập. Danh sách các yếu tố này không hề lạ đối với các nhà văn viết về giáo dục thế kỉ XVII. Chẳng hạn như Comenius đã đề xuất các yếu tố là: học vấn uyên bác, đạo đức, lòng hiếu thảo và sức khỏe tốt; trong khi đó John Dury, viết trong cuốn *Trường học cải cách* (1650) thì cho đó là: sự sùng đạo, cơ thể khỏe mạnh, cách cư xử và học tập. Tác phẩm *Tư tưởng giáo dục thực sự* có thể được đặt vào hàng các cuốn sách viết về giáo dục trẻ em tầng lớp quý tộc, trong đó có tác phẩm *Cứ huých nên danh thống đốc* (1513) của Thomas Elyot, *Thầy giáo* (1570) của Roger Ascham.

Pierre Coste là nhà văn đầu tiên trong số các nhà văn viết về Locke, ông chính là người lưu ý tới các đặc điểm giống nhau giữa các chủ đề giáo dục của Locke và Montaigne. Tuy nhiên, tác phẩm Mason cho rằng mối quan hệ mật thiết nhất giữa danh sách thứ tự ưu tiên có thể được thấy trong tác phẩm của một thành viên giáo hội người Pháp, Claude Fleury, ông này cũng là gia sư của một số hoàng tử, mà tác phẩm của ông *Luận về sự lựa chọn và phương pháp học tập* được viết tay vào những năm 1670, và được in thành sách vào 1686. Danh sách Fleury đưa ra gồm có: đức hạnh và tôn giáo, sự lễ độ, lập luận và kết quả của trải nghiệm. Locke luôn coi trọng tác phẩm của Fleury; trên thực tế trong thư viện của ông cũng có một bản sao bằng tiếng Anh tác phẩm của Fleury. Tuy nhiên, những điểm tương đồng này không phải nằm ở sự vay mượn ý tưởng đơn giản mà chính là việc các nhà văn như Comenius, Dury, Fleury và Locke đang cố gắng thống nhất các mục tiêu giáo dục đã được vạch ra từ các thế hệ xa xưa như Aristotle, với niềm tin đạo Cơ Đốc. Vào đầu năm 1667, Locke đã đưa ra một nhóm các yếu tố sau: đức hạnh, tôn giáo, sự lịch thiệp, sự thông thái và học tập.

Đức hạnh được Locke đặt lên hàng đầu trong việc giáo dục một người thuộc tầng lớp quý tộc bởi vì “điều hoàn toàn cần thiết là phải làm cho anh ta được những người khác coi trọng và yêu quý, khiến anh ta tự tôn trọng và bao dung với chính bản thân mình. Đức hạnh dựa vào “niềm tin nơi Chúa”, tình yêu và lòng tôn kính “đáng chí tôn Thượng đế”, phẩm chất này được nâng lên nhờ những hành động đơn giản thể hiện đức tin như cầu nguyện vào buổi sáng và buổi tối, học và đọc thuộc Kinh thánh. Nó cũng đòi hỏi phải dùng đến “sức mạnh tự kiềm chế sự thỏa mãn những khát vọng riêng, nơi mà lý trí không thể chế ngự được chúng”.

Đối với Locke, đức hạnh là một nhân tố tối quan trọng. Như tác phẩm Yolton và Yolton đã viết: “Thực ra mà nói, *Tư tưởng giáo dục* là một cuốn sách hướng dẫn trẻ đi đến sự đức hạnh. Già nửa nội dung các phần đều đề cập tới chủ đề này [...]. Không có một tác phẩm nào khác ngoài tác phẩm này vào thế kỉ XVII viết được chi tiết về con người đạo đức và cách phát triển con người đó trở thành người có trách nhiệm”.

Sự thông thái được xếp vào nhóm có tính chất thực tiễn: “một người quản lý doanh nghiệp một cách thành thạo và với tầm nhìn rộng trong thế giới này. Nó không có nghĩa là láu cá hay xảo quyệt mà là cởi mở, công bằng và sáng suốt. Phẩm chất thông thái này được Locke đặt lên trên mục tiêu trước mắt của trẻ em, tuy nhiên ta nên khuyến khích trẻ luôn cố gắng để đạt được mục tiêu này bằng cách làm quen với sự thật và đức tính thật thà, bằng cách nêu ra lẽ phải và phản cánh tác động của mỗi hành

động chúng làm. Sự thông thái thực thụ luôn gắn liền với việc vận dụng cả lí trí lẫn kinh nghiệm”.

Sự lịch thiệp là chủ đề mà Locke đã sử dụng rất nhiều lý lẽ để bàn tới. Một mặt ông cố gắng né tránh “sự rụt rè e lệ” và mặt khác cũng tránh “sự bất kính và câu thả không đáng có”. Locke đã đưa ra câu cách ngôn đơn giản nhằm tránh những lỗi nêu trên: “Chớ nên nghĩ về mình hèn hạ và cũng chớ nên nghĩ về người khác như vậy”. Cách tốt nhất để trau dồi cách nói chuyện và thái độ cư xử đúng mực đó là phải hòa mình lẫn với những người có đức tính thật thà. Newman đã mừng tượng ra mẫu tính cách lý tưởng của một quý ông trong lời khuyên của Locke đó chính là phải đáp ứng được hai phẩm chất: một là có tính tình nhã nhặn không xúc phạm người khác, thứ hai là khả năng biểu lộ tính tình đó theo cách thích hợp. Một người được nuôi dạy tốt sẽ thể hiện thiện chí và sự tôn trọng của mình với hết thảy mọi người và thường tránh các thói quen cư xử lỗ mãng, khinh miệt, hay chỉ trích, hay cãi và bắt bẻ xoi mói người khác. Không nên khuyến khích bọn trẻ cư xử quá khách sáo, tức là lối “tháo mũ ra và chân đứng đúng tư thế” (đây là hình thức cúi chào lịch sự của người Anh).

Yếu tố cuối cùng Locke xét đến là vấn đề học tập. Ông thừa nhận rằng có thể có một số người rất ngạc nhiên không hiểu sao yếu tố này lại được xếp cuối cùng, nhất là lại do một “người ham đọc sách” như ông sắp xếp. Tất nhiên Locke luôn muốn mọi cậu ấm gia đình quý tộc đều được học kiến thức cơ bản - đọc, viết, khả năng thể hiện mình và biết đếm. Tuy nhiên, ông cũng tự hỏi liệu có sáng suốt không khi cố gắng nhồi kiến thức về Latin và Hy Lạp cho tất cả bọn trẻ, nhất là khi những kiến thức này lại thấm vào trẻ do nỗi sợ hãi và những hình phạt thể xác mà trẻ phải chịu.

Mason gợi ý rằng chúng ta có thể “coi mỗi yếu tố cốt yếu để của việc giáo dục tốt mà Locke đưa ra là đỉnh điểm của các truyền thống có tầm ảnh hưởng rộng lớn với tên gọi là đạo Cơ Đốc, chủ nghĩa nhân văn, tính cách nhã nhặn và chủ nghĩa duy lý”. Đây là cách phân tích rất hữu ích nhưng việc xác định không nên mở xẻ quá kĩ lưỡng. Một điểm quan trọng hơn trong danh sách các yếu tố Locke đưa ra chính là ông đã đặt vị trí ưu tiên cho ba yếu tố đức hạnh, sự thông thái và sự lịch thiệp - những vấn đề diễn ra trong suốt cuộc đời - lên trước yếu tố “học tập” - vấn đề chỉ thường được thấy trong việc dạy học chính quy tại trường của bọn trẻ.

Chương trình học

Khi xem xét những quan điểm của Locke về những ưu tiên trong giáo dục hiện nhiên chúng ta phải xét đến đề xuất của ông đối với chương trình học.

Locke có cái nhìn tổng thể về chương trình học đi kèm với các phương pháp dạy học. Quan điểm của ông là phải đi từ những cái đơn giản, dễ hiểu, phải dựa trên kiến thức sẵn có của trẻ để xây dựng nó ở mức phù hợp, tập trung vào các mối liên kết và tính nhất quán của các môn học.

Chúng ta nên dạy trẻ biết đọc ở độ tuổi sớm nhất có thể - tức là ngay khi trẻ biết nói. Tuy nhiên, việc học này phải không gây ra sự khó chịu cho trẻ; trái lại, Locke tin rằng thà để phí một năm còn hơn là tạo cho trẻ ác cảm đối với việc học ngay từ giai đoạn đầu này. Locke cũng dẫn giải tâm lí hưng phấn của trẻ, sẵn sàng luyện tập và lặp đi lặp lại hành động nào đó nhiều lần trong trò chơi, vì thế ông đưa ra lời khuyên nên “chơi trò xúc xắc với các chữ cái trên đó, để dạy trẻ nhận biết được các chữ cái thông qua việc chơi trò chơi”. Khi biết đọc các chữ cái sẽ dần tiến tới học các âm tiết, rồi đến những cuốn sách giải trí dễ đọc như Chùm truyện ngụ ngôn của Aesop, hay được yêu thích hơn là truyện có tranh minh họa. Locke chủ trương sử dụng “hình ảnh các con vật [...] với tên mỗi loài được in chú

thích trên đó”. Khi nhận ra những trở ngại vốn có khi học các kiến thức thiết yếu như Kinh thánh, Locke đã đưa ra giải pháp không phải chỉ nhìn vào bản in mà phải đọc to và học thuộc lòng. Locke khuyên không nên cho trẻ em đọc Kinh Phúc Âm như đọc sách vì đây là một việc thường thấy vào thời của ông - “bởi vì một đứa trẻ có thể thấy vinh hạnh gì hay nhận được lời động viên khích lệ gì để đắm mình vào việc đọc cuốn sách mà ở đó nó chẳng hiểu gì hết?”.

Viết chữ nên bắt đầu bằng việc cầm bút chì đúng cách rồi tô lại những chữ cái thật to trên trang giấy. Việc viết chữ tất nhiên sẽ kéo theo việc vẽ, với sự chú ý đích đáng tới lỗi vẽ phối cảnh theo luật xa gần - kĩ năng hữu ích nhất cho những làm nghề liên quan đến du lịch - sao cho những tòa nhà, cỗ máy hay hiện tượng thú vị khác có thể được phác họa lên nhanh chóng. Locke tin rằng việc có khả năng vẽ tốt còn có tác dụng truyền tải ý tưởng nào đó đến trí óc con người hơn là những trang viết mô tả trên giấy. Locke cũng nhấn mạnh giá trị của phương pháp tốc ký nhằm mục đích ghi chép lại thật nhanh những điều cần lưu.

Ngay khi trẻ biết nói tiếng Anh, chúng sẽ bắt đầu học nói tiếng Pháp bằng phương pháp hội thoại. Và ngay khi trẻ có thể nói và đọc tiếng Pháp tốt thì nhiệm vụ mà Locke đặt ra đó là chúng sẽ học tiếng Latin, nhiệm vụ này có thể mất tới một hoặc hai năm. Locke đã tuyên bố rằng tiếng Latin “hoàn toàn cần thiết đối với một quý ông”, và một lần nữa ông cũng khuyên nên dạy tiếng Latin theo phương pháp hội thoại. Locke phản đối cách dạy học đẩy trẻ em vào một loạt quy tắc ngữ pháp hỗn độn, ông cho rằng nếu tiếng Anh có thể học được tự nhiên thì các ngôn ngữ khác cũng vậy. Ông cũng phản đối việc viết các bài thơ và bài luận phức tạp bằng tiếng Latin. Nếu một gia sư, người có khả năng dạy học qua phương pháp hội thoại, gặp khó khăn trong việc phải chắc chắn một vấn đề ngôn ngữ thì Locke khuyên nên sử dụng những cuốn sách thú vị và dễ đọc bằng tiếng Latin, với những đoạn dịch tiếng Anh ở giữa mỗi dòng. Tất nhiên tiếng Latin vẫn là ngôn ngữ thiết yếu đối với một số nghề nghiệp và là điều kiện cần thiết để được học tại các trường đại học, bởi vì rất nhiều bài giảng hay sách được giảng hoặc in bằng tiếng Latin. Tuy nhiên, Locke cũng nhận thấy tiếng Latin (và tiếng Hy Lạp) chiếm một phần quá lớn trong chương trình học thời ông, nhất là đối với những cậu bé được định hướng theo ngành thương mại hoặc nông nghiệp. Những ngôn ngữ này được vận dụng tốt hơn trong việc luyện viết chữ đẹp và duy trì những cái gọi là nền tảng, kĩ năng, những cái nói chung thường không được dạy trong trường học văn phạm thế kỉ XVII. Locke cũng hoài nghi về giá trị của việc rèn luyện trí nhớ, cụ thể là việc luyện tập học thuộc hàng trang chữ Latin để phát triển khả năng này. Nếu bọn trẻ phải học thuộc lòng thì chúng nên học các câu châm ngôn, quy tắc và những kiến thức khác, những cái có tác dụng thiết thực trong cuộc sống.

Các môn học khác mà Locke đề xuất cho cậu ấm gia đình quý tộc học bao gồm môn địa lý, số học, thiên văn học, hình học, niên đại học và lịch sử với mức độ cần thiết được sắp xếp như vậy. Locke đặc biệt thích môn học cuối cùng, “bởi vì khi chẳng có gì để dạy, chẳng có gì tạo nên sự thích thú hơn là môn lịch sử”. Môn lịch sử hiển nhiên sẽ dẫn tới việc nghiên cứu luật và Nhà nước, những vấn đề mang tầm quan trọng lớn đối với những quý ông tương lai, người có thể được yêu cầu giữ chức vụ công, như chức vụ thẩm phán hòa giải tại địa phương, hoặc thành viên Quốc hội tại Westminster. Locke nhấn mạnh rằng khả năng lập luận và tài hùng biện là kết quả tốt nhất đạt được nhờ luyện tập chứ không phải nhờ những buổi học chính quy môn hùng biện và logic học.

Môn khoa học vào thế kỉ XVII thường được gọi là môn triết học tự nhiên và thiếu tính tổ chức kỷ luật theo đúng nghĩa của nó. Locke nhấn mạnh rằng mặc dù “tất cả những tri thức chúng ta có [...] không

thể được đem hết vào một môn khoa học nhưng chúng ta cũng chỉ nên tập trung vào nghiên cứu một vài biểu hiện của tự nhiên mà thôi”.

Chương trình học cũng nên có thêm các môn năng khiếu khác. Locke đề xuất nên đưa môn khiêu vũ vào dạy ngay khi trẻ còn rất nhỏ, mặc dù việc học chơi nhạc cụ không được khuyến khích vì “nó làm lãng phí quá nhiều thời gian của một chàng trai trẻ”. Hai môn quân sự là đấu kiếm và cưỡi “chú ngựa cừ” hay ngựa chiến lại được khuyến khích, mặc dù Locke sợ rằng môn đấu kiếm có thể dẫn tới việc đọ kiếm tay đôi nguy hiểm và với lí do đó ông khuyên nên đưa môn vật vào để thay thế.

Locke cũng khuyên nên cho các cậu ấm học ít nhất một nghề thủ công, tốt hơn là hai hoặc ba nghề. Kỹ năng này sẽ rất hữu ích trong trường hợp không may về sau khi họ lâm vào tình cảnh khốn khó. Nó cũng giúp nâng sao sức khỏe và là liệu thuốc thư giãn công dụng sau thời gian học hành sách vở căng thẳng. Bản thân Locke cũng là người say mê với nghề làm vườn, ông đề nghị nên tham gia công việc “làm vườn hoặc chăn nuôi, làm việc liên quan đến gỗ như thợ mộc, thợ đóng đồ gỗ hay thợ tiện, tất cả những công việc này đều là cách thức giải trí lành mạnh và thích hợp cho con người của học hành hoặc kinh doanh”. Ông còn đề xuất một số hoạt động khác như đánh véc ni, chạm trổ và gia công chế biến các loại kim loại quý và kim loại thường. Locke khuyên tất cả các quý ông và con trai của họ nên học các hoạt động buôn bán.

Mặc dù Locke đánh giá rất cao hoạt động giải trí, nhưng ông lại cực lực phản đối những trò tiêu khiển ngồi ì một chỗ và nguy cơ gây tác hại lớn như chơi bài bạc và xúc xắc. Mặt khác ông luôn tán thành hoạt động du lịch nước ngoài, mặc dù ông cho rằng hoạt động này thường diễn ra ở độ tuổi không đúng - từ 16 đến 21 tuổi. Locke chủ trương là trẻ em ở độ tuổi từ 7 đến 14 nên được đi du lịch nước ngoài cùng với gia sư của chúng, để chúng có thể học ngoại ngữ nhanh chóng và hiệu quả, và sau khi tròn 21 tuổi chúng cũng nên đi du lịch nước ngoài bởi vì khi đó chúng đã trở thành những chàng thanh niên trưởng thành với một chút kinh nghiệm tích lũy, chúng có thể tự đi mà không cần sự giám sát bảo hộ.

Kết luận

Chúng ta có thể kết lại bốn điểm sau:

Thứ nhất, xét trên mọi chuẩn mực, Locke là một nhà giáo dục tinh thông. Ông vừa là một nhà nghiên cứu thực hiện các phương pháp giáo dục, vừa là nhà viết văn thành công mà các bậc cha mẹ thường tìm đến xin được tư vấn. Rất nhiều trong số các cách ngôn về giáo dục của ông đã được công nhận phương pháp hiệu quả nhất để thực sự học được một điều gì đó chính là phải giải thích được nó cho những người khác. Trước sự thông thái của Locke, chúng ta rất khó có thể đồng tình với ý kiến của M.V.C Jeffseys khi ông này một mặt công nhận sự thông minh, khiếu hài hước và tài diễn đạt rất sát của Locke, mặt khác lại coi những quan điểm về giáo dục của Locke là “sự phản ánh nghiệp dư, có đôi chút ba hoa của một ông già độc thân”. Mặc dù đến thời điểm khi viết cuốn Tư tưởng giáo dục Locke đã luống tuổi và có phần ba hoa, nhưng trong các vấn đề giáo dục khó ông hầu như không phải là một người nghiệp dư. Dầu chỉ là một người độc thân nhưng mối quan tâm thực lòng của ông với trẻ em còn lớn hơn của rất nhiều bậc cha mẹ khác. Như Yolton và Yolton đã nhận định: “Locke dường như rất yêu quý trẻ con và ông cũng được chúng quý. Những bức thư của ông thường đề cập tới rất nhiều vấn đề và lời khuyên của ông về những đứa con của những người bạn của ông”.

Kết quả là có rất nhiều qui tắc giáo dục khái quát (cũng như các cách ngôn) trong những bài viết của

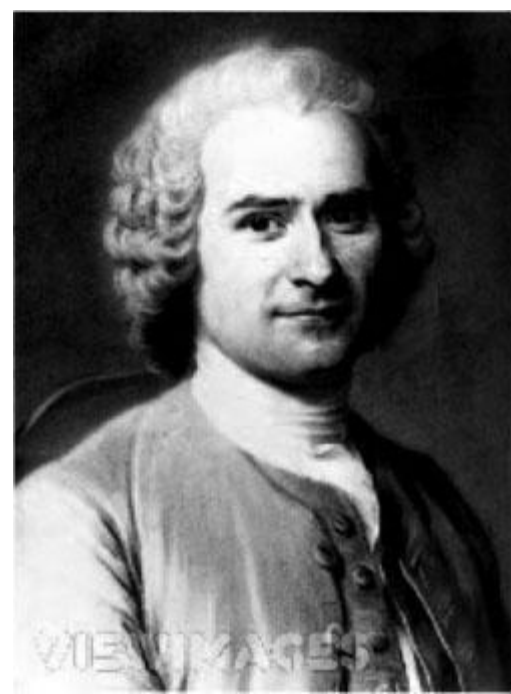
Locke được ứng dụng rộng rãi tới ngày nay như chúng đã từng được sử dụng trong quá khứ. Điểm kết luận thứ hai, trái ngược với điểm thứ nhất, đó là: một trong những yếu tố quan trọng nhất trong số những quy tắc phổ biến này chính là việc ông tập trung nhấn mạnh vào sự khác nhau giữa các cá nhân. Sống trong thế giới chỉ toàn những người có địa vị cao trong xã hội và các gia sư đồng nghiệp, Locke dường như tách biệt khỏi những mối quan tâm giáo dục của thế kỉ XX - đó là sự phổ biến giáo dục tại nhà trường trong một xã hội có nền tảng công nghệ. Tuy nhiên, việc Locke nhấn mạnh vào mối quan hệ cá nhân trong giáo dục, trên phương diện vai trò quan trọng của cha mẹ và trên nhu cầu đối xử với trẻ em như những cá nhân riêng biệt, có thể được coi như chất điều hòa hữu dụng cho loại thuốc bách bệnh phổ biến được đưa ra của nền giáo dục trường học quốc gia hiệu quả. Trong phần kết tác phẩm *Tư tưởng giáo dục*, ông một lần nữa nhấn mạnh: “Trí óc của mỗi con người đều có một nét riêng biệt nào đó, cũng giống như khuôn mặt của anh ta, đó là cái phân biệt anh ta với những người khác; và có thể có trường hợp hiếm hoi khi đứa trẻ có thể được giáo dục với cùng một phương pháp giống hệt nhau”.

Câu nhấn mạnh này của Locke rất thống nhất với nguyên văn bài phân tích tác phẩm *Tư tưởng giáo dục* do M.B Mason viết. Mason kết luận rằng câu kết mà Locke đưa vào đã thể hiện được những mảng phát triển nhất và tinh vi nhất của học thuyết giáo dục của mình. Những phân tích của Mason hé lộ những mảng chính gồm: (a) tầm quan trọng của tính khí cá nhân; (b) nhu cầu cải tạo giáo dục để hấp dẫn hơn hay ít nhất cũng không quá hà khắc; (c) sự nhấn mạnh vào lý trí và thực tiễn; và (d) vai trò của thói quen trong các lĩnh vực giáo dục phi trí tuệ.

Thứ ba, một điều rõ ràng là mặc dù tác phẩm *Một số tư tưởng giáo dục* chưa bao giờ được tác giả hướng trở thành một tác phẩm luận về giáo dục toàn diện như chính cái tiêu đề mà nó hàm ý, mà lại xuất phát là một tuyển tập những lời khuyên riêng rẽ, nhưng cuốn sách vẫn sớm được biết đến rộng rãi. Suốt thế kỉ XVIII, cuốn *Tư tưởng giáo dục* xuất hiện trong hơn hai mươi phiên bản bằng tiếng Anh (ngoại trừ những tuyển tập các tác phẩm của Locke), cũng như tiếng Pháp (phiên bản đầu tiên bằng tiếng Pháp ra đời đầu năm 1695), rồi tiếng Hà Lan, tiếng Đức, Italia và Thụy Điển.

Cuối cùng, điều quan trọng là vị trí của Locke trong lịch sử được đánh giá không chỉ là tư tưởng giáo dục mà chính là một tư tưởng chung. Ông sống trong những thời kì hỗn loạn và những tác phẩm chính của ông đã được xuất bản vào thập kỉ cuối của một thế kỷ chứng kiến những xung đột kịch liệt về: hiến pháp, tôn giáo, kinh tế và tri thức. Locke lúc nào cũng đứng về phe cấp tiến hơn là phe truyền thống trong những cuộc xung đột như thế này, tuy nhiên thuyết cấp tiến của ông mang tinh thần xây dựng được đặc trưng bởi tính thận trọng, tính nhân văn và lương tri. Vì vậy rõ ràng ông đủ khả năng để chất lọc và truyền lại những tri thức và giá trị mới trong thời kì ông cho các thế hệ mai sau. Như Aaron đã viết: “Những tác phẩm của ông đã truyền lại cho hậu thế tinh hoa chất lọc từ những yếu tố tiến bộ và cấp tiến nhất của xã hội thế kỉ XVII [...]. Những tác phẩm của Locke đã chi phối nền tri thức Anh trong nửa đầu thế kỉ XVIII và ông đã ảnh hưởng rất lớn cả ở Mỹ và Pháp”.

JEAN JACQUES ROUSSEAU (1712 - 1778)



JEAN JACQUES ROUSSEAU

(1712 - 1778)

Nhà triết học Khai sáng, có ảnh hưởng lớn tới Cách mạng Pháp, sự phát triển của lý thuyết xã hội

Jean Jacques Rousseau, người luôn chọn mạo hiểm với việc thể hiện mình là “con người của nghịch lý” hơn là “con người của định kiến”, giờ đây đã đặt các sử gia về tư tưởng giáo dục trước một nghịch lý lớn. Tác phẩm *Émile* đã để lại ảnh hưởng sâu sắc và lâu dài nhất đối với phương pháp sư phạm, mà theo lý luận của Pestalozzi thì nó chính là điểm trọng tâm khi thuyết minh các vấn đề giáo dục. Tác phẩm được viết theo quan điểm phê phán các lối giáo dục đương thời và Rousseau đã bác bỏ các lối giáo dục này ngay từ phần lời tựa tác phẩm *Émile*. Tác phẩm bị đem ra làm chủ đề đàm tiếu giễu cợt nhiều nhất rằng một người cha đáng ngưỡng mộ sử dụng hình tượng đứa con trai của mình, đứa trẻ đã được ông ta nuôi dưỡng theo cái “nguyên tắc mới” trong khi trên thực tế chính tác giả lại là người đã vứt bỏ những đứa con của mình, rồi còn nhiều điều bịa đặt khác cho dù có thể chúng cũng đúng.

Rousseau không phải là một trợ giáo thành công lắm. Điều bí ẩn là: tại sao những người như Pestalozzi, Froebel, Makarenko, Dewey và Freinet - những nhà tư tưởng sư phạm, những người đã bắt tay vào thử nghiệm giáo dục lịch sử, lại chưa bao giờ rời khỏi tầm ảnh hưởng của “một tác phẩm duy tâm” *Émile*, và tại sao họ thường quay trở lại với tác phẩm này để tham khảo nghiên cứu? Phải chăng đơn giản là vì họ muốn ít nhiều được an ủi cho những thất bại và sự tụt hậu của chính mình, hay do trong tác phẩm của Rousseau có cái gì đó hơn thế tiếp tục kích thích họ, và đến nay nó vẫn là nguồn cảm hứng dồi dào cho những nhà tư tưởng khác?

Triết lý giáo dục

Trả lời cho thường thấy “Đâu là nét thực sự mới mẻ trong quan điểm giáo dục của Rousseau?” có vô số câu trả lời và chúng phải được xem xét kỹ lưỡng. Người ta nói rằng Rousseau, người khởi xướng phong trào “cách mạng Copernic”, đã lấy trẻ em làm tiêu điểm thể hiện quá trình giáo dục. Tác phẩm *Émile* thực sự đã đóng góp rất lớn cho sự thay đổi trọng tâm nghiên cứu này, tuy nhiên điều này cũng cho thấy rằng, sau một thời gian dài thờ ơ thì sự quan tâm mới tới đối tượng là trẻ em đang bắt đầu ló rạng; thậm chí trên thực tế nó có xu hướng trở thành cái gì đó gọi là hợp thời. Các nhà đạo đức học, quản trị và bác sĩ thì nhau thuyết phục các bà mẹ phải chăm sóc thật tốt những đứa con của mình, mà hành động trước tiên là phải cho chúng bú sữa mẹ. Rousseau đã giúp triển khai quan điểm “cảm xúc về tuổi thơ”, quan điểm đã được phát triển thành quan niệm “gia đình hạt nhân”. Tuy nhiên, ông cũng phản đối sự nuông chiều con cái thái quá, luôn coi chúng là cái rốn của vũ trụ. Mặc dù phải loại bỏ quan niệm đứa trẻ là đứa con hư hỏng đầy tội lỗi, nhưng ta cũng không nên đứng ở cực đối lập và coi những yêu cầu bột phát dù là nhỏ nhất của một đứa trẻ như thánh lệnh.

Trước khi Rousseau viết tác phẩm *Émile* đã có rất nhiều tài liệu viết về giáo dục. Sách, tuyển tập sách và các bài báo về chủ đề này nhiều không đếm xuể. Mọi người đều phải thể hiện quan điểm của mình: nhà triết học Helvetius trong tác phẩm *Cõi tâm hồn* (*De l'esprit*) xuất bản năm 1758 đã bày tỏ quan điểm của ông rằng mọi thứ nằm trong con người và trạng thái đều do giáo dục; các học giả và những người theo chủ nghĩa duy tâm như Abbe de Saint Pierre, tác giả cuốn *Dự án phát triển giáo dục* (*Project pour perfectionner l'éducation*); thậm chí cả các nhà thơ cũng đưa những lời răn dạy đạo lý vào các câu thơ tứ tuyệt. Cũng trong khoảng thời gian đó một số lượng rất lớn các loại sách hướng dẫn được xuất bản với nội dung giới thiệu về trẻ em từ giai đoạn lọt lòng tới thời kì chúng được áp dụng hoạt động thử nghiệm. Năm 1973, bộ xếp chữ được phát minh với mục đích dạy cho trẻ biết đọc với những chữ cái rời nhau mà chúng sắp xếp trong những ô qui định. Còn La Chalotais lúc đó cũng đang chuẩn bị xuất bản cuốn *Luận về giáo dục quốc gia* (*Essai d'éducation nationale*), trong đó ông nhấn mạnh rằng quần chúng châu Âu đang tự vận động trở thành “một loại men kích thích” cho vấn đề này.

Các học giả đang cố gắng sàng lọc quan điểm mà Rousseau đã vay mượn đưa vào tác phẩm của ông, từ cả những tiền nhân vĩ đại và học giả đương thời tài giỏi khác: như của Montaigne, được trích dẫn hơn chục lần trong tác phẩm *Émile* và từ Locke người mà Rousseau đã lên tiếng chỉ trích nhưng theo một giọng văn thể hiện rõ lòng biết ơn của Rousseau đối với Locke và cuối cùng là Fenelon và Condillac. Thật dễ để tìm thấy trong các tác phẩm của những tác giả tên tuổi này và của những tác giả khác ít dấu ấn học thuật hơn hàng loạt tư tưởng truyền vào quan điểm của Rousseau, có thể kể đến như “Fleury uyên thâm” - tác giả của cuốn sách bán chạy nhất có tựa đề *Luận về sự lựa chọn và phương pháp học tập* (*Traite du choix et de la methode des etudes*), được xuất bản vào năm 1686 và tái xuất bản năm 1753 và 1759, hay “Rollin thông thái” - tác giả cuốn *Chuyên luận về các đề tài nghiên cứu* (*Traite des etudes*). Tuy nhiên, người ta sẽ dễ dàng thừa nhận rằng tác giả cuốn *Khế ước xã hội* (*Du contrt social*) và *Émile* có một cái gì đó đặc biệt chứ không phải sự ba phải chung chung. Những quan điểm vay mượn này trên thực tế đã được đúc kết lại bởi một trí tuệ luôn hướng tới tư duy hệ thống và đổi mới. Trong lời tựa cuốn *Émile*, ông nói: “Tôi không viết về tư tưởng của người khác mà là tư tưởng của chính tôi. Tôi không nhìn nhận theo cách những người khác nhìn nhận; đó là điều mà tôi luôn bị chỉ trích”.

Sáng kiến thiên tài của Rousseau, cái đã tạo nên sự độc đáo trong cách tiếp cận nghiên cứu của ông chính là nhìn nhận giáo dục như một dạng mới của thế giới, một thế giới vốn đã bắt tay vào quá trình biến vị mang tính lịch sử. Tại nơi có những người đương thời năng động hơn ông, bản thân họ cũng rất

tin tưởng vào mô hình giáo dục lý tưởng, đang cố gắng để “tạo ra nền giáo dục”, và tại nơi mà những danh nhân đầy trí tuệ được phát hiện, thông qua giáo dục để đúc ra con người trong một cái khuôn mới - mà ở đây sản phẩm chính là nhà nghiên cứu khoa học nhân văn, người theo đạo Cơ Đốc, những quý ông hay những người công dân tốt - ở đó, Rousseau đã bác bỏ tất cả các phương pháp và phá vỡ tất cả các khuôn mẫu khi tuyên bố rằng trẻ em sinh ra không phải để trở thành một cái gì đó khác ngoài những gì mà số phận đã định đoạt: “Sống là việc mà tôi muốn dạy con. Tôi luôn cho rằng khi nó ra khỏi vòng tay quan tâm của tôi nó sẽ không phải là một vị quan tòa, không phải là một người lính, cũng không là một vị cha xứ: mà nó trước hết sẽ là một người đàn ông.”

Vấn đề lớn ở đây là tư tưởng nhân văn về con người lúc đó đang rất nở rộ: con người sống trong mối quan hệ hài hòa với thiên nhiên và bạn bè xung quanh, tư tưởng này do các thể chế quy định mà không được đối kháng. Giờ đây nhu cầu đã vượt ra khỏi cái tự nhiên, gieo trong con người một niềm đam mê sở hữu, tham vọng tiếp sức cho cuộc đua quyền lực. Vượt ra khỏi giới hạn của những nhu cầu tự nhiên, tính tư lợi lan xa và sẽ rất nhanh tổn hại tới cơ cấu xã hội. Các thiết chế này với chức năng truyền thống của nó từ đó trở về sau được coi như công cụ của quá trình vận động rộng lớn nhằm củng cố quyền lực cho những kẻ mạnh nhất. Tri thức cũng vậy, đó là cái mà con người có được kể từ khi Plato kiếm tìm sự cứu rỗi, nhưng có phần giả dối: các môn khoa học được sinh ra từ khát vọng tự bảo vệ, nghệ thuật sinh ra từ tham vọng tỏa sáng, triết học sinh ra từ ước vọng muốn thống trị. Bản cáo trạng trong hai tập *Diễn văn* xuất bản năm 1750 và 1755 đánh vào gốc rễ của những nỗ lực xác định bản chất của con người, một sự thật là bất cứ khái niệm nào đều chứa đựng trong đó một trật tự xã hội mẫu mực và song song đó là sự mục nát thể hiện qua tính tư lợi, một điển hình của xã hội xưa.

Đọc cuốn *Khế ước xã hội* (Du contrat social) có lẽ chắc chắn chúng ta sẽ mơ về một thế giới nơi những xung đột lợi ích được hòa giải, nơi mà ý chí chung trở thành biểu hiện đúng đắn của ý chí cá nhân. Nhưng, trong một thế giới đọa đầy phải chứng kiến nhu cầu của mình không được thỏa mãn, chúng ta có thể làm gì hơn là ngồi mơ mộng? Và thật khổ thân cho ai đó ước rằng có thể tạo được sự nhất quán lịch sử cho ước mơ đó: anh ta sẽ phải mạo hiểm cho phép lợi ích cá nhân được bùng phát mãnh liệt hơn, mà vốn nó đã bị kìm hãm bởi hệ thống độc đoán của “xã hội tự nhiên” trong cái thế giới văn minh này, một cấu trúc đang đi ngược hẳn với những lợi ích đó. Xã hội bị thả nổi: “Chúng ta đang tiến gần tới tình trạng khủng hoảng và cả những cuộc cách mạng tầm cỡ thế kỉ. Ai có thể giải đáp cho các bạn câu hỏi bạn sẽ trở thành cái gì về sau đây?” Vì thế là lời huân thị trở nên khẩn thiết hơn cả: “Hãy tạo ra sự giáo dục hợp với con người chứ đừng hợp với những cái không phải con người. Các bạn không nhận thấy rằng nếu chỉ nhào nặn con người với duy nhất một trạng thái thì anh ta sẽ là vô dụng trong mọi tình huống khác?”.

Liệu chúng ta có phải bám sát xu hướng chung và chấp nhận sự biến đổi xã hội là điều không thể tránh khỏi, rồi bất chấp nguyên tắc để theo đuổi lợi ích cá nhân của chính mình và tự ném mình vào những bước thăng trầm của xã hội? Trong quãng thời gian sống cuộc sống lang bạt, ăn nhờ ở đậu, Rousseau thực sự đã tạo nên ấn tượng là một trí thức biết hưởng thụ. Tuy nhiên nếu chấp nhận hình ảnh này với giá trị đích thực của nó thì lại là không đánh giá cao ý chí mong muốn phục vụ con người của ông, không đánh giá được sự tiếp thu giáo lý Calvin trong ông về nhu cầu cần phải có luật pháp cho dù luật pháp đó bị tách ra khỏi thực thể lịch sử, và vai trò mà ông gán cho xã hội trong quá trình phát triển những phẩm chất giúp con người thành cái mà vốn dĩ anh ta phải trở thành. Một điều chúng ta suýt quên rằng Rousseau luôn luôn tỏ ra ghê tởm với sự bừa bãi hỗn độn và cực kì thích sự ngăn nắp trật tự. Điều này được phản ánh trong diện mạo tề chỉnh của ông, trong những khu nhà gọn gàng ngăn nắp

nơi ông ở, trong những bài viết nắn nót cẩn thận, trong phòng bày mẫu cây được bài trí tỉ mỉ của ông. Suy nghĩ dưới dạng hệ thống của ông luôn đạt tới mục đích là sự thống nhất tổng thể.

Vậy để thế giới thành cái bản chất của nó thì cần phải làm những gì? Cuối cùng, Rousseau đã đưa được ra câu trả lời trong tác phẩm với dụng ý ban đầu là tập hợp những phản ánh rồi sau đó được mở rộng thành “luận thuyết về lòng tốt khởi nguyên của con người”, được đặt tên là Émile. Tác phẩm này được coi là “tác phẩm hay nhất và quan trọng nhất” của ông, tác phẩm là tiếng nói lớn nhất, mục đích chính muốn thể hiện của ông về lòng biết ơn của con người và Chúa Trời đối với giáo dục. Giáo dục là một con thuyền lớn trong đó loài người với tư cách là một thực thể xã hội có thể được cứu rỗi thoát khỏi con nước xoáy. Nơi nào con người không còn có thể bộc lộ tiềm năng của anh ta khi đầu hàng trước sự thôi thúc của bản năng, nơi nào anh ta có thể mạo hiểm trải nghiệm hình thái phân tách bằng cách biến mình thành “mảnh chấp vá của một tổng thể hoàn chỉnh còn giá trị của nó nằm trong mối quan hệ với tổng thể đó, đó chính là phần khôn ngoan con người” thì dường như ở nơi đó một hình thức hoạt động cụ thể có thể được tiến hành, dàn dựng nên cuộc giao lưu giữa khát vọng (tự nhiên) và luật pháp (tự tạo) theo cái cách mà nhân phẩm con người tự tạo ra luật lệ riêng cho mình, tạo cho chính mình sự độc lập tự trị theo đúng nghĩa nguyên của thuật ngữ.

Nói cách khác, tư tưởng giáo dục này, chưa thể phát triển thành hệ tư tưởng mới nhưng vẫn tiếp tục bén sâu vào thân phận con người đầy những mâu thuẫn. Tác phẩm của Rousseau, cụ thể là Émile, thực tế chính là giao lộ nơi các luồng tư tưởng vĩ đại xuôi chiều và trái chiều của thời đại xung đột với nhau và hòa quyện vào nhau, những người cùng tư tưởng vẫn tiếp tục làm các nhà tư tưởng phương Tây phải băn khoăn và định hình tư tưởng của họ ngay từ nguồn gốc công giáo theo triết học Plato của họ. Tự do và ràng buộc, trái tim và khối óc, cá nhân và Nhà nước, kiến thức và kinh nghiệm, mỗi cụm thuật ngữ tương phản đều tìm thấy ý nghĩa lớn lao trong cuốn Émile mà Rousseau xuất bản năm 1762. Trong khi Rousseau là một sản phẩm của phong trào Ánh Sáng thì chủ nghĩa duy lý vẫn song song tồn tại trong ông cùng với đối thủ truyền kiếp của nó, tư tưởng này chống lại triết lí mà Plato và Descartes đã xây dựng lên thành hệ thống tư tưởng của mình: Cảm xúc cá nhân đang đòi sự thật trong tính xác thực của sự tồn tại hòa hợp với chính bản thân nó. Do đó, giáo dục đối với Rousseau là nghệ thuật xử lý các mặt xung đột bằng con mắt hướng tới sự phát triển nền tự do hoàn toàn tự lập và tự trị.

Hãy xem xét vấn đề tự do và quyền lực. Ngay từ đầu, Rousseau không hề đề cập tới bất cứ hình thức giáo dục nào dựa trên nguyên tắc quyền lực bất ý chí nguyên vọng của đứa trẻ phải phụ thuộc vào ý chí nguyên vọng của người có quyền lực cao hơn. Nhưng vậy thì đứa trẻ đó có nên bị bỏ đó một mình để tự đối mặt không? Thế giới đang ở đúng bản chất của nó, hành động này sẽ là một lỗi cực kì nguy hiểm, lỗi có thể gây hủy hoại tới sự phát triển. Nếu cảm xúc cá nhân chiến thắng thông qua sự nhận biết vô thức, đứa trẻ cần phải đối mặt với thực tại, và cũng chẳng ích gì khi dựng lên quanh đứa trẻ thiên đàng giả tạo trong đó mọi ước mong có thể hoàn toàn trở thành hiện thực. Khi lấy sự nghiệp của nhân vật nam chính trong Émile làm điển hình, để có được tự do và cá tính thì ngược lại phải vượt xa hơn những cuộc đấu trí đầy mâu thuẫn với thực tế gai góc của thế giới, của người khác và xã hội. Ở đây nhà giáo dục lại giành lại vai trò quyết định trong việc chế ngự những kinh nghiệm cấu thành, vai trò quyết định trong việc theo sát đứa trẻ xuyên suốt những bước thử thách của nó và vai trò cuối cùng nhưng quan trọng nhất đó là tạo ra động lực cần thiết khi thời cơ đến thì nỗ lực vươn ra, phục hồi từ những khát vọng từng bị sụp đổ tiêu tan. Nghệ thuật của nhà giáo dục là ở chỗ có khả năng thực hiện nhiệm vụ của mình theo cách thức nào đó mà không hề áp đặt ý chí của họ lên ý chí của trẻ lên trẻ.

Hãy xem xét rộng hơn sự đối lập giữa lý thuyết và kinh nghiệm, một kiểu tình huống mâu thuẫn khác. Mặc dù sự thật, lý thuyết chính là sự kết thúc của những kiểu kinh nghiệm tự phát và không thể đoán trước, đối với tất cả những ai phải đương đầu với thế giới này, một thế giới đầy tư lợi và tính toán thì vai trò của nó chẳng nhỏ chút nào. Chính vì thế, giáo dục là cái không thể thiếu. Tuy nhiên, việc truyền kiến thức cần thiết cho cuộc sống xã hội hoàn toàn và dễ dàng thường đặt mỗi cá nhân vào nguy cơ của những mối bất hòa. Mặc cho khoa học đã giải phóng, nó đều có thể dễ dàng bẫy người ta vào một sự phục tùng về trí óc mới. Vì thế, điều quan trọng là phải phân loại những kiến thức được truyền cho trẻ, theo cách nào đó mà trẻ có thể tự mình thực hiện nhiệm vụ của chúng. Điều chúng cần chính là phương pháp giáo dục, nó hoàn toàn không đơn thuần là quá trình đưa “thông điệp” vào “người tiếp nhận”, mà điều cốt lõi là khiến mỗi cá nhân phải cảm thấy thích thú và có lợi khi tiếp nhận nó.

Theo đó từ nay về sau, xã hội cần phải tạo ra bên trong nó môi trường giáo dục với hoạt động phù hợp mục tiêu đề ra nhằm khuyến khích và thúc đẩy cá nhân đạt được sự tự do và bản ngã riêng. Người ta có thể nghĩ tới nhà trường. Nhưng mục đích của Rousseau là phải vượt ra ngoài ranh giới tổ chức, dù là nhà trường, gia đình, hay nói chung là thể chế xã hội, phải xác định được mẫu hành vi cho phép con người trở nên tự do, bất chấp những tổn thương mà xã hội có thể gây ra cho xúc cảm của họ.

Những hiểu lầm

Hoàn toàn dễ hiểu vì sao lối lập luận tương phản khéo léo và biện chứng tinh tế lại có thể khơi lên biết bao những hiểu lầm.

Thứ nhất, có những người luôn một mực cho rằng Émile là luận thuyết giáo dục mang tính thực tiễn. Nhưng tác phẩm này chỉ là sản phẩm của trí tưởng tượng, là nơi mà một tư tưởng giáo dục có thể được truyền tải và bộc lộ thông qua những hành vi ứng xử của Émile, nhân vật không có tính cách rõ nét, và người cha thậm chí không có cả tên lẫn tiểu sử cá nhân, những người đã trải qua một loạt các sự việc, được xây dựng nhằm minh họa cho cách tiếp cận giáo dục cụ thể nào đó. Trong phần thứ ba Những cuộc đàm thoại (Dialogues) trong đó ông viết theo tư cách “người am hiểu Jean Jacques”, Rousseau đã công nhận rằng tác phẩm Émile, một cuốn sách “nhiều người đọc, ít người hiểu và hiếm người đánh giá cao”, suy cho cùng chỉ là “luận thuyết về lòng tốt khởi nguyên của con người, nhằm chỉ ra bằng cách nào mà thói hư tật xấu và sai lầm, cái hoàn toàn xa lạ với bản tính của con người ông lại có thể xâm nhập từ từ làm xấu đi hình ảnh của ông”. Trong khi hai tập Diển văn đã gây nên tác động tổng hợp làm sụp đổ hoàn toàn thế giới quan của con người, thì Émile đã cố gắng gây dựng lại thế giới quan đó, mặc dù làm theo cách thức của “thuyết siêu hình giáo dục” mà theo lời lưu ý của Rousseau trong lời đề tựa, nó nhằm mục đích duy nhất là chứng minh các nguyên lý, công khai gạt bỏ mọi khả năng ứng dụng.

Người ta thậm chí còn lo ngại rằng việc đưa những lời giáo huấn trong Émile vào thực tế cách quá tỉ mỉ có thể sẽ đưa nhà giáo dục học đến thảm họa. Pestalozzi là minh chứng đau lòng cho điều này trong quá trình giáo dục con trai ông là Jakob. Cậu bé 4 tuổi thường được tự do làm theo những thôi thúc bản năng của chính cậu, nhưng có lúc cha cậu lại vô duyên vô cớ cố tình bóp nghẹt xúc cảm tự kỷ cá nhân trong cậu với hy vọng đứa con trai của mình có thể có được ý thức kỷ luật qua sự xung đột ý chí này. Và hệ quả của điều này là đứa trẻ không còn biết người cha trước mặt cậu là người thế nào nữa: một người lúc thì hào phóng thái quá, lúc thì lại là một bạo chúa không thể chịu đựng nổi. Tinh thần dễ hoảng sợ vốn rất dễ bị tổn thương của Jakob đã phải chịu đựng tổn thương không gì bù đắp nổi.

Lại có những người, không có khả năng đánh giá mâu thuẫn nội tại trong tư tưởng của Rousseau, chỉ dựa vào phỏng đoán và hình dung mang tính xã hội về một thời đại để cố kéo ông theo hướng phù hợp nhất cho họ. Điều này dần khiến cho những người muốn làm rõ các khúc mắc với Cách mạng Pháp (cuộc cách mạng mà chính Rousseau tự thấy mình phải thỏa hiệp rất nhiều với chính ý chí nguyện vọng của ông) và cả những người luôn mong mỏi sự trở lại của cách mạng giáo dục đã coi Émile như là một cuốn Kinh thánh về quan điểm “giáo dục học tự do”, lên tiếng đòi giải phóng và không can thiệp vào quá trình trưởng thành của trẻ. Một điều chắc chắn rằng Rousseau đã chú ý xây dựng nguyên tắc tự do. Những quan điểm cho rằng tư tưởng của tác phẩm Émile dựa vào tư tưởng của tác phẩm nào khác đều bị loại bỏ một cách có hệ thống. Tuy nhiên, mong muốn của ông được rèn giũa qua hành động liên tiếp và mạnh mẽ chống lại cái gọi là “lòng tự ái”, cái cấu thành nên gốc rễ của tự do. Thực tế ông mong muốn Émile phải có ý thức tuân theo một luật lệ nào đó, và theo ông luật lệ này không phải từ trên trời rơi xuống, và nó càng không thể chỉ là sự phản ánh đơn thuần những lợi ích của Émile. Chính Émile phải là người nhào nặn ra luật lệ đó trong quá trình cậu dựng độ, xung đột với lũ bạn của mình. Không khí của cuốn sách vì thế không hề mang sắc thái thiên đường, và Émile cũng không hề nô đùa vui vẻ khi cậu cảm thấy muốn trên cánh đồng quê bình dị; những đoạn kể tiếp nhau luôn tràn ngập kịch tính.

Người ta đã đưa ra cái cớ rằng Rousseau chỉ quan sát và tìm hiểu tính cách trẻ để nhằm coi tác phẩm của ông của ông chỉ tiếp cận ở mặt tâm lý gắn kết với giáo dục mà thôi. Điều này cũng nhằm bỏ qua luôn thực tế rằng phần tâm lý đó của ông gần như là chính xác và nó không hề mang tính khoa học theo cách hiểu của các nhà triết học theo trường phái thực nghiệm mới. (Tuy nhiên, Rousseau đã thực sự bị cuốn hút bởi những cuộc thử nghiệm khoa học!) Những khái niệm mà ông đã sử dụng (xúc cảm mãnh liệt, quyền lợi cá nhân, khát vọng,...) vẫn là khái niệm mơ hồ, trừu tượng. Những nhà tâm lý học và phân tâm học vì thế có cớ để cười nhạo ông vì sự không chuyên nghiệp nếu thực tế họ không thấy được mục tiêu của Rousseau nằm ở chỗ nào khác. Chắc chắn với ông điều quan trọng là nhà giáo dục phải hiểu rõ về chủ thể giáo dục (chính là trẻ em), hay đối tượng cần được giáo dục, và lúc đó khoa học nhân học vừa ló rạng mới có được đóng góp hữu ích trong quá trình nghiên cứu. Tuy nhiên, đối tượng của giáo dục với ông có thể cũng chỉ là đối tượng mà thôi. Đó là một chủ thể tự do, có sức kháng cự với những áp đặt nguyên tắc rằng anh ta phải là người thế này, hay anh ta có khả năng trở thành cái kia: “Chúng ta không biết bản năng tự nhiên cho phép chúng ta trở thành người thế nào”.

Trong khi tâm lý học, giống như bất kì khoa học về con người nào, luôn khẳng định mọi mục tiêu và nghiên cứu của họ dựa trên một tiền đề là bản chất - và nó là cái sẽ được diễn giải theo quan điểm lập trường đa dạng như trong các môn khoa học - và việc giảng dạy tập trung vào bản chất tự nhiên, cái hoàn toàn mở rộng cho các khả năng tiềm tàng vô tận để đạt được cái tự do.

Về phần những nhà giáo dục học, họ cũng nhầm lẫn rất nhiều. Họ thường nhầm lẫn giữa việc bộc lộ phương châm hành động dưới dạng hư cấu thành chỉ thị hành động mà mọi người phải làm theo. Khi Rousseau công kích các cuốn sách và ngăn Émile đọc sách tới mức tối đa, điều đó không có nghĩa là ông đã bác bỏ hết vai trò của sách, nó cũng giống như cuốn Tiểu luận về khoa học và văn hóa (Discours sur les sciences et les arts) không nhằm mục đích hủy hoại văn hóa. Điều mà Rousseau thực sự mong muốn nói ở đây chính là việc cho trẻ làm quen với những cuốn sách giáo khoa đã được đơn giản hóa, những ý kiến đã được thừa nhận và các quan điểm trừu tượng vốn chẳng có nghĩa lý gì với chúng chính là đang giam hãm chúng trong một thế giới rập khuôn, nơi mà trẻ sẽ suy nghĩ máy móc và rập khuôn theo người khác. Mặc dù những khái niệm, ý kiến có kết cấu và sách giáo khoa in sẵn vẫn là những công cụ rất thích hợp để con người làm chủ thế giới bằng tri thức, nhưng điều cần thiết là anh ta

phải được trang bị cách thức để có được bằng chính thực lực bản thân. Và đây cũng là mục đích chính của cách tiếp cận việc đọc mang tính giáo dục. Nhưng đọc tự nó không phải là điểm kết, nó phải diễn ra vào thời điểm thích hợp trong quá trình lĩnh hội lại thế giới bằng trí tuệ, và thời điểm này cũng rất khác nhau ở mỗi đứa trẻ. Thực sự chính động thái này hay sự thôi thúc đã đem đến ý nghĩa cho việc đọc sách trên phương diện tại đó mà trẻ được chuẩn bị và phát triển ngay từ đầu để gây dựng lòng ham muốn đọc sách trong trẻ.

Một vấn đề khác gây tranh cãi là việc giáo dục Sophie và quá trình trong đó một nhà triết học theo chủ nghĩa quân bình có vẻ như phải từ bỏ nguyên tắc của mình ngay khi nhận ra mình đang có hành vi giao tiếp với người khác giới. Một vài nhận định nào đó trong *Émile* đã thực sự khiến các nhà theo đuổi bình đẳng giới cho nữ phải giận dữ: “Phụ nữ được sinh ra là để làm hài lòng đàn ông”, phụ nữ phải được giáo dục phù hợp với những nhiệm vụ của giới mình, không được cố khám phá những chân lý về ý niệm trừu tượng hay tự nhiên ngẫu biến, và tốt nhất phải gói mình trong việc quản lý gia đình cũng như công việc nội trợ khác. Nếu suy nghĩ này của Rousseau không phải là một sự phân biệt trơ trẽn thì chắc chắn người ta sẽ cho rằng Rousseau đang kiếm tìm những người phụ nữ làm nơi nương náu cho ông trong một thế giới vốn đã trở nên xa lạ với ông. Nhưng cũng thật sai lầm nếu như chúng ta bỏ sót những đoạn khác Rousseau đã vạch trần cạm bẫy do những người theo chủ nghĩa bình quyền đại diện cho nữ giới đã giăng ra trong khi tuyên bố đòi phải có bình quyền. Phụ nữ, với sự nhạy cảm nổi bật và bản năng thực tiễn, họ thực sự đang sở hữu tài năng giúp họ được ngang hàng với những đức ông chồng của mình:

“Vũ khí của người phụ nữ nằm ở nhan sắc của họ [...]. Sự khéo léo vốn có của giới nữ hoàn toàn là sự đền bù xứng đáng cho gì mà họ thiếu, đó là sức mạnh cơ bắp; cái thiếu khiến người phụ nữ không thể trở thành bầu bạn của đàn ông, mà thành nô lệ của đàn ông. Cũng chính nhờ vào sự vượt trội và tài trí mà người phụ nữ giữ vững được vị trí ngang hàng với đàn ông, và từ đó cô ta có thể chi phối đàn ông bằng cách phục tùng họ [...]. Giả sử bạn muốn nâng người phụ nữ lên vị thế ngang với người đàn ông; đàn ông hoàn toàn đồng ý. Nhưng phụ nữ càng cố làm cho mình giống đàn ông bao nhiêu thì họ càng không thể nào chi phối được đàn ông, và do đó mà đàn ông mới thực sự trở thành kẻ chiến thắng”.

Cuộc tranh luận này đã giúp chúng ta hiểu rõ được quan điểm của Rousseau về nguyên tắc bình đẳng, quan điểm này đã được thể hiện trong tác phẩm *Diễn văn* (*Discours*) xuất bản năm 1755 và được đưa vào thực tiễn trong đề cương giáo dục học chi tiết mà *Émile* là đại diện. Chúng ta phải luôn ghi nhớ rằng trạng thái đề cập ở đây là “trạng thái tự nhiên” được khơi gợi trong phần đầu cuốn *Luận về nguồn gốc sự bất bình đẳng* (*Discours sur l’origine de l’inégalité*). Trạng thái này được mô tả là sự bất bình đẳng hoàn toàn giữa các lực lượng, mỗi cá nhân phải được giả định là hoàn toàn tự do phát triển chính mình trong thế giới không có rào cản. Một khi họ bước lên vũ đài xã hội, các lực lượng này phải đối đầu, thỏa hiệp với lực lượng khác, rồi cuối cùng phải nhường quyền lực của mình cho người có thế lực cao hơn, có khả năng giảng hòa xung đột. Nhưng rồi thế lực này lại tự nó bước vào một thời kỳ giao tranh nói chung, và một lần nữa lại giải phóng các lực lượng tự nhiên. Chính trong hoàn cảnh này giáo dục phải hoàn thành vai trò của nó: cùng lúc cố gắng chế ngự các mặt đối lập, nhân danh một cuộc thi nhằm thúc đẩy khát vọng tự nhiên hòa nhập vào xã hội trong một thế giới bị đe dọa bởi nạn bạo lực, và phát huy việc giải phóng những khát vọng tự nhiên này theo hướng tự định trong bối cảnh xã hội đầy sự bất mãn - một nét đặc trưng của xã hội hiện đại của chúng ta. Nói cách khác, nhiệm vụ của trường học là nhằm chuẩn bị cho con người cách thức đạt được tự do trong khi vẫn thể hiện được tinh thần trách nhiệm và đoàn kết hơn là việc bảo đảm sự bình đẳng chỉ qua việc hòa nhập tối đa.

Do đó, điều quan trọng là chúng ta phải cẩn trọng suy xét trước khi tôn vinh Rousseau như cha đẻ của “nền giáo dục công hòa”. Thậm chí tại thời điểm Cách mạng Pháp, một khi những người chịu trách nhiệm lập nội dung chương trình giáo dục công nếu chỉ miễn cưỡng nể phục Rousseau thì đã phải đương đầu ngay với khó khăn cực kỳ lớn trong việc hợp nhất nội dung chương trình của họ với cách tiếp cận giáo dục được nêu ra trong *Émile*, tác phẩm vốn được coi là một hình thức giáo dục cá nhân. Nên theo đó, trong khi cho rằng những đoạn phát biểu gây lúng túng cho người đọc trong *Émile* là do tính chủ quan dễ nổi nóng của tác giả, họ đã tiến hành diễn giải theo lối chính trị cuốn *Khế ước xã hội* (*Du contrat social*) để tìm ra quy luật tất yếu về một dạng giáo dục công dân nhằm mục đích duy nhất là khuyến khích sự hòa hợp với quyền công dân mới. Việc xuất bản tác phẩm viết tay của Rousseau Một vài suy nghĩ về chế độ cai trị của Ba Lan (*Considérations sur le gouvernement de Pologne*) sau khi ông qua đời là một sự xuất hiện đúng lúc. Trong tác phẩm này ông chủ trương ủng hộ việc thiết lập hệ thống giáo dục quốc gia nhằm hỗ trợ cho việc hội nhập sâu vào trọng tâm xã hội.

Điểm hạn chế của cách diễn giải theo lối chính trị này là ở chỗ nó đã bỏ sót những câu văn có tính khiêu khích mà Rousseau đã sử dụng để mở đầu và kết thúc tác phẩm *Émile*: “Những thể chế công không còn tồn tại nữa, và chắc chắn là không thể tồn tại; bởi vì rõ ràng khi không có đất nước thì chắc chắn không thể có công dân. Hai thuật ngữ “đất nước” và “công dân” phải bị xóa bỏ khỏi các loại ngôn ngữ hiện đại”.

“Thật vô nghĩa khi chúng ta cứ khát khao có được tự do dưới sự bảo vệ của luật pháp. Luật pháp có ở đâu và đâu là nơi luật pháp được tôn trọng? Những cái bạn thấy đang ngự trị khắp nơi dưới cái lốt luật pháp chỉ là niềm yêu thích và đam mê của con người mà thôi”.

Điều này càng chứng tỏ rằng sự hồ nghi của Rousseau về các dạng Nhà nước vẫn không hề suy giảm kể từ khi ông viết những lời phân tích rất chua chát trong hai tập *Diễn văn*. Sự mục nát của mọi thể chế vẫn cứ tồn tại như nó vốn thế, tác phẩm *Khế ước xã hội* (*Du contrat social*) - với những *Khế ước xã hội* được phác thảo trong tác phẩm này - vẫn chỉ là một ước mơ, một ước mơ cần thiết, và chắc chắn nó tập trung vào những hành vi chính trị, tuy nhiên đây lại là ước mơ mà chúng ta cần phải thận trọng không để nó chuyển hóa thành hiện thực.

Đối với con người, thực tại từ nay về sau nhất thiết phải là một quá trình mang tính giáo dục. Nó đòi hỏi phải xây dựng lại xã hội loài người trên nền tảng lợi ích mà mỗi cá nhân sẽ tìm được tại đó, khởi đầu là thanh thiếu niên, người có lợi thế khi tham gia giai đoạn mở đầu của quá trình. Và chính trị, cái mà người ta nghĩ là nó luôn tự vướng vào sự mâu thuẫn chẳng đi đến đâu, do đó nhờ giáo dục mà có được ý nghĩa mới nào đó.

Khi phát biểu điều này, chúng ta đơn thuần chỉ là đang tái thiết lập sự cân bằng thích đáng giữa *Émile* và *Khế ước xã hội* (*Du contrat social*), như chính Rousseau đã dự định từ ban đầu. Thực tế, ông đã đánh giá tầm quan trọng của luận thuyết giáo dục của mình cao hơn hẳn bài luận chính trị, tập san công trình nghiên cứu về các thể chế chính trị mà chẳng bao giờ ông hoàn thành được. Khi viết cho một phóng viên, ông có nói rằng mặc dù “cả hai đã làm nên sự hoàn thiện”, nhưng người ta vẫn luôn cho rằng *Khế ước xã hội* (*Du contrat social*) “phải được coi là một phụ lục” của luận thuyết giáo dục. Và thực tế là giá trị cốt lõi của *Khế ước xã hội* đã được tóm lược trong tập V của *Émile*, mặc dù nó chỉ được viết dưới dạng “đặt vấn đề và câu hỏi”, cái sẽ được thảo luận và được chuyển thành các quy tắc “chỉ khi chúng được chứng minh và giải quyết đầy đủ”. Chính ở đây, những góc tích chính trị trên phương diện giáo dục trở nên lộ rõ.

Trong số tất cả hiểu nhầm gây nên sự rối loạn trong lối diễn giải tác phẩm Émile thì những hiểu lầm có tính chính trị là sự hiểu lầm gây ra hậu quả nghiêm trọng nhất. Nó làm cản trở con đường đến với cách tiếp cận có tính nhân loại khởi nguyên tư tưởng giáo dục mà Rousseau đã hình thành thành công, và chính tư tưởng giáo dục này đã mang đến ý nghĩa cơ bản mới cho hành vi con người. Sự vận hành theo lối “cấu thành nghĩa” đó có thể được giải thích bởi mong muốn mãnh liệt của xã hội hiện đại của chúng ta, mong muốn bằng mọi giá phải giành lại được những yếu tố tạo nên sự bền vững, đó là kết quả của cuộc biến động vĩ đại là Cách mạng Pháp. Người ta luôn hy vọng rằng trong tình hình tư tưởng cách mạng vốn vẫn đang phát huy sức mạnh của nó thì một sự nhìn nhận lại hợp lý có thể giành lại được tất cả những cơ hội thành công cho giáo dục.

Thế hệ tiếp nối đầy rẫy những mâu thuẫn

Nói tiếp câu phát biểu: “Rousseau và thế hệ nối tiếp ông mãi mãi trong tình trạng mâu thuẫn”, một nhà phân tích xuất sắc tư tưởng giáo dục đương thời có viết: “Chúng ta hoàn toàn có thể hiểu được vì sao những độc giả thiếu chín chắn, những nhà giáo dục hầu như không hiểu kỹ càng tư tưởng triết học của Rousseau để nắm bắt vững học thuyết giáo dục của ông đều không thể đánh giá đúng được cái cốt lõi đã cân nhắc cẩn trọng của tư tưởng Rousseau. Émile đã bị hiểu sai thậm chí trong thế kỉ XVIII và ngay cả bây giờ nó vẫn chưa được hiểu đúng”.

Thực tế là Rousseau đã được chuẩn bị kỹ lưỡng để nhận phần trách nhiệm trước những mâu thuẫn của những thế hệ kế thừa và tiếp nối ông. Do đó, những người chủ trương không can thiệp vào mọi mặt của người trưởng thành và ủng hộ tính tự quyết của trẻ (gồm cộng đồng trường học ở Hamburg, A.S Neill ở Summerhill), và những người sẵn sàng tự gói mình vào hoạt động “ủng hộ” cho sự phát triển tự do của khát vọng học tập tự nhiên của trẻ (ham thích đọc kiểu Rogers và chẳng cần đến mệnh lệnh) đã có thể sắp xếp quy củ phương pháp tiếp cận giáo dục của họ bằng tham khảo quy tắc “giáo dục học phủ định”, theo đó người thầy giáo được yêu cầu “chẳng làm gì cả vì điều đó có nghĩa là làm được hết thảy mọi thứ” và “tiếp cho trẻ khao khát học” bằng cách sử dụng mỗi phương pháp hoặc tổng hợp hiệu quả các phương pháp. Tuy nhiên, hầu hết mọi nhà giáo dục lại không để ý đến khả năng là các thể chế xã hội có thể làm biến chất những khát vọng. Giả định như xã hội của chúng ta vẫn nguyên như bản chất của nó, Georges Snyders đã chỉ ra một cách đích đáng rằng: “Chẳng ích gì khi cứ mong muốn thả đứa trẻ cho những cơn bốc đồng tự phát của nó, bởi vì những gì được bộc lộ trong đứa trẻ đó không bao giờ là minh chứng để suy ra bản chất của nó, mà đơn thuần chúng chỉ là một mớ những tác động không đúng và chưa được phê bình, là những cái che lấp minh chứng cho bản chất”. Sau đó, ông trích dẫn đoạn sau trong tập III của Émile: “Một người luôn muốn tự coi mình là sinh vật độc nhất, chẳng bị trói buộc bởi điều gì, lại còn có đầy đủ mọi thứ thì không thể nào nói không phải là một kẻ khôn khổ”.

Quả thực, “những người giải phóng khát vọng tự nhiên” đã bị thực tại cưỡng buộc phải mãi mãi thỏa hiệp với thể chế xã hội mà họ đã tuyên bố rằng họ có khả năng thực hiện giải phóng mà không có chúng.

Nhà giáo dục do đó không thể nào trốn tránh trách nhiệm của mình trong thế giới hiện thực này. Dù phải đối mặt với tất cả các quan điểm đối lập, anh ta vẫn phải hoàn thành nhiệm vụ giáo dục của mình, và dù chỉ theo lối gọi là “học sinh của anh sẽ luôn tin chắc rằng anh là người vô cùng thông thái, trong khi anh luôn chỉ là anh mà thôi”. Mỗi quan tâm của nhà giáo dục phải là chịu trách nhiệm giám sát tới những ước muốn của trẻ, cùng lúc đó cũng phải cho chúng được tự do, mà thực chất, là áp đặt cái tự do đó cho trẻ. Để đảm bảo thực hiện được yêu cầu thứ hai thì cần phải viện đến một dự án giáo dục

rất rõ ràng và dễ hiểu đối với trẻ, ở đó giáo dục được thực hiện thông qua “quy luật tất yếu của sự vật”, vượt ra khỏi ý chí nguyện vọng của con người. Vấn đề khúc mắc duy nhất ở đây là dự án chỉ có thể được thiết lập dựa trên cơ sở giả định một quan điểm về con người và những gì phải thuộc bản chất của con người. Ở đây, với tác phẩm *Émile* được xem như điểm khởi đầu, những luồng tư tưởng chính bắt đầu lộ rạn, cái sẽ cấu thành nên sự vận động giáo dục mới, mà sự phát triển của nó đã được Pestalozzi dự đoán trước khi ông tập trung vào ba trục chính của bộ tam trái tim, khối óc và bàn tay.

Rousseau đã mở cánh cửa vào trái tim của nhân loại: tri giác, xúc cảm và niềm đam mê - trái tim đó yêu cầu phải được đặt trong mối quan hệ ngang bằng với lý trí. Số đông các nhà giáo dục, những người quyết tâm định hướng hành động của mình trên cơ sở các yếu tố hàng đầu là tình yêu, niềm tin và sự hòa hợp của cuộc sống đã phải ngập chìm vào những mối bất hòa từ Frobel tới Korczak, với việc trải qua tất cả những trải nghiệm nhằm tạo ra “khu vực sống” cho trẻ và bao quanh trẻ, rồi cho tới những nhà giáo dục học hiện đại, những người quan tâm nhiều đến hoạt động giao tiếp liên lạc với việc hồ hởi đi tìm kiếm điểm hòa hợp của những mối quan hệ rõ ràng. Nhưng tất cả những nhà giáo dục này đều quên rằng nhân vật cô giáo Julie trong *La nouvelle Héloïse*, nhân vật tiêu biểu nhất cho hình tượng nhà giáo dục trong tư tưởng Rousseau, mặc dù có thể để cho những trạng thái xúc cảm lãng mạn của mình bộc lộ, nhưng cô vẫn luôn luôn giữ khoảng cách với những người xung quanh và cụ thể ở đây là học trò của mình. Rồi cuối cùng cô đã thể hiện được mình là một người phụ nữ của trách nhiệm, hơn là một người phụ nữ của yêu thương. Chẳng nói chút gì về sự lạnh lùng và thờ ơ dửng dưng của người cha: những xúc cảm gắn kết *Émile* với người thầy thông thái của mình là sự pha trộn giữa tình cảm mến yêu và một thứ cảm xúc sợ hãi xen lẫn yêu thương nảy sinh từ lòng kính trọng.

Thực vậy, với người cha, mọi việc có vẻ như được giải quyết bằng con mắt cao ngạo hơn và tăng tiến hơn trong mọi việc. Nếu nhìn từ góc độ này thì giáo dục đầu tiên và trước nhất sẽ là vấn đề trí óc, một dạng trí tuệ về cơ bản có khả năng nắm bắt những quy tắc điều khiển sự phát triển tự nhiên của nhân loại, và do đó có khả năng dự đoán trước được mô hình phát triển đó. Đây là điểm xuất phát của nhóm các nhà giáo dục chuyên dựa trên sự đánh giá lạc quan các yếu tố quyết định sự phát triển của loài người để làm cơ sở cho phương pháp tiếp cận giáo dục của mình, có thể là cách tiếp cận tâm sinh lý học (Decroly, Montessori), tâm lý học (từ Herbart đến Piaget) hay xã hội học (Spencer, Durkheim, Emanzipationspädagogik). Trên thực tế, đây chính là điểm chung của một số phương pháp tiếp cận, mà nội dung chính thống của mỗi phương pháp này đều lấy từ các tác phẩm của Rousseau: quy tắc về những lợi ích sống còn cùng tồn tại hòa bình với phương pháp di truyền phát sinh, tương phản với những lời chỉ trích mang tính xã hội vốn chẳng bao giờ suy giảm. Thực vậy, kể từ khi có *Luận về khoa học và nghệ thuật* (*Discours sur les sciences et les art*), chúng ta đã biết được những cái gì cần phải suy nghĩ về các phân ngành khoa học xã hội và đòi hỏi riêng cho mỗi phân ngành phải đánh giá được tổng thể khả năng của loài người.

Một luồng tư tưởng chủ đạo khác lấy cảm hứng từ thực tế rằng *Émile* luôn bị đặt trong tình huống buộc cậu phải chủ động, cậu được dạy và thường xuyên tham gia vào các hoạt động thiết thực để tích lũy kinh nghiệm, cậu bị áp đặt nghĩa vụ phải có công việc là một lĩnh vực hoạt động có ích cho xã hội. Luồng tư tưởng này là: giáo dục về cơ bản là quá trình thực hành. Điều này tức là phải phát triển “các phương pháp hoạt động” - ví dụ như phương pháp nhằm biến trẻ thành một nhà kỹ thuật có bốn phận trau dồi kiến thức của mình (Freinet), hay những thử nghiệm huấn luyện thông qua thực hành (Dewey, Makarenko) - đến mức cố gắng đạt được khả năng khai thác công nghệ mới nhằm mục đích biến đổi thái độ và hành động thực tiễn của người thầy giáo. Trên thực tế, toàn bộ tác phẩm của Rousseau vẫn

truyền tải quan điểm rằng, nếu một đứa trẻ thực sự phát triển được năng khiếu bản thân trong hành động và thông qua hành động thì thói quen sẽ có ý nghĩa nhưng chỉ trong trường hợp chúng đạt được trình độ hiểu biết cao hơn, mà điều này lại chẳng liên quan gì đến phạm vi hành động. Một lần nữa ở đây, mục tiêu giáo dục luôn là phải nhận thức được điều gì đang bị đe dọa khi thực hiện hoạt động giáo dục.

Dạy dỗ trái tim, dạy dỗ khối óc và dạy dỗ bàn tay: Rousseau chịu hết trách nhiệm về mình trước đây rầy những mâu thuẫn mà thế hệ tiếp nối ông đang mắc phải. Nhưng ông cũng có mặt tại nơi hứng chịu hậu quả của thất bại lịch sử của họ, khi mà những người ủng hộ nhiệt tình cho mối quan hệ yêu thương, cho một tư duy rời rạc và những hành động hữu ích, luôn thường trực câu hỏi rằng có chút cơ hội nào để giáo dục có được bước tiến trong thế giới này, thế giới mà mọi hành động cuối cùng sẽ đều đi đến bế tắc không? Khi họ bắt đầu cảm thấy tuyệt vọng, như Pestalozzi đã trải qua trong thời kỳ sống ẩn dật tại Neuhof, thì họ đã tìm đến với Émile. Émile luôn là “cuốn sách mơ ước” mà họ say sưa đọc đi đọc lại, cứ như thể nó vẫn chưa hề bộc lộ hết ra những bí ẩn của nó, như thể nó vẫn mới nguyên, để rồi trích dẫn cụm từ mà Pestalozzi đã sử dụng để diễn tả sự khép lại cuộc sống nhiều trải nghiệm, một “cuốn sách đã niêm phong”.

Vậy thì bí ẩn quan trọng của cuốn sách này là gì? Có, lẽ nó khá đơn giản, đó là con người - đầu tiên và trước hết là “Nhân phẩm con người” - chắc chắn luôn vượt xa những gì tôi có thể nghĩ về anh ta ở các lĩnh vực khoa học, triết học và chính trị. Về cơ bản, anh ta là người tự do tự tại, và tất cả mọi cố gắng nhằm yêu mến anh ta, hiểu anh ta, giao tiếp, làm việc với anh ta, nhưng khi thực hiện lại chẳng đếm xỉa gì đến tự do của anh ta, cuối cùng tất yếu phải thất bại. Nếu như giáo dục quả thật là vấn đề của trái tim thì luôn luôn tồn tại nguy cơ làm trẻ ngột ngạt trong sự vây chặt của tình yêu thương. Do đó, điều quan trọng là làm sao lưu giữ được tình yêu trong phạm vi được giới hạn bởi niềm tin vào những gì tự nhiên sắp sẵn cho mỗi người, trường hợp này là trẻ nhỏ. Nếu giáo dục được hiểu là vấn đề đạt được sự hiểu biết xác thực về môn học và vấn đề về các yếu tố quyết định nên giáo dục thì rủi ro của việc coi môn học chỉ là một sản phẩm của các yếu tố quyết định giáo dục thực sự rất lớn. Khi đó nhất thiết phải lưu ý tới giới hạn mà nếu vượt qua nó thì những tri thức xác thực này sẽ át đi khả năng của con người trong việc định hướng bản chất của anh ta. Còn nếu giáo dục là vấn đề của hoạt động thì cũng có nguy cơ lớn khi coi nó đơn thuần là vấn đề sản xuất kỹ thuật. Và khi đó điều quan trọng phải luôn định vị lại các phương pháp kỹ thuật trong tình huống tự do tự lực.

Và khi đó trên tinh thần của Émile, khi xét tới vấn đề là người ta mong muốn có được cái gì thông qua giáo dục, và cơ chế đối trọng được phát huy trong giáo dục, thì giáo dục không được hòa nhập vào thực tiễn lịch sử, mà tự nó sẽ trở thành một dạng quen thuộc gắn với hoạt động sự phạm. Điều này không phải là điều có ít nghịch biện nhất trong tác phẩm Rousseau: những nhà giáo dục ảo tưởng suy cho cùng cũng tỏ ra là chuyên gia về nghệ thuật giáo dục thực hành vì họ luôn theo đuổi ước mơ tìm tới điểm tận cùng của tư duy logic.

Đó là lý do vì sao Rousseau có khả năng nhìn nhận tư tưởng giáo dục là một yếu tố chủ chốt tạo nên thời kỳ hiện đại của chúng ta, trong khi đó chính chúng ta lại một mực cho rằng chúng là yếu tố bỏ đi của các dự án khi đã lâm vào bế tắc. Và đó cũng là lý do vì sao Rousseau luôn đứng sừng sững trước chúng ta và có đôi điều để chỉ dạy chúng ta khi chúng ta phải vật lộn với những thách thức lớn của thời đại.

Chúng ta chỉ cần xem xét một khía cạnh thôi, ví dụ như các cuộc đối đầu về văn hóa đang ngày càng

gây ra căng thẳng cho cơ cấu đất nước và đe dọa chia rẽ đất nước thành những phân tách rời không thể cứu vãn. Bản thân Rousseau cũng đã bị giằng xé giữa hai thế giới: thứ nhất là tư tưởng chủ nghĩa cộng hòa, tư tưởng Calvinist và chủ nghĩa phân lập ở vùng Geneva; và thứ hai là các tư tưởng tại quê hương mà ông tự nguyện ủng hộ, là thể chế quân chủ, đạo nhà thờ. Trong hai tập Diễn văn, ông đã đưa ra những lời chuẩn đoán nghiệt ngã về tình trạng rối loạn hệ thống các nền văn hóa mà trước đó dường như có vẻ ổn định mãi mãi. Văn hóa, không phải là cái trôi nổi trong bầu trời những lý tưởng nào đó, mà nó vẫn gắn với lợi ích thiết thân của những người ủng hộ nó, và đối với những người sở hữu nó, nó gây dựng nên ý thức thống trị trong họ. Thế chẳng lẽ khoa học không phải được bắt nguồn từ nhu cầu được bảo vệ, khát vọng được tỏa sáng và triết lý về ham muốn thống trị? Nhiệm vụ của những người công dân có học thức và năng lực hơn phải tận dụng khéo léo viên ngọc quý giá trên vương miện văn hóa: lời nói - và sức mạnh của lời nói! Và với nhận thức ban đầu này thì “cuộc chiến văn hóa” bắt đầu.

Người ta không nghĩ rằng những quốc gia hình thành trong quá trình lịch sử có thể vượt qua được khủng hoảng mà chính họ bị mắc vào. Vì thế, yêu cầu phải có môi trường xã hội cụ thể trong đó quá trình tái thiết văn hóa được tiến hành tự do, vượt qua tính đa dạng văn hóa mới được phục hồi, hay yêu cầu phải có môi trường xã hội có dạng thức phổ biến bất chấp thách thức trở ngại, có thể tiếp nhận một thực thể mới đạt hiệu quả tốt hơn trong việc lưu giữ những lợi ích của các yếu tố cấu thành lên nó - đó là môi trường giáo dục. Nhưng một lần nữa ở đây, nó không phải là vấn đề về thể chế, cái được đưa ra trước sự điên rồ và mâu thuẫn của con người, mà nó chính là ảnh hưởng của quá trình giáo dục được xây dựng nhằm thúc đẩy sự phát triển của tất cả mọi người, trong bối cảnh vượt qua sự mâu thuẫn văn hóa mang tính xã hội, vượt xa khả năng mà con người có thể khám phá và giành lại những giá trị ẩn dưới những nền văn hóa này. Trong tập V của Émile, khi người anh hùng dân tộc trở về sau cuộc hành trình châu Âu của mình, một quá trình đánh giá đầy đủ sự đa dạng lịch sử của dân tộc và bản chất tự nhiên của các thể chế xã hội tương ứng, ông đã đúc kết qua lời thừa nhận rằng trong khi con người đang phải chịu ơn lớn với quê hương nơi đã sinh ra mình và một nền văn hóa đã nuôi dưỡng mình, thì con người không thể đòi hỏi hơn những gì mà quê hương và nền văn hóa có thể mang lại cho anh ta trong giới hạn lịch sử của chúng. Và rút cục theo tư tưởng Socrat, trong sâu thẳm cái “Tôi” của mình, trong trái tim đầy tình thương với tư cách là con người tự do, có điều gì đó sẽ thúc giục anh ta khám phá nguồn gốc tất yếu của sự phục hưng văn hóa.

Thông qua phân tích của Rousseau về những mâu thuẫn đang tiếp tục chia tách xã hội của chúng ta, ông đã mở cho chúng ta những cánh cửa vào cái hiện đại và còn chỉ ra con đường chúng ta đi theo: đó chính là giáo dục và rèn luyện con người. Nếu bản thân ông không đi theo con đường này thì đó là vì ông đã gạt bỏ những thông lệ để không bằng lòng với việc phải “đi nửa chừng con đường chân lý”. Như ông đã một lần nữa giải thích trong lời tựa Émile, rằng đối với ông điều quan trọng đó là dạng thức giáo dục phải nên hướng tới mục tiêu “thích hợp với loài người và phù hợp với lòng dân”.

Liệu giáo dục có còn được đề cập theo lối tư duy trên trong thập kỷ cuối của thế kỷ XX này không? Có một thực tế rất dễ dàng nhận thấy đó là các mâu thuẫn đã ngày càng trở nên cực đoan hơn. Chưa bao giờ đòi hỏi phải có khoa học hay kỹ thuật lại lớn như vậy, nhưng cũng chưa bao giờ quyền lực của chúng lại bị thách thức nhiều đến vậy. Chưa bao giờ khát vọng giao thiệp lại trở nên khắc sâu đến vậy, mỗi một lần lại phải viện đến rất nhiều sáng kiến để thỏa mãn khát vọng đó. Rousseau đã giúp chúng ta xây dựng lại tư tưởng giáo dục và đó là lý do thực sự để chúng ta bày tỏ lòng biết ơn đến ông.

ROBERT OWEN (1771 - 1858)



ROBERT OWEN

(1771 - 1858)

Nhà tư tưởng giáo dục và cách mạng xã hội, người khởi xướng chủ nghĩa xã hội không tưởng

Đóng góp của Robert Owen cho tiến bộ giáo dục về cả tư tưởng và thực tiễn được ghi nhận rộng rãi trong nhiều sách giáo khoa lịch sử. Với niềm say mê, ham học hỏi và bầu nhiệt huyết, Owen đi sâu khám phá các lĩnh vực của đời sống xã hội. Đó là kế hoạch xây dựng mô hình xã hội tiến bộ nhằm cải thiện các vấn đề phát sinh từ cuộc cách mạng công nghiệp; thí nghiệm tổ chức cộng đồng phát triển mang tầm quốc tế và kế hoạch xây dựng phong trào lao động Anh với Liên đoàn thương mại hợp nhất có quy mô toàn quốc. Nhiều quan điểm của Owen được thế hệ sau vận dụng và cải biến. Những người này được gọi là Owenites - người theo chủ nghĩa của Owen. Họ cho rằng kinh tế và cấu trúc xã hội sẽ thay đổi phù hợp với quy luật của khoa học xã hội.

Những ảnh hưởng của cuộc cách mạng công nghiệp

Robert Owen sinh năm 1771 tại Newtown, Montgomeryshire, xứ Wales. Hai năm sau, ông nghỉ học. Với tài buôn bán, bộ óc thông minh, Owen nhanh chóng thành công trong thế giới công nghiệp. Vài năm sau khi học việc tại một cửa hàng buôn bán vải ở London, cuối những năm 1780, Owen chuyển tới Manchester và bắt đầu sự nghiệp kinh doanh khi mới 18 tuổi.

Giống như nhiều trung tâm đô thị phía Bắc nước Anh, thị trấn Manchester cũng chịu ảnh hưởng sâu sắc của cuộc cách mạng công nghiệp giữa thế kỉ XVIII. Sản xuất công nghiệp qui mô lớn thay thế sản xuất quy mô gia đình nhờ các phát minh ra động cơ hơi nước của James Watt và máy dùng trong công nghiệp dệt, nhất là khung dệt chạy bằng nước. Dân số Manchester đã tăng 1000%, tính từ thời điểm Owen ra đời lên đến 25 triệu người 50 năm sau đó. Nhu cầu lao động của những nhà máy này không giới hạn. Do dân số ít, miền Bắc nước Anh buộc phải “nhập khẩu” lao động để cung ứng cho các nhà

máy. Nhằm giảm khoản trợ cấp lấy nguồn thuế địa phương, Hội bảo trợ người nghèo, đặc biệt ở London và miền Nam nước Anh đã đưa trẻ em ở các trại tế bần đến làm việc ở các nhà máy ở miền Bắc. Những đứa trẻ học việc từ bảy tuổi trở lên mới được ký hợp đồng. Chúng sống trong các xưởng học việc cạnh nhà máy. Ngoài điều kiện sống khổ cực, chúng phải làm việc từ năm giờ sáng đến tám giờ tối và chỉ được nghỉ nửa giờ để ăn sáng và ăn tối.

Năm 1802, với nỗ lực bảo vệ những thanh thiếu niên, đạo luật về sức khỏe thợ học việc có hiệu lực. Một điều quan trọng được quy định trong luật là trẻ em làm việc không quá 12 giờ một ngày và phải được học tiểu học. Tuy nhiên, chính Robert Peel, một chủ nhà máy và là người xây dựng đạo luật này đã thừa nhận tại Hạ viện rằng giới chủ và quan tòa không thực hiện nghiêm túc đạo luật này. Trẻ em khi mới 7 tuổi, thậm chí ít tuổi hơn vẫn phải làm việc từ 13, 14 tiếng một ngày.

Những ảnh hưởng về trí tuệ

Khi ở Manchester, Owen tham gia thảo luận tại Hội triết học và văn học Manchester, làm chủ tọa cuộc họp về giáo dục tiểu học ở Lancaster của Joseph Lancaster. Ông đã đóng góp 1.000 bảng Anh cho hệ thống giáo dục này. Ông và John Dalton, người tìm ra thuyết nguyên tử, cùng các thành viên khác thành lập trường Cao đẳng Manchester vào đầu những năm 1790.

Nguồn gốc triết học của Owen không dễ dàng nhận ra. Khi còn rất trẻ, Owen đã mất niềm tin vào Cơ Đốc giáo. Sau này khi nghiên cứu về con người, ông cũng cho rằng con người là “kết quả của ảnh hưởng tự nhiên và xã hội xung quanh” chứ không do Chúa tạo ra. Ông cũng là thành viên tích cực của Ban y tế Manchester do bạn ông Tiến sĩ Thomas Percival lập ra vào năm 1796. Ban y tế quan tâm cải thiện điều kiện về nơi ở và y tế cho những người sống tại các thành phố công nghiệp. Do ảnh hưởng của Thomas Percival, Owen quan tâm nhiều đến các triết gia người Pháp theo phong trào Khai Sáng như Voltaire, Diderot, Condorcet và Rousseau. Cuộc gặp gỡ giữa ông với William Godwin làm rõ hơn quan điểm của ông về phong trào Khai Sáng. Sự kiện này có giá trị hơn chuyến đi của Owen tới Scotland để tìm hiểu phong trào Khai Sáng. Trong hồi ký, Owen nhắc nhiều đến những người bạn thân là giáo sư đại học ở các trường Edingurgh và Glasgow. Một trong số đó là George Jardine. Người đã có nhiều “cố gắng đưa triết học vào cuộc sống”; khuyến khích sinh viên tham gia các tổ chức của chính họ và bạn của Helvétius và d’Alembert. Một cách khái quát, các trường đại học ở Scotland đã kế thừa thành quả của thời kỳ Phục Hưng về triết lý đạo đức trong nửa sau của thế kỉ XVIII với các tác phẩm của David Hume, Adam Smith. Chính sự pha trộn giữa các quan điểm theo phong trào Khai Sáng của Pháp và Scotland, và kinh nghiệm bản thân ở Manchester là nền tảng lý thuyết giáo dục của Owen.

Quan điểm mới về xã hội

Sau tám năm ở Manchester, Owen đã tích lũy được nhiều tài sản và kinh nghiệm. Vào năm 1799, ông nhận làm quản lý cho “một xã hội tồi tàn” ở New Lanark bên bờ sông Clyde, nơi có nhà máy kéo sợi lớn nhất Scotland. David Dale, một trưởng lão của giáo hội Scotland, và Tory sở hữu nhà máy này. Bằng quan hệ làm ăn, Owen, ở tuổi 27, không chỉ lấy được nhà máy mà còn cưới con gái của Dale. Ông quyết tâm thực hiện một chế độ nhân bản hơn làm thay đổi tính cách, số phận của người lao động. Lúc đầu, Owen bị người dân nghi ngờ vì là ông là chủ và không phải người Scotland. Nhưng ông nhanh chóng vượt qua khó khăn. Sau này, ông đã kể lại kinh nghiệm ở Manchester:

“Tôi đối xử tự nhiên nên dần chiếm được lòng tin và thiện cảm của công nhân. Tôi ngạc nhiên khi thấy

mình hoàn thành công việc dễ dàng hơn những người có trình độ học vấn cao hơn tôi nhiều. Từ những quyền lực vô thức tới người khác, tôi tạo ra ảnh hưởng tốt tới công nhân của mình. Sau sáu tháng quản lý, công nhân có ý thức kỷ luật tốt hơn bất kỳ nơi nào ở Manchester hay các vùng lân cận và chẳng ở đâu có thể theo kịp họ”.

Owen nỗ lực để New Lanark trở thành cộng đồng lý tưởng. Dale đặt nền móng cho con rẻ tương lai bằng việc quan tâm đời sống và tổ chức các lớp học sơ cấp cho những đứa trẻ khốn khổ. Owen hi vọng sẽ mở rộng mô hình trong xã hội. Các nhà máy chỉ thuê dưới mười trẻ em, ông bãi bỏ lao động học việc khổ cực và cải thiện đáng kể điều kiện làm việc ở nhà máy. Các thí nghiệm này thu được kết quả khả quan. Nhưng Owen nhận thấy chế độ độc tài dù có phần nhân từ như thế thì chỉ làm dịu bớt những khó khăn xã hội mà không giải quyết được chúng. Ông đã viết:

“Là chủ quản lý nhà máy ở Lancashire và Lanarkshire, tôi làm tất cả để giúp đỡ những người làm thuê của mình, Song những gì tôi làm trong xã hội bất công chỉ xoa dịu hoàn cảnh sống khổ cực của người nghèo trong một chừng mực nhất định. Cho dù xã hội có đủ các hình thức giáo dục, tạo việc làm, quản lý cả để chế Anh, giúp con người có cuộc sống giàu có và hạnh phúc hơn; đoàn kết, thông minh hơn, phát triển vượt trội cả về thể chất lẫn tinh thần”.

Mười năm đầu ở trường New Lanark, Owen luôn trăn trở làm sao để đạt được mục tiêu. Ông đã phác thảo kế hoạch cải cách trong cuốn sách Quan điểm mới về xã hội hay những bài luận về nguyên tắc hình thành nhân cách, ứng dụng nguyên tắc này vào thực tế năm 1813 và 1814. Hai bài luận đầu tiên của ông bàn về sự cần thiết hình thành tính cách “những phạm nhân của thế giới”. Trong bài luận thứ ba bàn về những tiến bộ ở New Lanark để cải thiện đời sống cho người dân, Owen bày tỏ quan điểm của mình về giáo dục.

Trẻ em học hỏi và tiếp thu nhiều những điều hay lẽ phải từ khi còn nhỏ. Trẻ em có rất nhiều “ấn tượng sâu sắc” trong những năm đầu đời. Do vậy, việc trẻ em không được hướng dẫn hay hướng dẫn sai sẽ ảnh hưởng xấu đến tính cách của trẻ suốt thời niên thiếu và vị thành niên. Để tránh việc này, Owen luôn quan tâm tới con cái của công nhân. Tại sân chơi ở New Lanark, trẻ em đều được dặn dò cẩn kẽ: “Không bao giờ được làm tổn thương bạn, cần phải chơi đùa vui vẻ với nhau”. Nếu các em làm theo điều này và việc giám sát đảm bảo không em vi phạm thì cách cư xử tốt đẹp sẽ nhân rộng ra toàn xã hội.

Trước đó, Owen rất khâm phục hệ thống giáo dục theo kiểu Lancaster. Trong hai bài luận viết năm 1812 và 1813, ông chỉ ra nguyên tắc phục tùng, ra lệnh, quy định, công nghiệp và sự cần thiết của việc đọc, viết và làm tính. Nhưng trong bài luận thứ ba và thứ tư, viết năm 1814, quan điểm của ông đã thay đổi đáng kể.

Giáo dục người nghèo những kiến thức cần thiết hoặc thôi châm biếm sự dốt nát, nghèo khó, khốn cùng của họ chỉ bằng cách hướng dẫn họ ý thức hơn về tình trạng xuống cấp của họ hiện tại. Do đó, thương cảm trước nỗi khổ của con người, nếu bạn có thể, hoặc để người nghèo trong tình trạng yếu kém về hiểu biết, gần với đời sống loài vật, hoặc ngay lập tức giúp họ thành những con người có lý trí, trở thành thành viên hữu ích của xã hội.

Để đạt mục tiêu này, Owen cho rằng giáo trình phải ở mức tốt nhất, quan điểm truyền thống về giáo dục người nghèo phải được thay đổi. Nhận thấy mỗi đứa trẻ có năng lực khác nhau, ông đưa ra quan

điểm giáo dục không dạy mọi người trở nên giống nhau. Giáo dục là để mọi người “tốt đẹp, thông minh và hạnh phúc”. Owen đề cập đến việc học không chỉ gói gọn trong nhà trường mà vai trò của bố mẹ cũng rất lớn. Trong những năm đầu đời, các bậc sinh thành chắc chắn quan trọng với trẻ. Cả bố và mẹ cần bày tỏ tình yêu qua cảm nhận và hành động.

Tuy nhiên, không thể phó mặc việc nuôi dạy trẻ cho các ông chủ hay bố mẹ chúng theo cách mà Owen nêu ra trong bài luận số bốn. Nhiệm vụ quan trọng nhất của một Nhà nước được điều hành tốt là thành lập hệ thống giáo dục quốc gia cho người nghèo, được áp dụng trên toàn vương quốc Anh. Mặc dù ca ngợi những nỗ lực tiên phong của Bell và Lancaster, Owen cũng phê phán phương pháp sư phạm của họ. Đọc và viết chỉ là công cụ để giáo dục trẻ. Trẻ sẽ không hiểu giá trị của bản thân nếu không được học cách sử dụng nó. “Cách hướng dẫn là một vấn đề, song hướng dẫn lại là một vấn đề khác. Hai vấn đề đó hoàn toàn khác biệt”. Vì thế, quan trọng nhất là hướng dẫn trẻ nhận biết sự vật và con người xung quanh.

Sự thất vọng của Owen đối với các bộ luật giáo dục thời đó được trình bày bằng những thuật ngữ rất mơ hồ:

“... đến bất kỳ trường nào trên cả nước và yêu cầu hiệu trưởng cho biết trẻ em tiếp thu được gì. Với yêu cầu đó, hiệu trưởng sẽ đặt ra những câu hỏi lý thuyết mà người hiểu biết cũng khó trả lời thỏa đáng. Tuy nhiên, trẻ em lại trả lời ngay: giống những điều chúng ta học. Thật châm biếm, tất cả việc trẻ em cần làm là ghi nhớ. Vì vậy, những trẻ có năng khiếu nhanh chóng bị huỷ hoại, nếu cùng một lúc, chúng có thể ghi nhớ nhiều thông tin không liên kết, có thể sẽ trở thành học giả hàng đầu của giai cấp; và ba phần tư thời gian đáng lẽ được dùng để học những hướng dẫn hữu ích lại được dùng để huỷ hoại năng lực trí óc của trẻ.

Quan điểm của Owen về giáo dục cho người nghèo và tầng lớp lao động dựa trên học thuyết “Nhà nước nào có hệ thống giáo dục tốt nhất sẽ điều hành tốt nhất”. Để đạt mục tiêu này, Owen dự thảo đạo luật gửi Quốc hội đề xuất các vấn đề giáo dục toàn diện và có tầm nhìn xa. Trong đó, có việc thành lập Bộ giáo dục do người có năng lực đảm nhận; thành lập trường cao đẳng để đào tạo giáo viên vì “hiện chưa có ai được đào tạo để hướng dẫn các thế hệ kế tiếp”; kế hoạch hướng dẫn dựa trên so sánh các thời kỳ khác nhau; và bổ nhiệm những hiệu trưởng thích hợp. Owen tin rằng cũng cần thông tin chính xác về số lao động thực tế và số thất nghiệp trong một quận.

Mặc dù một vài ý tưởng giáo dục của Owen có nét riêng và hơi phóng đại nhưng về cơ bản chúng rất hay và có tầm nhìn. Ví dụ, trong bài luận số hai, ông giải thích rằng: “trẻ em trong mọi trường hợp luôn bị động song có khả năng xoay sở tuyệt vời. Bằng sự chuẩn bị và quan tâm kỹ lưỡng, việc truyền đạt kiến thức đúng sẽ giúp trẻ hình thành nhân cách tốt”.

Rõ ràng, Owen tin tưởng nhân tố quyết định đến tính cách không chỉ có môi trường mà còn cả đào tạo. Mặt khác, vì tính cách được hình thành từ khi trẻ mới 2 tuổi nên chúng ta sẽ không thể thay đổi tính cách của trẻ nếu không xây dựng một hệ thống giáo dục đạo đức. Để phát triển tốt, trẻ em không nên học quá sớm. Khi bắt đầu, trẻ cần tiếp xúc với nhiều trò chơi giải trí. Đó này lý giải tại sao trẻ em ở New Lanark bắt đầu đi học từ 5 tuổi.

Quan điểm của Owen về cộng đồng phản ánh triết lý kinh tế xã hội và hoạt động của ông. Trong tác phẩm Quan điểm mới về xã hội, ông quan niệm mỗi cá nhân không chỉ là sản phẩm của môi trường và

xã hội mà còn là kết quả của giáo dục và đào tạo. Xã hội ảnh hưởng đến người dân thông qua các nền tảng về đạo đức.

Cũng theo phương pháp không tưởng về giáo dục của Owen, giáo dục là quyền lợi của tất cả trẻ em dù đó là trẻ nghèo nhất trong cộng đồng. Vì vậy, ông không thuê trẻ dưới 10 tuổi làm việc trong nhà máy giấy của mình, và giảm giờ làm việc cho trẻ em lớn hơn để chúng theo học lớp buổi tối do ông tổ chức.

Với tư tưởng tiên bộ, Owen không cho rằng lợi ích có thể tự nhân lên. Một kết quả từ công việc ở New Lanark, được mô tả trong bài luận thứ ba là “việc sử dụng thời gian và tiền bạc như vậy, ngay cả khi có nhiều tiên bộ và giữ lại một nửa thành quả, lãi (kiểm tra lại, lãi chính là lợi nhuận) vượt quá 50%, lợi nhuận tạo ra tương đương với 100 % số chi ban đầu để nâng cao năng lực trí tuệ”. Ông nhấn mạnh: “Nhân cách là dành cho con người chứ không tạo bởi con người”. Có lẽ, ông đã đánh giá thấp vai trò của nuôi dưỡng trong giáo dục.

Dù sao, cuốn Quan điểm mới về xã hội cũng là một bản tuyên ngôn ngợi ca chức năng và thành quả của giáo dục trẻ em. Trong đó, nền tảng đạo đức trong giáo dục được phổ biến rộng rãi và phù hợp các tư tưởng đương thời. Việc hình thành nhân cách trẻ dựa trên sự quan tâm và sự tự do vui chơi giải trí và hạnh phúc. Từ lâu, việc xây dựng sân chơi đã được chấp nhận trong giáo dục tiểu học.

New Lanark và trường học ở đây

Cuốn Quan điểm mới về xã hội nhanh chóng được tái bản năm lần và dịch sang tiếng Pháp và tiếng Đức. Là người giữ vai trò quan trọng của đất nước, Owen quyết tâm đưa lý luận của mình vào thực tiễn.

Ông có cơ sở vững chắc để hiện thực hóa kế hoạch giáo dục của mình. David Dale, ông chủ cũ của New Lanark và là bố vợ của Owen đã cho xây dựng những nhà máy sản xuất tiên tiến vào năm 1785. Ông Dale tin rằng cần phải bảo vệ sức khỏe cho 500 trẻ từ 6 đến 16 tuổi đang làm việc tại đây. Bọn trẻ sống trong sáu phòng ngủ tập thể với ba người một giường và được cho ăn mặc đầy đủ. Chúng phải làm việc từ 6 giờ sáng đến 7 giờ tối và sau đó tham gia các buổi học. Dù chất lượng giảng dạy chưa cao, nhưng trường có 16 giáo viên, trong đó có cả giáo viên dạy viết, dạy nhạc và may vá. Owen đã chỉ trích Dale về hai điểm sau: trẻ em này không thể học tốt do phải làm việc 11,5 giờ mỗi ngày và chúng đi học quá sớm. Dale cũng mở hai trường học, giống như nhà trẻ, dành cho những em quá nhỏ chưa làm việc được. Đây là mô hình trường học đầu tiên kiểu này ở Anh.

Owen dành hai năm đầu ở New Lanark để xây dựng lại các nhà máy và cải thiện đời sống cho người dân trong vùng. Nhưng năm 1809, những cổ đông trong công ty của Owen phản đối việc chi tiêu quá mức và từ bỏ cổ phần. Những đồng nghiệp mới của ông là William Allen, Jeremy Bentham và những người trong dòng họ Quakers. Họ ủng hộ xây dựng các trường học theo mô hình hoàn hảo nhất trong hệ thống giáo dục Anh quốc. Lúc này Owen biết được ước mơ của mình. Một ngôi trường hai tầng được xây dựng. Tầng trên gồm ba phòng cho học sinh từ 6 đến 14 tuổi, phòng thứ nhất được trang bị bàn ghế theo hệ thống Lancaster, phòng còn lại được trang bị đồ dùng học tập, tranh vẽ và bản đồ và có thể dùng làm phòng ca hát và khiêu vũ. Tầng dưới gồm ba phòng để dạy các em thiếu nhi. Phòng lớn nhất của tòa nhà được trẻ em sử dụng vào ban ngày và người lớn dùng vào buổi tối. Khoảng 300 trẻ em cả nam và nữ được học tập tại ngôi trường này.

Trường mẫu giáo, một bộ phận của trường, được mở vào ngày 2 tháng 11 năm 1816. Đây là lần đầu tiên kiểu trường này xuất hiện ở Anh. Owen cũng bổ nhiệm giáo viên ở đây. James Buchanan, vốn là thợ dệt và Molly Young, một trợ lý 17 tuổi đều đến từ New Lanark. Owen mong muốn họ phải có lòng yêu trẻ và tuân theo sự chỉ dẫn của ông. Trường học không có hình phạt nghiêm khắc, giáo viên không được nói lời lẽ cay nghiệt và học sinh không được vô lễ. Khi trí tò mò được khơi dậy, bọn trẻ sẽ thích đặt câu hỏi và vui vẻ khi làm điều đó. Trường học không đặt ra phần thưởng hay hình phạt. Con trai của Owen, Robert Dale Owen, người đã đóng góp một phần đời cho trường học nói rằng: “Bọn trẻ được dạy có thói quen giữ vệ sinh và trật tự, tránh cãi nhau và phải đối xử tốt với bạn. Bọn trẻ thích các trò chơi và câu chuyện phù hợp với mình. Có hai phòng lớn và thoáng mát, một cho trẻ dưới 4 tuổi và một cho trẻ từ 4 đến 6 tuổi. Phòng thứ hai treo nhiều tranh ảnh, chủ yếu về động vật và một số bản đồ, có nhiều đồ vật tự nhiên từ các khu vườn, cánh đồng đến các khu rừng. Những vật này gợi ý chủ đề cho các bài hội thoại, diễn thuyết ngắn và nhưng không mang nặng tính sách vở”.

Buchanan, một giáo viên giỏi, đã sáng tạo một chương trình học giúp tiết học trở nên vui vẻ thoải mái hơn. Ông thoải mái và bọn trẻ xếp hàng theo ông ra bờ sông Clycle chơi, sau đó chúng quay trở lại trường học. Âm nhạc, khiêu vũ và môn khoa học tự nhiên được quan tâm chú ý. Cả môn thể dục cũng được đưa vào giảng dạy, trẻ em học về võ tay và đếm số. Khác với Owen, Buchanan cho rằng trẻ em nên có kiến thức về tôn giáo. Các bạn kinh doanh của Owen và phụ huynh học sinh đề nghị dạy về tôn giáo ở trường. Bởi vậy, trường học đã mua sách thánh ca và Kinh thánh. Hai năm sau, Owen trở thành khách thường xuyên của trường và ông tự hào trong các buổi đón tiếp. Một du khách đến New Lanark chứng kiến buổi đón tiếp đã viết: “Từng nhóm trẻ chạy đến kéo tay, kéo áo ông rất hồn nhiên”. Chương trình giảng dạy hiện nay bao gồm các môn học đọc, viết, số học, may, lịch sử cổ đại và hiện đại, địa lý, sinh học và địa chất học. Môn lịch sử tự nhiên được coi trọng. Học sinh phải thu thập các mẫu thực vật và địa chất từ vùng quê quanh đó và đem về trưng bày ở lớp học. Owen thuê giáo viên từ London để vẽ những bức tranh sơn dầu trên vải về môn học lịch sử tự nhiên và lịch sử quốc gia. Những bức tranh có thể treo lên và cuộn lại. Âm nhạc cũng chiếm vị trí quan trọng, trường dạy các bài hát và điệu nhảy của nhiều nước khác nhau và có đội hợp xướng gồm 150 học sinh. Sách giáo khoa ít được sử dụng trừ trường hợp sách của Maria Edgeworth bởi các giá trị nhân văn của chúng.

Tập thể dục cũng là một môn thể dục. Hoạt động này có lợi cho sức khỏe và tinh thần các bé trai. Owen còn cho phép các bé trai được trang bị súng cầm tay phù hợp với sức khỏe, chiều cao, cân nặng dưới sự giám sát của giáo viên và chúng được học những kỹ năng quân sự phức tạp.

Nhiều phương pháp dạy học thú vị giúp học sinh thành thạo các phép tính cộng trừ. Các mảnh giấy nhỏ có cả tranh và chữ được dùng để dạy học sinh đọc và hiểu bảng chữ cái. Với các lớp lớn, các nguyên tắc ngữ pháp được so sánh như những chức danh trong quân đội, chẳng hạn danh từ “Tướng”, “Tá”, “Hạ sỹ”... Môn số học được dạy bằng các bảng đơn vị Pestalozzian và lý thuyết phân số bằng bảng ô vuông với mỗi ô được chia thành các phần đều nhau. Đa số môn học nghệ thuật và khoa học được dạy trên lớp. Ngoài ra, học sinh được đi thăm quan một số nơi như là một phương pháp học.

Một ví dụ điển hình nhất về phương pháp dạy học tiên tiến của trường là ở môn địa lý, môn học có vị trí quan trọng trong chương trình. Môn học có hai mục đích chính: chỉ ra mối quan hệ giữa môi trường và tính cách (cơ sở của cách tiếp cận môn học này đầu thế kỷ XX) và giúp học sinh hiểu biết về các vùng miền... Học sinh đứng thành vòng tròn quanh một tấm bản đồ thế giới lớn trên đó có các hình tròn và không ghi tên thành phố và thị trấn. Một học sinh sẽ chỉ vào đó để đồ các bạn khác và ngược lại.

Sau này Owen đã nói: “Một đô đốc đã từng đi vòng quanh thế giới thừa nhận rằng nhiều câu hỏi ông không trả lời được mà một số em chưa đầy 6 tuổi có ngay đáp án. Bọn trẻ học 5 tiếng rưỡi một ngày và mỗi tiết học kéo dài 45 phút. Trẻ em mặc áo choàng trắng thời La Mã cổ hoặc váy vùng cao nguyên, gồm cả váy kiểu Scotland.

Các em nghỉ học lúc 10 tuổi sẽ tham gia các lớp buổi tối, với khoảng 400 học viên. Giáo trình giống như ban ngày. Người lớn cũng có thể tham gia các lớp học này. Hàng tuần, lớp buổi tối cũng có các bài giảng về hóa học và cơ học và nhiều tiết mục âm nhạc, khiêu vũ để giải trí.

Học viện này thu hút rất nhiều khách tham quan từ khắp mọi nơi. Từ năm 1815 đến 1825 trong cuốn sổ lưu niệm của trường có ít nhất 20.000 tên du khách. Bằng danh tiếng của mình, Owen làm cho các trường học ở New Lanark nổi bật hơn hẳn.

Quan điểm về giáo dục ở New Lanark xuất phát từ nhiều nguồn khác nhau. Ý tưởng về hình thức thưởng phạt “tự nhiên” xuất phát từ Rousseau. Trước đó Bentham cũng có ý tưởng về mô hình trường mẫu giáo lấy ra từ tác phẩm Fellenzen trong mục “Người nhân đức” của tạp chí William Allen vào năm 1813.

Quan điểm của Godwin về tiến bộ xuất phát từ Helvetius. Helvetius cho rằng nhân cách được hình thành từ trí thông minh và môi trường đạo đức, con người có thể thay đổi được nhân cách. Một ví dụ điển hình khác của Rousseau là David William một nhà chính trị cấp tiến, người đã mở một trường học ở Chelsea vào năm 1774. Hai năm sau khi thành lập Viện hình thành nhân cách ở New Lanark, Owen tham quan nhiều nơi ở châu Âu và tiếp xúc với các nhà giáo dục hàng đầu. Vốn không phải là người khiêm tốn, Owen viết: “Mô hình cộng đồng của tôi tiến bộ hơn xã hội ngày nay [1817] hàng trăm năm, thậm chí hàng nghìn năm”.

Sau chuyến thăm những người nổi tiếng ở Pháp, Owen sang Thụy Sĩ để tham quan các trường học nổi tiếng dành cho người nghèo. Ở Fribourg, Oberlin xây dựng một ngôi trường nổi tiếng nhưng không có giáo dục mẫu giáo. Ở Yverdon, Owen đến thăm Pestalozzi, một người tử tế và tốt bụng. Owen cho rằng lý luận của Pestalozzi là tốt nhưng phương pháp kinh nghiệm còn hạn chế và các nguyên tắc do ông đặt ra đã lỗi thời. Tuy vậy Owen cũng thừa nhận rằng trường học của Pestalozzi tiến bộ hơn so với các trường khác. Sau này Owen đã tiếp thu phương pháp dạy môn số học của Pestalozzi vào trường học của mình. Trong chuyến đi cuối cùng kéo dài ba ngày ở Hofwyl, ông đã gặp Fellenberg, người lập ra đường lối dân chủ. Owen rất ấn tượng và đã gọi ông là người xuất chúng. Mặc dù trường học của Fellenberg chỉ dành cho học sinh trên 10 tuổi, ông vẫn thể hiện lòng khâm phục của mình đối với hệ thống giáo dục ở New Lanark. Owen đã bất ngờ khi Fellenberg gửi hai cậu con trai lớn của mình Robert Dale, 16 tuổi và William, 14 tuổi tham gia học tập New Lanark.

Nguồn gốc tư tưởng giáo dục của Robert Owen được G.D.H Cole đưa ra trong tác phẩm Cuộc đời của Robert Owen. Cole cho rằng Owen có lý luận giống các nhà tiên phong khác nhưng lại đi theo một hướng riêng dựa trên kinh nghiệm và tính cách đặc biệt của mình.

Sau những thành công ban đầu, các trường học đã gặp khó khăn. Vào năm 1819, hai người từ công ty đối tác Quakes là William Allen và Joes Foster đến thăm New Lanark để điều tra và tuyên bố môn âm nhạc và khiêu vũ sẽ được ưu tiên. Ủy ban các chủ nhà máy cố gắng làm mất uy tín của Owen khi ông cố gắng cải tiến dự luật nhà máy trình Quốc hội. Một tu sĩ ở New Lanark, ông Menzies được chọn để

giám sát Owen và báo cáo cho các chủ nhà máy ở London. Vì thế nhiều tin đồn về việc ông không theo tôn giáo xuất hiện và lan rộng.

Mặc dù gạt bỏ những khó khăn sang một bên, nhưng vào tháng 1 năm 1824 Owen buộc phải ký một thoả thuận, theo đó ông phải cắt đứt mọi liên quan với trường học. Ở các trường học, hàng tuần học sinh phải đọc Kinh thánh. Và khiêu vũ là môn duy nhất phải đóng học phí. Các học sinh nam trên 6 tuổi không được mặc váy tới trường. Âm nhạc không được giảng dạy nữa. Nhiều giáo viên trong trường bị sa thải và giáo viên được đào tạo theo hệ thống giáo dục Lancaster được bổ nhiệm thay thế. Trước đây, Allen đưa vào chương trình giảng dạy môn hóa học, cơ học và các môn khoa học khác. Nhưng khi Owen từ chức, thử nghiệm đầy giá trị này phải chấm dứt.

Mặc dù gặp nhiều trở ngại, nhưng ảnh hưởng của Owen vẫn rất lớn. Cảm phục những nỗ lực của Owen, tháng 12 năm 1818 hầu tước Brougham đã thành lập một trường mẫu giáo ở Westminster. Một hội đồng bao gồm Brougham, James Mill và Lachary Macaulay được thành lập và quyên góp được 1000 bảng Anh. Tiếp sau đó, một trường khác được mở ở Westminster do James Buchanan, một giáo viên cũ của Owen ở New Lanark làm hiệu trưởng. Buchanan làm tiếp những việc bị bỏ dở ở New Lanark. Ông làm đến năm 1822 thì rời đi.

Trong thời gian ở Westminster, Buchanan được giới thiệu với Samuel Wilderspin, người đề nghị ông quản lý trường mẫu giáo thứ hai ở Spitalfields phía Bắc London. Ngôi trường này được mở năm 1820 với cách làm tương tự như trường học của Owen. Trẻ em được coi là trung tâm của sự nghiệp giáo dục. Wilderspin, người sáng lập mạng lưới các trường mẫu giáo trên toàn quốc, ghi nhận những đóng góp của Owen đối với hệ thống giáo dục này. Wilderspin cũng giúp đỡ Owen nhiều. Nhưng là một Swedenborgian bí mật, Wilderspin không tán thành quan điểm triết học của Owen. Tuy vậy, cách thức tổ chức trường mẫu giáo của Owen vẫn được áp dụng. Ở Scotland, David Stow, một thương nhân trẻ ở Glaswegian cũng chịu ảnh hưởng của Owen. Vào năm 1816, David đã mở một trường học dành cho trẻ em nghèo tại thành phố này. David đã dùng tranh, ảnh minh họa trong các bài giảng để thu hút sự chú ý và trí tưởng tượng của học sinh. Ông là người đầu tiên chỉ ra sự khác biệt giữa hướng dẫn và đào tạo. Mười năm sau, Stow đã thành lập trường mẫu giáo Glasgow và đào tạo các giáo viên cho trường.

Ảnh hưởng của Owen và những học trò của ông như: Buchanan, Stow, Wilderspin đã tạo điều kiện thích hợp khuyến khích giáo dục mầm non, nhưng họ chưa đủ nhiệt huyết để phát triển hệ thống này trên toàn quốc. Động lực thật sự đến từ một nguồn khác, sự chấp nhận của các nhà cải cách lục địa, đặc biệt là Pestalozzi và Froebel, thông qua sự ủng hộ của Tiến sĩ Chales Mayo từ những năm 1820 trở đi.

Thí nghiệm về mô hình hài hòa mới

Khó khăn về kinh tế xã hội sau những cuộc chiến tranh của Napoléon đã thôi thúc Owen phải hành động. Kết thúc chuyến thăm các trường học của châu Âu, ông tham gia hội thảo về Các thế lực lớn tại Aix-la-Chapelle và trình bày tác phẩm Hai đài kỷ niệm đại diện các tầng lớp lao động. Trong đó, ông kêu gọi hành động mang tính quốc tế giúp người lao động lấy lại năng lực và xây dựng các hệ thống giáo dục giúp họ nâng cao năng lực. Hai năm sau, trong tác phẩm Diễn văn gửi các tầng lớp lao động (năm 1819), ông nhắc lại kế hoạch thành lập một làng nông nghiệp do chính ông quản lý hoạt động tự cung tự cấp dựa trên các nguyên tắc của cộng đồng. Kế hoạch này được ông giải thích kỹ hơn trong Báo cáo về hạt Lanark hai năm sau đó. Một trong những đặc trưng mang tính nguyên tắc đó là giáo dục

trẻ em phải giống như trong một gia đình. Sẽ có hai loại trường, một dành cho trẻ từ 2 đến 6 tuổi và một cho trẻ trong độ tuổi từ 6 đến 12. Trẻ em được dạy những kiến thức bổ ích “thay thế hệ thống giáo dục sách vở yếu kém hiện tại”. Owen nhấn mạnh giáo dục và đào tạo phải được xem xét trong mối quan hệ gắn bó với vấn đề trong Lanark.

G.D.H.Cole đã gọi Báo cáo về hạt Lanark là khởi đầu của chủ nghĩa Owen như hệ thống xã hội chủ nghĩa. Theo Owen, “tiêu chuẩn đầu tiên của giá trị”, về nguyên tắc, đó là lao động của con người, gồm năng lực làm việc phổ thông hay trí óc. Trong hệ thống của Owen, tiêu chuẩn giá trị mới dựa trên năng lực sản xuất trong đó người sản xuất sẽ hưởng một tỉ lệ nhất định trên giá trị mình làm ra. Trong hợp tác xã của Owen, như cách gọi của ông, mọi hoạt động dựa trên nguyên tắc thống nhất về lao động, tiêu dùng và tài sản, mọi người có quyền lợi ngang nhau. Nông nghiệp ưu tiên hơn công nghiệp - điều này rất quan trọng đối với một “nền văn hóa cày cuốc” - nhằm xoá bỏ mọi phân chia về lao động.

Owen có ý định phổ biến rộng rãi quan điểm của mình bằng cách tham gia vào Quốc hội khi một vị trí đại biểu cho quận Lanark Burghs còn trống năm 1819. Nhưng trong hai cuộc bầu cử phổ thông năm 1820 ông đều thất bại. Rồi cơ hội lại tự tìm đến giúp Owen thực hiện thí nghiệm về cộng đồng của mình. Đó là mùa hè năm 1824, Richard Flower, một người Anh từ Mỹ sang thăm ông. Flower được giới thiệu về một xã hội hài hòa, đó là một cộng đồng những người nông dân Đức nhập cư do George Rapp thành lập muốn bán 20.000 mẫu đất chưa canh tác ở Indiana bên bờ sông Wabash. Trước đó, Owen biết về những người Rappites, họ sống theo nguyên tắc hợp nhất lao động và tiêu dùng từ năm 1815. Thấy được những triển vọng, tháng 4 năm 1825, Owen mua lại cả đất đai và khu làng.

Owen đã đọc một bài diễn văn tại Washington, nơi danh tiếng của Owen được biết đến nhiều hơn chính ông. Tổng thống Mỹ John Quincy Adams, cùng một vài thành viên Quốc hội cũng tham dự. Mọi người từ khắp nơi trên nước Mỹ tụ họp về “cộng đồng hài hoà” nay gọi là “Hài hòa kiểu mới”. Vài nghìn người đã đến trong những tuần đầu. Tháng 1 năm 1862, trở về sau chuyến thăm Anh, Owen rất hài lòng với tiến triển trong thí nghiệm của mình, ông lập ra những điều khoản của Liên đoàn với tiêu đề “Sự bình đẳng trong cộng đồng hài hòa kiểu mới”. Mọi thành viên trong cộng đồng đều được coi như người trong một gia đình, được nhận thức ăn, quần áo, nền giáo dục giống nhau và sống trong các ngôi nhà như nhau.

Một trong số những người đi cùng Owen có William Maclure, một người Scotland tâm huyết với giáo dục phổ thông. Là người giàu có, Maclure bỏ tiền mở trường học nông nghiệp dạy các trẻ em nhà nghèo, tương tự trường học của nhà De Fellenberg. Owen đã lập một trường học tại cộng đồng “Hài hòa kiểu mới” dành cho 130 em, tại đó các em được trang bị đầy đủ đồ dùng học tập, quần áo được mau từ tiền của cộng đồng. Maclure giờ đảm nhiệm công việc này. Từ đó trở đi, các trường học hoạt động độc lập với tên gọi “Hội giáo dục”. Để học sinh không lười biếng và giúp trang trải một phần sinh hoạt phí, Maclure đã mua của Owen 900 mẫu đất để trẻ em lao động. Không lâu sau, trường nhận thêm hơn 400 học sinh từ 2 tuổi trở lên. Hai con trai của Owen được tuyển làm giáo viên của trường.

Những trường học nam và nữ riêng - là những trường nội trú. Một nhà thờ bỏ đi không được dùng làm xưởng nghề cho các em nam muốn trở thành thợ mộc và thợ đóng giày. Chúng ngủ trên các giường nhỏ ở tầng trên của nhà thờ, từ ba người một hàng. Vậy là chỗ làm việc và học tập của các em rất gần nhau. Một học sinh cũ của trường nữ sinh đã viết về thời gian học ở cộng đồng hài hòa kiểu mới như sau: “Mùa hè, các bạn nữ mặc váy vải lanh thô với chiếc khăn len thô cho những ngày Chủ nhật và dịp đặc biệt. Mùa đông, họ mặc váy len. Các bạn nữ thường đi vắt sữa, dùng để nấu với cháo bột bắp trong

các nồi to dành cho bữa ăn sáng, thường kéo dài khoảng 15 phút. Chúng tôi có ăn bánh mì nhưng chỉ một lần mỗi tuần vào thứ Bảy, thế nên tôi đã nghĩ nếu được ra ngoài, chắc tôi sẽ ăn no đến chết bánh ngọt và đường. Chúng tôi diễu hành theo đội hình nhà binh sau bữa sáng đến Nhà cộng đồng số 2. Tôi nhớ có những chiếc bảng đen che kín một phía của lớp học, và có những sợi dây có buộc bóng dùng cho học đếm. Chúng tôi cũng tập những bài hát giúp làm quen với các bài học khác. Bữa tối, chúng tôi thường ăn súp, đến bữa ăn nhẹ lại là cháo bột bắp với sữa. Chúng tôi đi ngủ khi mặt trời lặn trên những chiếc giường tầng... Vào giờ nghỉ, chúng tôi thường dạo qua cửa hàng thuốc, nơi có loại thuốc giống mùi lưu huỳnh xộc vào mũi tất cả chúng tôi. Trẻ em nội trú không được phép gặp bố mẹ, trừ kỳ nghỉ hiếm hoi. Tôi gặp bố mẹ hai lần một năm”.

Theo điều khoản về sự bình đẳng trong cộng đồng hài hòa kiểu mới, cộng đồng được chia thành sáu lĩnh vực: nông nghiệp, công nghiệp, văn học, khoa học và giáo dục, kinh tế gia đình; kinh tế chung và thương mại. Mỗi lĩnh vực lại được chia nhỏ thành các nghề nghiệp. Mỗi nghề nghiệp có một người quản lý, người này lại có quyền chọn bốn người giám sát. Những người này cùng với một thư ký hợp thành hội đồng điều hành với trụ sở do cộng đồng giao cho. Như Frank Podmore, người viết hồi ký của Owen đã viết: “Vì thế xã hội bước đầu xuất hiện từ giai đoạn còn nằm trong kén của chủ nghĩa cá nhân biến đổi thành thời kỳ cắt cánh rực rỡ của xã hội chủ nghĩa”.

Hiến pháp mới đã gây ra các bất đồng ý kiến. Tướng Macdonald phản đối hệ thống Chính phủ đại diện. Thực ra, sự tồn tại của người quản lý và người giám sát trong cộng đồng bình đẳng gây sự bất bình đẳng khá rõ. Hơn nữa, cộng đồng quá lớn và có quá nhiều khác biệt về tôn giáo và đặc trưng dân tộc để đạt đến một sự đồng nhất.

Bởi vậy, hai nhóm sáng lập xây dựng nhóm riêng của mình trên vùng đất chung. Hai phía đều lập cơ quan điều hành trong hội đồng Nhà nước, một nhóm gồm những người từ 65 tuổi trở lên, nhóm khác từ 55 tuổi. Đến tháng 3 năm 1827, cộng đồng lớn giải tán. Nó được tổ chức lại thành bốn cộng đồng nhỏ dựa theo ngành nghề, trong số đó Hội giáo dục được William Maclure điều hành. Owen cảnh báo nếu các thành viên rằng không tham gia vào các cộng đồng nhỏ thì họ sẽ phải tự lo cho mình hoặc từ bỏ cộng đồng hài hòa kiểu mới. Nhiều người đã chọn cách thứ hai.

Mười cộng đồng mà Owen để lại vào tháng 7 năm 1827 đều không phát triển được. Owen đã thừa nhận sự thất bại của thí nghiệm khi trở về Mỹ tháng 4 năm 1828. Ông đã phát biểu trước cộng đồng hài hòa kiểu mới:

“Tôi thử tìm một hướng đi mới ở nơi tôi hi vọng người dân Mỹ với 50 năm tự do chính trị có thể tự điều hành. Tôi đã cấp đất, nhà cửa và tiền bạc... nhưng thực tế chứng minh nỗ lực chưa đủ để đoàn kết những người lạ, chưa được giáo dục về mục đích, những người cần phải làm nhiều việc vì lợi ích chung hơn, sống với nhau như một gia đình”.

Owen rời cộng đồng lần cuối vào năm 1828. Ông mất một số tiền lớn cho những nhà đầu cơ vô lương tâm, và các cộng đồng nhỏ cũng tan rã vài năm sau đó. Bốn người con của ông vẫn sống ở cộng đồng hài hòa kiểu mới và trở thành công dân Mỹ, cả William Maclure cũng ở lại cho đến khi sức khỏe không cho phép. Maclure bỏ tiền thành lập Viện những người lao động và thư viện công cộng ở đó.

Được coi là một ví dụ về chủ nghĩa xã hội nhưng thí nghiệm đã thất bại, không chỉ thể hệ hài hòa kiểu mới mà còn sự quan tâm sâu sắc về giáo dục, xã hội và các cộng đồng khác cũng hình thành trên quan

điểm như thế. Bản thân Owen không mất niềm tin vào kế hoạch của mình; ngay khi quay về Anh, ông đề xuất lập một kế hoạch tương tự ở Cộng hòa Mexico. Owen đến Mexico khi nước này đang tiến hành cải cách, ông nhận được lời hứa Chính phủ sẽ cấp mảnh đất lớn cho ông làm thí nghiệm. Owen ra điều kiện phải thông qua điều luật cho phép tự do tính ngưỡng. Nhưng Quốc hội Mexico không đồng ý và ông không thực hiện được kế hoạch.

Chủ nghĩa xã hội và giai đoạn cuối

Quan điểm của Owen về các cộng đồng mang tính hợp tác, như đã nêu trong tác phẩm Quan điểm mới về xã hội của ông, kiểu mẫu có thể áp dụng cho những ông chủ, giáo xứ hoặc hiệp hội các thợ máy, thương gia phát triển ở Anh. Cuộc gặp mặt thợ in London ngày 22 tháng 1 năm 1821 đề xuất việc thành lập “Hội kinh tế và hợp tác” dựa theo nguyên tắc của Owen. Nó tuy không phải là “một thiên đường cây cuộc” mà đặt tại Spa Fields trong lòng thành phố London và cộng đồng sống theo một hệ thống các quy tắc về đạo đức nghiêm ngặt.

Tiếp theo thí nghiệm ở Spa Fields là hội hợp tác London, vào năm 1826 đặt ra “những điều khoản thỏa thuận để tạo dựng một cộng đồng trong vòng 30 km của London về nguyên tắc hợp tác lẫn nhau”. Đó là một hệ thống thực hành, chỉ dẫn lẫn nhau, phụ nữ được giải phóng khỏi các công việc gia đình, và mọi thành viên của cộng đồng đều phải thực hiện một số công việc trong nông nghiệp và công nghiệp.

Owen ở Mỹ từ năm 1824 đến 1829 và không trực tiếp tham gia vào những sáng kiến này, dù sự ủng hộ của ông với cộng đồng và tầm quan trọng của giáo dục là cơ sở để có nhiều kế hoạch mang tính hợp tác. Một nhà báo miền Bắc đã viết cho Owen năm 1832: “Tôi phải hỏi ý kiến ông về việc thực hiện một hệ thống hợp tác, điều này rất quan trọng - nó là mong muốn của các Hội hợp tác miền Nam nước Anh [...] để thành lập một trường học cho 500 trẻ em từ 4 đến 14 tuổi [...] và tôi biết kinh nghiệm của ông sẽ giúp đưa ra một số thông tin quý báu về vấn đề này.

Cũng có nhiều nỗ lực thành lập trường học xã hội chủ nghĩa bên ngoài các hội hợp tác. Tại London, ít nhất ba trường được thành lập vào giữa những năm 1830. Trường học kiểu Owen cũng được có ở các trung tâm công nghiệp, ví dụ như Lancashire, Chéhere, Yorkshire và Nottinghamshire.

Dù “Chủ nghĩa hợp tác” (chủ nghĩa Owen) phát triển nhanh trong những năm 1820, đại đa số người lao động không biết đến những phong trào này cho tới thập kỷ sau. Khi Owen ở Mỹ, các nhà xã hội học kiểu Owen như: William Thompson và William King đã phát triển luận điểm rằng các cộng đồng hợp tác phải tự mình hướng tới một xã hội công bằng. Quan niệm về “những người hợp tác” hướng tới một trật tự xã hội mới dựa trên sản xuất cho tiêu dùng thay vì lợi nhuận và liên kết chặt chẽ với liên đoàn thương mại. Chủ nghĩa Owen là cơ sở của phong trào này, mặc dù chính Owen lúc đầu cũng thờ ơ. Nhưng khi chủ nghĩa liên minh lan rộng khắp cả nước đối phó với tình hình kinh tế ảm đạm, các nhà hợp tác và liên minh đánh giá cao ý tưởng ngàn năm có một của Owen. Tới năm 1833, Owen được ghi nhận là người lãnh đạo của phong trào liên minh thương mại: cùng năm đó, ông tham gia sáng lập “Sàn giao dịch lao động công bằng quốc gia”.

Tại Quốc hội ở London tháng 10 năm 1833, hiệp hội vì sự phát triển của các tầng lớp lao động đề xuất thành lập thành các tổ chức và pháp luật có quy định riêng để giải phóng chính họ. Mùa xuân năm sau, Liên đoàn thương mại toàn quốc hợp nhất được thành lập. Liên đoàn lấy quan điểm của Owen về hợp tác ảnh hưởng của môi trường, giải phóng phụ nữ và trên hết là tầm quan trọng của giáo dục trong cộng

đồng, đặc biệt là trẻ em làm đặc trưng riêng. Cuối năm 1834, Liên đoàn hợp nhất tan rã. Vào tháng 3, “những người hoạt động phong trào Tolpuddle” bị kết án 7 năm lưu đày (trực xuất sang Australia) do thành lập tổ chức riêng trái pháp luật dưới tên gọi Liên đoàn hợp nhất; lãnh đạo phong trào cũng bị chia cắt. Chính phủ cảnh cáo sức mạnh tiềm ẩn của Liên đoàn bằng cách đàn áp, đóng cửa tổ chức. Mặc dù phong trào Liên đoàn thương mại chưa bị dập tắt, nhưng giai cấp công nhân chuyển từ phong trào hợp tác sang phong trào Hiến chương, một phong trào chính trị công khai và vai trò lãnh đạo của Owen chấm dứt.

Thời điểm đó, Owen vẫn có ảnh hưởng lớn, ông tiếp tục phát triển quan điểm của mình nhưng với quy mô nhỏ hơn. Đến tháng 5 năm 1835, ông phát biểu khai mạc hội liên đoàn các tầng lớp của mọi quốc gia và xuất bản cuốn sách về thế giới đạo đức mới xuất hiện giữa các năm 1836 và 1844. Owen tin rằng cách mạng đạo đức nằm trong tầm tay và mọi tầng lớp phải đoàn kết để đi đến thắng lợi. Cuốn sách là quan điểm hoàn chỉnh của ông về lý thuyết giáo dục, đạo đức và tôn giáo. Trong số 18 lý do của tệ nạn xã hội mà Owen nêu ra có cơ hội học hành bất bình đẳng. Trong 8 giai đoạn của đời người trong thế giới đạo đức mới, giai đoạn đầu từ khi sinh ra đến 5 tuổi, hình thành cách giáo dục học tập ở trẻ, mà nhà trẻ New Lanark tiên phong. Từ 5 đến 10 tuổi, trẻ sẽ “vứt bỏ đồ chơi vô dụng của thế giới cũ” và thay vào đó được dạy dỗ qua các đồ vật, các cuộc nói chuyện với người lớn tuổi hơn và giúp đỡ việc nhà. Giai đoạn thứ ba, từ 10 đến 15 tuổi, trẻ vị thành niên sẽ học và thực hành các môn nghệ thuật và nghề thủ công bổ ích hơn, và trong 5 năm này trẻ sẽ học hỏi được rất nhiều kiến thức khoa học. Trong nhóm tuổi thứ sáu, từ 25 đến 30, của cải cần thiết cho cộng đồng được sản xuất nên con người chỉ cần làm việc hai giờ một ngày, thời gian còn lại sẽ được dùng để học và tham gia các hoạt động xã hội.

Ngay khi hội Liên đoàn các tầng lớp toàn cầu của ông cũng là một cơ cấu mang tính gia trưởng hơn là tính dân chủ. Hội gồm một người lãnh đạo gọi là Cha (chính là Owen) và một loạt các hội đồng tùy theo lứa tuổi. Owen cũng liên kết với một nhà xuất bản để phát hành tập sách nhỏ Vấn đáp về thế giới đạo đức, xuất bản lần đầu năm 1838, trong đó ông nói rằng trong thiên niên kỷ này, sẽ không có đền thờ hay bất kỳ hình thức kỷ niệm nào. Tôn giáo trong tương lai là “Tôn giáo của sự thật”.

Giữa các năm 1835 và 1845, ở Anh không ít hơn năm cộng đồng kiểu Owen được thành lập. Muộn nhất cộng đồng ở Queenswood, còn gọi là Harmony Hall (làng đoàn kết), mô hình làng dựa trên sản xuất nông nghiệp là chủ yếu. Được xây dựng trên diện tích lớn, Harmony Hall có những tòa nhà nguy nga với đầy đủ trang thiết bị, trường học cho cư dân và cho mọi người theo mô hình của Owen khắp cả nước. Mọi thành viên của cộng đồng đến lớp vào buổi sáng và buổi tối. Ở đây có rất nhiều môn học từ toán học, khiêu vũ, nghệ thuật giao tiếp, chơi nhạc cụ và hát, ngữ pháp, địa lý, nông nghiệp và thực vật học. Owen là toàn quyền của Queenswood ba năm và thôi giữ chức năm 1844. Cộng đồng đóng cửa một năm sau đó nhưng trường học vẫn tiếp tục mấy năm sau dựa trên đường lối của Owen.

Ở tuổi 74, dù không còn nhiều học sinh nữa, Owen vẫn thuyết giảng và nhấn mạnh tầm quan trọng tối cao của giáo dục từ lúc sinh ra đến khi già nua. Tháng 9 năm 1858, Owen giờ đã là một ông già ốm yếu, quyết định đến tham dự hội Liên đoàn quốc gia về phát triển khoa học giáo dục ở Liverpool để gửi thông điệp cuối cùng của mình tới nhân loại. Ông viết cho một người bạn: “Tôi tin rằng điều này sẽ là nỗ lực cuối cùng vì cộng đồng của tôi, và tôi mong rằng nó sẽ được tôn vinh”. Trong lúc phát biểu, Owen bị chóng mặt và được đưa vào giường nghỉ, ông đã bất tỉnh và qua đời ngày 17 tháng 11 năm 1858.

Quan điểm về giáo dục của Owen hình thành từ cuộc đấu tranh suốt đời chống lại đói nghèo và bất hạnh. Ông phản đối quan điểm coi tôn giáo là thần dược. Ông cho rằng con người có lý trí và có thể tự hoàn thiện mình. Việc hình thành nhân cách đóng vai trò tạo dựng xã hội tốt đẹp thể hiện qua việc tiên phong thành lập trường New Lanark của ông. Ông mất dần ảnh hưởng với tầng lớp trung lưu sau năm 1816 và nhất là sau khi thí nghiệm về mô hình “Hài hòa mới” của ông kết thúc. Hệ thống tư tưởng của ông thường khó hiểu, các luận điểm không thống nhất. Như E.P.Thompson chỉ ra, Owen trốn tránh hiện thực của quyền lực chính trị, tin rằng chủ nghĩa xã hội mang tính hợp tác đơn giản thay thế chủ nghĩa tư bản bằng các ví dụ và bằng giáo dục.

Tuy nhiên, ông có ảnh hưởng lớn tới nhiều người lao động và từng là thủ lĩnh của họ trong một thời gian ngắn. Điều này có ảnh hưởng đến người xây dựng mô hình chủ nghĩa xã hội khoa học hơn Owen. Cộng đồng của Owen dựa trên quan hệ hợp tác lấy trường học làm trung tâm được nhiều nơi trên thế giới học tập. Người theo phong trào Hiến chương có cách tiếp cận chính trị công khai hơn nhưng cũng theo truyền thống trong giáo dục, đặc biệt là giáo dục người lớn. Ảnh hưởng của Owen còn thấy ở một số trường học của những người cấp tiến trong thế kỷ này.

Thông điệp của Owen là giáo dục và đào tạo được xem xét trong mối quan hệ gắn bó, còn thấy ở nhiều hệ thống giáo dục hiện nay. Như Frank Podmore khi đặt Owen trong thời đại lịch sử của ông, đã viết: “Ông đã thấy những điều mà người thường không thấy, và chúng ta cũng chưa hoàn toàn hiểu hết. Thế hệ sau sẽ đưa ra đánh giá về những con người vì lẽ phải ở thế kỷ XIX trong đó chúng ta sẽ thấy Owen với giấc mơ của mình giúp ta hình dung lại thế giới”.

AUGUSTE COMTE (1796 - 1857)



AUGUSTE COMTE

(1796 - 857)

Một nhà tư tưởng Pháp, người sáng lập chủ nghĩa thực chứng, người tạo ra ngành xã hội học

Một số mệnh kỳ lạ! Toàn bộ cuộc đời của Comte là một thiên anh hùng. Những người nổi nghiệp ông chia thành hai phái quan điểm - một là những người rất ủng hộ học thuyết của ông nhưng lại có tầm nhìn hạn chế; và thứ hai là sự thờ ơ hay thậm chí thù địch của những nhà tư tưởng có tài nhưng lại không chịu đọc tác phẩm của ông.

Nhà toán học trong ông đã có những phản đối kịch liệt trước hạn chế của các phép toán vi phân, tích phân: Ông rất khắt khe với các nhà khoa học, cũng như với những nhà văn và nhà báo cùng thời. Với tư cách là người sáng lập ra chủ nghĩa thực chứng, ông đã đi đến kết luận rằng khoa học là một cái gì đó của quá khứ, còn tương lai lại thuộc về nghệ thuật. Ông coi cuộc Cách mạng Pháp là sự kiện vĩ đại nhất trong lịch sử nhân loại, nhưng lại nghĩ rằng điều duy nhất mà cuộc cách mạng này đem lại chỉ là sự chấm dứt tình trạng khủng hoảng thời đó. Người thầy chăm thi tại trường Bách khoa Ecole này luôn ca tụng một tình yêu thuần khiết. Ông lên án thuyết nam nữ bình quyền trù tượng của thời kỳ “tiêu cực”, nhưng cũng cho phụ nữ vai trò đứng đầu trong thiên chức tái sinh. Những bức thư tín tuyệt vời của ông với Clotilde de Vaux trong suốt “một năm không sự so sánh tương đương” (1845) đã cho Alanh một số dấu hiệu để phát biểu rằng Comte thực sự đã đọc tác phẩm Những bóng đêm (Les nuits) của Musét.

Điều không đơn giản là làm thế nào đọc được hết cả mười tập tác phẩm của Comte mà không khỏi khó chịu vì những lời bình luận, hầu hết đều là những lời xuyên tạc tầm thường. Đôi khi độc giả cũng được

đền đáp khi nhận ra sự trong sáng, gần như là quá cuồng nhiệt, chỉ được thấy ở Kant và Hegel, những cái tên vĩ đại bên cạnh Comte trong lịch sử triết học với người đặt nền móng là Plato.

Đạo đức và xã hội có tổ chức

Một điểm rõ ràng là các tác phẩm của Comte truyền tải triết lý giáo dục hơn là một học thuyết chính trị. Đầu năm 1825, ông đã viết “Giáo dục và triết học có mối liên hệ tất yếu và rất mật thiết với nhau”. Trên thực tế, vấn đề nổi bật xuyên suốt tác phẩm của ông bắt nguồn từ thực tế là quyền năng tôn giáo trước đó, sức mạnh đã quy định và chi phối những vấn đề thiết yếu của xã hội tiên cách mạng đã sụp đổ. Thiên Chúa giáo không hơn một đồng đồ nát lịch sử oai hùng, nhưng việc lan tỏa uy lực đạo đức của nó trong thời Trung cổ đã trở thành một nhiệm vụ của giới nhà báo, nhà văn, những người định hướng tôn giáo thời cận kim. Giờ đây, ở thời đại tân tiến này chúng ta có thể nói rằng đối với quảng đại quần chúng thì báo chí truyền thông đã thay thế nhà thờ. Do đó, nhân loại dường như bị mất đi nếu không có một uy lực mới nào xuất hiện với khả năng kích thích tích cực để điều chỉnh xã hội đương thời và bảo đảm an toàn cho tương lai của nhân loại. Vì vậy, giáo dục không đơn thuần chỉ là chức năng giống như những cái khác mà giáo dục là điều cốt yếu của xã hội. Cách cư xử của hầu hết mọi con người đều theo cách thức mà họ được nuôi dạy trưởng thành.

Quan niệm này - là nguồn cảm hứng kích thích cho tất cả những dòng tư tưởng của Comte - đã trải qua thời gian dài chìm trong lớp sương dày không được ai biết tới, thậm chí tới nay tình trạng vẫn chưa hẳn là đã chấm dứt. Montesquieu và Rousseau, thế hệ sau của nhà triết học Plato, đều ý thức được rằng thiết chế Nhà nước sẽ chẳng còn nghĩa lý gì nếu người công dân của Nhà nước đó không có đức hạnh, và vì thế cái đầu tiên mà một xã hội có tổ chức cần phải dựa vào chính là giáo dục. Tuy nhiên, thế kỉ XIX, một thế kỉ nổi lên với sự phát triển của công nghiệp và sự ra đời của quy luật cung cầu, cuối cùng lại nghiêng về chủ nghĩa kinh nghiệm tại thế giới nói tiếng Anh, theo đó, xu hướng của tư tưởng thời kì này bị gắn với các cơ chế kinh tế. Ít nhất về mặt này, những người theo chủ nghĩa Marxists có cùng giả định như trên với những người theo chủ nghĩa tự do - một thực tế mà ngày nay được thể hiện rất rõ qua những cuộc tranh luận chính trị không xác thực. Trái ngược lại, Comte đã gán cho giáo dục vai trò quyết định và theo quan điểm của ông vai trò này bao hàm sự độc lập giữa sức mạnh tinh thần và sức mạnh thể tục: hay chúng ta có thể nói rằng đó là sự độc lập của quyền lực trí tuệ với sức mạnh chính trị. Do đó, Comte mới có thể phân biệt và thậm chí còn đối chiếu được sự khác biệt giữa quyền lực và quyền năng, những ý niệm hợp thời mà khó khiến ông bị nhầm lẫn.

Vì vậy, tinh thần không phải cái phản ánh trần tục, nó như thể chỉ là một “cấu trúc thượng tầng”, ngược lại chính trần tục mới là cái phản ánh tinh thần. Con người thường cư xử theo những gì mà họ tin tưởng, với định kiến và lời kết tội hiện hữu trong cái thế giới nơi họ đã trưởng thành. Do đó, sự cấp bách phải có một sức mạnh tinh thần mới, đối lập với ngành báo chí, trở thành nhân tố định hướng tôn giáo. Sự ra đời của sức mạnh tinh thần mới này giúp con người vượt qua được cơn khủng hoảng bắt nguồn từ sự tan rã của hệ thống cũ. Chúng ta đều biết, theo “Quy luật tam cấp”, cơn khủng hoảng là một giai đoạn trung gian chuyển tiếp giữa hai cấp độ, trong đó thứ nhất là cấp độ thần học đã không còn ảnh hưởng và đang chờ giai đoạn tiếp theo là cấp độ khoa học xác thực. Giờ đây, sức mạnh tinh thần mới này có thể kích thích giáo dục phát triển, vượt xa hơn sự phản ánh đơn thuần xã hội hiện tại, cho phép xã hội đó để lại đằng sau cái mà Comte gọi là “cấp độ siêu hình hay trừu tượng”, mà theo ông về bản chất nó là cấp độ đại diện cho cơn khủng hoảng do sự tan rã của hệ thống cũ gây ra.

Trí tuệ và kiến thức thu nhận được

Theo cách hiểu đó, giáo dục với vai trò quyết định tương lai của loài người hiển nhiên nhằm đến đối tượng từng cá nhân. Tuy nhiên tính hiệu quả của nó khác nhau đáng kể, nguyên nhân chủ yếu không phải do sự cách biệt mang tính xã hội như thời kì sau quan niệm (thậm chí ngay trong thời đại của chúng ta, nguyên nhân này được viện dẫn nhiều hơn, ở đó con người luôn một mực cho rằng đức hạnh là cái phụ thuộc vào hoàn cảnh, như Alan đã diễn giải), mà nguyên nhân chính là mối quan hệ của con người với thiên nhiên, mối quan hệ này là gốc rễ của tính cá nhân. Đó là lý do tại sao khi Comte định nghĩa về loài người, ông đã chỉ rõ “toàn bộ loài người” không có nghĩa là “toàn bộ con người”, mà trong chừng mực nào đó loài người chỉ gồm những người có khả năng chia sẻ bản chất nhân đạo qua đóng góp tích cực, qua phẩm hạnh của bản chất tự nhiên với nhiệm vụ chung. Con người không thể bị hạ cấp thành con vật, nhưng cấu tạo hữu cơ cho con người một tính khí bền vững không đổi, mặc dù tính khí này vẫn có thể được hoàn thiện hơn là chỉ đứng im không thay đổi. Vì thế cá nhân không thể nào là kết quả giản đơn của môi trường. Chắt lọc những điểm đáng giá trong môn não tượng học, như Alan gợi ý, người ta có thể kết luận rằng giáo dục cũng có những mặt hạn chế của nó. Giữa những người chẳng bao giờ thực sự là “con người như một cá thể có tính cách riêng biệt” và những nhân vật thiên tài vĩ đại có rất nhiều trình độ khác nhau. Tư tưởng của Comte sẽ được xem là rất khác biệt với tư tưởng phổ biến về vấn đề “học lực kém ở trường” và “những cản trở văn hóa xã hội”, điều này đã bị các phương tiện truyền thông diễn giải giáo điều lại.

Thậm chí lúc đó người ta đã phải làm rõ rằng thành công về mặt trí tuệ không thể nào là một tiêu chí chắc chắn, hay thậm chí cũng không phải là một tiêu chí cần thiết. Đôi khi anh công nhân lại có giá hơn một vài vị bác sĩ. Phẩm chất trí tuệ sáng ngời không phải đo bằng thành công học vấn. Chúng ta không những phải phân biệt được hai khái niệm trí tuệ và kiến thức, mà cần phải ghi nhớ rằng năng khiếu bẩm sinh còn có trước cả giáo dục, minh chứng rõ nhất là ngành mỹ thuật. Kỹ năng, nhân tính và cả óc suy xét của một con người không thể chỉ được đánh giá qua bằng cấp, học vị. Một lần nữa, ta lại thấy được cách thức Comte giải quyết vấn đề nảy sinh bởi sự khác biệt trong thành tích học tập, điều này thôi thúc các nhà cải tổ của chúng ta biến trường học thành trung tâm chăm sóc hàng ngày không cần sự có mặt của người phụ trách, hay vấn đề về sự loại trừ, cái đẩy hết nạn nhân thực sự của bất công xã hội và những kẻ ăn bám loài người vào cùng một nhóm “trong thời đại hỗn loạn” - Comte nhấn mạnh. Như thể “sự phân chia sọ não” được coi là chuyện nghiêm túc và đúng đắn, thì theo Comte đã nói chẳng có cái gì gọi là thần đồng toán học, hay vật lý học, hay hóa học, mà ngược lại, chính con người tự đưa ra quyết định lựa chọn và gánh vác một công việc nào đó.

Lịch sử và tâm lý học

Lịch sử là người thầy vĩ đại của loài người. Lịch sử chính là giáo dục, điều này cũng được thể hiện rõ qua thuyết ngôn ngữ và thuyết nghệ thuật. Nhân loại tự rèn giũa mình qua năm tháng theo cách thức “tự sinh”. Điều này không thể hiện sự tự do tùy tiện muốn vượt qua chính mình mà nó là một quá trình chỉ có thể diễn ra nhờ sự cố vũ được thấy sâu trong nhân tính con người, ngày càng được bộc lộ rõ qua quá khứ vô biên của mình. Chính lịch sử, qua quá trình phát triển của nó, đã tạo nên mối quan hệ cơ bản giữa trí tuệ và bản tính được nhận thức bằng trí óc. Bản tính không bao giờ là cái hỗ trợ trí tuệ ngoại trừ trường hợp thông qua một trung gian là thời gian. Nếu điều đó xảy ra thì nền giáo dục luôn coi tâm lý học là yếu tố cơ bản của nó chính là một triệu chứng của cơn khủng hoảng mà chúng ta bị sa vào bởi sự suy đoán hỗn loạn không cơ sở. Kiến thức thời thơ ấu không phải tâm lý học mà chính là lịch sử. Vì thế giáo dục học thực chứng là nền giáo dục không phải dựa trên những môn khoa học ảo, những quan niệm mê tín dị đoan thời hiện đại, mà dựa vào kinh nghiệm và trí nhớ của loài người.

Khi Comte phản đối “nổi ám ảnh tội tề với tâm lý học”, ông đã hướng sự chú ý vào thực tế rằng tri thức của chúng ta không mang tính tâm lý mà mang tính lịch sử. Cụ thể ý của ông là: do mục tiêu của giáo dục là giúp cho con người đạt tới lòng nhân đạo nên nó không phải là vấn đề đặt mình thấp xuống tại trình độ của một đứa trẻ mà chính là vấn đề nuôi dạy đứa trẻ đó để nó có nhân cách một con người. Ý kiến chủ quan không nên để bị chìm đắm vào những guồng hỗn loạn; mối quan tâm đầu tiên phải là “xây dựng cái bên trong cho phù hợp với cái bên ngoài”. Ở đây nhắc ta nhớ tới công thức nổi tiếng của Clotilde de Vaux’s: “Loài người chúng ta hơn hết thấy các loài khác cần có những bồn phạt như là một điều kiện tiên quyết để có được những xúc cảm”. Theo ý nghĩa này thì giáo dục là cái mang tính tự do. Comte chăm chú vào sự thổi phồng quá mức tầm quan trọng của tâm lý học giáo dục thể hiện ở chỗ nó thả cho những xu hướng ích kỷ tự do bộc lộ tới mức kìm hãm những bản năng tốt vốn hiện hữu ở thời thơ ấu. Vì thế, giáo dục không thể trốn tránh nhiệm vụ ngăn chặn những dòng xu hướng tính cách - và thực sự đó là những dòng xu hướng cực mạnh - mà nếu như được thả tự do chúng sẽ gây hại cho sự phát triển của trí óc và sự trưởng thành của tâm hồn. Sự ngăn chặn này không có nghĩa là kìm hãm những khát vọng và sở thích cá nhân để rồi những khát vọng và sở thích thực thụ sẽ bị tảng lờ. Ngược lại, sự ngăn chặn này có nghĩa là việc xác định được những thực tế ở các mức độ khác nhau trong trí óc con người và bắt đầu sắp xếp chúng theo quy luật tự nhiên. Nền giáo dục chủ ý thừa nhận tính tự phát cá nhân là điều hiển nhiên nhất sẽ phạm phải tội chống lại trẻ như nó vốn đã thế, mà sự khoan dung mới chớm này của chúng vì thế mà sẽ bị kìm lại và bị đặt dưới một quy định cấm đoán. Ở đây, thời kỳ đại diện cho giáo dục “siêu hình” của những guồng độc đoán phải bị đảo chiều: sự kìm hãm nằm ở cực đối lập với quan điểm cho rằng giáo dục đã bị tâm lý học lấn át, mà theo quan điểm của Comte thì tâm lý học chỉ là bức tranh biếm họa khoa học. Con người đã tiến hóa từ dạng sinh vật học sang dạng xã hội, từ loài vật đến loài người, những cá tính thực thụ của họ đã vượt ra ngoài quá trình tiến hóa đó. Cho đến nay, giáo dục đã giải phóng những khát vọng bị kìm hãm bởi những ham muốn độc đoán có sức bền mãnh liệt, mà đứng trên lập trường của loài người những ham muốn độc đoán đó không bao giờ có điểm dừng. Giáo dục trước hết là để bảo vệ những xu hướng tính cách yếu thế nhất, bởi vì chúng ngang hàng hay chúng chính là xu hướng tính cách của một người khi trưởng thành.

Vì vậy, giáo dục không phải để kéo dài mãi trạng thái của thời kì thơ ấu trên cả phương diện cá nhân lẫn phương diện loài. Nếu Comte biết được người ta nói rằng trường học là nơi chỉ dành cho đối tượng là trẻ em thì chắc hẳn ông sẽ thấy điều này thật vô lý. Nếu giáo dục mang ý nghĩa nào đó thì đó chính là nó đã giúp một đứa trẻ không những trở thành người trưởng thành cả về trí óc lẫn tâm hồn mà hơn hết làm trung gian điều chỉnh giữa tuổi thơ giàu tính nhân đạo và quá trình phát triển của nó, mà trên thực tế đây chính là lịch sử của quá trình giải phóng.

Quyền lực và quyền năng

Chỉ có giáo dục học thực chứng, dựa trên những kiến thức triết học nhân loại, mới có thể đạt được sự nhất trí đồng lòng tự nguyện. Giáo dục là mối ràng buộc toàn cầu. Thông qua giáo dục, các cá nhân trở nên có những nét tương đồng và hiểu biết lẫn nhau, không chỉ về mặt không gian mà quan trọng hơn là thời gian. Cũng thông qua giáo dục, dựa vào lý thuyết cho rằng tất cả những trạng thái khác nhau của con người là từng phần của cùng một quá trình tiến hóa cơ bản, nền cộng hòa phương Tây vĩ đại đã trở nên phổ biến toàn cầu. Vì thế tư tưởng của Comte chẳng có gì khác biệt so với các tư tưởng khác nào ngoại trừ tư tưởng hiện tại - tư tưởng sùng bái những cái không đồng nhất, theo ông đó chắc chắn là định kiến chống lại lịch sử và là hiện tượng có xu hướng thoái lui. Giáo dục theo chủ nghĩa thực chứng hướng mọi người cùng tham gia vào tiến trình lịch sử, đó là lịch sử giải phóng. Triết học được xem

như yếu tố giải phóng cần thiết.

Một điểm sẽ được khơi lại là thời kỳ chuyển tiếp sang hiện đại, thời kỳ mà Comte không hề hình dung nó sẽ kéo dài mãi, thậm chí đôi khi ông còn nghĩ rằng mình có thể dự đoán được điểm kết của nó. Thời kỳ này tiếp nối giai đoạn thần học đang trong tình trạng suy tàn và mở đầu một trật tự loài người theo cấp độ xác thực. Tuy nhiên, xu hướng tự nhiên của giai đoạn khủng hoảng này là sự phá vỡ các trật tự: nó bất chấp mọi luật lệ, từ đó về sau này những tư tưởng độc đoán được đặt lên phía trên và những ý kiến chủ quan thì được tự do bộc lộ. Việc tự do bộc lộ ý kiến chủ quan đã kìm hãm bản chất tốt đẹp nhất trong mỗi cá nhân tới độ cản trở lại thiên hướng rất con người trong họ.

Vì thế, chúng ta có thể hiểu lý do tại sao Comte đã lên án quy tắc tự do tín ngưỡng không giới hạn, thách thức truyền kiếp tất yếu đối với trật tự cũ, nhưng lại rất ghi nhớ nó một cách khó hiểu. Theo đó “không có tự do tín ngưỡng trong thiên văn học”: nghiên cứu chừng ấy thế là đủ. Tuy nhiên, chúng ta đều biết giáo dục không phải lúc nào cũng đứng vững trước “những đặc điểm nổi loạn của tư tưởng hiện đại”.

Quyền lực đích thực

Tại điểm mấu chốt của triết học giáo dục xuất hiện một ý kiến mà chúng ta không thể bỏ sót. Khi những kiến thức tổng hợp của chúng ta ngày càng lớn, thì hành vi của các lực lượng tự nhiên trở nên phức tạp và linh hoạt hơn, và khi chúng ta bước chân vào thế giới sinh vật sống, theo đó là thế giới loài người và tư tưởng loài người, thì nó không còn đơn thuần là những lực lượng có hành vi, bởi vì cường độ nhỏ của lực lượng này tạo ra sự đồng thuận kết hợp cần thiết để chúng phát huy tác dụng. Vì thế, ngay cả trong lịch sử trí tuệ, quyền lực cũng thay đổi về mặt bản chất: khi quyền lực cơ bản dựa trên sự công nhận giản đơn những điều có thực thì tính cưỡng chế của nó có xu hướng ít đi. Nhược điểm tự nhiên không thể tránh khỏi này của quyền lực trí tuệ và đạo đức có thể trở thành động lực chỉ khi thông qua sự liên kết mang tính thận trọng và sự khoan dung tại điểm trọng tâm của giáo dục thực chứng. Giải phóng khỏi mọi sự siêu nghiệm, khỏi quyền lực vạn năng của Thượng đế, sức mạnh tinh thần không còn chút quyền lực nào ngoại trừ quyền lực của chân lý. Trên thực tế, chẳng có gì hơn được việc loài người đã đạt tới ngưỡng gọi là sự tự biết mình.

Việc nhận thức được quyền lực tâm linh xác thực đã bao hàm cả sự loại bỏ cơ chế quyền lực độc tài và chuyên quyền, hay nói ngắn gọn nó là quyền tự bổ nhiệm. Nhận thức này là kết quả của quá trình phát triển triết học. Trong thời kì cận đại, quyền lực tối nhất là quyền lực được mọi người công nhận của các chuyên gia có phạm vi năng lực hạn hẹp và hạn chế. Những người chẳng biết gì ngoại trừ cái họ tin rằng họ biết được nhờ “quy trình chuyên môn hóa từng phần” trên thực tế còn không nhận ra rằng chính họ đang tự huỷ hoại mình. Vì thế các mảnh lối lừa bịp mới tồn tại được trong quyền lực. Các hoạt động của một nhà toán học tài tình, những ngón điều luyện của một phương pháp kỹ thuật tại một trong những phạm vi hạn hẹp của nó, bao gồm cả mỹ thuật, đã làm nảy sinh sự ngưỡng mộ không thể lý giải được trong tầng lớp những người ngoại đạo. Thay vì sử dụng óc suy xét của mình để so sánh trên tổng thể mỗi kì công sáng tạo này với những thành tích mà loài người đã đạt được nhằm đánh giá tính hữu dụng của chúng và phân biệt giữa những điều có thật và hư không, những người này lại mừng rỡ ra một cái gì đó mà họ không thể tự mình làm để biến nó thành công trình của đấng siêu nhiên. Giáo dục theo chủ nghĩa thực chứng khiến con người được tự do tự tại, hay nói cách khác thay vì phải trải qua cái hiện đại thụ động, họ có khả năng làm cho cái hiện đại đó thống nhất với lịch sử loài người.

Giáo dục không phải là vấn đề dành cho môn khoa học đặc biệt nào mà là dành cho triết học

Ở đây, chúng ta không hề có những tham vọng mà các thể chế giáo dục tuyên bố có khả năng tạo ra và chúng thường rất hạn hẹp. Một đặc trưng của cách dạy chuyên sâu, lý thuyết hoặc thực hành, đó là việc tăng lờ, thờ ơ với các nguyên tắc chung, nguyên tắc nhẽ ra đã được gán cho một ý nghĩa nào đó. Khi nói chuyện với những nhân viên tại một trường đại học công lập, Comte đã không đưa ra đề nghị đào tạo nghề chuyên sâu cho họ. Ông không đề cập với họ về chủ đề nghề nghiệp, khu vực họ ở và công việc hàng ngày của họ. Ông hướng họ ra khỏi “môi trường” họ sống để giúp họ phóng tầm mắt sang phía bên kia thế giới: một kết quả của phương pháp giảng dạy này chính là tác phẩm Triết luận về thiên văn học. Cách tiếp cận này trái ngược hoàn toàn với các “khóa đào tạo” mà người ta theo học ngày nay. Một trường học thực thụ không phải để dành cho việc đào tạo nghề và đào tạo nghề chuyên sâu: trước hết trường học phải là yếu tố giải phóng và rất nhiều người đã biết tới tầm ảnh hưởng của tư tưởng Comte đối với việc hình thành nên một ngôi trường cộng hòa. Bởi vì câu hỏi của chúng ta “Cuộc sống là gì?” nên có những cách thức hoàn toàn trái ngược nhau để hiểu được cái gọi là “sự chuẩn bị cho cuộc sống”. Mục đích mà Comte đề xuất giáo dục phải liên quan tới những con người mới nổi lên sau cơn khủng hoảng mang tính cách mạng, đó là những người sẽ bắt đầu một kỉ nguyên xác thực mà chỉ riêng kỉ nguyên này thôi đã có thể kết hợp giữa trật tự và phát triển.

Người ta sẽ thấy rằng lý thuyết giáo dục không phải là vấn đề dành cho một môn khoa học đặc biệt, mà nó bao hàm quan điểm bao quát mọi phương diện, đó là triết học, bởi nhân loại là lịch sử và nó gọi cho chúng ta nhớ rằng mình đã lớn lên từ tuổi thơ, rằng chúng ta có thể hiểu được tuổi thơ và có thể tìm ra những con đường để lớn lên từ đó.

Sự tôn sùng trí nhớ

Chương trình giáo dục vì thế là cái tiêu biểu nhất của triết học lịch sử, nền triết học xuất hiện từ “động lực xã hội”: nhân loại được hình thành thông qua tính liên tục hơn là tính thống nhất, qua thời gian hơn là không gian. Bởi vậy giáo dục không thể chỉ tập trung vào hiện tại, điều này như một xu hướng trong “xã hội không có tổ tiên” - Comte đã khá thành công khi đề cập tới vấn đề “sự nổi loạn của sinh vật sống chống lại cái chết”. Ngược lại, giáo dục lại bao hàm sự tôn sùng trí nhớ. Người ta không thể có ý niệm về loài người nếu không có sự tham khảo lịch sử. Lòng tôn kính quá khứ hướng chúng ta biết ca tụng tổ tiên, đó là những người đi trước chúng ta. Nói một cách khác, họ là những người đứng trước chứ không phải đứng sau chúng ta nên họ chính là người chỉ đường dẫn lối cho chúng ta. Sẽ không thể có sự phát triển thực thụ nếu chúng ta không nhìn ra được tính liên tục của lịch sử, đó là nơi con người được hình thành. Khi những tín điều thần học đã hủy hoại ý niệm về trật tự, thì sự chỉ trích đòi phong bại tục, cái chẳng dựa trên bất cứ một luật lệ gì, cuối cùng cũng sẽ hủy hoại ý niệm về phát triển. Do đó, chính nghi lễ tưởng niệm chứ không phải hoạt động gắn chặt với cái hiện tại trước mắt phải là yếu tố chính thể trong giáo dục.

Quá khứ của nhân loại thuộc về tất cả mọi người. Thông qua bộ nhớ - cơ quan đầu não của chúng ta theo cách hiểu của Pascal, quá khứ cho phép loài người tự hoàn thiện mình bằng cách dịch chuyển về phía trước một cách liên tục. Chẳng hạn như tội ác của chủ nghĩa thực dân không phải ở chỗ nó coi thường những nền văn hóa xa lạ với chính nền văn hóa của chúng ta, mà ở chỗ nó áp đặt lên nền văn hóa của chúng ta những yếu tố mà trong quá khứ và cả hiện tại có thể làm hủy hoại tiến trình phát triển. Sự kết hợp hành động giữa người truyền giáo và nhà văn đã ngăn cản những người dân lạc hậu chuyển tiếp từ đạo thờ vật ban đầu của họ sang luôn giai đoạn thực chứng, từ đó ngăn cản việc thực hiện điều

gì đó mà không có những cơn khủng hoảng chủ yếu mà lúc đó chúng ta vẫn đang phải vật lộn chống trả. Do đó, “tội ác phương Tây” là ở chỗ nó để cho thói đòi bại chứ không phải đức tính tốt phát triển. Điều sai trái chủ yếu không phải trong hành động xâm lược mà đó chính là hành động suy đồi. Một lần nữa người ta sẽ thấy rằng không có điểm nào trong tư tưởng của Comte có xu hướng thiên về cái gọi là “chủ nghĩa đa văn hóa”. Loài người là một thực thể và không thể phân chia nhỏ hơn được dù chỉ là biểu hiện trong giấy lát. Tuy nhiên phương Tây không làm tròn chức năng giáo dục của mình, thực sự chức năng này đã bị nó từ bỏ trong hoàn cảnh riêng của nó. Do đó, Comte đã đề nghị chúng ta nâng cao tầm nhìn đối với quan điểm về giáo dục phổ biến. Nếu nói theo lối kiểu cách thì sự khác biệt không phải là yếu tố không gian, cũng không phải yếu tố dân tộc hay văn hóa; chúng chính là những khác biệt về mặt thời gian, điều đó có nghĩa chúng mang tính lịch sử. Lại một lần nữa cần ghi nhớ rằng lịch sử không diễn tiến ở mọi nơi với cùng một nhịp độ. Sự đa dạng về không gian và địa lý không phải là mẫu đại diện cho nhóm người có liên quan trừ phi nó liên quan tới thời gian và lịch sử. Những người theo đạo thờ vật là một phần của cái phạm vi đó. Việc không nhận thức được chiều dài lịch sử của loài người, cái làm cho chúng ta tất cả đều có nét tương đồng, rồi từ đó là việc quên lãng rằng loài người đã tự giáo dục mình đều là tội báng bổ nghiêm trọng nhất tới con người. Giáo dục không phải cái được phát minh ra: Biết được chúng ta là gì, thế là đủ.

Giáo dục nên là một bộ bách khoa kiến thức

Nếu chỉ đọc tác phẩm của Comte một lần thôi thì chưa đủ; tác phẩm của ông cần phải được đọc đi đọc lại kĩ lưỡng. Khi đó tác phẩm Con đường triết học thực chứng, mà sau này Comte chỉ coi đó là khúc dạo đầu, đã đảm nhận trọn vẹn vai trò to lớn của nó. Điều ý nghĩa nhất ở đây là nó đã loại trừ các cách hiểu và diễn giải hạn chế ngày nay được đưa ra bởi từ chủ nghĩa thực chứng. Một người trước hết phải học cách điều chỉnh sao cho phù hợp với trật tự bất biến của sự vật, nhưng tốt hơn sau đó nên điều chỉnh cho phù hợp với trật tự loài người. Vì thế, việc giáo dục khoa học chỉ là một phần của giáo dục và tính hữu dụng của nó phụ thuộc vào mục đích thực thụ được nhìn nhận thấu đáo. Nếu điều đầu tiên một người phải học là cách đưa ra trật tự bên ngoài thì điều đó nhằm giúp anh ta tự chuẩn bị tốt hơn cho việc hiểu rõ giá trị của trật tự loài người. Việc giáo dục khoa học chỉ có tác dụng như một phần mở chứ tự nó không phải là phần kết. Điều đó giải thích vì sao chủ nghĩa thực chứng của Comte hoàn toàn trái ngược với thuyết khoa học vạn năng của trường học mà đôi khi như chúng ta đã biết chính thuyết này thấy rất hợp khi tôn vinh ông lên bậc lão luyện của nó.

Trước hết, luật lệ “bách khoa kiến thức”- cái điều hành việc phân chia các môn khoa học - mang giá trị giáo dục to lớn tới bậc. Nhận thức luận của Comte về căn bản không thể tách rời với quan niệm mà tự ông gọi đó là “lịch sử triết học của các bộ môn khoa học”, một bộ phận của toàn bộ lịch sử trí tuệ loài người. Giữa lương tri thông thường và khoa học không hề có một vết rạn, trái ngược với đề tài về lòng ưa chuộng kích thích nhận thức luận của thế kỉ XX. Tuy nhiên, phần mở đầu dẫn tới khoa học bao hàm một trật tự lịch sử và trật tự nhận thức luận mà các chương trình học vốn phải dựa vào nó. Người ta luôn luôn phải bắt đầu từ cái sơ khai nhất. Cho dù là ai chẳng nữa, vì những lý do lợi ích mang tính hiện thời hay hiệu quả kĩ thuật, nếu bắt đầu ở điểm cuối sẽ chỉ có kiến thức khoa học hời hợt, nông cạn, chẳng liên quan gì tới tiến trình phát triển khoa học thực thụ. Điều đó giải thích tại sao việc dạy môn khoa học nếu bắt đầu từ kiến thức quá xa xôi có thể sản sinh ra nhiều nhà tư tưởng giả danh đến vậy. Sự phớt lờ trật tự bách khoa kiến thức đã hủy hoại bài học về khoa học. Cũng chính lý do đó mà những môn khoa học trừu tượng, những môn khoa học duy nhất khớp với sự phân loại có trật tự, nên được dạy đầu tiên. Trí tuệ loài người có thứ tự từ cái trừu tượng đến cái cụ thể, từ lý thuyết tới

thực tế. Bên cạnh đó, các môn khoa học cụ thể không thể khớp vào với sự phân chia có hệ thống các bộ môn khoa học, bởi vì tất cả các môn khoa học cụ thể đều cần có sự tham gia đóng góp của một vài môn khoa học mà ngay từ đầu đã được học riêng rẽ với nhau. Con đường tri thức, rồi trật tự nghiên cứu vì thế đi từ cái đơn giản đến cái phức tạp, từ nơi thấp hơn đến nơi cao hơn. Chẳng hạn như kiến thức về những sự vật sống cũng bao hàm kiến thức trước đó về những sự vật vô tri vô giác. Nói cách khác, vật lý học và hóa học là điều kiện tiên quyết cho môn sinh vật học. Do đó tri thức của loài người (ở đây Comte đã sáng tạo ra thuật ngữ “xã hội học”, thuật ngữ này sau đó đã đánh mất ý nghĩa nguyên thủy của nó) đã đạt tới đỉnh cao của nấc thang từ thấp tới cao, ở đó cách tiếp cận toàn diện, không phương pháp nào khác ngoài phương pháp tiếp cận triết học được tự do áp dụng.

Comte đã kiên trì ý kiến của mình cho rằng trên hết mọi bộ môn khác, khoa học đích thực cần phải được đưa vào giáo dục trước tiên. Không có môn khoa học nào nằm ngoài khoa học phổ cập. Tuy nhiên, khoa học phổ cập không được hiểu theo nghĩa là sự phổ biến các nội dung có xu hướng thoái hóa trong quá trình chúng được phát tán. Ví dụ như một bộ bách khoa toàn thư không phải là cuốn danh bạ theo thứ tự chữ cái để người ta trích dẫn các sự việc và số liệu khi cần - hay là một ngân hàng dữ liệu thì càng không. Nó chính là trật tự tư tưởng được hình thành dựa trên trật tự bên ngoài. Nó không mang trong mình ý niệm xoay chuyển thế giới hay tạo ra tiền bạc mà người ta đã nghiên cứu các môn khoa học, mà nó nhằm sắp xếp các tư tưởng riêng của con người theo trật tự. Người biết hàng trăm thứ này biết rằng khoa học có thể là liều thuốc độc chết người nếu nó trở thành phương tiện giành quyền lực và sự giàu sang. Nói tóm lại, giáo dục khoa học không hề là nền giáo dục tổng thể, mà nó cũng sẽ không được tiến hành nhằm mục đích vụ lợi. Một trong những điều lầm lạc của chúng ta - Comte đã cảnh báo trước cho chúng ta điều này - đó là đặt tính chất dễ hiểu phụ thuộc vào hiệu quả kỹ thuật. Ông đã ý thức được rằng cái hiện đại đã bị kích thích bởi sự sử dụng sai lầm các môn khoa học. Ông có lý do để lo sợ, như trong trường hợp của Jules Verne, rằng sự cuồng tín đối với kỹ thuật sẽ hắt nhào những đặc tính của con người. Tuy nhiên, ông vẫn còn đi xa hơn: ông biết rằng sự cuồng tín các nhà kỹ trị cuối cùng tự nó sẽ phá hủy tư tưởng khoa học.

Giáo dục nên là cái tổng quan

Comte đã thổi vào tư tưởng triết học giáo dục của ông một ý nghĩa trọn vẹn khi ông lên tiếng chỉ trích chế độ chuyên quyền của toán học, hay là “sự vượt trội của biểu hiện so với quan điểm”, điều này có khuynh hướng biểu hiện sự tán thành về mặt khoa học đối với những người có tài dàn xếp được những hành lang bí mật của những cái mà Leibniz gọi là “tư tưởng mù quáng”. Kỹ năng vận động lôi kéo dẫn tới việc mất đi trí tuệ. Sự phát triển của giáo dục khoa học trong thời đại của chúng ta chỉ là để minh chứng cho nhận thức của Comte. Sự nhầm lẫn các ý niệm mà ông lên án hiện đang ảnh hưởng toàn bộ tới cả nhà trường và xã hội. Comte đặc biệt nhấn mạnh tác động thảm khốc của việc chuyên môn hóa, phương thức được sử dụng chủ yếu trong công tác thực hành, nhưng lại là cái tạo nên gánh nặng quá sức lên trí óc trên phương diện lý thuyết. Do đó khám phá quan trọng của ông về mối quan hệ giữa nghiên cứu và giáo dục. Một mặt, các nhà khoa học được đánh giá rất cao nếu họ cho ra đời phát minh mang tính thực tiễn; mặt khác, sự chuyên môn hóa cần thiết trong thế giới công nghiệp đang có xu hướng đi lên ở cả lĩnh vực nghiên cứu và giáo dục. Vì vậy, nhiệm vụ khoa học ngày càng rơi vào “các nhà tư tưởng gần như không ai biết tới”, những người vì thiếu một thiên hướng nào đó mà chẳng có động cơ thúc đẩy ngoại trừ viễn cảnh về nghề nghiệp tương lai. Với thực tế các nghiên cứu bị tước đi hoàn toàn tư tưởng khoa học, các nguồn sản sinh ra nền giáo dục đích thực đang có xu hướng cạn kiệt dần.

Vì vậy, trái ngược với cách hiểu sai lệch về chủ nghĩa thực chứng, Comte đã không ngần ngại mà nói rằng khoa học là một cái gì đó thuộc về quá khứ. Ông biết rằng những khám phá vĩ đại mà nhân loại thực hiện chủ yếu đi kèm với sự tiến tới mang tính lịch sử của tinh thần xác thực - một thứ gì đó mà những người cùng thời với chúng ta đang gặp khó khăn trong việc hiểu được nó do ý niệm giản dị thái quá về tiến trình phát triển. Những điểm cần phải theo dõi liên quan đến các tiểu tiết, hơn hết các yếu tố khác chúng có tác dụng đối với sự phát triển hoặc đổi mới của các dạng công nghệ. Sự quan sát này mang tầm quan trọng quyết định đến nền giáo dục con người trong tương lai. Quy tắc đầu tiên khi thiết lập một nền giáo dục là không thể hi sinh cái bất diệt cho cái biết chắc sẽ có điểm kết và nên được nhìn nhận ở những gì là nó. Comte đã không mệt mỏi phản kháng kịch liệt lối giáo dục bị ám ảnh bởi tư tưởng chỉ phục vụ trong một xã hội có tính nhất thời. Trước hết, giáo dục là cái tổng quát và vì thế nó bao hàm động lực triết học. Nói một cách xác đáng, không có thứ gì là giáo dục kỹ thuật. Vì lý do này, Comte đã không cố gắng nói chuyện với các kỹ sư hay các kỹ thuật viên, mà trí tuệ của những người này trở nên rất khó nắm bắt. Theo quan điểm của Comte, quan điểm sẽ có vẻ như trái ngược hẳn với những người cùng thời chúng ta, trí tuệ dễ đi tới sự phản ánh triết học nhất là trí tuệ của công nhân, ít nhất là những người cùng thời với ông, những người mặc dù không bị ảnh hưởng xấu bởi “những khóa huấn luyện” và dung thứ cho quan điểm tôn sùng lợi ích, vẫn mở cửa đón nhận tư tưởng chung.

Giáo dục và sức mạnh tinh thần

Nguyên tắc cơ bản của tôn giáo nhân văn, đã làm sáng tỏ rằng nhiệm vụ đầu tiên của loài người là phải chống lại sự lãng quên. Vì thế, tại điểm gốc rễ của giáo dục mới có yếu tố lịch sử học - chứ không phải là tâm lý học. Ngay từ đầu, mục đích của giáo dục không phải để kéo dài mãi mãi thời thơ ấu, ngoại trừ thơ ca về tuổi ấu thơ, cái lưu giữ phần tốt đẹp hơn của đạo thờ vật ban đầu. Tất nhiên giáo dục không tâng lờ thực tại của những sinh vật sống, những cái nằm ở vị trí giữa địa phận của sự vật vô tri vô giác và địa phận của loài người đã làm cơ sở hình thành loài người mà không hề cấu thành nó. Tuy nhiên, giáo dục vẫn mù quáng nếu nó phớt lờ con đường mà loài người đã qua trong giai đoạn đầu đời. Giáo dục đích thực chính là việc nhân loại đạt được ngưỡng tự nhận thức được chính mình trong khi phải đối mặt với quá khứ đã nhào nặn chúng ta thành như lúc này.

Ý niệm về sức mạnh tinh thần bị bó buộc với ý niệm về một nền giáo dục có được nhờ cách tiếp cận toàn diện, đó là triết học, do đó có khả năng sắp xếp các tư tưởng theo một trật tự và thực hiện cải cách tri thức cho phù hợp với kỷ nguyên hiện đại. Chúng ta không nên quên rằng những vấn đề suy xét khó khăn nhất, những cái động chạm tới nhân loại, xã hội và chính trị, bao hàm cả sự chuẩn bị về kiến thức bách khoa lẫn sự chuẩn bị lịch sử - Comte cũng đã liên tục trở đi trở lại vấn đề này. Nếu điều này xảy ra thì những sự suy xét đó chỉ là vô căn cứ và tạo ra một điển hình xấu, mặt trái của tính minh bạch và sự thông thái, cũng giống như trường hợp các nhà báo và các nhà tu từ học đứng lên thống trị. Tầm ảnh hưởng của việc suy xét hành động tạo ra nhiệm vụ mới. Khó khăn nảy sinh từ thực tế là giáo dục và sức mạnh tinh thần là hai yếu tố phụ thuộc lẫn nhau. Thực sự, nếu không có sức mạnh tinh thần như vậy thì sẽ không thể có giáo dục, bởi giáo dục lúc đó để mặc cho những lợi ích trần tục và lợi ích hiển nhiên nhất định đoạt được. Nếu không có giáo dục thì quyền lực tinh thần sẽ không thể nào tồn tại bền lâu. Bất chấp những rủi ro quá rõ ràng nêu trên, vì thế chúng ta phải dần dần dựa vào tiến trình tự do phát triển các ý niệm nhằm giảm bớt những chiều hướng hỗn loạn là kết quả của cùng một tiến trình phát triển - sự lạc quan dựa trên thực tiễn và suy đoán do sự phản ánh triết học mang tính hỗ trợ vào lịch sử.

Thuật ngữ sức mạnh tinh thần tự nó có thể bị hiểu sai, bởi vì trên thực tế sức mạnh chẳng đòi hỏi điều gì và cũng không ảnh hưởng tới ý chí. Vì vậy, nó không thể là cơ quan quyền lực điều hành, bởi vì trí óc không tuân theo các câu lệnh và nó không chấp thuận sự phục tùng. Việc tự giới hạn mình trong phạm vi tư vấn có nghĩa phải từ bỏ chức năng chính trị hiện thời, thậm chí là sự giàu sang. Nói cách khác, giáo dục là mặt trái của sức mạnh. Chẳng hạn như quyền năng trí tuệ chỉ tồn tại nếu nó không dùng đến sự áp bức. Giáo dục bao hàm quyền lực, quyền lực này không phải là sức mạnh chế ngự và gượng ép ý chí, mà nó chỉ là khả năng khai sáng. Vì thế, quyền lực thực thụ được công nhận ngay tức thì. Đó chính là sự từ bỏ hoàn toàn sức mạnh cấu thành sức mạnh quyền lực thực thụ. Kể đến, giáo dục không thể chịu trách nhiệm trước sức mạnh thế tục, trong mối quan hệ với giáo dục sức mạnh thế tục này không tránh khỏi sẽ trở thành cái chuyên quyền độc đoán. Đây là điều mà Comte đã ngụ ý qua tự do giáo dục. Sự cấu tạo của nó trên thực tế đòi hỏi năng lực trí tuệ, đó là quyền lực có khả năng chống cự với tính độc đoán của sức mạnh và khả năng kích thích nó.

Giáo dục thẩm mỹ

Quan niệm khoa học đã trở thành một cái gì đó của quá khứ là khám phá mà chúng ta đều biết nó sẽ được hiểu theo cách nào. Khoa học đánh dấu một bước ngoặt vĩ đại. Nó vẫn là động lực chính của giáo dục. Tuy nhiên, chỉ có những khởi đầu vĩ đại đóng góp cho sự hình thành tư tưởng thực chứng mới được cần đến. Tương tự như vậy, nếu ông cho rằng tương lai thuộc về nghệ thuật thì nghệ thuật ắt hẳn phải có liên quan tới lịch sử của nó. Comte nói về nghệ thuật như cái cách ông nói về khoa học. Cả hai không kháng cự nỗi sự cám dỗ của kỹ thuật và sự chuyên môn hóa hạn hẹp. Sự khác biệt hình thành giữa trái tim và khối óc được ứng dụng rất đều vào khoa học và nghệ thuật: không thể có thiên tài mà không có nguồn cảm hứng, không thể có giáo dục mà không có góp mặt của cảm xúc.

Chẳng có gì có thể làm nổi bật sự nhất quán của tư tưởng Comte hơn là những phân tích của ông về giáo dục thẩm mỹ. Nó là một môn khoa học về giá trị cơ bản bởi phương pháp tiếp cận của nó và vì thế nó là sự khám phá có phương pháp ra một trật tự bên ngoài, cái trật tự giải phóng trí óc, vì vậy nghệ thuật đích thực là cái diễn tả các xúc cảm thân thuộc với loài người ở các dạng thức khác nhau, thậm chí chính nó đã bộc lộ ra những cảm xúc này. Toàn bộ mục đích của giáo dục là giúp tất cả mọi người khám phá loài người thông qua những tác phẩm của nó. Tuy nhiên, những tác phẩm này sẽ trở thành một bức tuyệt mệnh thư nếu ngay từ đầu chúng không có sức thuyết phục. Cũng không thể có giáo dục mà không có động lực kích thích. Việc phát minh của thiên tài Archimedes có thể khiến cho người ta xúc động trào nước mắt. Comte xem xét nghệ thuật cũng theo cái cách ông xem xét khoa học, làm nổi bật mục đích chủ yếu của nghệ thuật, đó là chỉ dạy hoặc làm say mê, từ lợi ích học thuật, thậm chí lợi ích được coi có tính chất đời mới, cái có xu hướng trở thành độc quyền trong cuộc khủng hoảng mà con người bị rơi vào do những lời chỉ trích tiêu cực thường xuyên. Chỉ vì thói hình thức và sự chuyên môn hóa làm chúng ta quên rằng khoa học là tư duy, vì thế chúng ta đã tách cái đẹp ra khỏi nghệ thuật chỉ nhằm để sản sinh ra tính hiếu kỳ phức tạp. Âm nhạc không giai điệu, bức họa, điêu khắc hay công trình kiến trúc mà không có bản vẽ, tất cả là những sự lầm lạc của nghệ thuật, cái đi chệch hướng của nhân loại.

Về cơ bản, giáo dục là sự tiếp thu kiến thức, đó chính là sự tiếp nhận và sắp xếp kiến thức. “Một thiên tài khoa học thực thụ” có thể được công nhận trong khám phá ra “những quy luật chung” “có tác dụng trực tiếp trong việc giải thích hàng loạt các hiện tượng hàng ngày ở giữa nơi” con người sinh sống “mà không cần hiểu được chúng”. Trong nghệ thuật cũng như vậy, Comte luôn mong chờ tới thời điểm khi

“một nền giáo dục được cải tạo về mặt đạo đức” sẽ “thể hiện giọng hát và tài hoa cũng tương tự như việc diễn thuyết và viết văn”. Người biết bách thứ này, người thường xuyên đi nghe hát Opera Italia chắc chắn sẽ coi Opera là môn nghệ thuật hoàn thiện nhất trong các môn nghệ thuật: chính thông qua tiếng hát, loài người trước hết thể hiện được chính mình và được bộc lộ ra trước chính mình. Ông đã dạy chúng ta cách vượt qua sự tách biệt rất xa giữa tư tưởng hiện đại và cảm xúc, hay trí tưởng tượng. Từ đó, có thể hiểu rằng thầy giáo ở tất cả các bộ môn thường không có khả năng sư phạm, tức là khả năng nhen nhóm niềm đam mê hiểu biết hay sáng tạo, khả năng khuấy động cảm xúc được sinh ra nhờ tác phẩm vĩ đại của các thiên tài thơ ca hay nghệ thuật. Nếu một định lý toán học không được tiếp cận theo cùng một cách để sáng tác ra bài thơ thì giáo dục khiến trái tim chúng ta thờ ơ và vì thế tước đi của chúng ta cái gọi là nhân tính. Rõ ràng là khoa học hấp dẫn các cá nhân từ cấp độ siêu nghiệm, cũng giống như nghệ thuật, ở đây không có điểm trái ngược. Vì thế giáo dục phải bắt đầu với những cái cao nhất thay vì với những cái thấp nhất, cụ thể là với triết học, cái nhanh bị lãng quên một khi sự thực trong hành động và cái đẹp trong những tác phẩm đáng nhớ được tìm thấy. Nếu học sinh được đối xử như là những đứa trẻ thì chúng sẽ chẳng bao giờ trưởng thành. Và tính tò mò của trí thức không quá quan trọng với những người có học vấn sâu rộng, cũng như kỹ năng kỹ thuật không quá quan trọng với những người hành nghề, điều đó có thể tạo nên cái cơ bản của giáo dục.

Chúng ta lại quay trở lại tư tưởng chủ đạo của sức mạnh tinh thần. Thật là dễ để đưa ra ước mơ vĩ đại về một tôn giáo mới đúng lúc ý niệm về Chúa Trời hay những điều mê tín dị đoan chẳng còn tồn tại. Ước mơ này chỉ đơn giản đem con người xích lại gần nhau, thiết lập và duy trì mối liên kết cấu thành nên loài người. Sự mô tả chi tiết về các lễ nghi trong tương lai có thể mang lại nụ cười trên khóe môi của hơn một bạn đọc, có lẽ ngoại trừ tư tưởng trọng tâm về nghi lễ tưởng niệm mà thông qua đó loài người ghi dấu ấn nào đó để tưởng nhớ chính mình, hay tư tưởng luôn tâm niệm bản chất thực thụ của nó. Thực sự loài người không nên lãng quên chính mình. Comte nói với chúng ta rằng cái hiện đại được lặp đi lặp lại sẽ không tồn tại được trừ phi nó giành lại được nguồn động lực kích thích vốn đã ngưng trệ từ lâu trong lịch sử của nó. Giáo dục hoàn toàn cần những thiết chế được xây dựng vững chắc, tuy nhiên nó cũng cần có tính thuyết phục cái mà “những thói quen nổi loạn của tư tưởng hiện đại” tiếp tục, thậm chí tới ngày nay tiếp tục dẹp bỏ hay phá hủy hết.

FUKUZAWA YUKICHI (1835-1901)



FUKUZAWA YUKICHI

(1835-1901)

Người có ảnh hưởng nhất trong cuộc Canh Tân Minh Trị và đưa những ý tưởng của phương Tây để xây dựng “một nước Nhật Bản hùng mạnh và độc lập”

Fukuzawa là nhà giáo dục và học giả có thể nói là người ở bên ngoài chính quyền Nhật Bản có ảnh hưởng nhất trong giai đoạn cuộc Canh Tân Minh Trị, lật đổ chế độ Tokugawa năm 1868. Ông lãnh đạo cuộc đấu tranh học tập những ý tưởng của phương Tây nhằm xây dựng “một nước Nhật Bản hùng mạnh và độc lập”.

Fukuzawa đã viết trên 100 cuốn sách giải thích và biện minh cho thể chế chính quyền nghị viện, giáo dục phổ thông, cải cách ngôn ngữ và quyền của phụ nữ. Trong tác phẩm Phúc ông Tự truyện viết năm 1901, trước khi mất ít lâu, Fukuzawa tuyên bố việc xoá bỏ mọi đặc ân phong kiến của triều đại Minh Trị và chiến thắng chế độ phong kiến Trung Hoa trong cuộc chiến tranh Trung - Nhật năm 1894–1895 để hình thành một nhà nước Nhật Bản hiện đại chính là ước mơ suốt cuộc đời ông. Fukuzawa chỉ tiếc rằng nhiều người bạn của ông đã không còn sống để chứng kiến những thành tựu vĩ đại này.

Sự nghiệp

Ngày nay, trên đất nước Nhật Bản, chúng ta có thể nhìn thấy chân dung Fukuzawa Yukichi trên tất cả các tờ bạc 10,000 Yên, tờ bạc lớn nhất nước Nhật. Điều đó thể hiện sự ghi nhận của nhân dân Nhật Bản với những cống hiến to lớn của ông trong việc đưa những thể chế và tư tưởng của phương Tây vào Nhật Bản. Tuy nhiên, nhiều người có thể thắc mắc tại sao một người ca ngợi Phương Tây như ông lại luôn mặc trang phục truyền thống của Nhật Bản. Trong rất nhiều bức hình của Fukuzawa, chỉ có một

vài bức người ta thấy ông ăn vận theo trang phục phương Tây. Chính điều đó phản ánh lập trường vững chắc của ông: chú trọng đến những thay đổi cách mạng trong suy nghĩ, chứ không rập khuôn theo phương Tây một cách sai lệch.

Lúc đầu, Fukuzawa học tiếng Hà Lan, sau đó chuyển sang học tiếng Anh. Ông từng hai lần đến Mỹ và bốn ba khắp Châu Âu trong gần một năm trước khi nổ ra cuộc Duy tân Minh Trị (1868). Qua những chuyến đi này, ông đã tìm hiểu được những nền tảng căn bản của xã hội hiện đại đang phát triển ở phương Tây. Cũng chính ở đây, ông hiểu sứ mạng của mình là sự nghiệp giáo dục và nghề làm báo. Ngay sau chuyến đi thứ hai, ông bắt đầu mở trường học Keio-gijuku (Khánh Ứng Nghĩa Thục), nhằm đào tạo nhân tài cho đất nước trong các lĩnh vực kinh tế, công nghiệp và chính trị. Ngày nay, trường đại học Keio là một trong những trường đại học lớn nhất Nhật Bản.

Fukuzawa đã xuất bản rất nhiều sách chuyên môn và sách giáo khoa sử dụng trong các trường học hiện đại và cũng được rất nhiều tầng lớp độc giả khác nhau đón nhận. Những tác phẩm này hấp dẫn không chỉ vì những chủ đề mới lạ mà còn ở cách hành văn cách tân bình dị. Nhờ những cuốn sách được gọi là “sách Fukuzawa” này, người Nhật có cơ hội hiểu biết về nền văn minh mới. Ông cũng viết nhiều sách báo trào phúng về tình hình xã hội lúc bấy giờ, như chính trị, quan hệ quốc tế, các vấn đề kinh tế tài chính, chính sách giáo dục, và quyền của người phụ nữ. Những tác phẩm này hầu hết được in ở nhà xuất bản của trường đại học và trên tờ Jiji-shimpo (Thời Sự Tân Báo) do ông mở năm 1882.

Tư tưởng chủ yếu của Fukuzawa có thể tóm gọn trong một từ "Độc lập". Ông cho rằng, độc lập của quốc gia cũng như của cá nhân chính là nền tảng của xã hội hiện đại phương Tây. Để đạt được mục tiêu độc lập thực sự, Nhật Bản cần thay thế phương pháp học truyền thống bằng việc dạy các ngành khoa học thực tiễn của phương Tây. Người dân càng được giáo dục thì nền độc lập quốc gia càng được khẳng định, Đồng thời sự thịnh vượng và đạo đức, cũng như chất lượng xã hội, sẽ tăng lên.

Mặc dù Fukuzawa tiếp thu được rất nhiều từ các nhà tư tưởng phương Tây, nhưng ông không hoàn toàn bị ràng buộc hay sùng bái nền văn minh phương Tây. Hiểu rất rõ những nhược điểm của nó, nhưng ông vẫn thấy rằng, nền văn minh phương Tây tiên tiến hơn rất nhiều so với Nhật Bản và cho rằng Nhật Bản cần coi đó là một hình mẫu. Nhưng dường như ông cũng lường trước được những khó khăn sẽ phát sinh trong quá trình canh tân tư tưởng của người dân Nhật Bản.

Thời thơ ấu và những năm tháng học trò.

Fukuzawa sinh năm 1835 tại thành phố Osaka. Hai thế kỷ trước đó, Nhật Bản còn hoàn toàn cô lập với thế giới bên ngoài, nhưng chỉ 19 năm sau, Nhật Bản đã bắt đầu thực hiện chính sách mở cửa. Những nhà cầm quyền của chính phủ Shogun và 260 lãnh địa không thể thích ứng với những thay đổi lớn lao đang diễn ra trong xã hội nên cố gắng một cách tuyệt vọng chống lại phong trào cải cách.

Gia đình Fukuzawa sống ở Osaka, lúc đó là trung tâm thương mại của Nhật Bản. Cha ông chỉ là một viên thủ quỹ cấp dưới của lãnh địa Nakatsu (một thành phố nhỏ phía Bắc đảo Kyushu) và thuộc dòng dõi võ sĩ đạo lớp dưới với một vị trí rất khiêm tốn. Mặc dù cha của Fukuzawa không mấy thích thú với công việc đó, nhưng ông luôn làm việc trung thành cho đến khi qua đời đột ngột ở tuổi 44. Khi đó, Fukuzawa mới được 18 tháng. Người vợ góa phải quay trở về Nakatsu để nuôi dạy các con. Tiền trợ cấp bị cắt giảm khiến gia đình ông lâm vào cảnh nghèo đói và buộc phải kiếm sống bằng những công việc được trả lương thất thường. Bản thân Fukuzawa phải làm nghề chữa dép và các công việc thấp

kém khác cho mãi đến năm 14 tuổi, ông mới được đến trường.

Giáo dục cơ sở lúc bấy giờ được phân chia theo tầng lớp gia đình: gia đình võ sĩ đạo và gia đình thường dân. Con trai của các Samurai, tuổi từ 5-7, được học văn học cổ điển Trung Quốc từ người cha, họ hàng, hoặc từ các thầy đồ. Từ giữa thế kỷ XVIII, hầu hết các lãnh địa lớn đều mở trường học. Lãnh địa Nakatsu cũng có trường học riêng, nhưng việc tuyển sinh rất khắt khe, trong đó, địa vị và tầng lớp gia đình là yếu tố quyết định. Con trai của Samurai lớp dưới sẽ không thể được vào học trong trường của lãnh địa.

Từ thế kỷ XVI, người phương Tây đã đến Nhật Bản, nhưng đến đầu những năm 1640, việc này bắt đầu bị cấm. Chỉ có những thương nhân Hà Lan mới được phép ở lại trên hòn đảo nhỏ Dejima. Mọi giao tiếp với thế giới bên ngoài bị chính quyền Shogun kiểm soát rất chặt chẽ. Thương nhân, phiên dịch viên và binh lính phải có giấy phép đặc biệt mới được đến Dejima. Tuy vậy, những tri thức của phương Tây, đặc biệt là khoa học tự nhiên và y học, bằng nhiều cách vẫn lọt qua được những rào cản của vương triều Shogun và được phổ biến khắp đất nước. Tám mươi năm trước thời Fukuzawa, một số thầy thuốc Nhật Bản đã đi tiên phong trong việc dịch cuốn Các sơ đồ giải phẫu của J.Akulumus [được xuất bản ở Amsterdam năm 1734]. Mặc dù những ấn phẩm về kiến thức của phương Tây bị hạn chế nguồn cung cấp, bị kiểm soát chặt chẽ và đôi khi còn là mối nguy hiểm cho người học, nhưng nó vẫn cứ tồn tại.

Ngay từ khi đi học, Fukuzawa đã sớm bộc lộ trí tuệ và khả năng của mình. Mặc dù rất xuất sắc trong lớp học, nhưng do địa vị xã hội thấp kém nên trong những cuộc vui đùa ở lớp, ông thường là chủ đề chế nhạo của những đứa bạn cùng lớp thuộc giai cấp samurai cấp cao. Thậm chí, sự phân chia giai cấp khắt khe đã ngăn cản cả những cuộc hôn nhân giữa hai tầng lớp. Từ khi còn trẻ, Fukuzawa đã rất phẫn nộ với sự bất công đó. ()

Việc hạm đội Mỹ xuất hiện vào mùa hè năm 1853, đã gây một cú sốc lớn trên khắp nước Nhật. Người anh trai của Fukuzawa (người được thừa hưởng địa vị của người cha) thúc giục ông tới Nagasaki học tiếng Hà Lan để nắm vững về súng ống phương Tây, hy vọng sau này ông sẽ phục vụ cho Thiên Hoàng. Fukuzawa nghe theo lời anh dù ông không thực hiểu về ngôn ngữ Hà Lan và những mối đe dọa nào đang chờ đợi ông bên ngoài. Ông rời quê nhà trong tâm trạng đầy lo lắng.

Họ tới Nagasaki một tháng trước khi Nhật và Mỹ ký kết "Hiệp ước hoà bình và hữu nghị". Cùng đi với Fukuzawa lần này, còn có con trai của Ủy viên hội đồng lãnh địa Nakatsu. Hẳn bịa chuyện mẹ của Fukuzawa bị ốm ở Nakatsu, đưa cho ông xem một bức thư giả mạo và thúc giục ông quay trở về nhà. Fukuzawa phát hiện ra sự dối trá này, nhưng ông vẫn quyết định rời Nagasaki. Tuy nhiên, ông đã không trở về nhà mà đi thẳng tới Edo (Tokyo ngày nay) để tiếp tục học tập. Chuyến tàu qua biển nội địa mất gần hai tuần lễ vì phải dừng lại rất nhiều lần. Trên đường đi, Fukuzawa đã rời tàu và đi bộ suốt đêm để tới kho hàng của lãnh địa Osaka nơi anh trai ông là Sannosuke đang làm việc. Người anh đã thuyết phục Fukuzawa ở lại và xin cho ông vào một trường học tiếng Hà Lan ở Tekijuku do bác sĩ Ogata Koan (1810-1863) phụ trách. Thực ra, trường học này không chỉ dạy về y học mà còn giáo dục lớp thanh niên như Fukuzawa đóng góp công sức cho việc xây dựng một nhà nước hiện đại ().

Trong ba năm ở lại Tekijuku, cả Fukuzawa và anh trai ông đều trở bệnh và được đưa về Nakatsu để điều trị. Nhưng người anh trai ông không qua khỏi. Sau đó, Fukuzawa xin mẹ cho phép ông được quay trở lại Tekijuku tiếp tục học. ()

Chỉ một năm sau, Fukuzawa trở thành sinh viên đứng đầu lớp. Cùng với các bạn học của mình, ông tập trung nghiên cứu về vật lý, hoá học, sinh lý học và dịch một cuốn sách của Hà Lan về nghệ thuật xây dựng công sự.

Lên thủ đô và ra nước ngoài

Mùa thu năm 1858, Fukuzawa được bổ nhiệm làm giáo viên dạy tiếng Hà Lan của lãnh địa Nakatsu. Tháng 7 năm 1859 đánh dấu sự kiện mở cửa ba cảng biển của Nhật theo các điều khoản của "Hiệp ước hoà bình và hữu nghị" được ký một năm trước đó với Mỹ và một số quốc gia Châu Âu. Ngay sau sự kiện này, Fukuzawa đã tới Kanagawa (ngày nay là thành phố Yokohama). Ông vô cùng thất vọng khi không thể đọc cũng như hiểu những dòng chữ trên các biển hiệu. Lúc đó, tiếng Anh là ngôn ngữ chính của thành phố cảng này, nên ông quyết định học tiếng Anh, nhưng việc học tiến triển rất chậm vì ông không thể tìm được một người thầy giỏi cũng như một quyển từ điển hữu ích.

Trong khuôn khổ các điều khoản của hiệp ước, vương triều Shogun quyết định cử một đoàn sứ giả sang Mỹ. Ngay lập tức, Fukuzawa tình nguyện đi theo đoàn. Mùa xuân năm 1860, sau 37 ngày lênh đênh trên biển, hứng chịu những trận bão liên tiếp, đoàn cũng tới được San Francisco. Trong suốt một tháng ở đây, thứ quan trọng nhất Fukuzawa thu thập được là một quyển từ điển của Webster và tám hình ông chụp cùng con gái của người thợ ảnh. Như John Manjiro, người dịch cuốn từ điển này viết trong lời giới thiệu, đây chính là thứ vũ khí tri thức giúp Fukuzawa tìm hiểu nền văn minh hiện đại.

Khi trở về, Fukuzawa được nhận vào văn phòng đối ngoại của chính quyền Shogun, làm công việc dịch các tài liệu ngoại giao. Một năm sau, ông kết hôn với Okin, con gái gia đình một võ sĩ đạo tăng lớp trên, cũng thuộc lãnh địa quê nhà. Năm 1867, một lần nữa Fukuzawa lại có cơ hội sang Mỹ. Lần này, ông tham gia phái đoàn tới Washington và New York với nhiệm vụ thương lượng mua tàu chiến của chính phủ Mỹ. Nhưng mục đích chính của Fukuzawa là tìm mua sách cho các sinh viên và ông đã mua sách bằng tất cả số tiền mà ông có.

Tuy nhiên, chuyến đi có ý nghĩa nhất với Fukuzawa là chuyến đi Châu Âu để đàm phán về việc hoãn mở thêm cảng biển và điều chỉnh tỷ giá hối đoái. Cả hai cuộc đàm phán đều thất bại, nhưng ông đã có dịp đến Pháp, Anh, Hà Lan, Đức, Nga và Bồ Đào Nha. Trong vai trò một người biên dịch, Fukuzawa đã quan sát được rất nhiều điều mới mẻ và các thể chế tổ chức như bệnh viện, kho vũ khí, hầm mỏ, trường học. Dựa vào những điều chứng kiến trong chuyến đi, Fukuzawa xuất bản tập đầu tiên của tác phẩm "Thực trạng phương Tây" (Seiyo jiijo). Trong đó, ông mô tả những phát hiện của mình. Tác phẩm này của ông được bán chạy nhất lúc bấy giờ.

Fukuzawa nhận thấy tiến bộ kỹ thuật có vai trò quan trọng mang lại sự thịnh vượng ở phương Tây. Ông cho rằng những thay đổi cách mạng trong suy nghĩ và kiến thức của con người là yêu cầu cơ bản nhất đối với quá trình hiện đại hoá Nhật Bản. Trong thời gian ở Luân Đôn, ông viết một bức thư cho một người bạn ở quê nhà, nói rằng điều cấp thiết nhất cần phải làm là đào tạo những tài năng trẻ chứ không phải là việc mua sắm máy móc và vũ khí. Ông đã hoãn việc viết tiếp tập hai cuốn Thực trạng phương Tây để giành thời gian dịch cuốn Kinh tế chính trị của J. H. Burton. Trong một cuốn sách khác viết năm 1867, ông thảo luận về “những cột trụ chính yếu” và mạng lưới xã hội vô hình trong việc thiết lập nên xã hội văn minh.

Trở Nhật Bản, Fukuzawa bắt đầu mở trường học của riêng mình. Năm 1867, số học sinh của trường đã

lên đến 100. Lịch làm việc của ông với chính quyền Shogun chỉ có sáu ngày trong một tháng, thời gian còn lại ông dùng để đọc, viết sách và giảng dạy. Việc những cuốn sách miêu tả cuộc sống phương Tây của ông rất được người dân Nhật Bản yêu thích cho thấy sự quan tâm của người dân Nhật Bản đối với thế giới bên ngoài. Tuy nhiên, có một số nhóm người lại muốn trục xuất "bọn man rợ" và những học giả Nhật quan tâm đến các công trình nghiên cứu về Phương Tây. Những kẻ cuồng tín joi ronin (tức là một nhóm các võ sĩ đạo muốn xua đuổi những người nước ngoài) muốn tìm giết những người theo tư tưởng phương Tây nên tính mạng của những người như Fukuzawa luôn bị đe dọa. Trên thực tế, Bộ trưởng Quốc phòng Omura đã bị giết hại năm 1869.

Khuyến học

Giữa những âm thanh hỗn loạn của tiếng súng trường từ một trận chiến chỉ cách trường Keio(), vài kilômet, Fukuzawa vẫn tiếp tục bài giảng kinh tế chính trị như thường lệ(). Đó là ngày mùng 4 tháng 7 năm 1868 và cuộc chiến giữa lực lượng nổi dậy chống lại chế độ phong kiến Tokugawa đang diễn ra ác liệt, Fukuzawa đã nói với học sinh của mình, lúc bấy giờ chỉ còn 18 người: “cho dù có bất kỳ điều gì xảy ra, cho dù cuộc chiến tranh tàn phá đất nước ta như thế nào, chúng ta sẽ không bao giờ từ bỏ kiến thức của phương Tây. Chừng nào ngôi trường này còn đứng vững, Nhật Bản vẫn sẽ là quốc gia văn minh trên thế giới”.

Những lời này đã cho thấy rõ tư tưởng của Fukuzawa - đó là việc giáo dục và tri thức của phương Tây. Sau khi chế độ Tokugawa ở Edo sụp đổ, chính quyền mới mời Fukuzawa tham gia vào bộ máy chính quyền nhưng ông từ chối vì muốn được tự do phán xét và viết báo phân tích về con đường phát triển của cả hai phe. Những năm sau đó, ông đã dành hết thời gian và công sức cho công việc giảng dạy ở trường Keio và góp sức lập thêm nhiều trường học mới. Ông cũng dịch và viết thêm nhiều cuốn sách nhỏ về phương Tây, viết sách giáo khoa cơ bản về nhiều lĩnh vực như vật lý, địa lý, nghệ thuật quân sự, nghị viện Anh và quan hệ quốc tế.

Trong số các cuốn sách của ông, cuốn Khuyến học (Gakumon no susume) được biết đến nhiều nhất (). Cuốn sách này được khởi nguồn từ một loạt những bài luận được ông viết và xuất bản từ năm 1872 đến năm 1876. Bài luận đầu tiên chính là lời tuyên ngôn của Fukuzawa đối với công chúng. Trong phần mở đầu ông viết: "Thượng đế không sinh ra người này hơn hoặc kém người kia. Mọi sự bất bình đẳng giữa người khôn ngoan và người ngu ngốc, giữa người giàu và người nghèo đều xuất phát từ giáo dục".

Trong tác phẩm này, ông thúc giục người Nhật trước hết cần học bốn mươi bảy ký tự Kana của tiếng Nhật, học những phép toán và bàn tính, cách để sử dụng khối lượng và dụng cụ đo đạc. Sau đó cần học những lĩnh vực khoa học khác như địa lý, vật lý, lịch sử, kinh tế và đạo đức.

Những môn học trong nhóm đầu tiên đã được dạy có tên là terakoya, có nghĩa là trường đạo. Từ thế kỷ XVII, mối quan hệ ràng buộc giữ trường đạo và đạo Phật dần được bãi bỏ và đến thế kỷ XVIII, trường đạo được đưa vào tiểu học mở cho con của các gia đình bình dân và con gái của các gia đình dòng dõi võ sĩ đạo ở tầng lớp dưới. Giáo viên trong trường là những Samurai nghèo, trưởng làng, hoặc các thầy tu Shinto (thần đạo của Nhật Bản). Vào thế kỷ XX, các thầy giáo Phật giáo còn rất hiếm, nhưng tới nửa đầu thế kỷ XIX, terakoya mọc lên như nấm. Nhận thức được điều này, Fukuzawa nhấn mạnh rằng các môn học trong nhóm thứ hai cần được đưa vào giảng dạy tại các trường học hiện đại, bởi những môn này rất phát triển ở phương Tây nhưng không hề được dạy ở phương Đông.

Ông chỉ trích mạnh mẽ chương trình giáo dục truyền thống ở Nhật, chỉ chú trọng học thuộc những cuốn sách cổ xưa, thích thú đọc và làm thơ, nghiên cứu những điều không thực tế. Ông cho rằng giáo dục phương Tây là vô cùng cần thiết, nên thúc giục các học trò học các ký tự Kana và tham khảo thêm các sách giáo khoa đã được biên dịch. Ở mức độ cao hơn, cần hiểu được một ngôn ngữ phương Tây để có thể đọc trực tiếp. Thậm chí tới năm 1890, ông đã mời cả những giáo viên nước ngoài đến giảng dạy ở trường Keio.

Fukuzawa cho rằng jitsugasu không chỉ mang lại độc lập cho cá nhân mà nó còn mang lại cả độc lập và tự do cho cả một đất nước. Ông tin đó chính là quyền của con người và kết luận: Mỗi cá nhân và mỗi quốc gia, theo các qui luật của tạo hoá, đều hoàn toàn tự do. Do vậy, nếu như có bất kỳ một mối đe doạ nào xâm phạm đến tự do của một đất nước thì đất nước đó sẽ không được ngần ngại, thậm chí có phải chiến đấu chống lại tất cả các quốc gia trên thế giới". Chính vì quan niệm này, ông cũng biên dịch rất nhiều sách về quân sự.

Văn phong của Fukuzawa trong cuốn Khuyến học và trong các cuốn sách khác của ông hoàn toàn mới mẻ đối với Nhật Bản lúc bấy giờ. Trước đó, các cuốn sách ở Nhật đều được viết bằng tiếng Trung Quốc người bình dân khó có thể hiểu được nhưng ông đã dùng một cách viết rất bình dị, mộc mạc, dễ hiểu, thậm chí đối với cả những người ít học. Khi đó, hầu như mọi người đều cho rằng, tiếng Nhật không thích hợp cho việc diễn thuyết, nhưng ông đã tiến hành diễn thuyết trước công chúng và tổ chức những buổi tranh luận công khai để vận động cho chương trình này. Ngoài ra, ông cũng xây dựng một phòng họp lớn ở Đại học Keio, nơi ông, các đồng nghiệp và sinh viên thường tổ chức các cuộc thi tranh luận.

Lý thuyết về nền văn minh

Trong bức thư gửi một người bạn ngày 23 tháng 2 năm 1874, Fukuzawa viết:

"Tôi sẽ không tiếp tục công việc dịch nữa. Sức khoẻ của tôi đã khá hơn và nếu tôi không tiếp tục nghiên cứu thì kiến thức của tôi sẽ dần dần cạn kiệt mất. Tôi sẽ bỏ ra khoảng một năm cho các nghiên cứu của mình".

Thời kỳ này, ông đọc nhiều sách để hiểu thêm về nền văn minh châu Âu, như những cuốn sách của Buckle và Guizot, đọc cuốn Chính quyền đại diện (), và nhiều tác phẩm khác của các sử gia Nhật Bản. Một năm sau đó, tác phẩm "Văn minh khái luận" ra đời. Không giống như các tác phẩm khác với mục đích khai sáng dân chúng, ông dành cuốn sách này cho các trí thức Nhật Bản. Các trí thức Nhật Bản khi đó có những luồng tư tưởng khác nhau, một số người rất coi trọng hình mẫu lý tưởng của văn minh phương Tây, trong khi những người khác miễn cưỡng chấp nhận, thậm chí chống đối những giá trị và nguyên tắc hiện đại. Vì lý do đó, ông viết tác phẩm này nhằm thuyết phục trí thức Nhật Bản chấp nhận quá trình hiện đại hoá.

Văn phong của tác phẩm mang tính học thuật, hùng biện và trình bày mọi quan điểm, vì vậy không dễ hiểu. Tuy nhiên, mục tiêu chính của ông có thể được nhận thấy rõ, đó là: tự chủ và độc lập dân tộc. "Văn minh" vừa là mục đích vừa là biện pháp để giành được độc lập.

Vậy "văn minh" là gì? Ông viết:

“Văn minh, trong nghĩa rộng không chỉ là những tiện nghi hàng ngày đáp ứng nhu cầu của con người mà còn là việc hoàn thiện các kiến thức và trau dồi đạo đức để nâng cuộc sống của con người lên một tầm cao mới [...] [Như vậy] văn minh bao gồm cả những tiện nghi vật chất và ý thức. Cuối cùng, văn minh có nghĩa là sự tiến bộ cả về kiến thức và đạo đức của con người”

Fukuzawa chú trọng vào giải thích sự khác biệt giữa kiến thức và đạo đức. Ông định nghĩa đạo đức là những nguyên tắc xử thế đúng đắn, còn kiến thức là khả năng hiểu biết. Những định nghĩa này đã được cụ thể hoá để tránh bất kỳ sự liên tưởng nào với tư tưởng tân Nho giáo. Triết lý của Fukuzawa là một bước đột phá khỏi tư tưởng truyền thống.

Giáo dục truyền thống Nhật Bản rất coi trọng đạo đức cá nhân và sự nhân nghĩa được nói đến trong các sách kinh điển của Trung Hoa. Triết học Trung Hoa chú trọng vào sự cai trị, và cho rằng những người có đức hạnh, thường là vua hoặc hoàng đế, sẽ cai trị các thần dân của mình. Do không được giáo dục, nên người dân hoàn toàn tôn sùng và phụ thuộc vào Hoàng đế. Phần lớn các thầy giáo Nhật Bản đều dạy các học trò đọc sách, nhưng lại không khuyến khích họ có những suy nghĩ mới mẻ, độc đáo. Những môn học như kinh tế chính trị bị coi là dung tục, và không thích hợp với học trò. Việc giảng dạy terakoya khá thực tế, nhưng lại không khoa học. Kiến thức thu được ở trường chỉ nhằm mang lại lợi ích và trí tuệ cho từng cá nhân.

Nhiều thế kỷ trước đó, đạo Phật ở Nhật Bản dần mất đi quyền lực và vị trí của mình. Các tăng ni cũng chỉ là những thần dân dưới quyền lực Shogun của dòng họ Tokugawa. Do đó, không chỉ những nhà nho, tăng lữ mà ngay cả những thường dân và Samurai đều tuân theo nguyên tắc kế tập, nên đa phần đều thờ ơ với các vấn đề xã hội. Họ ngại thơ và mù quáng trung thành với thế lực cai trị không hề dám nghĩ đến những hành động vượt ra ngoài khuôn phép đó. Fukuzawa coi đây là điểm yếu nhất trong nền văn minh Nhật Bản.

Trong suy nghĩ của ông, đạo đức và kiến thức có thể chia thành hai phần, của cá nhân và của xã hội. Ông cũng tin rằng, con người có một lòng chính trực bẩm sinh và một tài năng tiềm tàng. Trong khi trường học có thể giúp con người thu nhận kiến thức, thì trường học lại không thể giúp con người biết cách sử dụng đạo đức của bản thân. Nhưng kiến thức cá nhân có thể khuếch tán vào xã hội đến biến thành tri thức của cả cộng đồng. Con người phải công nhận những nguyên tắc kinh nghiệm và khoa học, không chỉ đối với khoa học tự nhiên mà còn đối với cả khoa học xã hội. Fukuzawa viết "trong văn minh phương Tây, cơ cấu xã hội bao gồm nhiều lý thuyết khác nhau, phát triển đồng thời, tiêm cận dần đến nhau và cuối cùng hợp nhất thành một nền văn minh. Chính quá trình này hình thành nên sự tự do và độc lập". Trong khi tư tưởng Nhật Bản tập trung vào nhiệm vụ không thể thực hiện được là hình thành đạo đức xã hội thì phương Tây chú trọng phát triển kiến thức cho người dân. Chính vì thế, Fukuzawa rất ca ngợi giáo dục phương Tây và phê phán phương pháp dạy Không giáo truyền thống của đất nước ông.

Về mặt này, rõ ràng nền văn minh Nhật Bản đã bị tụt lại đằng sau phương Tây. Theo thuyết phát triển của loài người qua từng giai đoạn, Nhật Bản và Trung Quốc chỉ mới ở giai đoạn "bán văn minh". Tuy "tiến bộ" và "lạc hậu" chỉ là những thuật ngữ tương đối, nhưng khoảng cách giữa phương Tây và phương Đông là rất lớn. Việc chính quyền chỉ mua vũ khí hiện đại và máy móc không thể làm cho nước Nhật đuổi kịp phương Tây, bởi văn minh là sự phát triển của tinh thần nội tại, là đạo đức và kiến thức của toàn dân tộc. Vì vậy, ông kết luận rằng "Văn Minh là Mục Đích của Chúng Ta".

Trong chương cuối của cuốn "Văn minh khái luận", Fukuzawa quay trở lại với vấn đề "Độc lập dân tộc", một mối quan tâm thật sự cho tất cả trí thức Nhật Bản. Ông tin rằng, Nhật Bản chỉ là một quốc gia Viễn Đông nhỏ bé lúc bấy giờ, và do đó không thể đòi hỏi một sức mạnh quân sự lớn. Ông kết luận:

“Hơn nữa, những tranh luận rằng, chính thể quốc gia là đạo Thiên chúa hay Không giáo [...] đều không thể được dân chúng ủng hộ. Tôi nói rằng, chỉ có một thứ để đạt được mục đích của chúng ta và tiến tới một nền văn minh [...]. Đó là, không thể bảo vệ nền độc lập bằng cách nào khác ngoại trừ việc tạo dựng nền văn minh cho nước Nhật”.

Những năm khó khăn, 1877- 1881

Số lượng sinh viên của trường Keio, từng lên tới con số hơn 300 trong khoảng thời gian từ 1871 đến 1876, một lần nữa lại giảm xuống, một phần do tình hình bất ổn trong nước Nhật. Do phần lớn sinh viên đều thuộc dòng dõi samurai, nên số tiền chi tiêu cho việc học bị ảnh hưởng bởi quyết định của chính phủ vào năm 1871. Đó là việc bãi bỏ các lãnh địa, giảm bớt các đặc ân và thu nhập của các lãnh chúa và chư hầu. Quá trình tịch thu tài sản này diễn ra trong 5 năm. Tầng lớp Shizoku (sĩ tộc) được cấp một khoản tiền đền bù nhưng rất nhỏ so với số tiền cấp cho Kazoku (quý tộc cấp cao) và các Shizoku lớp trên. Đa phần các Shizoku bậc trung và thấp hơn đều không thoả mãn với cải cách này. Chỉ riêng Fukuzawa lại rất mãn nguyện thừa nhận mình là một người bình dân (heimin) và từ chối mọi sự đền bù.

Trong thời kỳ này, các học trò của Fukuzawa, phần lớn là Samurai đều buộc phải bỏ học vì những đặc quyền không còn, vì chiến tranh và sự nghèo đói ngày càng tồi tệ do lạm phát gây ra. Một số đã quay trở về Satsuma tham gia vào cuộc nổi loạn ở đó và đều bị thương hoặc bị giết. Trong tình trạng cực kỳ khó khăn về tài chính, Fukuzawa phải bỏ tiền túi để phụ thêm vào ngân quỹ của trường và kêu gọi các khoản vay từ chính phủ hoặc các cá nhân. Tuy nhiên, không một ai sẵn lòng cho trường Keio vay tiền và thậm chí, một số còn đề nghị giải thể. Nhưng noi theo gương ông, các giáo viên trong trường đã tự nguyện cắt giảm hai phần ba tiền lương của mình. Nhờ vậy, số sinh viên dần dần tăng từ 200 năm 1878 lên 500 sinh viên năm 1881. Điều đáng chú ý là tỷ lệ những sinh viên thuộc tầng lớp bình dân đã tăng từ một phần ba lên hơn một nửa vào năm 1875. Theo Fukuzawa phỏng đoán, chính do nạn lạm phát thời hậu chiến mà một số gia đình nông dân trở nên giàu có đã đủ tiền cho con cái họ theo học ở trường Keio.

Vì thu nhập của chính phủ phụ thuộc chủ yếu vào thuế đất cố định, nên chính phủ luôn phải đối mặt với tình trạng thâm hụt tài chính. Để cắt giảm chi tiêu, chính quyền quyết định bán nhiều công ty, nhà máy của nhà nước với một giá rẻ đáng ngạc nhiên. Điều này khiến nhiều nhà lãnh đạo kịch liệt chỉ trích chính phủ. Trên báo chí xuất hiện tin đồn Fukuzawa cùng với sự giúp đỡ tài chính của Iwasaki Yataro () chủ của Tập đoàn Mitsubishi đang mưu đồ tiến hành đảo chính cùng với Okuma (). Để đối phó, Ito Hirobumi () đã sa thải Okuma khỏi nội các. Nguyên nhân thực sự cho cuộc xung đột chính trị này là việc tranh giành quyền kiểm soát cơ quan lập pháp để xây dựng bản Hiến pháp theo ý mình. Người nào nắm được quyền kiểm soát, trên thực tế, sẽ là thủ tướng. Một số nhân vật tốt nghiệp từ trường Keio theo phái của Okuma đã đề xuất chế độ quân chủ lập hiến theo mô hình nước Anh, trong khi phe Ito lại muốn theo mô hình nước Phổ. Phe Ito luôn phải đối phó, dè chừng Fukuzawa và trường Keio, vì Fukuzawa rất tích cực ủng hộ các chính sách của Okuma.

Những phê bình và nhận định

Sau khi giành được chiến thắng về chính trị, Ito đã hoãn việc xây dựng Hiến pháp và đóng cửa Nghị viện trong 10 năm, đồng thời huỷ bỏ việc bán tài sản của nhà nước. Trước khi chia rẽ, Ito, Okuma và các thành viên khác của chính phủ đã thoả thuận cùng với Fukuzawa mở một tờ báo nhằm thúc đẩy việc sớm thiết lập Nghị viện, nhưng kế hoạch này đã bị gác lại. Fukuzawa quyết định tiến hành một mình với sự xuất bản tờ Jiji-shimpo ngày 1 tháng 3 năm 1882. Trong bài báo mở đầu, ông tuyên bố Thời Sự Tân Báo sẽ là một tờ báo độc lập và không phe phái. Kể từ đó, hầu hết các bài viết của Fukuzawa được đăng trên tờ Jiji-shimpo. Ông chú trọng đến tất cả những vấn đề đương thời như chính trị, tình hình trong nước và quốc tế, kinh tế chính trị, giáo dục và chính sách giáo dục, nguyên tắc đạo đức, đặc biệt là quyền phụ nữ... Những bài báo xuất bản của ông tên tờ Jiji-shimpo chiếm tới hơn một nửa trong số 22 tập sách tuyển tập các tác phẩm của ông.

Nhìn chung, các tác phẩm của Fukuzawa đều hướng tới tự do cá nhân và độc lập dân tộc. Tuy nhiên, thậm chí ngay trong những năm 1870, các bài luận của ông về các vấn đề đạo đức liên quan đến lòng trung thành, tiền bạc... đã gây ra nhiều tranh cãi. Hơn nữa, gần đây xuất hiện nhiều bài phê bình, chỉ trích nhằm vào các bài báo của ông trong những năm 1880 và cả những năm sau đó. Những bài phê bình như vậy làm tăng sự nghi ngờ đối với mục tiêu và nhân cách thực sự của Fukuzawa. Phản ứng đối với những bài viết về Châu Á của ông lớn đến nỗi làm lu mờ ảnh hưởng của những bài viết ít gây tranh cãi hơn, như những bài viết về sự bình đẳng của phụ nữ và đặt Fukuzawa vào vị trí mà có lẽ ông sẽ phải phản đối.

Trong bài báo gây tranh cãi nhất Datsu - a - ron (Thoát Á Luận), viết năm 1885, Fukuzawa tuyên bố:

"Do đó, chính sách cấp bách của chúng ta là không nên để phí thời gian chờ sự khai sáng của các quốc gia láng giềng (Triều Tiên và Trung Quốc) để cùng đi với họ trong quá trình phát triển của Châu Á mà nên tách rời khỏi họ để gia nhập cùng các quốc gia văn minh phương Tây [...]. Chúng ta cần làm những gì mà người phương Tây đã làm".

Ngày nay, độc giả có thể phản ứng với đoạn viết này. Tuy nhiên, nhận định đó cần được hiểu một cách đầy đủ hơn, nếu được xem xét trong một bối cảnh thích hợp. Thái độ dường như hiếu chiến của Fukuzawa phản ánh những quan hệ quốc tế đang thay đổi ở Đông Á trong thời kỳ đó. Hơn nữa, mối quan tâm của Fukuzawa đối với Triều Tiên là có nguồn gốc của nó.

Kể từ năm 1881, Fukuzawa có quen biết với hai nhà cải cách Triều Tiên là Pak Yong-hyo và Kim Ok-kyun. Sau ba lần tới Nhật Bản trong khoảng thời gian từ năm 1882 tới 1884, Kim đã có quan hệ đặc biệt gần gũi với Fukuzawa, và ông đã nhận được rất nhiều lời khuyên và sự giúp đỡ từ Fukuzawa trong thời gian ở lại Nhật Bản. Fukuzawa khuyến khích Kim gửi những người có tài tới Nhật học và khuyên ông mở tờ báo để khai sáng cho dân chúng, tiến tới đòi độc lập, chủ quyền cho Triều Tiên từ Trung Quốc.

Theo lời khuyên của Fukuzawa, bước đầu tiên, Kim đã gửi một nhóm sinh viên tới trường Keio, học viện quân sự và các trường học của Nhật Bản. Bước thứ hai, một tờ báo, nói chính xác là một bản tin của chính phủ, đã được xuất bản tháng 11 năm 1883, định kỳ ba lần một tháng, nhờ các nỗ lực của Kakugoro Inoue (1859 - 1938), người được Fukuzawa cử đến Triều Tiên vào tháng 12 năm 1882, làm cố vấn cho Vua triều Tiên. Tuy nhiên, để đạt được mục tiêu thứ ba vô cùng khó khăn, sau cuộc nổi dậy chống Nhật năm 1882 của quân đội Triều Tiên, Trung Quốc đã tuyên bố quyền bá chủ của mình và thi hành chế độ kìm kẹp với Triều Tiên.

Hy vọng về sự tiến bộ của Triều Tiên của Fukuzawa dần tan biến khi sự phụ thuộc của Triều Tiên vào Trung Quốc ngày càng tăng lên. Trong khi Nhật Bản đi theo con đường "duy tân", thì Triều Tiên và Trung Quốc lại chống lại. Quan điểm tách biệt khỏi Châu Á của ông có thể được thông cảm phần nào khi biết rằng, trong nhiều năm, mọi nỗ lực của Fukuzawa đều hướng vào việc khai sáng và cải cách ở Triều Tiên. Sau năm 1881, ông viết rất nhiều bài về Triều Tiên, nhưng ông luôn nhấn mạnh đến chủ quyền và độc lập dân tộc. Ngược lại, trong bài “Thất Á Luận”, ông cũng chỉ trích chủ nghĩa đế quốc của Trung Quốc.

Sự quan tâm của Fukuzawa đến quyền lợi phụ nữ có thể thấy rõ trong rất nhiều bài viết của ông, và ngày này được tập hợp trong cuốn Fukuzawa Yukichi bàn về phụ nữ Nhật bản. Đứng từ góc độ ngày nay, quan điểm về phụ nữ của ông vẫn có phần hạn chế, nhưng không ai có thể phủ nhận rằng ông là nhà tư tưởng Minh Trị duy nhất đã đấu tranh không mệt mỏi cho quyền bình đẳng của phụ nữ. Cuối những năm 1880, ông đã tập trung viết rất nhiều về đề tài này. Fukuzawa lên án những thói quen khinh thường phụ nữ của nam giới, tố cáo những vết tích vẫn còn tồn tại của chế độ đa thê, coi đó là những phong tục kém văn minh của xã hội Nhật Bản.

Ông viết:

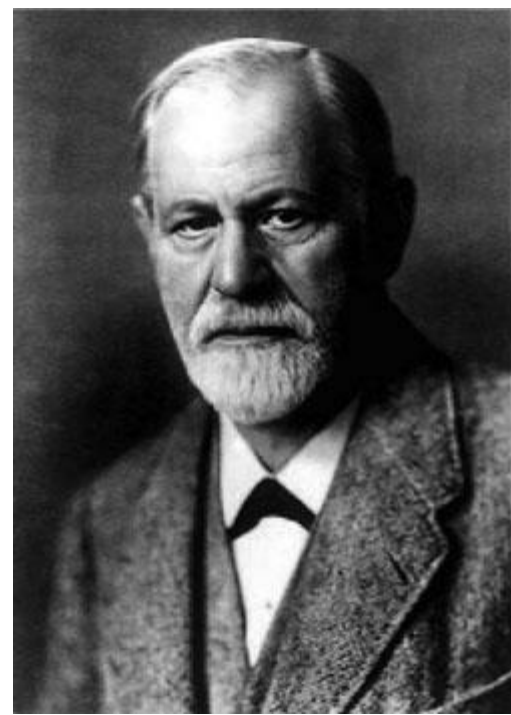
“Vì vậy, yêu cầu đầu tiên cần làm là dạy cho họ [phụ nữ] ít nhất là những điểm cơ bản về kinh tế và luật pháp sau khi họ đã được đào tạo cơ bản. Nói một cách hình tượng, việc đó giống như trang bị cho phụ nữ của xã hội văn minh một con dao găm để tự bảo vệ mình”.

Tuy nhiên, quan điểm của Fukuzawa vẫn còn hạn hẹp. Chẳng hạn như ông chưa bao giờ đề xuất những hoạt động xã hội cho phụ nữ, cũng không chú ý đề cập đến những phụ nữ trong giai cấp lao động, khi phần lớn đều phải làm việc trong những điều kiện khốn khổ và sau cùng, ông đã không lên án nạn bán mình của các cô gái nghèo, hay nạn di cư ra nước ngoài của họ. Mặc dù quan niệm về quyền bình đẳng của phụ nữ của Fukuzawa còn nhiều hạn chế nhưng tư tưởng của ông vẫn được phụ nữ thời bấy giờ đánh giá cao. Trong bức thư gửi vợ Fukuzawa khi ông qua đời năm 1901, một người phụ nữ viết:

"Mỗi lần đọc bài báo của Tiên sinh về phụ nữ Nhật trên tờ Jiji- shimpo, tôi đều biết ơn khi thấy Tiên sinh là người bạn thật sự của chúng tôi. Việc Tiên sinh mất đi thật sự là nỗi đau buồn vô hạn [...]. Với những giọt nước mắt, tôi chân thành hy vọng rằng những mong ước của Tiên sinh mãi mãi lan toả trên khắp đất nước của chúng ta."

Với những công lao và đóng góp của mình, có thể nói rằng, Fukuzawa không chỉ là "người thầy" đối với các sinh viên của trường Keio mà còn của mọi người dân Nhật, cho đến tận ngày nay.

SIGMUND FREUD (1856 - 1939)



SIGMUND FREUD

(1856 - 1939)

Người đặt nền móng cho ngành phân tâm học. một nhà tư tưởng có ảnh hưởng lớn trong thế kỷ 20.

Trong cuốn sách xuất bản năm 1925 có tựa đề *Selbstdarstellung* (Nghiên cứu theo lối tự truyện), Sigmund Freud đã nói rõ nếu chúng ta coi phát kiến ngành phân tâm học của ông là phép trị liệu và là thuyết tâm lý học siêu hình thì chắc chắn chúng ta sẽ không bao giờ hiểu được cuộc đời, sự nghiệp cũng như phương pháp nghiên cứu của ông. Tuy nhiên, một yếu tố nổi trội và trở thành mục đích thực thụ của cuộc đời ông: đó chính là mong muốn hiểu tường tận con người. Cuốn *Nghiên cứu theo lối tự truyện* của tôi sẽ cho các bạn thấy quá trình ngành phân tâm học trở thành trọng tâm của cuộc đời tôi. Do đó, công trình này có cơ sở vững chắc chứ không mang tính cảm tính cá nhân.

Trong mối liên hệ khăng khít giữa cuộc đời, tham vọng khoa học, nổi trội của ông về trí tuệ, nó đã dẫn tới phát kiến ngành phân tâm học với tư cách là phép trị liệu nhằm hiểu được hành vi ứng xử của con người.

Cuộc đời và sự nghiệp

Cách tốt nhất để vẽ chân dung chân thực về Freud là theo sát những mô tả theo lối tự truyện của chính ông. Thật nhiều những phát minh khoa học chủ đạo; Thật nhiều những giai đoạn trọng yếu trong cuộc đời.

Giai đoạn chủ đạo đầu tiên đó là những năm tháng học hành. Freud sinh ngày 6 tháng 5 năm 1856 tại

Freiberg, Moravia (nay thuộc cộng hòa Séc). Là người gốc Do Thái, ông có ba phẩm chất tuyệt vời giúp ích cho ông rất nhiều trong các cuộc đấu tranh: đó là lòng sùng kính tri thức nhất là tri thức khoa học; một trí tuệ phóng khoáng và biết phê phán, sự phản kháng mạnh mẽ đối với thái độ thù địch. Hoàn cảnh gia đình ông khá phức tạp. Cha ông tái hôn, người vợ kế là một cô gái trẻ, tuổi suýt soát người con trai lớn của ông ta với người vợ cả.

Với niềm khao khát tri thức luôn chảy trong người Freud theo học nhiều ngành như y học, thực vật học, hóa học, động vật học và giải phẫu bệnh lý; và cả triết học lẫn lịch sử. Như M.Robert nói: “Freud, một người theo chủ nghĩa duy vật biện chứng và chủ nghĩa thực chứng... đã đưa ra lời lẽ thuyết phục vững chắc rằng căn nguyên các loại bệnh được tìm thấy trong chính cơ thể và bất cứ ý kiến nào trái ngược với ý kiến này đều là sự ảo tưởng và định kiến.

Một thí nghiệm y khoa mới đã mở đầu bước khởi đầu cho một thời kì mới mà Freud gọi đùa là “thời kỳ tiền sơ khai giải tỏa mặc cảm của ngành phân tâm học”. Khi đối mặt với các bệnh nhân bị gọi là “người giả bệnh để nghỉ việc” hoặc “người mắc chứng loạn thần kinh chức năng”, ông đã bắt đầu cố gắng hết sức mình để nghiên cứu vấn đề nhạy cảm là chứng cuồng loạn. Nhờ những cuộc gặp gỡ của ông với Charcot ở Paris, với Liebault và Bernheim ở Nancy và sau đó là với Janet, và thông qua gợi ý như thuật thôi miên ông đã khám phá ra rằng có thể tồn tại “những diễn biến tâm lý có tác động mạnh mẽ mà người ta không hề nhận thức được chúng và cho dù có nhận thức được hay không thì chúng cũng tác động mạnh mẽ bắt buộc con người phải thực hiện hành vi nào đó. Freud kết luận rằng các triệu chứng cuồng loạn có liên quan tới những ký ức bị lãng quên. Chứng hay quên cho thấy triệu chứng này là kết quả của sự lưu lại một cảm xúc mạnh, và thường thì cảm xúc này có gốc rễ từ tính dục. Trái ngược với quan điểm của Janet, những người mắc chứng cuồng loạn không mắc bệnh yếu đuối về thể chất, nguyên nhân dẫn tới chứng tâm thần phân liệt; cái liên quan ở đây đích xác là “sự xung đột tâm lý trong tiềm thức”.

Chính Freud cũng phải thừa nhận rằng kỉ nguyên phân tâm học bắt đầu khi liệu pháp giải tỏa tâm lý vẫn chưa đủ để chữa trị cho bệnh nhân. Sức chịu đựng và sự dồn nén phải được thay thế bởi “những hành vi phán đoán mà đỉnh điểm là đưa ra quyết định chấp thuận hoặc cự tuyệt” những gì trước đó đã bị nén lại. Khả năng tự do bộc lộ bản thân của bệnh nhân về lâu dài sẽ giúp ngăn chặn sự tái phát bệnh.

Một giai đoạn phân tâm học lý thuyết đặc trưng bắt đầu. Các học thuyết về sức chịu đựng và sự dồn nén, tiềm thức, khám phá căn nguyên về đời sống tình dục, những trải nghiệm thời thơ ấu. Tất cả đều nhằm xây dựng lý thuyết phân tâm học.

Từ thời kỳ đó trở đi, Freud ngừng hết mọi thứ để được yên tĩnh. Dường như chẳng ích gì khi cứ tập trung vào những cuộc tranh luận mang tính học thuyết. Sự nghiệp của ông ngày càng tập trung vào việc khám phá và khái quát hóa những kết quả thu được trong các lĩnh vực tri thức khác (phương pháp chữa bệnh theo chủ đề, nhân loại học, lịch sử, tôn giáo, mộng, chuyện cười, nghệ thuật,...). Sự nổi tiếng đến với Freud cùng lúc với thời kỳ bùng lên của chủ nghĩa phát xít tại Đức. “Vào năm 1929 Thomas Mann, một trong những tác giả nổi tiếng người Đức, đã cho tôi một địa vị trong lịch sử tri thức hiện đại. Một thời gian ngắn sau đó con gái Anna của tôi đã thay mặt tôi nhận giải thưởng Goethe năm 1930. Đó là những năm tháng đỉnh cao của cuộc đời xã hội của tôi; không lâu sau đó quê hương tôi đi theo lối suy nghĩ thiên cận phát xít, và họ không còn muốn dính dáng gì đến chúng tôi”. Năm 1938, một năm trước khi mất, Freud đã bị cưỡng chế rời khỏi Viên và bị đi đày.

Giáo dục

Về việc ứng dụng pháp phân tâm học vào giáo dục, Freud nói rằng mình chẳng có đóng góp gì. Ông đã giao cho Melanie Klein và Anna, nhiệm vụ con gái ông, ứng dụng mô hình tâm lý học siêu hình vào giáo dục.

Tuy nhiên, trong hầu hết các tác phẩm của mình, Freud đều đề cập tới chủ đề tuổi thơ. Từ lý thuyết các giai đoạn cho tới khái niệm về “sự cảm dỗ thời thơ ấu”, từ quan điểm về tính dục trẻ em tới khái niệm trọng tâm về phức cảm Oedipus, toàn bộ tập sao lục được căn cứ vào lý thuyết về thời kỳ thơ ấu và sự phát triển của trẻ. Thời thơ ấu được xem như một giai đoạn quyết định đối với sự phát triển của loài người.

Vì thế, Freud có tầm ảnh hưởng quyết định tới tư tưởng giáo dục thế kỉ XX. Hầu như mọi tác giả đương thời khi viết giáo dục đều đề cập tới ông một cách trực tiếp hoặc gián tiếp. Một số người dựa vào học thuyết của ông để tìm ra một cách tiếp cận cụ thể nào đó, những người khác thì mượn các khái niệm mà ông đưa ra. Thành công này lại do sự hồ trong cách diễn giải quan điểm của ông. Những người nhận thấy ở ông là một người tố giác quá trình đồng hóa (giáo dục - quyền lực - chứng loạn thần kinh chức năng) đã xếp ông vào hàng những người ủng hộ phương pháp trị liệu giải tỏa cảm xúc. Những người khác lại kêu gọi ông phải cứu nguy cho cái uy của người lớn. Freud tiếp tục bị kéo đi kéo lại trong hai luồng này.

Tình huống trên là do ông không có một chuyên luận nào về giáo dục. Nhưng trong suốt sự nghiệp của Freud, ông luôn tìm hiểu, nghiên cứu kỹ lưỡng và khi cần còn phê phán vai trò của thầy giáo cũng như cha mẹ, hay là cái uy của người lớn đối với trẻ nhỏ. Thực sự, không một tác phẩm nào của Freud lại không bàn đến một vấn đề giáo dục. Từ tác phẩm Ba luận về lý thuyết tính dục (Three essays on the Theory of Sexuality) (1905) tới Nền văn minh và những bất mãn của nó (Civilization and its Discontents) (1930) ông đều không ngừng đưa ra những viển dẫn giáo dục. Dựa trên những hướng tiếp cận khác nhau của Freud như trong tác phẩm Vật tổ và điều kiêng kị (Totem and Taboo) hay trường hợp của “cậu bé Hans” trong tác phẩm Năm phép trị liệu phân tâm học (Five psychoanalyses), cả những người theo tư tưởng bảo thủ và những người theo tư tưởng cách mạng đều muốn kéo ông về phía họ những độc giả thiên cận lại coi ý kiến của ông về giáo dục là rất mơ hồ. Thực ra những suy ngẫm của Freud về giáo dục chính là việc điều chỉnh trẻ cho phù hợp với thực tại tự nhiên và xã hội. Những suy nghĩ này mang đậm tính thống nhất, liên tục và tính vững chắc của mục đích. Mối liên kết chặt chẽ giữa chúng xuất phát từ thực tế cho rằng phân tâm học không chỉ đơn thuần là một biện pháp trị liệu mà nó còn phản ánh cái nhìn tổng quát tới sự tồn tại của cuộc đời trong đó thời thơ ấu là giai đoạn đầu tiên, giai đoạn nền móng.

Tư tưởng Freud về giáo dục chính là sự kết hợp của hai hướng nghiên cứu: sinh học và lịch sử. Việc nghiên cứu sinh học giúp ông có cái nhìn thấu đáo về sự non nớt của một đứa trẻ mới chào đời. So sánh với các loài khác, đứa bé của loài người có vẻ như chưa hoàn thiện: nó không có khả năng tự ăn, mà trạng thái này còn kéo dài khá lâu. Điểm yếu thiên bẩm này khiến trẻ em phải sống dưới sự che chở, của người lớn lâu hơn. Quá trình phát triển này của của trẻ sẽ lưu lại rất lâu trong tâm trí chúng. Trong những tác phẩm đầu tay của mình, Freud cực lực bác bỏ quan điểm cho rằng rối loạn tâm thần là vấn đề của hệ thần kinh và chứng loạn thần kinh chức năng là do những yếu tố di truyền gây ra. Freud coi những nỗi gian nan và đau khổ trong thời thơ ấu là nguồn gốc của các chứng rối loạn hay tình trạng kiệt sức khi lớn. Vậy làm sao có thể coi giáo dục là yếu tố quan trọng được?

Vượt xa cả những cách biệt lịch sử, sự không đồng đều về văn hóa và sự đa dạng của các nền văn minh, Freud cảm nhận vấn đề văn hóa một cách riêng biệt trong khi chúng ta coi văn hóa là một thực tế. Quá trình phát triển văn hóa, được ông phân tích dưới quan điểm phát triển loài trong tác phẩm *Vật tổ và điều kiêng kị* (Totem and Taboo) và quan điểm phát triển cá thể trong tác phẩm *Ức chế, triệu chứng và lo lắng* (Inhibitions, Symptoms and Anxiety).

Chúng ta có thể hiểu là chính hai quan điểm nêu trên đã hướng Freud ngay từ giai đoạn đầu nghiên cứu vào chứng cuồng loạn và nguyên nhân chứng loạn thần kinh chức năng nhằm cân nhắc ý nghĩa và giá trị của một quá trình mà mục tiêu duy nhất là hướng dẫn đứa trẻ chuyển từ những khát vọng trực tiếp tới sự ràng buộc của thực tại xã hội. Giáo dục được định nghĩa là hành vi hay ảnh hưởng của người lớn tới trẻ em, tạo điều kiện cho việc chuyển từ trạng thái ảo tưởng sang hiện thực, chuyển từ khát vọng sơ khai sang khát vọng xã hội hóa.

Cần phải lưu ý rằng để giải thích quá trình xã hội hóa của cá nhân, Freud không cần dùng đến các giả thuyết như sự trưởng thành. Ông không tranh luận về sự đối kháng giữa tự nhiên và giáo dục. Để giải thích việc trẻ em bị xã hội hóa, Freud đã viện dẫn ra sự cần thiết việc đối xử nghiêm khắc của người lớn. Giáo dục bắt đầu với hành vi nghiêm cấm những ham muốn mạnh mẽ hay động lực tự phát. Do đó, đối với Freud, chức năng nghiêm cấm, bắt buộc là chức năng chính của giáo dục.

Khi xem xét một đứa trẻ sinh ra trong một xã hội văn minh, người ta có cảm giác như sự hạn chế và ngăn chặn dòng chảy tự do của cá tính này chính là giáo dục. Phép phân tâm học trường hợp “cậu bé Hans” của Freud đã thừa nhận chắc chắn quan niệm này. Trong phần kết Freud nhắc độc giả nhớ rằng nhiệm vụ của giáo dục phải được xem như một trong “những bản năng kìm nén, hay nói đúng hơn là bản năng biết kiềm chế”. Đồng thời ông cũng nói thêm, trong mọi dạng giáo dục luôn tồn tại một yếu tố cấm đoán. Để giúp cho một cá nhân “có khả năng tu dưỡng” và trở thành một thực thể “có ích cho xã hội”, thì họ phải hy sinh bản năng của mình.

Giáo dục sẽ thay thế bản năng bằng các luật lệ xã hội, hay sẽ thiết lập một nguyên tắc điều chỉnh tâm lý mới để thay thế bản năng? Quy tắc thực tại lúc đó sẽ thay thế quy tắc mộng tưởng; Freud sẽ trở thành người truyền cảm hứng cho các học thuyết giáo dục chuyên chế. Nếu “phi mộng tưởng” là cách thức giáo dục hữu hiệu duy nhất thì quy tắc mộng tưởng và quy tắc thực tại có vẻ như hoàn toàn không thể hòa hợp được với nhau. Toàn bộ cơ chế tâm lý của một cá nhân sẽ làm theo một trong hai quy tắc mà không có một chút khả năng kết hợp với nhau cùng lúc. Nếu giáo dục là vấn đề thay thế cái mộng tưởng bằng cái thực tại, thay thế cái bản năng bằng cái xã hội và thay thế khát vọng bằng những quy tắc thì xã hội hóa đơn thuần là một quá trình thay thế. Sự tâm phục đối với cái mộng tưởng được thay thế bằng sự phục tùng luật lệ đã được áp đặt bởi thế giới tự nhiên hay luật lệ, quy tắc đạo đức, phong tục tồn tại trong xã hội.

Giáo dục là sự rèn luyện (kỹ thuật, thủ tục, phương pháp, nội dung), ở đó người lớn buộc trẻ từ bỏ bản năng và thay thế vào đó là sự chuẩn bị bước vào thực tại. Sự thay thế này cần phải được chú ý tới, để nó không rơi vào trạng thái không lành mạnh.

Thực tế, Freud chẳng bao giờ có vẻ phản đối ý kiến cho rằng nếu trẻ được dạy dỗ thì chúng sẽ biết kiềm chế những bản năng ở mức tối thiểu.

Thực tế, mục đích cao nhất của giáo dục là để xây dựng quy tắc quy định hành vi cư xử của cá nhân.

Như vậy, giáo dục không bác bỏ các bản năng của cuộc sống, mà chỉ điều chỉnh để bản năng phù hợp với tự nhiên, xã hội.

Có lẽ mọi thứ đang dần sáng tỏ hơn với Freud, giáo dục không nhằm mục đích bảo toàn sự thay thế, mà duy trì toàn bộ hay một phần những mộng tưởng cần thiết cho cơ chế tâm lý trong bối cảnh có quy tắc thực tại. Nếu chúng ta muốn hiểu làm thế nào thực tại và mộng tưởng có thể hòa hợp được với nhau thì chúng ta giờ đây phải cố gắng định nghĩa sâu sát hơn nữa hai quy tắc này.

Quy tắc mộng tưởng quy định ngay từ đầu tất cả các hành vi cá nhân “trần trụi” ở mức độ bản năng. Quy tắc mộng tưởng đưa ra một luật lệ quan trọng nhằm đảm bảo mọi hành động, cảm xúc và suy nghĩ của chúng ta nói chung phải bị chi phối bởi “mộng tưởng”. “Chắc hẳn mục đích của toàn bộ cơ chế tâm lý là để đem lại sự mộng tưởng cho chúng ta và khiến chúng ta tránh xa khỏi sự phi mộng tưởng; do đó nó tự động bị chi phối bởi qui tắc mộng tưởng”. “Con người mong muốn có được hạnh phúc và mãi mãi hạnh phúc. Khát vọng này mang trong nó hai mặt: mục đích tích cực và mục đích tiêu cực: một mặt là để tránh xa khỏi nỗi đau; mặt khác lại để kiếm tìm mộng tưởng mãnh liệt.”

Freud ngay lập tức bổ sung thêm rằng quy tắc mộng tưởng không chỉ quyết định mục đích của cuộc sống mà còn chi phối ngay từ đầu tất cả các hoạt động của cơ chế tâm lý.

Người ta có thể bị kích động, dừng lại ngay tại điểm này và quả quyết rằng chứng loạn thần kinh chức năng hoàn toàn bắt nguồn từ sự cấm đoán, từ những điều bị ngăn cấm. Theo lối lập luận này, quy tắc giáo dục về cơ bản là không hợp lý, bởi vì nó ngăn cấm việc thể hiện một nguyên tắc tự nhiên: Ngược lại với ý kiến trên, giáo dục thực thụ phải là khôi phục quy tắc mộng tưởng trở thành quy tắc điều chỉnh. Nếu không có sự vỡ mộng hay sự kìm hãm thì giáo dục rất có thể thuộc một dạng tương hợp tự nhiên của những mộng tưởng và khát vọng liên cá nhân.

Thực tại

Tại sao Freud lại không sử dụng giả thuyết này? Chẳng phải chính ông đã viết rằng “người nguyên thủy có được cái thực tại với ý nghĩa đúng nhất của nó, bởi vì bản năng của họ không chịu tác động của bất kì một giới hạn hay hạn chế nào”. Thi thoảng, Freud lên tiếng phê phán nền giáo dục hiện tại quá hà khắc. Nhưng tại sao ông lại có thể hình dung ra được một dạng giáo dục không hà khắc? Có rất nhiều nguyên nhân.

Thứ nhất, quy tắc mộng tưởng không là mục tiêu. Mộng tưởng là trạng thái mất cân bằng. Hơn nữa, trong khi quy tắc mộng tưởng thực sự không phải là yếu tố tạo ra tư cách đạo đức con người, thì mục tiêu hạnh phúc hoàn hảo, trường tồn vô tận cũng chẳng bao giờ có thể đạt được. Ý kiến phê bình tập trung vào sự không thỏa đáng của quy tắc mộng tưởng: “Hạnh phúc theo đúng nghĩa nhất nảy sinh từ sự thỏa mãn khá đột ngột các nhu cầu khi chúng đã lên cao trào hạnh phúc chỉ có thể đạt được dưới dạng hiện tượng gián. Quy tắc mộng tưởng luôn đeo đuổi sự đạt được liên tục của hạnh phúc... Vì thế, khả năng tạo ra hạnh phúc của chúng ta bị giới hạn trong thể chất của mình.

Hơn nữa, mộng tưởng còn có mối liên kết chặt chẽ với nỗi đau. “Cái phi mộng tưởng” quen thuộc với chúng ta hơn cả cái mộng tưởng rất nhiều. Thế giới bên ngoài với những lực lượng tự nhiên vững chắc có tác động với xu hướng hủy diệt chúng ta - và những người bạn của chúng ta thì không phải lúc nào cũng ước chúng ta gặp những điều tốt đẹp. Tất cả những yếu tố này khiến chúng ta phải hạn chế tham

vọng của mình để đẩy quy tắc mộng tưởng đến trạng thái của một nguyên mẫu giáo dục.

Tuy nhiên, khả năng phát triển giáo dục nghiêm khắc không chỉ dựa vào phân tích nội tại của các cơ chế mộng tưởng. Freud đã gắn kết cái cốt lõi của giáo dục với quan điểm phê phán gay gắt trạng thái của “người nguyên thủy”. Trạng thái của một sinh vật đắm chìm trong những bản năng cá nhân. Một điều chắc chắn là “người nguyên thủy” sở hữu những bản năng giới hạn hay bản năng cơ bản, nhưng nếu không có quy tắc giữa người với người thì có nghĩa là cho dù con người có thể thoải mái bộc lộ hết các bản năng, họ cũng không bao đảm được còn có khoái cảm nhục dục nữa không, hay thậm chí họ không còn khao khát đạt được khoái cảm đó nữa.

Theo cả hai quan điểm phát sinh loài và quan điểm phát triển cá thể thì các khao khát bản năng đều giống nhau. Trong lịch sử loài và lịch sử cá thể, những khát vọng bản năng xuất hiện như nhau ở mọi lứa trẻ mới sinh: “Những khát vọng bản năng mà vốn luôn bị đe dọa bởi văn hóa lại được tái sinh ở mỗi lứa trẻ... Những khát vọng nguyên thủy gồm hành vi loạn luân, ăn thịt đồng loại và tàn sát”.

Chỉ khi nền văn minh bắt đầu thoát khỏi “tình trạng nguyên thủy” - thì giáo dục cá nhân với tư cách là yếu tố kìm hãm bản năng mới trở nên cần thiết.

Giáo dục ra đời do yêu cầu thỏa mãn những bản năng trọn vẹn là không thể có. Tự do trong trạng thái nguyên thủy là sự tự do vô nghĩa, tự do chẳng thể được dùng đến bởi tự nhiên không có tính khoan nhượng và mối quan hệ giữa người với người vốn không thể lường trước được. Bản năng và sự bốc đồng có tính chất tiêu cực, đầy xung đột sẽ tự hủy hoại chính nó vì thiếu các quy tắc quy định. Khát vọng, bản năng, cái có thể được bộc lộ ở bất cứ dạng tự nhiên nào, không hề bảo đảm cho khả năng sẽ dẫn tới cái mộng tưởng. Tự do vô tận có nghĩa là không có tự do.

Trên thực tế “người nguyên thủy” là người có lợi nhất bởi vì những bản năng của họ không bị hạn chế nào. Một mặt, tỷ lệ chắc chắn có được niềm hạnh phúc lâu dài như vậy là rất nhỏ. “Người văn minh” đã đánh đổi biện pháp hạnh phúc để lấy biện pháp an toàn. Những thông tin về những tập tục của những người “man rợ” thời nay cho thấy chúng ta rằng chẳng có cơ sở gì để ganh tị với họ về cái tự do bản năng. Trên thực tế họ lại phải chịu những hạn chế khác thậm chí còn khủng khiếp hơn nhiều so với những hạn chế mà một cá nhân văn minh hiện đại bị áp đặt. Nếu chúng ta có thể đổ lỗi hoàn toàn cho nền văn minh hiện tại vì nó không thể đạt được mục đích là tạo ra một trật tự mà chúng ta được hạnh phúc. Hơn nữa, nếu chúng ta cứ cố gắng khám phá ra nguyên nhân vì sao nó không thể hoàn hảo thông qua những lời phê bình liên tiếp, thì chắc chắn chúng ta chẳng làm được gì hơn ngoài việc thực hiện các quyền mà chúng ta có. Chúng ta cũng có quyền hy vọng những thay đổi này sẽ giúp cho nó thỏa mãn tốt hơn nhu cầu của chúng ta. Tuy nhiên, chúng ta quen thuộc với ý kiến cho rằng những khó khăn cốt lõi của nó chống lại tất cả những nỗ lực nhằm cải tổ.

Thực chất việc khép các bản năng vào khuôn khổ kỷ luật chỉ gây ra ức chế ở mức tối thiểu, công cụ của nó chính là giáo dục. Theo đó giáo dục bắt đầu với “cái phi mộng tưởng” do quyền lực tiên hành. Sự cấm đoán thuộc về văn hóa, thuộc về “cái tính chất mà ở đó loài người tự mình vươn lên trên hẳn giới động vật. Chính thông qua nó chúng ta mới có thể ngăn chặn được những bản năng dẫn ta tới sự chết chóc. Thích nghi với quy tắc thực tại có nghĩa trở nên có khả năng tự chủ.

Nếu mục tiêu cao nhất của giáo dục là thiết lập một quy tắc thực tại nhằm xây dựng bản hướng dẫn chúng ta làm theo các kiểu mẫu về hành vi tâm lý, đạo đức và trí tuệ thì thực tại là cái gì?

Thực tại là tất cả yếu tố hình thành nên thế giới bên ngoài, cả tự nhiên lẫn văn hóa. Để duy trì thực tại trong lĩnh vực giáo dục, Freud cho rằng thực tại là mọi sự việc xảy đến với một đứa trẻ ngay khi nó mới là một thai nhi. Nói cách khác, thực tại chính là những cái xảy ra ngay khi người ta không còn làm lẫn giữa sự thỏa mãn khách quan với việc thể hiện sự thỏa mãn chỉ mang tính ảo giác. Thực tại được cấu thành từ các yếu tố tự nhiên và văn hóa, chúng kìm hãm đứa trẻ bằng cách đưa ra những quãng ngắt giữa khát vọng và sự thỏa mãn của nó.

Do đó, theo định nghĩa thì thực tại dường như thực sự là kẻ thù của khát vọng, và quy tắc thực tại tất yếu không tránh khỏi tình trạng áp đặt. Cái mộng tưởng và cái thực tại vì thế có vẻ không thể nào hòa hợp với nhau. Tuy nhiên, theo phân tích rất thuyết phục của Freud thì hai quy tắc này không mâu thuẫn với nhau mà bổ trợ cho nhau.

Như chúng ta đã thấy, quy tắc mộng tưởng không thể tự vận hành. Để làm được điều đó nó cần kết hợp cùng với quy tắc thực tại. Quy tắc mộng tưởng vốn đã chứa đựng trong nó những hạn chế thực tế. Như vậy thực tại là cái đã có sẵn trong quy tắc mộng tưởng. Tính cá thể độc lập là kẻ thù thực sự của nền văn minh, tuy nhiên chính điều đó lại đem lại lợi ích cho loài người nói chung. Điều lạ là những người thấy rất khó khăn khi sống cô độc lại cảm thấy cực kỳ ức chế khi họ trở nên gắn kết. Vì thế nền văn minh phải được bảo vệ khỏi tính cá thể độc lập; và các tổ chức, các thể chế và các luật lệ của nền văn minh, tất cả đều vì mục đích hoàn thành nhiệm vụ này. Nhiệm vụ của giáo dục do đó không chỉ là sự cấm đoán, làm tan vỡ mộng ước, mà còn là khám ra một dạng cân bằng giữa quá trình tìm kiếm cái mộng tưởng, và xã hội áp đặt lên những bản năng của chúng ta. Nhiệm vụ của giáo dục là chế ngự được trạng thái bản năng tự nhiên, nhưng để nhiệm vụ thành công chỉ bằng cách tạo cho mộng tưởng một vị trí hợp pháp. Nó làm dịu đi các cuộc xung đột mà không hề đàn áp chúng. Freud đã nhắc chúng ta nhớ về nhiệm vụ này:

Mục tiêu chính của giáo dục là dạy cho trẻ kiểm soát được những bản năng của chúng. Không thể nào để cho chúng được hoàn toàn tự do hay cho phép chúng có những giây phút bốc đồng mà không có sự quản thúc... Giáo dục phải thực hiện chức năng ngăn chặn, cấm đoán và áp chế, và nhiệm vụ này lúc nào cũng phải được thực hiện ở mức cao nhất. Tuy nhiên, những phân tích cho thấy rằng chính sự áp chế bản năng là nguyên nhân gây ra chứng rối loạn thần kinh chức năng. Vì thế giáo dục phải tìm ra con đường của mình giữa hai đầu lựa chọn, một bên là cách tiếp cận theo lối thả nổi tự do và bên kia là cách tiếp cận theo lối cấm đoán. Quan trọng nhất là phải chọn được điểm cân bằng tối ưu, tức là phải tìm ra cách thức để giáo dục trở thành cái có lợi nhất và ít nguy hiểm nhất. Đó sẽ là vấn đề quyết định xem cái nào sẽ bị cấm, và thời điểm cấm... Đến nay, giáo dục vẫn chưa đủ khả năng làm tròn nhiệm vụ của mình và nó làm tổn hại đến trẻ em rất nhiều. Khi xét tới yếu tố khác, giáo dục cũng sẽ không ngăn cản được những nhu cầu đòi hỏi cấp thiết của một học sinh ngỗ ngược”.

Theo Freud, Nhà giáo dục phải bước đi thận trọng trên lối đi giữa hai hoàn cảnh đầy chông gai: một mặt đó là để cho đứa trẻ ở trong trạng thái đúng như nguồn gốc của nó, tự nhiên; mặt khác, là sự áp chế quá mức gây ra chứng loạn thần kinh chức năng. Hơn nữa, chúng ta không bao giờ được quên rằng giáo dục hơn hết vẫn là một nghệ thuật nhưng không thể đạt được tất cả mọi thứ. Những đặc tính cá thể nào đó vẫn cứ trơ lì trước quy tắc kỷ luật của giáo dục.

Vấn đề khi đó là làm thế nào để dung hòa được quy tắc mộng tưởng và quy tắc thực tại. Vậy làm thế nào để cơ chế tâm lý lại chịu khuất phục trước thực tại? Và thực tại có tác động lên nguồn lực nào của chủ thể?

Khả năng khiến giáo dục được thực hiện

Để giáo dục có hiệu quả, sự cấm đoán phải được đồng hóa. Sự tồn tại của đạo đức cá nhân cho thấy luật lệ không còn ở bên ngoài chủ thể mà nó được chủ thể chuyển tiếp, hòa nhập ở dạng dễ xúc cảm. Hiệu lực của luật lệ phụ thuộc vào quá trình nó được đồng hóa. Hệ thống học thuyết Freud công nhận sự tồn tại của một năng lượng tiềm tàng sâu bên trong chủ thể, một dạng bản năng tự bảo toàn và bản năng muốn tồn tại, đối trọng với những bản năng nguyên thủy. Đó chính là lòng tự ái, gốc rễ của nghĩa vụ đạo đức và là khả năng khiến giáo dục thực hiện được. Sự kiềm chế, bắt nguồn từ cái tôi, cái bản ngã; hay nói chính xác hơn, nó xuất phát từ lòng tự trọng của cái bản ngã.

Sự cấm đoán và sự vỡ mộng biểu hiện ra bên ngoài tương đương với cơ chế giữ vai trò khiến giáo dục thực hiện được. Điều đó có nghĩa là cá nhân không được huấn luyện để cư xử một cách tự động máy móc mà thực sự cá nhân được chỉ bảo biết cách tự điều chỉnh.

Vì thế, chính cái bản ngã với bản năng tự bảo toàn xung đột với những bản năng tính dục, với những bản năng nguyên thủy khác. Và chính bản ngã cũng coi sự sống còn cũng như lòng tự trọng của nó là một đối trọng với sự tan vỡ mộng tưởng.

Hơn nữa, đây không phải là vấn đề về sự hy sinh vô điều kiện mà là vấn đề về sự thay thế. Đối trọng của các bản năng nguyên thủy nằm chính trong lòng chủ thể. Cuối cùng, chính nơi đó đã rèn rũa những cơ chế phòng thủ, cho phép động lực nguyên thủy đạt được cái thực tại một phần hoặc chỉ mang tính tượng trưng.

Lúc đó, chúng ta mới thấy được điều gì khiến cho tư tưởng giáo dục của Freud mang tính sáng tạo và chặt chẽ. Thay vì miêu tả giáo dục như một dạng rèn luyện tính cách vâng lời, phải nghe theo người chỉ dẫn bên ngoài, Freud đã chỉ ra rằng giáo dục là có thể thực hiện được bởi ngay chính trong mỗi cá nhân, chính trong cơ chế tâm lý của họ tồn tại những xu hướng đòi hỏi cá nhân đó phải phục tùng sự giáo dục. Trong chúng ta không chỉ tồn tại một khả năng đồng hóa những sự cấm đoán mà còn có cả những động lực có tính chất nguyên thủy. Qua phân tích bắc cầu ta thấy rằng năng lượng bên trong của tính dục tình, được diễn giải ra là lòng tự ái. Nỗi sợ hãi này là yếu tố hàng đầu thúc đẩy quá trình tiếp nhận giáo dục của trẻ và chắc chắn nó còn có tác động mạnh hơn cả bạo lực. Bản ngã góp phần hình thành nên những cơ chế mà giáo dục gọi là quá trình nhào nặn trí tuệ cá nhân. Quy tắc thực tại khởi nguồn từ trong chính chúng ta. Trạng thái bên ngoài không hơn gì tính chất ngẫu nhiên. Trạng thái bên trong, về như dạng: “tham vọng”, khát khao “trưởng thành”, khát khao được “trông như người lớn”, và cái thực tại có mối quan hệ gắn kết mật thiết với nhau.

Freud đã chỉ ra rằng đạo đức và trí tuệ đang trong thời kỳ phôi thai dưới cấu trúc của cơ chế tâm lý. Tính hòa đồng là cơ sở cho quá trình xã hội hóa. Xã hội hóa thành hiện thực suy cho cùng chỉ vì nó đem lại lợi ích cho cá nhân: cá nhân đánh đổi tự do, để lấy cái đã được điều chỉnh nhưng có thật và bảo đảm.

Chúng ta hãy quay trở lại với cách tiếp cận sinh học ban đầu. Một cá nhân không thể mãi mãi là một đứa trẻ, một ngày nào đó anh ta phải bước vào một môi trường đầy sự cạnh tranh của thế giới bên ngoài. Có thể hình dung đứa trẻ là một cá thể bị chi phối bởi những bản năng, nó sống trong sự bảo vệ của những người lớn nhân từ phúc hậu, được che chở tránh khỏi sự khắc nghiệt của thế giới bên ngoài. Giáo dục chỉ đường cho trẻ em đi từ trạng thái ỷ lại trong điều kiện được che chở sang trạng thái chủ

động trách nhiệm. Nếu theo quan điểm thiên cận, vai trò của giáo dục là chế ngự các lực lượng tự nhiên có nguy cơ gây nguy hiểm cho văn hóa, còn theo quan điểm suy xét xa hơn thì giáo dục tạo ra khả năng nhân tính hóa loài người. Không giống như đứa trẻ sống trong trạng thái mộng tưởng được chở che, cũng không giống như loài động vật bị thống trị bởi cái mộng tưởng trực tiếp, người trưởng thành là sự giải phóng mộng tưởng trực tiếp.

Quan điểm giáo dục của Freud chắc chắn là một quan điểm sáng tạo và mang tính tiêu điểm rõ ràng. Tuy nhiên, việc phân tích quan điểm này cần phải được đeo đuổi cho tới khi đạt được những kết quả cơ bản nhất. Nếu không phân tích sâu hơn thì Freud chỉ là một nhà lý thuyết đơn thuần. Phân tích cho đến cùng thì giáo dục rút cục chính là xã hội hóa, và quy tắc thực tại nói chung rất phù hợp với một loạt quy tắc được toàn bộ xã hội công nhận. Đó chính là quy tắc không cho phép tồn tại bất cứ một sự khác biệt nào giữa các hình mẫu xã hội. Theo quan điểm này, giáo dục được gói gọn trong việc khắc sâu những quy tắc và kiến thức thiết yếu đối với bất cứ một xã hội nào, những kiến thức và quy tắc này giúp giáo dục có thể đeo đuổi được tình trạng cấp thiết từ thế hệ này sang thế hệ khác do chính những cấu trúc riêng của nó áp đặt. Hay nói cách khác, người ta cho rằng Freud đang đeo đuổi mục tiêu giống với Skinner và ông có thể được coi là người tán thành môn giáo dục học “thích nghi”.

Mục tiêu cơ bản

Đây là một sự hiểu lầm nghiêm trọng đối với Freud, ông không phải là người theo thuyết tương đối. Ông không hề ưa thuyết tương đối và chủ nghĩa đạo đức giáo dục. Lý thuyết giáo dục của ông dựa trên một tư tưởng rõ ràng đóng vai trò như một mục tiêu hành động nền tảng. Tư tưởng này được coi là quá trình phát triển lý trí bởi vì nó đạt được sự tự ý thức qua việc gỡ bỏ liên tiếp những ảo tưởng. Mục tiêu mà Freud đặt ra cho giáo dục chính là tự do ý chí mang cả tính trí tuệ và đạo đức.

Việc diễn giải sơ sài quan điểm phân tâm học thường che lấp một thực tế rằng: trí tuệ ưu việt hơn hẳn hành vi bản năng. Không hề ca ngợi sự huyền bí và sự ảo tưởng của bản năng, ngành phân tâm học đã đẩy trí tuệ lên một địa vị cao trọng không thể phủ nhận được.

Theo Freud, giáo dục chỉ có một mục đích duy nhất là làm sáng tỏ và xóa bỏ những ảo tưởng, giống hệt như việc mà ngành phân tâm học thực hiện: “Thời điểm khi trí tuệ đạt được vị trí hàng đầu chắc chắn đã rất xa vời. Và một khi trí tuệ đạt được vị trí đứng đầu thì có thể nó sẽ đeo đuổi mục tiêu nhân văn cao cả ta đạt được”.

Theo quan điểm của Freud, chính lý trí và kinh nghiệm sẽ làm sáng tỏ những khích lệ của tôn giáo. Trong quá trình này, có thể chúng ta sẽ đánh mất cách thức giải tỏa. Đặc biệt, sẽ là “ảo tưởng khi cho rằng con người có thể tìm được ở đâu đó những thứ mà (khoa học) không thể đem lại”. Nền giáo dục thực thụ theo Freud chính là nền giáo dục thông qua khoa học và kinh nghiệm để đi tới lý trí. Freud cho rằng khoa học và sự theo đuổi cái lý trí không hơn gì sự bằng lòng thay thế, cái làm chúng ta lãng quên những suy nghĩ về cái chết. Nhưng thậm chí nếu sự thỏa mãn mà chúng ta có được từ sự bằng lòng đó là sự thỏa mãn phụ thay thế thì nhóm tri thức mà chúng đem lại sẽ có một ưu điểm là không mang tính ảo tưởng. Để mục tiêu được sáng tỏ cần ba yếu tố: sức mạnh ngày càng tăng của con người nhờ tiến trình phát triển khoa học; bức tranh tổng quan về vũ trụ mà khoa học vạch ra trở nên gắn kết và chính xác hơn, và các mô hình phổ biến, và được công nhận là yếu tố thiết yếu.

Xem xét kỹ mục tiêu này thấy rằng có những quy định thực tiễn nào mà giáo dục thực sự phải đưa ra?

Theo quan điểm đạo đức, việc đi học sẽ rèn luyện chúng ta từ bỏ những khát vọng ấu trĩ, dạy cho ta đánh đổi niềm hạnh phúc vô tận nhưng ảo mộng để đổi lấy sự đảm bảo cho cảm giác thoải mái, và chuẩn bị tinh thần cho chúng ta khi phải chịu đựng sự tan vỡ mộng tưởng mà việc sống cùng nhau trong xã hội khiến điều đó trở nên cần thiết. Mục tiêu là phải giúp chúng ta từ bỏ những ảo tưởng về chính mình và đạt được mức độ sáng suốt cao hơn.

Theo quan điểm tri thức hay là quan điểm về dạy dỗ thì nhiệm vụ của giáo dục là giúp cho quá trình trưởng thành trong lứa trẻ phát huy đầy đủ hết các tính chất của nó, đó là phát triển trí tuệ.

Theo thuật ngữ chính trị, nhiệm vụ của giáo dục vẫn nằm ở chỗ tạo ra “tình cảm thân thiết gắn bó giữa loài người, bằng cách giảm những nỗi đau khổ”.

Nhờ cách tiếp cận rất trí tuệ và mang tính phê phán, tư tưởng Freud rõ ràng phù hợp với chủ nghĩa nhân văn. Theo nguyên lý phân tâm học, giáo dục không giúp bản năng thoát khỏi sự áp chế, mà “dạy cho trẻ biết kiểm soát bản năng của mình”. Freud đã gán cho giáo dục nhiệm vụ tìm kiếm cách thức để mọi người chấp nhận và chế ngự cái mộng tưởng. Điều này thông qua khoa học và đó là hành động tỉnh ngộ của trí tuệ. Vượt qua cả những ảo tưởng của tuổi thơ, giáo dục gắn liền với sự phát triển trí tuệ.

EMILE DURKHEIM (1858-1917)



EMILE DURKHEIM

(1858-1917)

Nhà xã hội học người Pháp và có công lớn trong việc hình thành bộ môn xã hội học và nhân chủng học.

Emile Durkheim nhìn nhận về giáo dục trong khuôn khổ kế hoạch nhằm xây dựng điều mà ông gọi là “môn khoa học xã hội chân chính”. Kế hoạch đó của ông chịu tác động của nhiều nhân tố khác nhau: thời thơ ấu của Durkheim, tình hình nước Pháp sau cuộc chiến tranh với Đức và sau thất bại năm 1870, những xáo trộn về chính trị và xã hội mà Pháp phải trải qua.

Ông sinh ở Epinal, miền Đông nước Pháp năm 1852. Từ khi còn trẻ, Durkheim đã từ bỏ đức tin của đạo Do Thái- cha ông vốn là giáo sĩ Do Thái- để quyết định trở thành giáo viên triết học. Từ năm 1879 đến năm 1882, ông theo học tại ngôi trường danh tiếng mang tên Ecole Normale Supérieure (ENS) ở Paris. Bi kịch của Công xã Paris (tháng 3- tháng 5 năm 1871), và cuộc nội chiến nổ ra sau thất bại trong cuộc chiến tranh với Đức, đã tác động sâu sắc đến chàng thanh niên Durkheim. Ông tự nhủ nếu trở thành giáo viên, nhiệm vụ của ông sẽ là giúp đỡ những người đồng bào tìm ra con đường hướng tới một xã hội hoà bình thống nhất, không còn xung đột và tạo nên những thay đổi trong xã hội sao cho mọi người có mối liên hệ gắn bó với nhau và người dân được hưởng “mối quan hệ tốt đẹp nhất với những người khác”.

Thời kỳ đó, nước Pháp đang trải qua cuộc khủng hoảng sâu sắc. Trên lĩnh vực chính trị, sau cuộc chiến khốc liệt giữa phe Bảo Hoàng và phe Cộng hoà, Chế độ Cộng hoà đã ra đời vào năm 1875. Trên lĩnh

vực kinh tế, sự lớn mạnh của chủ nghĩa tư bản ngày càng mâu thuẫn sâu sắc với nhận thức nhạy bén của giai cấp công nhân được tổ chức chặt chẽ dưới ảnh hưởng của học thuyết xã hội chủ nghĩa và chủ nghĩa Mác. Thêm vào đó là tinh thần thể tục ngày càng lớn mạnh và chống đối lại việc giáo hội nắm giữ giáo dục. Các môn khoa học tự nhiên đã đạt được những bước phát triển mới. càng củng cố niềm tin của con người vào sức mạnh của cách tiếp cận khoa học. Durkheim nhận thấy rằng, mình có vai trò trong quá trình phát triển đó của xã hội và rằng bằng cách trở thành giáo viên, ông sẽ đóng góp vào quá trình đó, thông qua giáo dục.

Năm 1882, Durkheim quyết định trọng đại. Đây chính là khởi đầu của một sự nghiệp, mà trong đó công việc của Durkheim - nhà xã hội học củng cố cho công việc của Durkheim - nhà truyền giáo, liên quan đến việc xác định những điều kiện cho sự tồn tại của một xã hội tôn trọng các cá nhân và phát triển những mô hình nhà trường và giảng dạy để tạo nên những điều kiện đó.

Sự chuyển hướng của Durkheim cũng chính là vấn đề mà nhiều nhà tư tưởng chính trị và xã hội thời bấy giờ đang trăn trở: Nên dành ưu tiên cho các cá nhân hay cho xã hội? Nên theo tư tưởng cá nhân như một số người theo trường phái tự do và được các nhà kinh tế ủng hộ hay theo tư tưởng xã hội theo cách hiểu của Proudhon () và Marx. Kể từ khi rời ENS, Durkheim đã kiên trì tìm cách chứng minh, sự hoà hợp của một xã hội hiện đại bắt nguồn từ sự phát triển của chủ nghĩa tư bản, phụ thuộc vào một định nghĩa mới về chủ nghĩa cá nhân và chủ nghĩa xã hội, điều mà chỉ có môn khoa học xã hội mới đưa ra được.

Sau vài năm dạy triết ở trung học, năm 1887 Durkheim được bổ nhiệm làm giảng viên môn “Khoa học xã hội và sự phạm” ở Khoa nghệ thuật của trường Bordeaux. Năm 1902, ông trở thành trưởng khoa “Khoa học giáo dục”, sau này đổi tên thành khoa “khoa học giáo dục và xã hội học” ở đại học Sorbonne, Paris, và giữ chức vụ này cho đến khi qua đời năm 1917.

Việc thể chế hoá môn khoa học giáo dục không tách rời khỏi những khái niệm chính thức của Durkheim về bản thân ngành xã hội học. Chính vì thế, cha đẻ của ngành xã hội học Pháp cũng là nhà xã hội học mang tính giáo dục đầu tiên, ở vào thời điểm mà Jules Ferry, Bộ trưởng Bộ giáo dục thời kỳ 1882-1886, đang xây dựng nền tảng cơ bản cho hệ thống giáo dục bắt buộc mang tính thể tục và bình đẳng. ()

Đặt trong bối cảnh hình thành một môn khoa học xã hội mà ông coi là đóng vai trò hàng đầu trong sự phát triển của xã hội, quan niệm của Durkheim về giáo dục phải gắn với những mô hình của ông về việc phân tích thực tiễn xã hội, mô hình này dẫn đến việc xem xét giáo dục từ quan điểm về bản chất cũng như về sự phát triển của nó.

Mô hình cấu trúc chức năng và khoa học xã hội mang tính giáo dục.

Ngay từ đầu, mô hình của Durkheim đã thừa nhận bản chất mang tính đặc trưng của hiện tượng xã hội. Bản chất đó không thể bị biến đổi thành các yếu tố tâm lý. Thậm chí nếu nhà xã hội học cần đến tâm lý để tham khảo thì họ vẫn phải tuân theo quy luật giải thích các xã hội bằng chính các yếu tố xã hội. Mô hình này đã nhận được sự đóng góp của các nhà xã hội học thời kỳ đầu. Đóng góp đó chính là sự tương đồng giữa một xã hội và một cơ thể sống được tạo thành từ các cơ quan có các chức năng khác nhau (). Để hiểu được một thực tiễn xã hội, trước tiên, cần phải xác định rõ các nguyên nhân và hậu quả của nó.

Sự sáng tạo của Durkheim ở chỗ ông tiếp cận phương pháp phân tích cấu trúc chức năng từ hai quan điểm song song. Một mặt, nhóm (hay xã hội) bao gồm các hợp phần gắn bó chặt chẽ với một thực thể có hệ thống. Do đó, một hệ thống xã hội và các tiểu phần của nó phải phù hợp với các nhu cầu của xã hội. Mặt khác, tại bất kỳ thời điểm nào, hệ thống xã hội cũng cần được sử dụng để phân tích chính những giai đoạn phát triển của nó. Qua đó mối quan hệ và tương tác giữa các giai đoạn này càng được làm rõ. Đây là chất nền cho hệ thống xã hội (sự tồn tại về vật chất), các thể chế và những biểu hiện đại diện của xã hội.

Để hiểu được một cách cặn kẽ tư tưởng xã hội mang tính giáo dục của Durkheim cần phải xem xét các tác phẩm cơ bản của ông, bao gồm Giáo dục và Xã hội (*Education et sociologie*), Đạo đức của giáo dục và Sự phát triển của ngành sư phạm Pháp (*L'éducation morale và L'évolution pédagogique en France*) theo cả hai cách tiếp cận phân tích mô hình cấu trúc chứ không thể tách rời.

Chức năng của giáo dục.

Để xác định chức năng của một hiện tượng xã hội, trong cuốn Những quy tắc của phương pháp xã hội học (*Les règles de la méthode sociologique*), Durkheim viết điều đầu tiên cần phải xác minh là “liệu có sự tương đồng nào giữa thực tế đang được xem xét với những nhu cầu chung của tổ chức xã hội và nếu có, thì sự tương đồng đó ở chỗ nào?”

Trong một bài báo viết năm 1911 nhan đề “Giáo dục, chức năng và bản chất” trên tờ Giáo dục và Xã hội (*Education et sociologie*), Durkheim khẳng định: “mọi xã hội trong bất kỳ giai đoạn phát triển nào đều có một hệ thống giáo dục áp đặt lên các cá nhân”. Mọi xã hội đều đặt ra những mẫu hình con người lý tưởng về các mặt trí tuệ, thể lực và đạo đức. Mẫu hình đó chính là điểm then chốt của giáo dục. Một xã hội “chỉ có thể tồn tại được nếu có sự thuần nhất giữa các thành viên”. Giáo dục duy trì và củng cố sự thuần nhất này bằng cách khắc sâu vào trí óc trẻ em những mối quan hệ cơ bản mà cuộc sống cộng đồng của xã hội đó đòi hỏi phải có. Thông qua giáo dục, “con người cá nhân” trở thành “con người xã hội”. Tuy nhiên, sự thuần nhất này chỉ mang tính tương đối, trong những xã hội mang đặc trưng phân chia lao động, sự khác biệt và thống nhất giữa các ngành nghề càng lớn, thì mức độ sai biệt cần thiết càng lớn. Durkheim viết:

“Vì vậy chúng tôi đi đến định nghĩa như sau: giáo dục là hành vi mà thể hệ trưởng thành thực hiện đối với những thể hệ chưa sẵn sàng tham gia vào đời sống xã hội. Mục đích của giáo dục là khơi dậy và thúc đẩy trong đứa trẻ những trạng thái về thể chất, tinh thần và đạo đức, mà xã hội nhà nước nói chung và môi trường sống của đứa trẻ nói riêng, đòi hỏi đứa trẻ phải có. Từ định nghĩa đó chúng ta có thể thấy giáo dục cũng bao gồm cả việc xã hội hoá một cách có hệ thống thể hệ trẻ”.

Quan điểm coi giáo dục là “sự xã hội hoá một cách có hệ thống” phù hợp với yêu cầu của xã hội đảm bảo nền tảng cho “các điều kiện tồn tại” và sự duy trì bền vững của bản thân xã hội đó. Quá trình này bắt đầu trong gia đình, ngay từ khi đứa trẻ mới được sinh ra và sẽ được tiến hành một cách có hệ thống ở nhà trường. Trường học trở thành một sự tiếp nối về mặt xã hội thông qua việc truyền tải các giá trị, chuẩn mực và kiến thức.

Tuy nhiên, khái niệm nói trên chỉ đơn thuần mô tả hiện thực hay bản chất thiết yếu của giáo dục tại một thời điểm nhất định trên quan điểm tĩnh. Các xã hội không chỉ biến đổi, phát triển và có một lịch sử, mà trong bản thân các xã hội đó, những hệ thống giáo dục phù hợp với yêu cầu của xã hội đó cũng phát

triển và đặt ra những yêu cầu riêng của mình. Với ý nghĩa là việc nghiên cứu có mục đích của giáo dục đối với những hiện thực xã hội, khoa học giáo dục phải đặt những hệ thống này trong bối cảnh “động” chung được mô tả bằng cách phân tích nó trong các giai đoạn thực tế của xã hội.

Hệ thống xã hội và hệ thống nhỏ trường học.

Durkheim tập trung nghiên cứu việc “xã hội hoá các thể hệ trẻ” ở trường học, trong phạm vi hệ thống các trường học. Ông coi hệ thống này như một cơ quan thực thi một chức năng, nhưng xuất phát từ ý nghĩa toàn cầu mà đại diện là một xã hội quốc gia. Sự sáng tạo của Durkheim ở chỗ, mặc dù hệ thống nhỏ này phụ thuộc vào hệ thống xã hội, nhưng nó cũng có những đặc trưng riêng không giống với bất kỳ hệ thống xã hội nào. Điều đó cho phép hệ thống nhỏ này (hệ thống giáo dục) có một “tính độc lập tương đối”; và cũng giống như bất kỳ hệ thống xã hội nào, nó chịu ảnh hưởng của những tác động bên vững và chịu tác động của sự biến đổi – tác động bên vững xuất phát từ toàn bộ hệ thống, còn sự biến đổi là để phù hợp với những đòi hỏi phát sinh và mang tính đặc trưng cho hệ thống đó.

Do vậy, phương pháp tiếp cận hệ thống nhỏ trường học và sự mở rộng cần thiết của nó phải được hiểu theo tính tương đồng của phương pháp đó với mô hình của những động lực trong xã hội của Durkheim.

Nội dung chính trong mô hình của Durkheim, trọng tâm là khái niệm “ý thức tập thể” (“lương tâm tập thể” hay sự nhận thức cộng đồng). Xã hội là một tập hợp các cá nhân gắn kết với nhau bởi họ buộc phải chia sẻ các giá trị và các quy tắc chung, mà họ học được một phần ở trường. Xã hội, với tư cách là chủ thể của môn khoa học xã hội, không nằm ngoài các cá nhân, nhưng cũng không nằm ở bên trong mỗi cá nhân, mà mang những đặc trưng riêng biệt được xác định bởi những tham số của “sự hoà hợp” (tức là việc trung thành với tập thể) và “việc qui định” (việc thừa nhận các quy định điều chỉnh hành vi của cá nhân). Ý thức tập thể này được phản ánh trong những hiện tượng chung từ cấp độ ý thức của đại diện tập thể cho đến cấp độ “thể chế” và cấp độ “nền tảng vật chất” (số lượng và mật độ dân cư, các phương tiện truyền thông, các công trình xây dựng...). Durkheim đã dùng phép ẩn dụ “sự kết tinh” để mô tả sự có mặt của “ý thức tập thể” trong mọi lĩnh vực của đời sống xã hội. Ở đây, cần phải làm rõ hai điểm: Thứ nhất, các giai đoạn của việc đại diện và các thể chế bao gồm cả các khía cạnh chính thức (những hệ tư tưởng chính thống, luật thành văn) và không chính thức (những sự kiện nổi bật, tập quán). Thứ hai, có những mối quan hệ hai chiều về nhân quả: nền tảng – thiết chế - sự đại diện và ngược lại sự đại diện - thiết chế - nền tảng.

Mô hình phân tích trên cho phép Durkheim xác định sự biến đổi: những đại diện tập thể mới xuất hiện sẽ trở thành những thể chế mới, miễn là những thể chế đó đáp ứng được các yêu cầu của xã hội. Điều này báo trước những giai đoạn mà trong đó, xung đột giữa sự trì trệ và sự thay đổi cần phải được giải quyết. Sự phân chia lao động ngày càng gia tăng trong các xã hội hiện đại đòi hỏi người ta phải chú ý hơn nữa đến cá nhân con người. Điều này khiến tư tưởng cá nhân chủ nghĩa trở nên mạnh mẽ hơn và đồng thời, kéo theo sự xuất hiện của các cơ chế bảo vệ “quyền con người”.

Durkheim cho rằng, mô hình khái quát này có thể được áp dụng với hệ thống trường học. Ở đó, tại bất kỳ thời điểm nào trong lịch sử, các nhà xã hội học giáo dục có thể phân biệt rõ những hình mẫu sự phạm, cả chính thức và tạm thời, các thể chế và tất nhiên là cả những nền tảng (tổ chức lớp học, cấu trúc trường học). Ba thực thể này có mối liên hệ rõ rệt với hệ thống xã hội toàn cầu, và chúng cũng có sự độc lập tương đối đủ để hệ thống đó đáp ứng được các nhu cầu riêng biệt, ở đây là các nhu cầu về giáo dục.

“Bất kỳ hệ thống trường học nào cũng gồm hai loại thành phần. Loại thứ nhất là toàn bộ những cơ cấu ổn định và phương pháp giảng dạy đã được xác lập, hay nói gọn hơn là thể chế. Đồng thời trong bộ máy đó tồn tại tiềm tàng những tư tưởng tác động và đòi hỏi phải có sự thay đổi đối với bộ máy. Nhìn bên ngoài, giáo dục phổ thông giống như một loạt những cơ sở có tổ chức về vật chất và tinh thần cố định. Nhưng nhìn từ góc độ khác, tổ chức đó ẩn chứa những nhu cầu cần phải được thoả mãn. Ẩn sau sự tồn tại cố định và chắc chắn này là một cuộc sống khác đang tiếp diễn, cho dù mơ hồ, nhưng vẫn không kém phần quan trọng”. (‘L’évolution et le rôle de l’enseignement secondaire en France’, Education et sociologie, 1905, trang 122).

Trong loạt bài giảng nhan đề Sự phát triển của ngành sư phạm Pháp (L’évolution pédagogique en France), Durkheim đã dùng phương pháp phân tích, chỉ ra lịch sử phát triển của nền giáo dục trung học và tiểu học từ thời Trung Cổ được đánh dấu bởi một loạt những thay đổi tạo ra do những thay đổi về khuynh hướng chính trị và kinh tế, từ sự xuất hiện của những nhu cầu mới và tác động của những thay đổi này đến việc giảng dạy. Những thay đổi đó còn xuất phát từ những khát vọng sư phạm độc lập mới mẻ. Bản tổng kết Durkheim đưa ra cho thấy những cải cách giáo dục không chỉ phản ánh bối cảnh xã hội nổi chung, mà còn thể hiện cách thức hệ thống nhà trường phản ứng, đáp lại những yêu cầu mới xuất hiện và chưa được thể chế hoá trong xã hội.

Động lực xã hội và sư phạm

Giống như Durkheim, nếu chúng ta hiểu sư phạm là nền tảng lý thuyết công khai hay tiềm ẩn của thực tiễn giáo dục, chúng ta phải tự hỏi khoa học giáo dục đóng góp gì cho ngành sư phạm? Hay nói chính xác hơn, ngành xã hội học của tính hiện đại ảnh hưởng thế nào đến việc phân tích hệ thống giáo dục và đến cả những hình thức sư phạm được sử dụng trong hệ thống đó.

Vì xã hội hiện đại dựa trên cơ sở tư bản hoá cao và sự phân chia ngày càng gia tăng về lao động, dẫn đến các vai trò trong xã hội ngày càng khác biệt, việc chuyên môn hoá các chức năng xã hội và cuối cùng là nguy cơ tan rã sự đoàn kết của toàn xã hội. Theo Durkheim, nguy cơ này phải được bù đắp bằng sự phát triển của các chuẩn mực liên quan đến việc hợp pháp hoá các quyền lợi, đến trách nhiệm và vai trò của các nhân tố xã hội.

Tôn trọng bản chất con người trong mỗi con người- giá trị tốt nhất.

Đầu năm 1891, trong cuốn Phân chia lao động xã hội (De la division du travail social), Durkheim định nghĩa khái quát về “chủ nghĩa cá nhân hiện đại”. Theo đó, việc tôn trọng cá nhân con người được coi là chuẩn mực tối cao, là duy nhất, để có thể đảm bảo sự cố kết trong các xã hội công nghiệp hiện đại. Bốn năm sau, trong cuốn Sự tự sát (Le suicide), ông viết “nếu vẫn còn một cái gì đó để loài người có thể chia sẻ với nhau, thì đó là việc tôn trọng con người như là con người, và sự tôn trọng đó là chất kết dính xã hội duy nhất vẫn còn tồn tại, sự ràng buộc xã hội chân chính duy nhất”.

Sau năm 1895, khi đã chứng minh rằng, tôn giáo tồn tại trong mọi xã hội, với chúa Trời (hay các vị thần linh) tượng trưng cho bản thân xã hội trong con mắt của các thành viên của xã hội, và rằng, “sự thiêng liêng” của tôn giáo thể hiện đặc tính siêu việt của tập thể, Durkheim đi đến kết luận: chính bản thân con người, với “tính nhân đạo” của mình, đã trở thành một “đức chúa của loài người”, một hình thức mới của sự thiêng liêng đối với bất kỳ loài động vật nào khác. Một bài báo viết năm 1898 nhan đề Chủ nghĩa cá nhân và những người trí thức trong tạp chí Xã hội khoa học và hành động, Durkheim

định nghĩa hình thức mới này của chủ nghĩa cá nhân: “từ nay trở đi”, chủ nghĩa cá nhân cần được hình thành vững chắc thông qua những biến đổi về chính trị và xã hội.

“Chúng ta đang dần tiến đến một nhà nước, mà trong đó, các thành viên của bất kỳ nhóm xã hội nào cũng không có gì chung, ngoại trừ những phẩm chất đặc trưng mang tính con người của họ, thứ thuộc tính tạo dựng nên con người nói chung... Con người không còn gì để yêu thương và tôn trọng với nhau, ngoại trừ chính bản thân họ. Đây là cách thức con người trở thành một vị thần (đức Chúa) của chính mình và là lý do tại sao con người không thể tạo ra một thần linh nào khác cho mình. Và vì mọi người trong chúng ta đều phần nào có tính người trong mình, mỗi lương tâm cá nhân đều mang nét gì đó thánh thiện và in dấu một đặc điểm làm cho nó thiêng liêng và bất khả xâm phạm đối với những người khác”.

Durkheim đã rút ra những kết luận kinh tế chính trị của mình từ nhu cầu đi kèm với những điều kiện tồn tại của chủ nghĩa xã hội hiện đại, công nhận những chuẩn mực cá nhân là cơ sở cho sự đồng thuận xã hội. Đặc biệt trong cuốn Những bài học về xã hội (Leçons de sociologie), ông phác thảo tổng thể hình dáng một xã hội “đang xuất hiện” mà ở mức độ kinh tế, sẽ vượt qua những xung đột giai cấp, mọi người được hưởng theo công lao và bảo đảm sự bình đẳng tối đa về cơ hội cho mọi người.

Cũng trong những bài học về xã hội, ông đã phát triển một học thuyết về nhà nước hiện đại như một “nhóm các chức năng” liên quan bền vững với các nhóm khác hình thành nên xã hội, một nhà nước quan tâm đến các giá trị nhân văn và chịu trách nhiệm về những quyết định công khai. Xã hội đó có thể gọi là dân chủ, theo chế độ nhân tài hay thậm chí là theo “chủ nghĩa cá nhân”. Cũng có thể gọi đó là “xã hội chủ nghĩa” nhưng trong mối liên hệ với chủ nghĩa xã hội nhân văn mà Durkheim tìm thấy trong “sự tiến bộ của những xã hội ưu việt hơn”.

Phương pháp giáo dục nào?

Khi tìm hiểu về sự tác động của sự xuất hiện của những giá trị nhân văn trong phương pháp giáo dục, Durkheim phải đương đầu với việc giải quyết ba vấn đề: (i) làm thế nào thiết lập một hệ thống trường học có thể thực hiện chức năng “duy trì” hệ thống xã hội nói chung và đồng thời mang lại “sự thay đổi”; (ii) làm thế nào những thực tiễn sư phạm có thể gắn với những thể chế chính thức và phi chính thức mà xã hội toàn cầu thiết lập nên, và thông qua quá trình này mà những thực tiễn đó trở thành kết quả của những tư tưởng tiềm tàng trong trường học; (iii) nên dùng những hình mẫu sư phạm nào để dạy học sinh, hiểu theo nghĩa “giao tiếp chia sẻ với người khác”, những kiến thức về khoa học và văn học.

Năm 1902, ngay trước khi được bổ nhiệm về trường Sorbonne, trong một bức thư gửi cho Lucien Lévy-Bruhl (), Durkheim tự nhận mình là “nhà mô phạm tinh lẻ kỳ cựu nhất”, với 15 năm kinh nghiệm giảng dạy về phương pháp giáo dục. Nguyên văn những bài giảng ông đưa ra năm 1894 về giáo dục luân lý và năm 1905 về sự phát triển của giáo dục phổ thông ở Pháp vẫn còn được giữ đến ngày nay. Cũng trong lá thư đó, ông nói rằng, là một nhà xã hội học, ông rất lo ngại trước “đặc điểm mơ hồ của phương pháp giáo dục” (cũng giống như nghệ thuật và khoa học). Tuy nhiên, ông cảm thấy thoải mái khi bàn về giáo dục đạo đức.

Do đó, cần phải xem xét kỹ lưỡng hơn nữa bài giảng được soạn lại trong cuốn Việc giáo dục luân lý (L'éducation morale) xuất bản năm 1902. Bài giảng này được ông thuyết trình lần đầu vào năm 1894 và được nhắc lại nhiều lần sau đó. Xét theo bối cảnh thời kỳ đó, với đạo luật giáo dục phi tôn giáo, Durkheim cố gắng chứng minh có thể có những cơ sở hợp lý cho việc giáo dục đạo đức, chứ không chỉ

giáo dục trí tuệ, mà không cần phải có sự cho phép của tôn giáo hay của những ý thức hệ thuần túy. Hơn nữa, ông tin tưởng đức tin duy lý và một kế hoạch hành động hướng về con người không tách rời nhau. Vì thế, nên dạy trẻ em tự nguyện tuân theo những quy định của xã hội, mà ở đó trung tâm giá trị của xã hội chính là sự tôn sùng con người.

Trước hết, môn khoa học xã hội giáo dục quyết định mục tiêu của giáo dục dựa trên mô hình chung mà Durkheim đã đưa ra. Theo đó, chức năng của bất kỳ xã hội nào cũng phải được phân tích xét theo khía cạnh những cơ chế “hoà nhập”. Tức là ý muốn “cùng chung sống” và được các cơ chế “điều chỉnh” khiến nó phải tuân theo các chuẩn mực chung. Trong xã hội chủ nghĩa hiện đại, hay trong một xã hội đang trên con đường hiện đại hoá, việc xã hội hoá trẻ em phải bao gồm việc học tập ở cả hai cấp độ này, trên cơ sở tôn trọng tính độc lập của trẻ. Những kiểm soát cần thiết đối với những động cơ và đòi hỏi ích kỷ hay phản kháng xã hội liên quan đến “dạy dỗ tập thể” để khuyến khích ý thức về đời sống cộng đồng trong trẻ, đồng thời làm cho trẻ trở thành một con người sáng tạo. Vì thế, ba nhân tố của giáo dục luân lý quyết định nội dung và hình thức của những mục đích mà môn xã hội học giáo dục trông đợi vào việc giáo dục ở nhà trường”. Đó là việc giáo dục “ý thức kỷ luật”, “tinh thần gắn bó với tập thể” và “ý chí độc lập”. Dạy cho trẻ “ý thức kỷ luật”, là một cách giúp trẻ vượt qua tình trạng “vô tổ chức” hay sự bối rối mà chúng thường gặp phải khi chạy theo những ham muốn không kiểm chế được. Lập luận căn bản của Durkheim mang tính tâm lý, bởi chỉ những tập thể và gia đình mới có thể điều chỉnh lòng tham tiềm ẩn trong mỗi con người. Nhờ đó, đảm bảo sự cân bằng cá nhân. Ý thức kỷ luật không chỉ chống lại tư tưởng vô tổ chức mà còn đảm bảo sự tự chủ của mỗi con người:

“Kỷ luật luân lý không chỉ có ích cho đời sống luân lý mà nó còn đóng vai trò quan trọng trong việc hình thành cá tính và nhân cách. Thực tế, điều quan trọng nhất ở nhân cách là khả năng tự chủ và tự kiểm chế, hay như người ta nói là sự tự kiềm hãm giúp chúng ta chế ngự những ham muốn và khao khát để giữ chúng ta trong khuôn khổ giới hạn. Do đó, kỷ luật không chỉ mang lại lợi ích cho xã hội khi đây là những biện pháp không thể thiếu, bởi nếu thiếu kỷ luật, sẽ không có những hoạt động phối hợp giữa các cá nhân, mà còn mang lại lợi ích cho cả chính cá nhân con người. Trong xã hội dân chủ, trẻ em phải được dạy dỗ sự hài hoà lành mạnh này bởi những rào cản thông thường hạn chế những khát khao và lòng tham vọng trong các xã hội được thiết lập khác nhau phần nào đó đã bị phá vỡ. Chỉ có kỷ luật luân lý là biện pháp duy nhất để có thể thực hiện vai trò này”.

Nhưng sự hài hoà lành mạnh này chỉ có thể thực hiện được, nếu trẻ em hiểu được ý nghĩa của “lợi ích chung” và nếu trẻ học với mục đích “hiểu xã hội và vì xã hội”. Ở đây, một lần nữa Durkheim vận dụng một tiên đề tâm lý. Đó là một người chỉ có thể “tự thoả mãn”, nếu anh ta là một phần của tập thể. Sự gắn bó với tập thể là một trong những yếu tố của “sự gắn bó với loài người, với tư cách là con người”, nâng cao sự tôn trọng các cá nhân khác trong xã hội loài người. Sự gắn bó với tập thể gián tiếp thể hiện sự gắn bó với các cá nhân và khi lý tưởng tập thể là một dạng đặc biệt của lý tưởng con người thì chúng ta gắn bó với loài người, với tư cách là con người, trong khi nhận thức được ý thức sâu sắc hơn về tình đoàn kết với những con người cụ thể hiện thân cho khái niệm nhân bản của xã hội chúng ta. (L'éducation morale).

Ở đây, đằng sau khái niệm về sự tuân thủ của cá nhân đối với thẩm quyền luật pháp và đối với tập thể đề ra luật pháp đó, chúng ta lại thấy tư tưởng sự đồng thuận xã hội phản ánh cốt lõi của tính cách cá nhân. Sự độc lập về mặt ý chí, nhân tố thứ ba của luân lý, có nghĩa là những công dân tương lai phải hiểu biết một cách duy lý và phải cảm thấy sự cần thiết và lòng mong mỏi tuân thủ những giá trị tối cao

là nền tảng cho hệ thống xã hội.

Do đó, học sinh cần phải học những chuẩn mực đạo đức cho chính bản thân mình. Vì thế, những giáo viên theo phương pháp của Durkheim phải cung cấp cho học sinh đủ tri thức để làm điều đó. Tinh thần độc lập chỉ có thể tồn tại nếu có trí tuệ hay sự hiểu biết, thậm chí, trong một số trường hợp, là cảm giác rằng một trật tự luân lý (hay một trật tự luân lý mới) cần phải được thiết lập nên.

Durkheim nhận thức được việc giáo dục luân lý sẽ phải đối mặt với một trở ngại, đó là phải dạy trẻ đồng thời cả kỷ luật và tính độc lập. Thực tế, hành vi luân lý là một vấn đề phức tạp, thậm chí bao hàm cả “sự đối lập”. Lý tưởng mà luân lý đem đến cho chúng ta là một sự kết hợp đặc biệt giữa “sự phụ thuộc và uy quyền, sự qui phục và tính tự chủ”. Trong xã hội dựa trên những giá trị nhân bản đang được hình thành, một trong những chức năng của giáo viên (và của nghề giáo viên) là phản ánh những hành vi sư phạm cho phép hoà hợp những mục đích đôi khi trái ngược nhau. Đây là kết quả mà quá trình xã hội hoá ở nhà trường cần phải mang lại.

Mối quan hệ giáo viên - học sinh

Về phương pháp giáo dục, Durkheim nhấn mạnh tầm quan trọng của giáo viên và của những giáo viên là thành viên của một ngành nghề và của một tập thể. Ông viết trong cuốn Giáo dục và xã hội (Education et sociologie): “Không thể ra sắc lệnh và áp đặt một lý tưởng, mà lý tưởng cần phải được hiểu, được đánh giá và được mong mỏi từ những người có nghĩa vụ thực hiện nó”. Đó là lý do tại sao việc cải cách toàn diện ngành giáo dục “phải là công trình của một ngành nghề biết tự tổ chức và tái tạo lại chính mình”. Việc xây dựng hệ thống trường học là một quá trình diễn ra liên tục.

Kết quả của quá trình chỉ đạo và giáo dục phụ thuộc cơ bản vào thái độ của những giáo viên trong mối quan hệ với học sinh của mình. Giáo viên có một khả năng tiềm ẩn, đó là khả năng “khiến học sinh biết được thẩm quyền của mình”. Cho nên, giáo viên phải nhận thức sâu sắc về nhiệm vụ của mình, để làm cho học sinh tôn trọng họ. Thông qua lời nói và cử chỉ, “những tư tưởng đạo đức lớn của thời đại và của đất nước mà giáo viên là người dẫn giải” sẽ được truyền tải từ nhận thức của giáo viên sang của học sinh. Những lời nói và cử chỉ đó phải do giáo viên hình dung ra.

Thực hiện được điều cũng, đòi hỏi phải có một “văn hoá tâm lý” cho phép giáo viên quyết định thái độ phù hợp khi thực hiện sứ mạng của mình. Các mô hình sư phạm phải tính đến tâm lý của trẻ em, bởi tâm lý đó cho ta thấy nhiều điều, ví dụ, trẻ về cơ bản không thể ích kỷ, cũng không vị tha, mà phải “hội nhập một cách tự nhiên vào cộng đồng”. Đây là phẩm chất bất cứ giáo viên nào cũng cần biết cách sử dụng. Những mô hình như vậy cũng phải dựa trên những nghiên cứu về các nhóm người, để chỉ ra cách thức cá nhân đồng thời phát triển tâm lý tập thể trong mối quan hệ với những người khác. Thậm chí những thí nghiệm về thôi miên (rất thịnh hành ở thời Durkheim) đã dẫn đến những hiểu biết sâu sắc hơn về bản chất, nhưng cũng là những mối nguy hiểm, của mối quan hệ giáo viên học sinh, cũng giống như mối quan hệ giữa người thôi miên và người bị thôi miên.

Có hai điểm đột phá trong lý thuyết của Durkheim: đó là ảnh hưởng “môi trường học đường” đối với việc giáo dục xã hội và giáo dục người công dân tương lai; Sự cần thiết đòi hỏi giáo viên phải phân biệt giữa sự buông thả không phương hướng và sự lạm dụng quyền hạn của mình.

Môi trường học đường

Từ “môi trường học đường” mà Durkheim sử dụng bao hàm cả lớp học và việc tổ chức lớp học. Ông coi nó như một liên kết có phạm vi rộng hơn gia đình và không trừu tượng như xã hội. Đó là nơi thói quen của cuộc sống trong lớp học, sự gắn bó trong lớp học và thậm chí với trường học sẽ được hình thành. Thông qua việc tận dụng khả năng đồng cảm tự nhiên của trẻ xuất phát từ nhu cầu gắn sự tồn tại của mình với sự tồn tại của những người khác, ta có thể dễ dàng dạy trẻ em “ham thích cuộc sống tập thể và có được ý thức tập thể”. Theo Durkheim, đây là thời điểm phù hợp duy nhất để sử dụng ảnh hưởng đối với trẻ.

“Toàn bộ vấn đề bao gồm việc tận dụng mối quan hệ mà những trẻ trong cùng một lớp học buộc phải có, để cho chúng có cảm giác yêu thích sống trong một tập thể lớn hơn và khách quan hơn tập thể mà chúng từng quen thuộc. Đây không phải là khó khăn không thể vượt qua, bởi không có gì thú vị hơn đời sống tập thể. Được nói từ “chúng ta” là cả một điều thú vị. Cái chúng ta cần phải làm là dạy trẻ thưởng thức niềm thú vị này và làm cho chúng có cảm giác cần thiết nó”.

Để thực hiện được điều này, lớp học phải hoạt động như một tập thể. Nhưng trường học và lớp học như thế nào để đáp ứng được mong mỏi này? Durkheim đã phác thảo khái niệm về lớp học như một nhóm giáo viên và học sinh, một khái niệm thường được ông nhắc đến:

“Có một hình thức tâm lý đặc biệt quan trọng đối với giáo viên, đó là tâm lý tập thể. Một lớp học không đơn thuần chỉ là một khối kết dính các cá nhân độc lập với nhau mà còn là một xã hội thu nhỏ. Trong lớp học, học sinh suy nghĩ, hành động và cảm nhận khác với khi chúng tách rời nhau. Trong lớp học có thể có những tình trạng như bệnh lây lan, sự nản chí, tinh thần hào hứng và phấn khởi chung... Cần phải biết rõ được những tình trạng này để ngăn cản, đối mặt hay phát huy chúng khi cần”.

Vai trò của giáo viên là quản lý lớp học như một tập thể, có tính đến đời sống tập thể tự phát trong lớp học đó, để khuyến khích phát triển những tình cảm và ý kiến chung, mang lại kết quả, biết cách phối hợp chúng, cản trở việc bộc lộ những ý thức xấu hay thúc đẩy việc bộc lộ những các tình cảm khác. Nói tóm lại, giáo viên phải là người “chú ý đến tất cả những điều có thể tạo ra cho trẻ cảm giác đoàn kết trong một tập thể”. Trong số những khả năng để đạt được mục đích này, Durkheim đã lấy ví dụ về phản ứng của lớp học trước một câu chuyện cảm động, đánh giá về một nhân vật lịch sử và thậm chí soạn ra một bộ “quy tắc ứng xử” để giải thích rõ hơn về những hình phạt kỷ luật của nhà trường.

Quyền lực của giáo viên

“Ý thức kỷ luật” đưa ra trong trường học không có nghĩa là việc quy thuận sự chuyên quyền. Lý tưởng cá nhân chủ nghĩa, cơ sở của nguyên tắc “độc lập ý chí” không cho phép sử dụng vũ lực đối với học sinh, hay ít nhất giáo viên phải tự chủ được những hành vi bạo lực vốn có trong mối quan hệ giữa học sinh và giáo viên. Durkheim phản đối những nhà giáo dục theo khuynh hướng tự do cùng thời với mình. Giống như Tolstoy (), khi mô tả những kinh nghiệm của mình ở Yasnaya Polyana, những nhà giáo dục đó cho rằng “quyền giáo dục không tồn tại”, rằng “trường học phải cho phép học sinh tự do học tập và tự làm ra những thứ mà chúng thích”. Khái niệm sư phạm như vậy không chỉ mâu thuẫn với chức năng cơ bản của trường học trong bất kỳ xã hội nào. Quan trọng hơn, nó không tính đến một thực tế rằng, bất kỳ phương pháp giáo dục nào, (thậm chí nếu không can thiệp vào học sinh), cũng thể hiện mối quan hệ giữa người lớn với trẻ em và có thể dẫn đến “cuộc tranh giành quyền lực”, cũng có thể coi là “bạo lực sư phạm”. Vấn đề mà giáo viên phải đối mặt không phải là che giấu mối quan hệ quyền lực này bằng sự dễ dãi mà là phải nhận thức được về bạo lực một cách đầy đủ. Từ đó phải kiểm

chế được nó.

Trong một phần của Bài học thứ 13, cuốn Giáo dục luân lý, nhà xã hội học Durkheim đã trình bày phương pháp sử dụng các kỹ năng tâm lý khi nói về sự phạm. Khi so sánh tất cả các mối quan hệ giữa giáo viên và với học sinh với mối quan hệ giữa thực dân với những người bị đô hộ, ông lưu ý rằng trong cả hai trường hợp, sự liên hệ được thiết lập giữa các nhóm cá nhân thuộc những nền văn hoá không đều nhau. Một “quy luật chung” có thể được áp dụng trong cả hai trường hợp, “khi hai nhóm dân cư, hai nhóm người với trình độ văn hoá khác nhau có mối liên hệ lâu dài sẽ nảy sinh cảm giác muốn kiềm chế lẫn nhau. Cảm giác này trước tiên ảnh hưởng đến nhóm người có trình độ cao hơn, nhóm người tự cho mình có trình độ cao hơn nhóm kia”. Đây là nguy cơ lạm dụng quyền lực, đi liền với thực tế rằng, mối quan hệ sự phạm là mối quan hệ về kiến thức.

“Giữa giáo viên và học sinh có sự chênh lệch giống như giữa hai nhóm người có trình độ văn hoá không đều nhau. Thực tế khó có thể hai nhóm có sự khác biệt nào lớn hơn thế về nhận thức, bởi một nhóm thì xa lạ với nền văn minh, nhóm kia lại quá quen thuộc với nó. Nhưng mục tiêu của nhà trường là đem các cá nhân lại gần nhau hơn đặt chúng trong mối quan hệ lâu dài với nhau... Khi một người có mối quan hệ lâu bền với cá nhân khác có trình độ cao hơn, thì họ sẽ chống lại việc chịu ảnh hưởng bởi những suy nghĩ của người kia thế nào, điều mà được thể hiện trong cử chỉ, trong ngôn ngữ và hành động của họ? Trong hoàn cảnh cuộc sống của nhà trường như vậy, sẽ có điều gì đó được hình thành dẫn tới thứ kỷ luật bạo lực”.

Thay vì bị cảm giác nản lòng do cảm giác buồn phiền, giáo viên nên cảnh giác trước phạm vi thẩm quyền của mình khi hệ thống trường học phát triển, được tổ chức tốt hơn với hình thức quân chủ và làm tăng nguy cơ của “chứng hoang tưởng tự đại” trong nhà trường. Giáo viên càng có khả năng làm lớp học đông hơn thì nhà trường, nói chung, càng cởi mở hơn với xã hội và càng có khả năng đối phó với nguy cơ chuyên quyền, một nguy cơ dễ xảy ra khi học sinh còn nhỏ.

Tri thức truyền thụ trong nhà trường

Trường học không chỉ là nơi trẻ em được tiếp nhận “sự giáo dục”, đặc biệt là về giáo dục luân lý, nhưng lại chính là nơi các em được dạy dỗ và học những môn học cụ thể. Mối quan tâm của Durkheim đối với các biện pháp đạt được việc xã hội hoá đã giúp ông thấy được tầm quan trọng của việc giảng dạy các môn văn hoá và nghệ thuật, toán học và các môn khoa học tự nhiên ở trường phổ thông và trường trung học.

Quan điểm lịch sử toàn diện của ông về các khuynh hướng giáo dục ở Pháp trong Cuốn Lịch sử phát triển ngành sư phạm Pháp, (*L'évolution pédagogique en France*) cho thấy, cách thức những kiến thức được truyền thụ phần nào được quyết định bởi những cấu trúc của xã hội đó và bởi những quy luật triết học ẩn sau tất cả các ngành học. Mặt khác, lấy bài giảng của Jesuit ở thế kỷ XVII làm ví dụ, hệ thống kiến thức nhà trường dường như đã làm nảy sinh nhiều trường phái tư tưởng mới. Điều đặc biệt chú ý là những phân tích của Durkheim về những cuộc tranh luận và sự chuyển biến tiếp theo về tính ưu việt, giữa “văn hoá cổ điển” với “văn hoá hiện đại” sau cuộc Cách mạng Pháp (và trong suốt thế kỷ XIX) là kết quả của cả những tiến bộ khoa học và những phát triển trong hệ tư tưởng tôn giáo và chính trị. Để phản đối những bất cập của hệ thống giáo dục đương thời, Durkheim cố gắng giải thích cho học sinh ý nghĩa “nghiên cứu tự nhiên” và “nghiên cứu con người” trong những bài học. Theo ông, những kiến thức khoa học được giảng dạy phải minh hoạ cho “lý trí con người trong hoạt động” và phải là

“công cụ của văn hoá logic”. Học sinh phải được biết về tính phức tạp của sự vật và phải nghi ngờ những lời giải thích hời hợt hay vội vàng. Nói một cách ngắn gọn, học sinh phải được dạy dỗ để trở thành “những người duy lý”, nhận thức được sức lao động phía sau những tiến bộ của vật lý học và sinh học.

“Mục tiêu của chúng ta không phải là biến mỗi học sinh trở thành một nhà khoa học mà trở thành một con người duy lý... Ngày nay, chúng ta phải duy trì chủ nghĩa Decartes, bởi chúng ta phải đào tạo những người duy lý, hay có thể nói là những người chú trọng vào việc suy nghĩ thấu đáo. Nhưng cũng phải làm những người duy lý mới hiểu biết về mọi thứ, kể cả liên quan đến con người hay sự vật.....

Công việc đào tạo con người không chỉ cần làm cho học sinh quen với những tác phẩm văn học và nghệ thuật của lịch sử, mà còn thông qua những ví dụ điển hình đó, “truyền tải ý thức về sự đa dạng của loài người” và bộc lộ sự linh hoạt cũng như hiệu quả của bản chất con người. Phải thấm nhuần tư tưởng rằng chúng ta chưa hiểu hết về bản thân mình, rằng ẩn sâu bên trong con người chúng ta là những khả năng bẩm sinh và vì thế, cần phải tìm hiểu đặc tính hay bản chất của những khả năng đó. Nếu không thể dạy môn xã hội học ở nhà trường được, vì nó quá sơ khai thì môn lịch sử có thể bù đắp để tạo cho học sinh ý thức về sự phụ thuộc của thế hệ này vào các thế hệ trước đó, về sự tiếp nối về mặt xã hội trong quá trình biến đổi và về vai trò của lương tâm hay nhận thức chung trong một xã hội.

Việc đào tạo giáo viên

Durkheim nhìn nhận về giáo dục và sự phạm từ quan điểm của một nhà xã hội học. Ở đó, trường học là một “mô hình thứ bậc”, là môi trường cho các mối quan hệ xã hội và mối quan hệ giữa giáo viên với học sinh. Nói một cách rộng hơn, trong mối quan hệ với tri thức. Trong phác thảo của Durkheim, các nhà xã hội học thôi thúc bởi mong muốn đóng góp vào những thay đổi nhằm hướng tới sự gắn kết xã hội mạnh mẽ hơn và thúc đẩy những tư tưởng đạo đức lớn mà theo quan điểm của ông, đồng nghĩa với những giá trị “chủ nghĩa cá nhân” và dân chủ. Người giáo viên trong tương lai phải cố gắng sống khác với những kỳ vọng của các nhà xã hội học.

Đối với Durkheim, cho dù việc đào tạo giáo viên phải có cả “văn hoá tâm lý”, chắc chắn rằng, công việc của các nhà xã hội học có thể và nên giúp các giáo viên có ý thức rõ ràng hơn về vị trí của họ trong quá trình giáo dục. Trong quá trình đào tạo, nhờ được cung cấp những hiểu biết căn bản về xã hội học, các giáo viên nên được khuyến khích tham gia vào sự phản ánh cả trên phương diện cá nhân và tập thể để nắm bắt tốt ý nghĩa của những thực tiễn giáo dục, vượt lên trên những lễ thói, di chứng của quá khứ và nhận thức được những yêu cầu của động lực xã hội. Khoá học của Durkheim về Sự phát triển của ngành sư phạm Pháp không phải là một sự tình cờ mà là nhằm vào những giáo viên trung học trong tương lai. Mục đích là làm cho những nhà giáo tương lai thấm nhuần được đầy đủ chức năng của mình, giúp họ thấy được nhiệm vụ của mình là một giai đoạn trong quá trình lâu dài trong toàn bộ lịch sử ngành giáo dục mà từ quan điểm xã hội học, quá trình này sẽ trở thành một “bước dự bị cho giáo dục” chân chính. Thông qua những phân tích lịch sử xã hội về sự phát triển của các hệ thống giáo dục tại các giai đoạn khác nhau, có thể điều tra bất kỳ những di sản của quá khứ, khám phá những cái xấu thường xảy ra và làm nổi bật sự độc lập tương đối của một hệ thống giáo dục trong bối cảnh phát triển xã hội.

Trong cuốn Giáo dục luân lý, cũng như trong các bài luận về Giáo dục và Xã hội, Durkheim cho rằng, nhận thức đầy đủ về những môn khoa học nhân bản là một bộ phận cần thiết của việc đào tạo và của

“văn hoá tâm lý” của bất kỳ giáo viên nào. Những môn khoa học đó chỉ cho họ cách thức quản lý lớp học, kiểm soát hành vi quyền lực của mình và hiểu trẻ em và thiếu niên. Durkheim không chỉ ra toàn bộ các vấn đề mang tính sư phạm của việc đào tạo giáo viên (điều ông chỉ cho là việc đào tạo mang tính lý thuyết) mà ông còn đề ra ý tưởng mới mẻ vào thời kỳ đó, đó là những thay đổi trong giáo dục cần phải bao gồm những thay đổi trong việc đào tạo giáo viên.

Tính độc lập

Môn xã hội học của Durkheim không chỉ đặt trọng tâm vào những yếu tố quyết định của xã hội, vào nhu cầu hình thành một cá nhân được xã hội hoá và việc đào tạo theo kỷ luật nhóm, mà còn vào những nhu cầu “mới” đặc trưng cho những xã hội hiện đại, những nhu cầu phù hợp với những quan niệm về quyền con người đang được hình thành, cả ở cấp xã hội toàn cầu và ở “hệ thống nhỏ” giáo dục.

Khái niệm “độc lập” giữ vị trí trung tâm trong bối cảnh này. Trước hết, Durkheim sử dụng nó để nhấn mạnh vào thực tế rằng “nghề giáo viên” có thể tạo ra những đại diện sư phạm của mình và thông qua đó, ảnh hưởng đến toàn bộ hoạt động của hệ thống xã hội. Song ông cũng dùng khái niệm đó để khẳng định yêu cầu của những cá nhân có giáo dục, tán thành và chủ động tham gia vào quá trình đảm bảo kỷ luật và sự sáp nhập nhóm. Trong cả hai trường hợp, sự độc lập này chỉ mang tính tương đối, bởi hệ thống trường học phụ thuộc vào những yêu cầu của hệ thống xã hội và cá nhân được xã hội hoá có thể làm nhiều hơn là đóng góp vào sự tồn tại của xã hội mình thông qua những cam kết tự nguyện.

Tất cả những tư tưởng về giáo dục của Durkheim cần phải được xem xét trong bối cảnh thuyết tương đối hai chiều này. Liệu phương pháp sư phạm của Durkheim có thể được rút gọn lại thành một phương pháp giáo dục về thẩm quyền? Liệu có thể coi bảo thủ là đặc tính cố hữu của phương pháp đó? Điều này có nghĩa là bỏ qua thực tế rằng nhiệm vụ của những phân tích xã hội học là nhằm bảo vệ chống lại “chủ nghĩa duy lý” theo lối đơn giản hoá, và giải thích tính phức tạp của sự vật bởi trong chúng luôn tiềm ẩn những mâu thuẫn.

Mặc dù giáo dục là “vấn đề về thẩm quyền” nhưng giáo viên cũng phải có đầy đủ thẩm quyền để cản trở việc nhà trường trở thành “nguồn gốc của sự độc ác” (Giáo dục luân lý). Để làm cho học sinh có đủ thẩm quyền trở thành những cá nhân độc lập, giáo viên phải nhận thức được những nguy cơ tiềm ẩn trong “xã hội quân chủ” của lớp học và trong những khuynh hướng “hoang tưởng tự đại” của chính mình.

Nhưng điều đặc biệt trong phương pháp giáo dục “gắn bó với tập thể” là chúng ta phát hiện ra trong tư tưởng của Durkheim một điều không đơn thuần là đào tạo một cách dễ dãi. Nếu chúng ta xem chương viết về sự gắn bó với tập thể trong cuốn Giáo dục luân lý về ý nghĩa của khái niệm này trong ý niệm tổng thể về động lực xã hội, chúng ta có thể thấy rằng, mục đích của việc chuẩn bị cho trẻ đời sống tập thể và khắc sâu tinh thần tập thể là nhằm truyền cho trẻ một ý chí để “thể hiện những hình thức hoạt động của mình trong một tập thể”, bao gồm cả hoạt động của những công dân trong tương lai. Một cá nhân đơn độc và biệt lập không thể làm thay đổi hiện trạng của xã hội mà chỉ có thể đem sức mạnh tập thể đấu với sức mạnh tập thể. Không một hành động nào có hiệu quả đối với xã hội, nếu không biết kết hợp sức mạnh của các cá nhân. Đây là lý do tại sao trong yêu cầu hành động để xây dựng một xã hội “mang tính cá nhân” cần phối hợp giữa nỗ lực và tham vấn giữa các nhân tố xã hội. Ở trường học, trong phạm vi nhóm tự nhiên của lớp học, có thể thấy làm thế nào một cá nhân cô lập không thể làm gì để chống lại những điều xấu xa của xã hội. Cho nên, cần phải phối hợp nỗ lực của các cá nhân, phải

trở thành một nhóm có tổ chức nhằm đem lại hiệu quả.

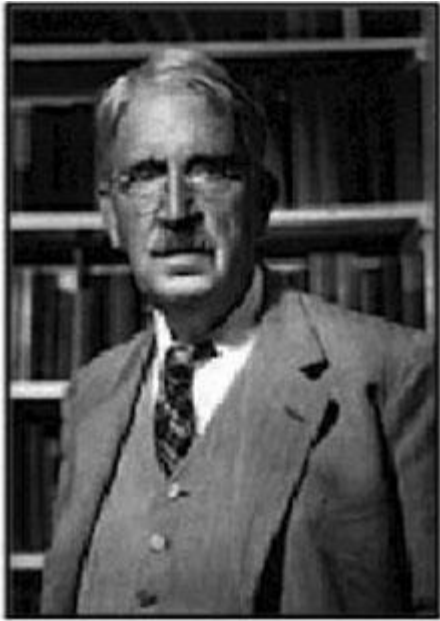
Trong quan điểm của Durkheim, khả năng cải cách này là nhân tố mang tính quyết định trong việc thúc đẩy sự phát triển của một xã hội cá nhân hoá. Đó là lý do tại sao ông nhấn mạnh vào trạng thái của lĩnh vực sư phạm như một hệ thống nhỏ, trong đó, các công dân tương lai sẽ học, thông qua phương pháp tự mò mẫm (phương pháp thử và sai) có tính đến sức mạnh sáng tạo của tập thể và học trải qua những giá trị tập thể của xã hội hiện đại đang xuất hiện. Đó là nội dung trung tâm trong kế hoạch của Durkheim về giáo dục trong nhà trường, một kế hoạch xuất phát từ mong muốn của một nhà xã hội học tham gia và bảo đảm sự tham gia của hệ thống giáo dục vào sự phát triển của xã hội và cũng làm cho giáo viên nhận thức được những vấn đề này.

Ảnh hưởng

Việc Durkheim mở đầu phương pháp khoa học tiếp cận những thực tiễn giáo dục như là những chức năng giáo dục, dưới cái tên “xã hội học giáo dục”, đã làm thúc đẩy sự xuất hiện của một bộ phận nhà văn ở một số quốc gia liên quan đến việc nghiên cứu các mối quan hệ giữa nhà trường và xã hội, những cơ hội bất bình đẳng và chức năng của các nhóm lớp học. Ở Pháp, quan điểm của Pierre Bourdieu và Jean – Claude Passeron trong cuốn *La reproduction* đã phần nào quay lại những khái niệm của Durkheim khi họ đề cập đến chức năng xã hội của giáo dục (một “phiên bản” của hệ thống xã hội) hay các cơ chế của quá trình xã hội hoá có liên quan mang tính biểu trưng bạo lực. Phương pháp mang tính lịch sử xã hội được Durkheim sử dụng trong cuốn *Sự phát triển của ngành sư phạm Pháp* cũng đã được những nhà lịch sử như Pierre Riché sử dụng. Sử gia này tin rằng, cuốn sách đó đến nay vẫn còn phù hợp.

Tuy nhiên, nhìn chung liệu có đúng khi nói về tính đúng đắn của Durkheim trong thời đại ngày nay, cả về mặt xã hội học và về mặt sư phạm học? Trong bối cảnh ngày nay, việc đọc những tác phẩm của Durkheim chắc chắn sẽ làm nảy sinh nhiều vấn đề, nhất là những vấn đề về giáo dục luân lý. Tất nhiên, chúng ta có thể lo ngại niềm tin của Durkheim về sự phát triển không thể tránh khỏi trong giá trị của con người trong xã hội hiện đại. Đó là những xung đột mà chúng ta phải đối mặt trước những sự băng hoại về giá trị đạo đức, nhưng theo những gì mà Durkheim ngầm hiểu thì những nguyên tắc về việc giáo dục quyền con người của ông vẫn phù hợp cho đến ngày nay. Ở một mức độ khác, rõ ràng ông đã hướng phương pháp giáo dục vào quan điểm, lớp học, môi trường nhà trường và thái độ của giáo viên, là những nhân tố cần phải tính đến trong quá trình giáo dục.

JOHN DEWEY (1859-1952)



JOHN DEWEY

(1859-1952)

Triết gia nổi bật nhất của nước Mỹ nửa đầu thế kỷ XX

John Dewey là triết gia nổi bật nhất của nước Mỹ nửa đầu thế kỷ XX. Sự nghiệp của ông bao trùm suốt ba thế hệ, và người ta có thể nghe thấy tiếng nói của ông xen giữa những cuộc tranh luận về văn hoá trong và ngoài nước Mỹ từ những năm 1890 cho đến khi ông qua đời năm 1952, ở tuổi 93.

Trong suốt sự nghiệp lâu dài của mình, Dewey đã phát triển một học thuyết kêu gọi sự gắn kết giữa lý thuyết và thực hành. Ông đã thể hiện sự hợp nhất này trong bản thân công việc của mình với tư cách là một trí thức, đồng thời là nhà hoạt động chính trị. Tư tưởng của ông dựa trên quan niệm đạo đức rằng “dân chủ là tự do” và ông đã dành cuộc đời mình cho việc xây dựng một triết lý đầy thuyết phục cho quan niệm này và tích cực tuyên truyền nhằm hiện thực hoá lý thuyết đó. Tâm huyết của Dewey cho nền dân chủ và việc hợp nhất lý thuyết và thực hành được thể hiện rõ rệt nhất trong sự nghiệp “nhà cải cách giáo dục” của ông.

Khi bắt đầu những công việc của một giảng viên tại Đại học Chicago vào mùa thu năm 1894, ông đã viết cho người vợ mình là Alice: “Nhiều lúc, anh nghĩ mình sẽ thôi việc trực tiếp giảng dạy tiếp môn triết học, và sẽ dạy nó thông qua khoa sư phạm”. Mặc dù ông không thực sự bỏ dạy triết học, nhưng những quan điểm triết học của Dewey có lẽ đến được với nhiều độc giả thông qua những cuốn sách dành cho các nhà giáo dục (như *Trường học và xã hội* (1899), *Cách chúng ta nghĩ* (1910), *Dân chủ và giáo dục* (1916) và *Kinh nghiệm và giáo dục* (1938)), hơn là những cuốn hướng trực tiếp vào những triết gia đồng nghiệp. Dewey đã từng nói *Dân chủ và giáo dục* là cuốn sách tổng kết đầy đủ nhất “toàn bộ quan điểm triết học” của ông (Dewey, 1916). Không phải ngẫu nhiên, mà ông cùng rất nhiều triết

học gia lớn đều đặc biệt quan tâm đến vấn đề giáo dục, bởi có “một mối quan hệ mật thiết và tất yếu giữa nhu cầu về triết học và sự cần thiết của giáo dục.” Nếu triết học là sự thông thái, là viễn cảnh về “một lối sống tốt đẹp hơn”, thì việc định hướng một cách có chủ đích cho giáo dục là thói quen của triết gia. Để triết học không chỉ dừng lại ở những nhận định suông và khó xác minh, việc đưa nó vào cuộc sống đòi hỏi sự thâm nhuần quan điểm rằng, lý thuyết về kinh nghiệm là một giả thuyết rằng lý thuyết đó được hiện thực hoá chỉ thông qua thực nghiệm và phải hoà hợp với thực tiễn. Việc hiện thực hoá này đòi hỏi phải hình thành khuynh hướng của con người như sự mong mỏi và nỗ lực để thu được kinh nghiệm đó. Sự hình thành những khuynh hướng này có thể diễn ra ở những môi trường khác nhau, nhưng trong những xã hội hiện đại, thì trường học là nơi quan trọng nhất, và vì thế, đó là một vũ đài không thể thay thế để biến một triết lý thành “hiện thực sống”.

Những nỗ lực của Dewey nhằm đưa triết lý của mình trở thành hiện thực sống trong nhà trường gặp phải nhiều sự phản đối, và cho tới tận ngày nay, ông vẫn là tiêu điểm trong các cuộc tranh luận về những yếu kém của nền giáo dục Mỹ. Đối với những người mang tư tưởng bảo thủ muốn ‘trở về với căn bản’, Dewey là một “tên tôi đồ khét tiếng”, còn các nhà cải cách theo xu hướng ‘lấy trẻ làm trung tâm’ coi ông là bậc tiền bối. Cả hai phe của các cuộc tranh luận này đều có xu hướng hiểu sai các tác phẩm của Dewey, đánh giá sai ảnh hưởng của ông, và xem nhẹ những lý tưởng dân chủ cốt lõi trong học thuyết giáo dục của ông.

Sự hình thành một nhà giáo dục

John Dewey sinh năm 1859, tại thành phố Burlington, bang Vermont, là con trai của một người chủ hiệu. Ông tốt nghiệp Trường Đại học Vermont năm 1879, và sau một thời gian ngắn làm giáo viên ở bang Pennsylvania và Vermont, ông vào học bậc sau đại học ở khoa triết học Trường Đại học Johns Hopkins, trường học đi tiên phong trong giáo dục sau đại học theo mô hình Đức ở nước Mỹ. Ở đây, Dewey chịu ảnh hưởng của George S. Morris (1), một triết gia lý tưởng hoá thuyết Heghen mới. Sau khi nhận học vị Tiến sĩ vào năm 1884 với bài luận văn về “Tâm lý học của Kant”, năm 1889, Dewey đã theo Morris đến Trường Đại học Michigan để đảm nhận chức chủ nhiệm khoa triết học của trường này.

Trong thời gian ở Michigan, Dewey đã gặp người vợ tương lai của mình là Alice Chipman, một sinh viên cũ của ông. Trước khi vào đại học, Alice đã dạy vài năm trong một số trường ở bang Michigan. Alice là nguyên nhân chính khiến Dewey chuyển sang quan tâm hơn đến mặt thực hành vào cuối thập kỷ 1880. Ông đã nói rằng, vợ ông là người đã đưa “phần hồn lẫn phần xác” vào công việc của ông, và bà có ảnh hưởng sâu sắc đến sự hình thành những ý tưởng sư phạm của ông.

Sau khi lập gia đình, Dewey bắt đầu quan tâm đến khu vực giáo dục công lập. Ông là một thành viên sáng lập, đồng thời là viên chức của Hội Quản lý giáo dục của bang Michigan - tổ chức này đã thúc đẩy hợp tác giữa giáo viên trung học và đại học công lập. Khi William Rainey Harper, Hiệu trưởng của Trường Đại học Chicago mới thành lập kéo ông từ Michigan về đây, Dewey đã nhất mực đặt ra điều kiện rằng, ông phải được lãnh đạo một khoa giáo dục học mới. Ông đã thành công trong việc lập ra một ‘trường học thực nghiệm’ để thử nghiệm những ý tưởng của ông. Chính trong mười năm sống ở Chicago (1894-1904), Dewey đã đưa ra được những nguyên lý nền tảng cho học thuyết về giáo dục của mình và bắt đầu hình dung ra mô hình trường học phù hợp với những nguyên lý đó.

Chủ nghĩa thực dụng và ngành sư phạm

Trong những năm 1890, Dewey dần dần chuyển từ chủ nghĩa lý tưởng tuyệt đối sang chủ nghĩa thực dụng và chủ nghĩa tự nhiên của học thuyết hoàn thiện của mình. Dựa trên môn tâm lý học chức năng chịu ảnh hưởng bởi thuyết tiến hoá sinh học của Darwin và tư tưởng của một người theo chủ nghĩa thực dụng cùng thời là William James, Dewey bắt đầu phát triển một lý thuyết về tri thức thách thức thuyết nhị nguyên của ý thức và thế giới, về tư duy và hành động, và về những lý thuyết cơ bản của triết học phương Tây từ thế kỷ XVII. Ông lý luận rằng, tư duy không phải là một loạt những ấn tượng của tri giác hay một “đồ tạo tác” từ cái gọi là “ý thức”, cũng không phải là biểu hiện của Trí tuệ Tuyệt đối, mà đúng hơn là một phương tiện trung gian được phát triển nhằm phục vụ lợi ích của sự sống còn và lợi ích của con người.

Lý thuyết về tri thức này nhấn mạnh “sự cần thiết phải dùng hành động để thử nghiệm ý nghĩ để biến ý tưởng thành tri thức”, và Dewey công nhận rằng, chính lý thuyết về tri thức cũng không nằm ngoài phạm vi của chính lý thuyết đó. Hoạt động của Dewey trong lĩnh vực giáo dục, một phần, nhằm khảo sát những hệ quả sâu xa của thuyết giáo dục học chức năng của ông và để kiểm nghiệm nó bằng thực nghiệm.

Dewey tin chắc rằng, rất nhiều vấn đề mà thực tiễn giáo dục đương thời vướng phải, phát sinh từ bản chất nhận thức nhị nguyên luận sai lầm của những thực tiễn đó. Ông công kích nhận thức luận này trong những bài viết về tâm lý học và logic học vào những năm 1890, và bắt đầu xây dựng ngành sư phạm dựa trên thuyết giáo dục học chức năng của chính mình. Sau khi dành nhiều thời gian quan sát sự trưởng thành của chính những đứa con của ông, Dewey tin chắc rằng, giữa những động lực của quá trình thực nghiệm ở trẻ em hay người lớn không hề có sự khác biệt. Cả hai đối tượng này đều là những cá thể tích cực học hỏi bằng cách đương đầu với những tình huống rắc rối nảy sinh trong những hoạt động của mình. Đối với cả trẻ em và người lớn, tư duy là một phương tiện nhằm giải quyết những vấn đề trong thực nghiệm, và tri thức được tích lũy thông qua chính quá trình giải quyết những vấn đề đó. Đáng tiếc là cho tới thời điểm ấy, những ý tưởng sâu xa của thuyết chức năng này không có nhiều ảnh hưởng đến ngành sư phạm, và vì thế đã không được quan tâm trong trường học.

Dewey cho rằng, khi tới trường học, trẻ em không phải là những tờ giấy trắng để giáo viên có thể ghi lên đó những bài học về văn minh. Cho đến thời điểm một đứa trẻ đi học, nó “đã hết sức nhanh nhẹn, và nhiệm vụ của giáo dục là nắm bắt những hoạt động của trẻ và định hướng những hoạt động đó”. Khi trẻ em bắt đầu tới trường, chúng đem theo mình bốn “nhu cầu bẩm sinh” cơ bản - “nhu cầu giao tiếp, nhu cầu xây dựng, nhu cầu tìm tòi và nhu cầu biểu lộ theo những hình thức tinh tế hơn”. Đây là những “nguồn tài nguyên tự nhiên, nguồn vốn chưa được đầu tư, khi đưa vào sử dụng sẽ phụ thuộc vào sự trưởng thành tích cực của trẻ”. Trẻ em cũng mang đến trường những mối quan tâm và những sinh hoạt trong gia đình, và nhiệm vụ của giáo viên là phải tận dụng được “nguyên liệu thô” này, bằng cách hướng các hoạt động trong trường học của chúng đến những “kết quả có giá trị”.

Lập luận này đã khiến Dewey trở nên mâu thuẫn đối với cả những người ủng hộ phương pháp giáo dục truyền thống “lấy nội dung giảng dạy làm trung tâm”, lẫn những nhà cải cách lãng mạn tán thành phương thức giáo dục “lấy trẻ làm trung tâm”. Những người theo chủ nghĩa truyền thống, đứng đầu là William Torrey Harris - Ủy viên Giáo dục Quốc gia Hoa Kỳ, đề cao tính kỷ luật, và sự hướng dẫn theo trình tự trong việc bồi đắp tri thức sẵn có. Quan điểm truyền thống cho rằng, kết quả cũng như phương pháp giáo dục đều phụ thuộc vào nội dung môn học. Trẻ đơn giản chỉ có việc “tiếp thu và thừa nhận”. Việc giáo dục trẻ được coi là hoàn thành khi trẻ trở nên dễ sai khiến và dễ uốn nắn”. Tuy nhiên,

những người ủng hộ tư tưởng giáo dục “lấy trẻ làm trung tâm” như G. Stanley Hall () và các thành viên nổi bật của Hiệp hội Herbart Quốc gia lý luận rằng, phương pháp hướng dẫn theo chủ đề phải tuân theo sự phát triển tự nhiên, không bị gò ép của trẻ. Theo họ, biểu hiện của những thôi thúc bản năng của đứa trẻ là “điểm khởi đầu, điểm trọng tâm và điểm kết thúc”. Hai trường phái tư tưởng giáo dục này đã tham gia vào một cuộc xung đột gay gắt về triết học vào những năm 1890. Những người theo chủ nghĩa truyền thống bảo vệ những kiến thức, mà nhân loại đã tạo dựng nên qua hàng thế kỷ đấu tranh trên mặt trận tri thức, và nhìn nhận giáo dục lấy trẻ em làm trung tâm như sự đầu hàng vô tổ chức của quyền lực người lớn. Tuy nhiên, những người theo chủ nghĩa lãng mạn lại đề cao tính tự phát và sự biến đổi, và buộc tội những người đối lập là đàn áp tính cá nhân của trẻ bằng một phương pháp giáo dục tẻ nhạt, cứng nhắc và áp đặt.

Dewey đã quyết tâm phản bác và nói rằng, cuộc tranh chấp này chỉ có thể được giải quyết nếu cả hai bên “từ bỏ định kiến cho rằng, có sự khác biệt nào đó về chất (chứ không phải về lượng) giữa quá trình thực nghiệm của trẻ và những môn học đa dạng cấu thành chương trình học. Về phía trẻ, vấn đề là làm sao nắm bắt được quá trình thực nghiệm của trẻ đã chứa sẵn trong đó những yếu tố - những thực tế và chân lý – chính là các yếu tố cấu thành chương trình học theo hệ thống; và điều quan trọng hơn là phương thức, mà các yếu tố như thái độ, động lực và hứng thú của trẻ được kết hợp và phát huy trong quá trình thực hành. Chính những yếu tố đó có vai trò trong việc phát triển và tổ chức chủ đề môn học trong phạm trù thực hành đó. Xét về việc học, cần coi đó là sản phẩm tự nhiên của những tác nhân vận động xuyên suốt quãng đời của người học, và cần phát hiện những giai đoạn xen giữa quá trình từ thực nghiệm hiện tại đến sự trưởng thành của trẻ sau này.”

Người ta thường biết nhiều đến những phê phán của Dewey đối với những người theo lối giáo dục truyền thống vì sự thất bại của họ trong việc gắn kết chương trình học với những hứng thú và hoạt động của trẻ em. Tuy nhiên, ít ai nhận thấy rằng, Dewey còn công kích những người theo chủ trương giáo dục lấy trẻ em làm trung tâm do họ không gắn kết được những hứng thú và hoạt động của trẻ với chương trình học. Một số những phê bình đối với thuyết giáo dục của Dewey đã nhầm lẫn quan điểm của ông với quan điểm của những người theo chủ nghĩa lãng mạn, trong khi thuyết giáo dục học của Dewey có những khác biệt rõ rệt so với học thuyết này. Theo Dewey, chủ nghĩa lãng mạn nguy hiểm ở chỗ nó cho rằng, “chính năng lực và ý thích tức thời của đứa trẻ là có tầm quan trọng lớn”. Tuy nhiên, nếu như điều này tương đương với việc coi giáo dục chỉ là quá trình vun đắp những mục đích và ý thích sơ khai của đứa trẻ, thì quả là sai lầm.

Để việc giáo dục có hiệu quả, những mục tiêu hứng thú này cần phải được giáo viên sử dụng để hướng dẫn đứa trẻ tìm hiểu khoa học, lịch sử và nghệ thuật. “Trên thực tế, hứng thú chính là thái độ đối với những thực nghiệm có thể xảy ra; chúng không phải là thành quả; giá trị của chúng nằm ở ảnh hưởng chúng tạo ra, chứ không phải ở thành quả chúng thể hiện”. Chương trình học dựa trên những trải nghiệm của con người và vì thế, được tạo ra để khuyến khích trẻ thử nghiệm trong các hoạt động của mình.

Học thuyết giáo dục của Dewey yêu cầu giáo viên thực hiện một nhiệm vụ vô cùng khó khăn là “đưa chủ đề của chương trình học vào kinh nghiệm thực tế”. Như mọi tri thức của loài người, chủ đề này là sản phẩm của những nỗ lực của con người trong việc giải quyết những vấn đề phải đối mặt trong thực tế. Tuy nhiên, khi coi chủ đề đó như một chủ thể tri thức chuẩn mực, cần phải được tách ra và trừu tượng hoá từ những tình huống phức tạp phát sinh ra nó. Những người theo đường lối giáo dục truyền

thông lý luận rằng, có thể áp đặt tri thức này đơn giản bằng một loạt các bước liên tiếp dựa trên logic của chủ thể đã được trừu tượng hoá này. Tuy nhiên, cách trình bày này ít gây cho trẻ hứng thú đối với chủ đề. Hơn thế nữa, nó còn không cho phép trẻ tự mình khám phá tri thức thông qua những hoạt động đòi hỏi trẻ phải vận dụng một kiến thức nào đó. Theo mô hình này, trẻ được chỉ cho cách làm một việc gì đó hơn là được tự do trực tiếp khám phá cách làm việc đó. Hậu quả là giáo viên phải dựa vào những điều khác như nỗi sợ hãi trước sự đau đớn hay xúc phạm, và mệnh lệnh để truyền đạt kiến thức. Thay vì áp đặt kiến thức cho trẻ theo cách này (hay đơn giản là để cho chúng tự xoay xở lấy theo như lời khuyên của những người theo chủ nghĩa lãng mạn), ông kêu gọi giáo viên “tâm lý hoá” chương trình học bằng cách tạo ra một môi trường, trong đó những hoạt động của trẻ có thể chứa đựng cả những tình huống khó giải quyết. Để có thể giải quyết những vấn đề này, trẻ phải vận dụng đến kiến thức và kỹ năng về khoa học, lịch sử và nghệ thuật. Trên thực tế, chương trình học chỉ cho giáo viên “đâu là khả năng, đâu là sự hoàn thiện trong chân lý, trong cái đẹp và trong cách cư xử mở ra cho những đứa trẻ này. Tiếp đó, cần đảm bảo những điều kiện sao cho chính những hoạt động riêng của trẻ cũng dần dần tiến theo hướng nêu trên cho tới cực điểm.”

Dewey công nhận rằng, để giáo viên có thể dạy theo phương pháp này, để chi phối sự phát triển của trẻ một cách gián tiếp, trước tiên họ phải là những người có kỹ năng chuyên môn cao, hiểu biết thấu đáo chủ đề họ giảng dạy, được đào tạo về tâm lý học trẻ em, và khéo léo trong kỹ thuật đưa ra những tác nhân kích thích cần thiết để chủ đề giảng dạy trở thành một phần trong sự trải nghiệm ngày càng mở rộng của trẻ. Một người thầy như vậy phải có khả năng nhìn nhận thế giới theo cách nhìn của cả trẻ em lẫn người lớn. “Giống như cô bé Alice, người thầy ấy phải bước cùng những học trò nhỏ của mình về phía sau tấm gương soi, và qua lăng kính tưởng tượng này, nhìn mọi thứ bằng con mắt của trẻ thơ, giới hạn bởi kinh nghiệm ít ỏi của trẻ; nhưng đồng thời, khi cần thiết, người thầy cũng phải có khả năng lấy lại tầm nhìn của một người có kinh nghiệm sống, và dưới góc nhìn thực tế của một người lớn, cung cấp những trụ cột kiến thức và kỹ năng để dẫn đường cho trẻ.” Dewey thừa nhận rằng, hầu hết các giáo viên không có được kiến thức và kỹ năng cần thiết để dạy học theo phương pháp này, nhưng ông tin chắc rằng, họ có thể học để làm được điều này.

Dân chủ và giáo dục

Người ta thường dùng cụm từ “chương trình giảng dạy ngầm” để chỉ cách người ta định hướng sự hình thành tính cách của một đứa trẻ, và những tư tưởng đạo đức và chính trị được truyền đạt trong trường học. Xét cả về mặt lý thuyết lẫn thực hành trong học thuyết giáo dục của Dewey, khía cạnh “ngầm” này được nêu rõ không kém gì các mục tiêu khác của chương trình giảng dạy, thậm chí còn có phần cấp tiến hơn. Dewey không ngần ngại khẳng định rằng, “việc hình thành một tính cách nhất định” là “nền tảng xác thực duy nhất cho cách sống đúng đắn” và đồng nhất “cách sống đúng đắn đó” với “thông lệ dân chủ”.

Dewey lý luận rằng: cá nhân đạt đến sự nhận thức về cái tôi của mình thông qua việc tận dụng năng lực riêng để đóng góp cho lợi ích của cộng đồng. Do đó, nhiệm vụ mấu chốt của giáo dục trong một xã hội dân chủ là giúp cho trẻ phát triển tính cách, thói quen và phẩm chất nhằm giúp trẻ nhận thức được cái tôi của mình.

Xét một cách tổng thể, Dewey cho rằng, các trường học của nước Mỹ khi đó đang thất bại trong việc tạo nên một môi trường cần thiết cho sự nhận thức về cái tôi này. Đa số trường học vận dụng những phương pháp có khuynh hướng khuyến khích chủ nghĩa cá nhân, buộc tất cả học sinh trong lớp phải

đồng loạt đọc cùng những cuốn sách như nhau và đọc thuộc lòng những bài học giống hệt nhau. Trong hoàn cảnh đó, trẻ sẽ mất dần những động lực giao tiếp, và người thầy sẽ không thể tận dụng được những nhu cầu tự nhiên của đứa trẻ như cho, làm, và phục vụ. Phong cách giao tiếp tích cực của trẻ khi đó bị thay thế bởi những động cơ và tiêu chuẩn mang tính cá nhân tuyệt đối như nỗi sợ hãi, tính ganh đua, cạnh tranh, và những phát xét về đẳng cấp cao thấp. Hậu quả là những đứa trẻ kém cỏi hơn sẽ mất dần nhận thức về năng lực của mình, và mãi mãi chấp nhận địa vị thấp kém, trong khi những đứa trẻ nổi trội hơn sẽ càng hãnh tiến, không phải bởi năng lực của chúng, mà bởi chúng nhận thức được thế mạnh của mình. Dewey lý luận rằng, nhà trường phải được tổ chức dưới hình thức một cộng đồng mang tính chất hợp tác để ở đó, nhiệt tình giao tiếp và tính cách dân chủ cho trẻ được bồi dưỡng và phát huy. Muốn giáo dục phục vụ dân chủ, nhà trường phải trở thành một thể chế, trong đó trẻ được sống, được tham gia vào đời sống cộng đồng, nơi đứa trẻ cảm thấy mình được hoà nhập và đóng góp.

Việc tạo điều kiện cho tính cách dân chủ được phát triển trong lớp học không dễ dàng gì, nhất là khi giáo viên không được áp đặt đặc điểm đó cho trẻ, mà trái lại, cần tạo nên một môi trường xã hội thu nhỏ giúp trẻ nhận thức được trách nhiệm sống theo đạo đức dân chủ. Dewey giải thích rằng, nếp sống đó được duy trì chỉ khi tự cá nhân trẻ nhận thức được sâu sắc mục đích chúng đang hướng tới, để hằng say dốc sức theo đuổi.

Dewey hiểu rằng, ông đặt lên vai người thầy trách nhiệm hết sức nặng nề. Bởi vậy, trong những năm cuối thế kỷ XIX, khi nói tới vai trò của người thầy trong xã hội, Dewey không thể tìm cách diễn tả nào hơn ngôn ngữ của sách Phúc âm, gọi người thầy là ‘người trợ giáo trong vương quốc đích thực của Chúa’.

Sự miêu tả này cho thấy thuyết giáo dục học của Dewey ít mang tính lấy trẻ em làm trung tâm, mà đề cao vai trò của người thầy hơn là người ta thường lầm tưởng. Nguyên nhân chính khiến Dewey tin tưởng rằng, trẻ có thể phát huy tính cách dân chủ dưới ngôi trường, mà ông hình dung, không phải dựa vào khả năng tự phát và sơ khai của trẻ, mà bởi ông tin vào khả năng tạo nên một môi trường lớp học chứa đựng những phương tiện trung gian biến những khả năng ấy của trẻ thành hiểu biết xã hội và phản xạ nhanh nhạy.

Trong những năm 1890, Dewey thể hiện niềm tin của mình đối với người thầy qua nhận định rằng, giáo dục là phương thức căn bản hướng tới tiến bộ và cải cách xã hội. Điều này có cơ sở logic nhất định. Với vai trò quan trọng trong việc hình thành tính cách của những đứa trẻ trong một xã hội, nhà trường, nếu được thiết kế phù hợp, có thể cải tạo xã hội ấy. Nhà trường là một môi trường có thể kiểm soát được một cách tương đối, trong đó những điều kiện cho sự phát triển của cá nhân có tác dụng lớn trong việc định hướng cho sự phát triển đó. Quả thực, nếu người thầy làm tốt nhiệm vụ của mình, sẽ không cần đến bất kì một hình thức cải cách nào khác. Một cộng đồng dân chủ, hợp tác có thể được hình thành ngay từ trong lớp học.

Trở ngại lớn nhất đối với tư tưởng này là đa số trường học được xây dựng không phải theo hướng cải tổ xã hội, mà nhằm mục đích tái tạo lại xã hội. Dewey nhận xét rằng, lâu nay hệ thống trường học vẫn vận hành theo chức năng của một tổ chức xã hội vốn có.

Những suy nghĩ của Dewey về nhà trường và người thầy được phác hoạ trong cuốn ‘Tín ngưỡng sư phạm’ của ông, không phải chỉ dừng lại ở những nhận định về những gì đã tồn tại, mà còn là những mong ước của ông đối với tương lai. Để trở thành những tác nhân cải tổ, chứ không phải là tác nhân tái

tạo xã hội, nhà trường nhất thiết phải được tổ chức lại. Đó chính là tham vọng lớn nhất của Dewey với vai trò là một nhà cải cách giáo dục: biến những trường học của nước Mỹ thành những công cụ nhằm dân chủ hoá triệt để xã hội Mỹ.

Trường học Dewey

Năm 1896, Dewey tuyên bố rằng, trường học là một trong những hình thức của đời sống xã hội đã được trừu tượng hoá và được kiểm soát – một hình thức thử nghiệm trực tiếp; và nếu coi triết học, mà một khoa học mang tính thử nghiệm, khởi điểm của nó chính là việc xây dựng một ngôi trường. Khi đặt chân tới Chicago, Dewey đã hình dung được khá rõ về trường học thực nghiệm, mà ông muốn mở.

Năm 1894, ông tâm sự với người vợ: “Trong tâm trí anh lâu nay luôn ấp ủ hình ảnh về một ngôi trường – một ngôi trường nơi một hoạt động mang tính xây dựng theo cả nghĩa đen lẫn nghĩa bóng sẽ là trung tâm của tất cả. Từ đây sẽ liên tục phát triển hai hướng – một hướng bao hàm những mục tiêu xã hội của hoạt động xây dựng đó, hướng kia là mối liên hệ với nguồn tài nguyên tự nhiên cho hoạt động này. Về mặt lý thuyết, anh có thể thấy rõ những thứ như việc bào đẽo trong quá trình xây dựng một ngôi nhà lý tưởng sẽ trở thành trung tâm của quá trình huấn luyện cả về mặt xã hội lẫn khoa học. Tất cả sẽ nằm gọn trong khuôn khổ thói quen cơ học thực của con mắt và bàn tay”.

Dewey trình bày với ban lãnh đạo trường Đại học Chicago ý tưởng thành lập một ngôi trường, nơi đảm bảo lý thuyết gắn với thực hành là một cấu thành cốt yếu cho khoa Sư phạm, mà Harper, người ủng hộ chủ trương của Dewey, đồng thời là một nhà hoạt động trong cuộc vận động cải cách giáo dục ở Chicago, gọi là sợi dây thần kinh của cả bộ máy.

Tháng Giêng năm 1896, Trường học Thực nghiệm thuộc Đại học Chicago mở cửa. Ban đầu, trường chỉ có 16 học sinh và 2 giáo viên, nhưng đến năm 1903, số học sinh theo học tại trường đã lên tới 140, và đội ngũ giảng dạy bao gồm 23 giáo viên và 10 trợ giảng. Đại bộ phận học sinh là con em của các gia đình trí thức, trong đó không ít người là đồng nghiệp của Dewey. Không bao lâu, ngôi trường này được người ta biết đến dưới cái tên ‘trường học Dewey’, bởi tại đây, những giả thuyết được đưa vào thử nghiệm hoàn toàn là những giả thuyết về thuyết tâm lý học chức năng và môn đạo đức dân chủ của Dewey.

Dewey gọi trọng tâm của chương trình học tại Trường học Dewey là ‘một phương thức hoạt động của trẻ mô phỏng lại, hoặc tương đương với một hoạt động nào đó diễn ra trong đời sống xã hội’. Ở đây, học sinh được chia làm 11 nhóm tuổi, tham gia vào các công trình nghiên cứu khác nhau tập trung vào các ‘nhiệm vụ’ liên quan đến lịch sử hay đương đại. Những trẻ nhỏ nhất, ở độ tuổi 4, 5, tham gia vào các hoạt động gần gũi với những gì diễn ra trong gia đình hay ở hàng xóm xung quanh như nấu nướng, khâu vá, làm mộc... Trẻ 6 tuổi học cách xây dựng trang trại từ các khối gỗ đồ chơi, trồng bông và lúa mì, chế biến, rồi vận chuyển nông sản ra chợ. Trẻ 7 tuổi, thì học về cuộc sống tiền sử trong những hang động do chúng tự tạo nên, trong khi trẻ 8 tuổi mê mẩn với những chuyến đi biển của những người Phê-ni-xi, của Robinson Crusoe và các nhà thám hiểm như Marco Polo, Magellan và Columbus. Lịch sử và địa lý địa phương là trọng tâm chương trình học của trẻ 9 tuổi, trong khi trẻ 10 tuổi học lịch sử thời thuộc địa, tái tạo lại mô hình một căn phòng trong nhà ở của người Mỹ thời sơ khai. Đối với trẻ lớn hơn, công việc của chúng không chỉ giới hạn trong một giai đoạn lịch sử nhất định (mặc dù lịch sử vẫn giữ vị trí quan trọng trong chương trình học của lứa tuổi này), mà tập trung hơn vào các thí nghiệm khoa học về giải phẫu, điện từ, kinh tế chính trị cũng như nhiếp ảnh. Khi không tìm được địa điểm phù hợp cho những cuộc họp của câu lạc bộ hùng biện, chúng tự xây dựng một trụ sở câu lạc bộ như thật.

Công việc xây dựng một trụ sở như vậy là một nỗ lực tập thể, đòi hỏi trẻ thuộc nhiều nhóm tuổi khác nhau tham gia vào một dự án, mà theo đôi với không ít người, là một thời điểm mang tính biểu tượng trong lịch sử của ngôi trường này.

Những hoạt động theo nhiệm vụ một mặt hướng tới việc nghiên cứu một cách khoa học những nguyên liệu và quá trình diễn ra trong khi trẻ thực hành; mặt khác hướng tới vai trò của chúng trong xã hội và văn hóa. Việc đặt các “chức phận” làm trọng tâm mang tính chủ đề không chỉ tạo cơ hội để trẻ luyện tập thao tác thủ công và tìm hiểu lịch sử, mà còn để trẻ làm quen với toán học, địa lý, vật lý, sinh học, hoá học, sách báo, nghệ thuật, âm nhạc và ngôn ngữ. Ở Trường học Thực nghiệm, Dewey tổng kết rằng, ‘trẻ đến trường để lao động, để nấu ăn, may vá, để làm việc với đồ gỗ và dụng cụ trong các hoạt động xây dựng đơn giản, việc học viết, đọc, làm tính... đã được bao hàm trong phạm vi và xung quanh các hoạt động này’. Những kỹ năng như đọc được phát triển khi trẻ nhận thức được sự hữu ích của chúng trong việc giải quyết các vấn đề nảy sinh trong các hoạt động liên quan đến nhiệm vụ của mình. Dewey lý giải:

“Chính động lực mà trẻ tự nhận thức được để nắm bắt kỹ năng giúp chúng rất nhiều trong việc nắm vững các kỹ năng đó. Do vậy, sách vở và khả năng đọc, chỉ nên được coi là công cụ mà thôi.”

Sau này, hai giáo viên của trường Thực nghiệm đã miêu tả lại đầy đủ công trình thử nghiệm giáo dục lớn lao này. Họ đưa ra những dẫn chứng về thành công đáng kể của Dewey và đồng nghiệp trong việc đưa lý thuyết của ông vào thực tiễn. Ví dụ, những học sinh 6 tuổi của trường dựa trên kinh nghiệm mà chúng có được qua các hoạt động trong gia đình và nhà trẻ, đã tập trung vào những công việc phục vụ gia đình. Chúng xây dựng một mô hình trang trại trên chiếc bàn cát trong phòng học và ngoài sân, hay trồng và thu hoạch một vụ lúa mì mùa đông. Giống như đa số các hoạt động xây dựng khác trong nhà trường, việc xây dựng trang trại tạo cơ hội cho trẻ học toán: Khi cần chia chiếc bàn cát thành nhiều mảnh đất khác nhau để trồng lúa mì, ngô, yến mạch, cũng như để xây nhà ở và nhà kho, trẻ sử dụng một chiếc thước dài 1 foot làm đơn vị đo lường, và học được thế nào là một phần tư hay một nửa. Việc phân chia đơn vị của chúng, hầu như không chính xác tuyệt đối, cũng đủ giúp chúng quy hoạch được trang trại của mình. Khi đã thành thạo hơn trong việc sử dụng thước và nắm vững các khái niệm như nửa foot, một phần tư phút và inch, trẻ đương nhiên được yêu cầu làm việc chính xác hơn, và chúng dễ dàng thực hiện yêu cầu đó... Khi xây dựng nhà ở trong trang trại, cần dựng 4 cái cột ở các góc, và 6, 7 tấm gỗ cùng chiều dài. Khi đo các tấm gỗ, trẻ thường quên không giữ cạnh bên trái của thước kẻ vào cạnh bên trái của tấm gỗ, vì thế phải làm đi làm lại hai, ba lần, trẻ mới đo đạc được chính xác. Sau khi đã hoàn thành một mặt của ngôi nhà, chúng lặp lại các quy trình tương tự đối với mặt kia, và khi lặp lại như vậy, hiển nhiên trẻ làm việc nhanh chóng và chính xác hơn.

Trong những trường hợp như vậy, người ta có thể thấy hứng thú của trẻ đối với một hoạt động nào đó, chẳng hạn như việc xây dựng mô hình trang trại chính là nền tảng cho việc truyền đạt một lượng kiến thức chuyên môn như cho kỹ năng đo đạc và thuật toán phân số. Ngoài ra, phương pháp này còn giúp trẻ biết phương pháp giải quyết vấn đề thử nghiệm, trong đó các sai sót mà trẻ gặp phải là một phần quan trọng trong quá trình học. Việc cung cấp cho trẻ những trải nghiệm trực tiếp, những tình huống phức tạp phần lớn do trẻ tự tạo ra chính là điểm mấu chốt trong phương pháp sư phạm của Dewey. Ông tin rằng, chỉ khi chương trình học chuyển trọng tâm sang nhằm vào các điều kiện đòi hỏi trẻ chủ động tham gia vào việc tạo dựng các tình huống phức tạp và tìm hướng giải quyết vấn đề (mặc dù trẻ có thể thử nghiệm và mắc lỗi) thì trí tuệ mới thực sự được giải phóng.

Qua việc đọc các mô tả và tường thuật về Trường học Thực Nghiệm, khó có thể hiểu được do đâu nhiều nhà phê bình gọi Dewey là kẻ khuyến khích đường lối giáo dục tiến bộ không mục đích. Dewey không những đã trình bày rõ ràng các mục tiêu của chương trình giảng dạy, và chúng được thể hiện rõ trong thực tế giảng dạy trên lớp học của các giáo viên làm việc cùng ông. Cũng như những người theo chủ nghĩa bảo thủ truyền thống, Dewey trân trọng những kiến thức mà nhân loại đã tích lũy được, và muốn các học sinh trong trường tiểu học của ông được làm quen với kho tàng khoa học, lịch sử và nghệ thuật. Ông cũng muốn chúng học đọc, học viết, học đếm, học suy nghĩ một cách khoa học và thể hiện bản thân một cách lịch thiệp, tao nhã. Xét về khía cạnh chủ đề môn học, mục tiêu giáo dục của Dewey vẫn tương đối mang tính truyền thống, chỉ có phương pháp của ông là cấp tiến và triệt để. Những mục tiêu của ông, tuy không có gì đổi mới, nhưng cũng được thể hiện một cách rõ ràng.

Trường học Thực Nghiệm không chỉ đóng vai trò hữu hiệu giúp Dewey thử nghiệm lý thuyết tâm lý học chức năng và tư tưởng thực dụng của mình, mà quan trọng hơn còn thể hiện học thuyết đạo đức và dân chủ của ông. Ông cho rằng, “Phương diện xã hội của giáo dục được đặt lên hàng đầu”. Trên hết, Trường học Dewey là một thí nghiệm về đường lối giáo dục vì dân chủ.

Dewey đã khá thành công trong việc tạo nên một cộng đồng dân chủ trong Trường học Thực Nghiệm. Trẻ cùng nhau lập kế hoạch cho các dự án của mình, và việc thực hiện các dự án đó dựa trên sự phân bổ lao động mang tính hợp tác, trong đó vai trò lãnh đạo được thường xuyên luân chuyển. Không những thế, cộng đồng dân chủ này không chỉ được các học sinh, mà cả những người lớn làm việc trong trường trân trọng.

Dewey gay gắt phê phán các trường học, nơi những giáo viên không được tạo điều kiện tham gia vào các quyết định có ảnh hưởng đến hoạt động của hệ thống giáo dục công lập. Ông đặc biệt bất bình trước các nhà cải tổ tước bỏ sự kiểm soát của các chính trị gia đối với trường học để rồi lại trao cho những người quản lý trường học quyền hạn chuyên chế khổng lồ. Sự chỉ trích này phản ánh quyết tâm của Dewey trong việc mở rộng dân chủ vượt qua phạm vi chính thể, đi vào cả công sở.

Dewey căn vặn:

“Dân chủ có ý nghĩa gì, nếu như không phải là để các cá nhân tham gia vào việc quyết định môi trường và mục tiêu làm việc của chính mình; nếu như không phải, trên hết, thông qua sự phối hợp tự do chung giữa các cá nhân giúp cho công việc chung được hoàn thành tốt hơn là để cho một nhóm nhỏ lập kế hoạch, tổ chức và điều khiển, cho dù nhóm nhỏ ấy có khôn ngoan và thiện chí đến đâu?”.

Ở Trường học Thực Nghiệm, Dewey cố gắng thực thi loại hình dân chủ tại công sở này. Công việc của giáo viên được tổ chức cũng tương tự như đối với học sinh trong trường. Hàng tuần, giáo viên tập trung lại, cùng nhau thảo luận và lập kế hoạch làm việc. Mặc dầu sự có mặt của Dewey đã hạn chế phần nào việc chỉ trích của họ, những giáo viên này vẫn đóng một vai trò tích cực trong việc hình thành chương trình giảng dạy của trường.

Dewey không có một chiến lược rõ ràng cho việc biến đa số các trường học của Mỹ thành các thể chế hoạt động nhân danh nền dân chủ cấp tiến. Mặc dù ông không chủ định, cũng không kỳ vọng phương pháp của Trường học Thực nghiệm sẽ được hoàn toàn mô phỏng lại ở những nơi khác, thì ông vẫn hi vọng ngôi trường của ông sẽ là nguồn cảm hứng cho những người tìm đường cải cách hệ thống giáo dục công lập, cũng như là một cơ sở đào tạo cho những giáo viên và chuyên gia có tư tưởng cấp tiến.

Ông hiểu rằng, thành công của trường học Dewey, một phần không nhỏ là nhờ vào sự cách ly giữa ngôi trường này với vô số những mâu thuẫn, chia rẽ, và bất bình đẳng trong xã hội quy mô lớn hơn, một sự cách ly khó lặp lại ở đâu khác. Xét cho cùng, đây chỉ là một ngôi trường nhỏ, bao gồm toàn con em của những trí thức trung lưu, được trang bị đội ngũ giáo viên lành nghề, tận tụy, và có quan hệ với những nhà trí thức của một trường đại học hàng đầu nước Mỹ.

Mặc dù Dewey không có kế hoạch thành lập các trường học với vai trò là những thể chế đối lập có ảnh hưởng lớn tới gốc rễ của nền văn hoá Mỹ, ông vẫn có một hình dung rõ ràng rằng, những trường học trong một xã hội hoàn toàn dân chủ sẽ ra sao. Ông đã cố gắng, và gặt hái thành công đáng kể, trong việc thể hiện những hình dung của mình qua Trường học Thực nghiệm. Rõ ràng, ngôi trường này được thiết kế không phải để tái sinh xã hội. Tuy Dewey cố gắng liên kết trường học với đời sống xã hội bên ngoài qua việc đặt các ‘nhiệm vụ’ làm trọng tâm của chương trình học, ông đã chủ ý lọc lấy những đặc trưng cốt lõi nhất của những công việc này từ cách chúng được thực hiện trong xã hội Mỹ, bằng cách tách chúng ra khỏi những quan hệ xã hội của sản xuất tư bản và đưa chúng vào một môi trường có tính hợp tác, mà ở đó, những người thực hiện chúng ngoài xã hội thực hầu như không thể nhận ra chúng. Ở ngôi trường này, Dewey cho rằng, “những nhiệm vụ mang tính đặc thù được thực hiện, mà không có áp lực nào về mặt kinh tế. Mục đích của những hoạt động này không phải là giá trị kinh tế, mà là sự phát triển năng lực và hiểu biết xã hội”.

Không bị gò bó bởi những lợi ích hạn hẹp, những nhiệm vụ trong trường được tổ chức sao cho người thực hiện những hoạt động ấy ý thức được phương pháp, mục đích, hiểu biết bao hàm trong đó, tức là hoạt động ấy có ý nghĩa với chính bản thân người thực hiện chúng. Công việc của trẻ là một loại hình lao động liên hoàn, đòi hỏi sự phối hợp của cả chân tay lẫn trí óc, chứ không riêng rẽ như những loại hình lao động ngày càng trở nên phổ biến trong các công xưởng hay văn phòng trên đất Mỹ. Đôi khi Dewey gọi Trường học Thực nghiệm là một xã hội phôi thai, nhưng nó còn xa mới trở thành phôi thai của xã hội bên ngoài những bức tường của nó. Nó không hứa hẹn sự tái sinh một nước Mỹ công nghiệp, mà hình dung trước công việc tái thiết nước Mỹ một cách toàn diện.

Tuổi đời của xã hội theo hình dung của Dewey rất ngắn ngủi. Và trớ trêu thay, sự lụi tàn của nó lại là kết quả của sự đấu tranh đòi quyền quản lý Trường học Thực Nghiệm của những người làm việc trong đó. Xét cho cùng, ngôi trường này không phải là sở hữu của Dewey cùng các đồng nghiệp của ông, mà là của trường Đại học Chicago. Năm 1903, một trường học do Đại tá Francis Parker thành lập được sáp nhập với Trường học Thực nghiệm. Năm 1904, ông Hiệu trưởng Harper của Đại học Chicago đứng về phía các giáo viên và những người quản lý bất bình, vốn rất không tán thành việc hợp nhất với ‘Trường học của Ông bà Dewey’, và lo ngại Alice Dewey sẽ cho họ nghỉ việc. Khi ông Harper sa thải Alice, Dewey từ chức, và ngay lập tức về làm việc tại trường Đại học Columbia, để tiếp tục sự nghiệp lâu dài của mình cho đến cuối đời. Sự thất bại của Trường học Thực nghiệm là điều mà nhiều người đem ra suy diễn và lợi dụng để thường bóp méo những ý tưởng sư phạm của Dewey, và sự thất bại trong việc kế thừa sự thể hiện cụ thể và tài tình những ý tưởng dân chủ của ông.

Cải cách tiến bộ

Mặc dù Dewey không bao giờ mở lại được một ngôi trường riêng của mình, nhưng cho đến cuối đời, ông vẫn tiếp tục công việc của một nhà phê bình tích cực đối với hệ thống giáo dục Mỹ, và thậm chí còn ra nước ngoài, góp tiếng nói trong công cuộc cải cách giáo dục ở Nhật, Mêhicô, Thổ Nhĩ Kỳ, Liên Xô và Trung Quốc. Chính ở những quốc gia này, Dewey đã gây ảnh hưởng đáng kể nhất. Đặt chân đến

Trung Quốc năm 1919, ngay trước thời điểm phong trào Ngũ Tứ (1) bùng nổ, Dewey nhận được sự chào đón nồng nhiệt của không ít trí thức Trung Quốc, những người mà, theo lời một sử gia, đã gắn liền tư tưởng của Dewey với chính khái niệm về hiện đại. Niềm tin về dân chủ của Dewey đã khiến ông trở nên mâu thuẫn với hàng loạt các nhà giáo dục tiến bộ, trong đó có cả những người tự nhận mình là những người trung thành với tư tưởng Dewey.

Ông chỉ trích những nhà quản lý tiến bộ ủng hộ chương trình giáo dục hướng nghiệp mà, theo ông, là một hình thức giáo dục phân chia tầng lớp, biến nhà trường thành một tác nhân hữu hiệu cho việc tái sinh một xã hội phi dân chủ. Ông nói, “Loại hình giáo dục hướng nghiệp, mà tôi cho là hợp lý không phải là một loại hình nhằm đào tạo sao cho người lao động thích ứng với chế độ công nghiệp vốn có, bởi đó là một chế độ, mà tôi không mấy tán thành.” Nên chăng, người Mỹ nên cố gắng xây dựng ‘một hệ thống giáo dục hướng nghiệp bước đầu làm thay đổi, và cuối cùng đi đến cải tổ chế độ công nghiệp hiện tại’. Dewey cũng tiếp tục tách khỏi những nhà giáo dục tiến bộ theo tư tưởng lãng mạn, lấy trẻ làm trung tâm. Năm 1920, trong một lần bột phát, bất chấp dư luận, ông gọi phương pháp đơn thuần cho trẻ phát triển tự nhiên, không có sự kèm cặp, là ‘thực sự ngu xuẩn’. Cuối cùng, năm 1930, ông thậm chí còn tranh cãi với cả những ‘nhà cải tổ xã hội’ triệt để, những người mang tư tưởng có lẽ gần gũi với ông nhất, khi họ tiến hành chủ trương ‘chống giáo điều’ để bác lại chương trình giảng dạy nhằm chính thống hoá một trật tự xã hội mang tính áp bức. Ông không nhất trí với họ, bởi việc họ tham gia vào phong trào chống tuyên truyền chỉ chứng tỏ rằng, họ thiếu niềm tin vào sức mạnh của lý tưởng và phương tiện theo đuổi lý tưởng của chính họ. Những kết luận, mà họ đưa ra về khuyết điểm của xã hội tư bản, chưa chịu ảnh hưởng của những luận điệu tuyên truyền, nhưng lại đi đến những kết luận trên dựa trên việc ‘nghiên cứu một cách trí tuệ những nguồn lực và điều kiện trong lịch sử cũng như trong hiện tại’.

Những nhà dân chủ tiến bộ cũng nên tin rằng, học trò của mình có khả năng đi đến những kết luận như vậy bằng chính phương tiện ấy, không phải vì cách làm đó dân chủ hơn, mà bởi những kết luận trên cần phải được liên tục kiểm chứng qua phương pháp giáo dục ấy. ‘Nếu phương pháp tư duy ấy đã có tác dụng đối với chúng ta, thì tại sao chúng ta lại có thể ngộ nhận rằng, nó sẽ không có tác dụng với học trò của chúng ta, và không làm cho chúng nhiệt tình và năng động?’.

Người ta thường tỏ vẻ lịch sự lắng nghe những phê bình của Dewey đối với các nhà cải cách, nhưng không mấy ai chịu tiếp thu. Rất hiếm người đi theo ‘con đường thoát khỏi những rối ren trong giáo dục’, mà ông đề xướng. Cùng lúc đó, những tư tưởng xã hội của Dewey quá cấp tiến đối với những người ủng hộ hiệu quả khoa học, và lại không đủ triệt để đối với nhiều người theo chủ trương tái thiết xã hội. Hơn thế nữa, mặc dù tư tưởng của Dewey yêu cầu xây dựng một chương trình học mang tính cách mạng, những người theo chủ nghĩa lãng mạn vẫn cảm thấy nó quá coi trọng truyền thống và chủ đề môn học. Bởi vậy, như nhà sử học Herbert Kliebard nhận xét, ngay với tầm vóc trí tuệ, uy tín quốc tế và vô số thành tích sáng giá của ông, Dewey vẫn không quy tụ đủ những môn đồ trong giới sư phạm thực hành để được gây ảnh hưởng đáng kể.

Nếu như Dewey tiếp tục tin tưởng rằng, những nhà giáo là những “người trợ giáo trong vương quốc đích thực của Chúa”, có lẽ ông sẽ còn thất vọng hơn là khi những lý luận sư phạm của ông thường chỉ như đàn gảy tai trâu trước nhiều người. Tuy nhiên, sau Đại chiến Thế giới thứ nhất, trường học không còn là trọng tâm hoạt động của Dewey. Bước ngoặt này chứng tỏ Dewey đã nhận thức được một cách thấu đáo hơn về vị trí của trường học trong quá trình cải tổ xã hội, và lớp học được đưa ra xa khỏi tâm

điểm của tầm nhìn về cải cách của ông. Điều mà trước đây Dewey từng cho là phương tiện quan trọng của quá trình dân chủ hoá đời sống xã hội Mỹ, giờ trở thành một trong số những phương tiện quan trọng, nhưng không quan trọng bằng những thể chế chính trị công khai của hệ thống giáo dục công lập. Dewey bắt đầu thẳng thắn thừa nhận sự gắn bó mật thiết giữa nhà trường và những cơ cấu quyền lực hiện hành. Do đó, nhà trường bị sử dụng như một công cụ tái sinh xã hội phân chia giai cấp dưới chế độ tư bản công nghiệp. Chính bởi nguyên nhân này, việc biến trường học trở thành những tác nhân cải cách dân chủ là hết sức khó khăn.

Những nỗ lực nhằm xây dựng trường học thành những thể chế dân chủ hơn liên tục gặp phải trở ngại bởi luôn có những thế lực lớn muốn duy trì trật tự xã hội vốn có. Những nhược điểm của trường học phản ánh những nhược điểm của cả xã hội, và việc khắc phục những nhược điểm của trường học không thể tách rời cuộc đấu tranh vì dân chủ cho cả xã hội. Trường học chỉ có thể đóng góp cho sự nghiệp dân chủ hoá xã hội chỉ khi ‘trường học gắn bó với phong trào của một lực lượng xã hội nào đó’. Không nên nhìn nhận trường học theo quan điểm của Dewey là một hình thức ly khai chính trị.

Di sản của Dewey

Sau khi Dewey mất, trong những năm 1950, tư tưởng giáo dục của ông bị những người đối lập chỉ trích nặng nề. Họ cho rằng, hầu hết tất cả những nhược điểm của hệ thống giáo dục công lập của Mỹ đều là do lỗi của ông. Ảnh hưởng thực sự của Dewey đối với các trường học của Mỹ rất hạn chế, và những nhà phê bình bảo thủ thường lầm lẫn đánh đồng ông với những người theo tư tưởng tiến bộ, mà chính Dewey cũng từng phê phán. Tuy thế, những ‘người theo trào lưu chính thống’ lo ngại sự suy giảm của những chuẩn mực trí tuệ và moral của nó đối với đất nước đang chạm trán với chủ nghĩa Cộng sản trong cuộc Chiến tranh lạnh này, vẫn coi Dewey là một đối tượng thường bị đem ra chỉ trích. Khi Liên Xô phóng vệ tinh vũ trụ Sputnik, những lời chỉ trích vốn đã khó nghe đối với hệ thống giáo dục Mỹ lại càng trở nên chói tai hơn. Không loại trừ bất kì ai – từ Tổng thống, Phó Tổng thống, các đô đốc, tướng lĩnh, tay buôn, người bán tạp hoá, thợ đánh giày, kẻ bán rượu lậu, tay môi giới nhà đất, kẻ côn đồ - đều nhảy vào lớn tiếng đổ lỗi việc Mỹ để Liên Xô vượt qua trong lĩnh vực nghiên cứu vũ trụ và bay quanh trái đất là do Dewey. Từ những năm 1950, những lời chỉ trích tương tự trở thành một chủ đề thường xuyên, định kỳ của các cuộc tranh luận về thực trạng giáo dục Mỹ, và mỗi lần có tiếng kêu gọi quay trở lại ‘căn bản’ là y như rằng, có kèm theo những tiếng sỉ vả Dewey. Kiểu chỉ trích này thường miêu tả sai lệch Dewey là một người theo trường phái Rousseau hão huyền.

Mặc dù ngày nay có rất nhiều nhà giáo Mỹ, có lẽ đã đọc về Dewey nhiều nhất, và cố gắng dạy học theo phương pháp mà Dewey hướng dẫn, thì các nhà phê bình vẫn đánh giá thấp một cách nghiêm trọng tầm vóc của ông. Di sản của ông không phải là một phương pháp thực hành đã được định hình, mà là một quan điểm đầy khiêu khích. Đa số trường học vẫn chưa phải là ‘những nơi vô cùng thú vị’ và ‘những tiền đồn lợi hại của nền văn minh nhân loại’ theo ý tưởng của ông. Dầu vậy, đối với những người muốn xây dựng trường học theo ý tưởng của Dewey, những thành quả lao động của Dewey vẫn luôn là một di sản vô giá.

THÁI NGUYỄN BỒI (1868-1940)



THÁI NGUYỄN BỒI

(1868-1940)

Một nhà cách mạng giáo dục tiên phong đầu thế kỷ XX, Bộ trưởng Giáo dục đầu tiên của Trung Quốc

Giáo dục không chịu sự kìm kẹp của chính trị

Thái Nguyễn Bồi là một nhà cách mạng giáo dục tiên phong đầu thế kỷ XX của Trung Quốc. Ông nổi tiếng với nhiều cương vị như Bộ trưởng Giáo dục đầu tiên của Trung Hoa Dân quốc, Hiệu trưởng trường đại học Bắc Kinh, người sáng lập và là chủ tịch đầu tiên của Trung Hoa Học viện nghiên cứu quốc gia cao cấp nhất Trung Quốc. Thái Nguyễn Bồi còn được biết đến với vai trò tiên phong trong việc cải cách hệ giáo dục truyền thống cũng như những nỗ lực hết mình nhằm kết hợp tư tưởng giáo dục của Trung Quốc với Phương Tây.

Vài nét về tiểu sử.

Thái Nguyễn Bồi, tự Hạc Khanh, hiệu Kiết Dân, sinh ngày 11/1/1868 ở huyện Thiệu Hưng, tỉnh Chiết Giang. Nhờ gia đình khá giả nên ông được học hành chu đáo, dùi mài kinh sử và vượt qua các kỳ thi tuyển quan lại của triều đình nhà Thanh một cách xuất sắc. 22 tuổi, ông đậu tiến sĩ và được vào làm trong Hàn lâm Viện, một phẩm hàm cao quý dành cho giới trí thức phong kiến Trung Quốc.

Cuộc chiến tranh Trung-Nhật năm 1894-1895 đã bộc lộ những yếu kém của nhà nước phong kiến Trung Hoa trước khoa học kỹ thuật tiên tiến của Phương Tây. Thái Nguyễn Bồi quyết định từ bỏ việc biên soạn các tác phẩm kinh điển và chuyển sang dịch các sách của Châu Âu, mong ước tìm ra nguồn gốc sự thành công của Phương Tây. Sau đó, ông giành nhiều thời gian giảng dạy, cố gắng truyền bá và cổ xúy cho những tư tưởng mới của Phương Tây. Năm 1901, các nhà giáo dục ở Thượng Hải lập

Trung Quốc Giáo dục Hội và bầu ông làm Chủ tịch. Năm 1907, ông sang Đức học triết, thẩm mỹ, nhân chủng và tâm lý học thực nghiệm tại trường Đại học Leipzig. Suốt thời gian ở Đức, ông dịch nhiều sách giáo khoa giáo dục đạo đức cho các trường phổ thông, viết tác phẩm "Lịch sử đạo lý Trung Quốc" và dịch nhiều cuốn khác. Trở về Trung Quốc năm 1911, ông được bổ nhiệm làm Tổng trưởng Giáo dục của chính phủ lâm thời Nam Kinh. Năm 1912, ông từ chức để phản đối chế độ chuyên quyền của Viên Thế Khải và lại sang Đức tiếp tục nghiên cứu. Năm 1913, ông sang Pháp, học tiếng Pháp và giúp điều hành Cần Công Kiệm Học Hội của lưu học sinh Trung Quốc cũng như thành lập Hoa - Pháp Giáo dục Hội.

Từ năm 1916 cho đến năm 1926, với cương vị Hiệu trưởng Đại học Bắc Kinh, với tư tưởng độc lập trong tư duy ông đã triển khai mạnh dạn thí điểm các chương trình cải cách và chủ trương khuyến khích tài năng trẻ, Đại học Bắc Kinh đã trở thành một trường đại học có uy tín hàng đầu ở Trung Quốc.

Năm 1927, ông được bầu làm Viện trưởng Viện đại học thay cho Bộ giáo dục cũ. Đầu năm 1928, ông tham gia thành lập Trung Hoa Học viện nhằm thúc đẩy nghiên cứu khoa học và công nghệ trong nước. Dưới sự lãnh đạo của ông trong cương vị chủ tịch đầu tiên, Viện đã góp phần to lớn trong việc nâng cao trình độ nghiên cứu khoa học ở Trung Quốc và một số cơ sở nghiên cứu khoa học ở đây đã có uy tín trên toàn thế giới.

Sau khi nghỉ hưu, ông mắc bệnh nặng từ năm 1936 rồi mất ngày 5/3/1940 tại Hồng Kông ở tuổi 72.

Phê phán nền giáo dục Khổng giáo

Bản về chương trình giảng dạy là 16 cuốn sách đầu tiên ông viết riêng về giáo dục. Xuất bản năm 1901, cuốn sách phân tích hầu hết những kinh nghiệm quan trọng nhất của ông, cũng như hệ tư tưởng đương thời và đề cập đến những tư tưởng giáo dục mà ông theo đuổi và phân tích kỹ hơn ở các tác phẩm sau này. Ông viết:

“Thời niên thiếu của tôi hoàn toàn bị phí phạm với mong muốn trở thành một học trò giỏi trong các kỳ thi do triều đình tổ chức. Tuổi trẻ của tôi chìm đắm trong cách học mô phạm, gắn chặt với việc nghiên cứu kinh sử. Mãi tới năm 30 tuổi, tôi mới bắt đầu nhận ra những hạn chế trong hệ thống giáo dục đó”.

Ông dùng sáu chữ Hán khái quát toàn bộ bản chất nền giáo dục kiểu cũ: Bì (xấu xa), Loạn (lộn xộn), Phù (sáo rỗng), Tỉ (sợ sệt), Trệ (đình trệ) và Khi (dối trá). Thái Nguyên Bồi nhận xét mục đích của nền giáo dục phong kiến hết sức xấu xa khi chỉ dạy học trò cách học để thi đậu các kỳ tuyển quan lại, buộc học trò học với mục tiêu duy nhất là vì lợi ích và sự thăng quan tiến chức của bản thân. Nền giáo dục ấy lộn xộn bởi không đáp ứng được nhu cầu của trẻ em nói riêng và cho sự phát triển nhân cách nói chung. Học sinh chỉ được học các cuốn kinh sử không hề thay đổi từ đời này sang đời khác. Nền giáo dục đó sáo rỗng bởi phương pháp phổ biến nhất vẫn là học thuộc lòng và tâm chương trích cú.

Thêm vào đó, mối quan hệ thầy trò hết sức nặng nề và xa cách, thầy luôn có quyền buộc trò phải học, còn trò không có quyền chất vấn thầy và không được tự do theo đuổi mục đích của mình. Tâm lý chung của học sinh là đối phó, bởi áp lực của việc học và thi cử lớn đến nỗi coi trường học như nhà tù và khao khát một cuộc sống vui tươi, trẻ trung và sôi nổi.

Kết quả của các kỳ thi tuyển quan lại đó không phản ánh thực chất, bởi việc giáo dục ở trường không

hiệu quả và không thiết thực. Những người trúng tuyển tạo thành một tầng lớp quan lại, đặc quyền, đặc lợi, luôn bao che nhau. Ông khẳng định hệ thống giáo dục đương thời không trang bị những kiến thức cần thiết để xây dựng một xã hội Trung Quốc thịnh vượng và không tạo cho con người cảm hứng sáng tạo. Cội rễ của sự phi lý ấy là ở chỗ triết học của hệ thống này chỉ xoay quanh hệ thống thi cử mà không đề cập tới xã hội loài người. Ông kêu gọi các nhà giáo dục Trung Quốc phải nhận thức được cuộc khủng hoảng về giáo dục và dũng cảm phá bỏ sự ràng buộc của nền giáo dục cũ. Là người đi đầu trong phong trào đòi cải cách giáo dục ở Trung Quốc, ông tuyên bố:

“Chúng ta phải được tự do tư tưởng và tự do ngôn luận, và không để cho một trường phái triết học hay bất kỳ một loại hình tôn giáo nào giam hãm tư tưởng của chúng ta. Trái lại, chúng ta phải luôn hướng tới những tư tưởng cao cả mang tính nhân loại, những tư tưởng sẽ tồn tại mãi, bất kể không gian và thời gian. Đó là nền giáo dục xứng đáng với tên gọi là nền giáo dục toàn cầu”.

Ông cương quyết với quan điểm “các nhà giáo dục phải xây dựng tiêu chuẩn giáo dục trên cơ sở bối cảnh của xã hội và của người dân. Nhờ đó, chúng ta sẽ có một nền giáo dục không chịu sự kìm kẹp của chính trị”. Theo ông đó sẽ là một nền giáo dục mới gắn bó hữu cơ với xã hội và nền văn hoá trong xã hội đó.

Nỗ lực hợp nhất tư tưởng Đông - Tây.

Mặc dù phê phán hệ thống giáo dục cũ, nhưng ông chưa bao giờ đòi xoá bỏ hoàn toàn di sản truyền thống Khổng giáo Trung Hoa. Theo ông, muốn hiện đại hoá hệ giáo dục mới, nhất thiết phải khơi dậy lòng tự hào dân tộc và sẵn sàng tiếp cận một cách linh hoạt văn minh Phương Tây. Ông nhận thấy một trong những khó khăn lớn đang thách thức các nhà giáo dục Trung Quốc bấy giờ là sự thất bại trong việc phân biệt rõ đâu là mặt tiến bộ và đâu là mặt lạc hậu trong nền văn minh Trung Hoa xưa. Ông viết:

"Nếu như trong quá khứ chúng ta khoe khoang vì sự siêu việt của đất nước chúng ta bao nhiêu thì ngày nay, trái lại, sau bao lần thất bại nhục nhã, chúng ta lại thần thánh hoá mọi thứ từ nước ngoài và khinh rẻ mọi di sản của dân tộc. Chúng ta sẵn lòng áp dụng những học thuyết và thực tiễn đã được các quốc gia khác chấp nhận, nhưng lại không dám thử nghiệm những học thuyết mới của chính mình”.

Thái Nguyên Bồi cho rằng, con đường cải cách đúng đắn là phải đi theo đường lối dung hoà (phương pháp trung dung), nên chọn lọc và tổng hợp những gì tinh túy nhất trong mỗi nền văn hoá để xây dựng và thử nghiệm những học thuyết mới phù hợp với hoàn cảnh cụ thể của xã hội Trung Quốc.

Với tinh thần đó, những nghiên cứu sau này của ông chủ yếu tập trung vào nhiệm vụ chính là so sánh các tư tưởng giáo dục và văn hoá của Phương Tây với Trung Quốc để tìm ra cách kết hợp hài hoà và thúc đẩy nền giáo dục Trung Quốc. Muốn tìm ra phương pháp thích hợp cho sự kết hợp giữa tư tưởng Phương Tây với tư tưởng Trung Quốc, trước hết cần hiểu rõ tinh thần khoa học của Phương Tây. Sau đó, áp dụng tinh thần khoa học này sàng lọc những học thuyết cũ của Trung Quốc. Chỉ bằng cách làm như thế thì mới có thể tạo ra cách tiếp cận mới”.

Với lòng nhiệt huyết không mệt mỏi, ông trông cậy vào khoa học Phương Tây bởi đó là động lực cho sự tiến bộ của văn minh Phương Tây, trong đó nhấn mạnh về mối quan hệ của khoa học với giáo dục. Từ thành tựu của các nước Phương Tây, Thái Nguyên Bồi ông thấy việc chú trọng khoa học sẽ tạo

động lực mở mang hiểu biết cho con người, phát triển những kỹ năng quan sát và thực nghiệm, cũng như tạo nên khả năng tư duy chính xác và tầm nhìn bao quát. Do đó, khoa học sẽ nâng cao hiệu quả của giáo dục cả về quy mô lẫn độ chính xác. Ông cho rằng, nền giáo dục phong kiến của Trung Quốc thiếu vắng những môn khoa học trong khi thông qua việc nghiên cứu các môn khoa học Phương Tây sẽ giành được nhiều sức mạnh cả về lý thuyết và thực nghiệm. Khi so sánh sự phát triển giáo dục của Trung Quốc và Anh Quốc, ông viết:

“Chúng tôi thực sự mong muốn nền giáo dục của mình nhanh chóng phát triển trở thành một nền giáo dục khoa học. Tại Anh, không những các phòng thí nghiệm trong các trường đại học mà việc nghiên cứu khoa trong xã hội cũng được trang bị rất tốt. Nhưng ở Trung Quốc, nền giáo dục cũ không hề chú trọng tới giảng dạy các môn khoa học ngoài việc qui định khuôn mẫu cho học trò và chú trọng văn chương”.

Với tinh thần khoa học đó, ông cố gắng tìm kiếm những tư tưởng và những kinh nghiệm quý báu của Phương Tây nhằm tìm ra giải pháp phù hợp cho việc cải cách giáo dục của Trung Quốc. Những nỗ lực đó thể hiện bởi năm loại hình giáo dục.

Năm loại hình giáo dục.

Trở thành Bộ trưởng Giáo dục năm 1912, Thái Nguyên Bồi liền đề xuất một chính sách giáo dục cho nhà nước cộng hoà, với đặc trưng năm loại hình giáo dục: giáo dục công dân (giáo dục quân sự), giáo dục thuyết vị lợi (); giáo dục luân lý, quan điểm toàn cầu và giáo dục thẩm mỹ.

Ông đề xuất loại hình giáo dục quân sự để bảo vệ Trung Quốc, để giành lại những quyền đã mất và để phát triển văn minh công nghiệp. Nhưng mặt khác, ông hiểu loại hình giáo dục này cũng hình thành tư tưởng quốc gia chủ nghĩa, để cuối cùng sẽ phải nhường bước cho phương pháp tiếp cận toàn cầu. Nhưng để đáp ứng cuộc khủng hoảng khi các thế lực ngoại xâm và sự kình địch giữa các phe phái quân sự đang đe dọa sự tồn tại của đất nước, nên ông nghĩ loại hình giáo dục đó là cần thiết và là cấp bách để bảo vệ đất nước, và để cân bằng sự xung đột giữa các phe phái khác nhau.

Để làm rõ ý niệm của việc giáo dục theo thuyết vị lợi, ông viết “Lý thuyết này được sáng tạo ở Mỹ, nhưng gần đây đã trở nên thông dụng ở các quốc gia Châu Âu. Tại đất nước chúng ta, tài nguyên dưới lòng đất vẫn chưa được sử dụng nên chúng ta rất nghèo. Vì thế, việc giáo dục vị lợi cần phải được ưu tiên”.

Chủ nghĩa thực chứng của John Dewey đặc biệt lôi cuốn ông khi chú trọng vào phương pháp nghiên cứu thực nghiệm. Ông đồng ý với Dewey rằng, giáo dục hiện đại cần phải được thiết lập nhằm mang lại những lợi ích tối đa, khuyến khích trí thông minh của con người, thúc đẩy dân chủ và phát triển kinh tế. Những vấn đề trong nền giáo dục Trung Quốc đan xen ràng buộc với các vấn đề kinh tế, văn hoá và chính trị nên không thể giải quyết đơn thuần bằng cách cho nhiều người được tới trường hơn, hay bằng việc xây dựng hệ thống trường học theo hình mẫu của Mỹ hoặc các quốc gia công nghiệp khác.

Thái Nguyên thường nhắc đến sự lạm dụng đầy bi kịch các kiến thức khoa học vì những mục đích hẹp hòi của những thế lực chính trị và vì lợi ích kinh tế ở Phương Tây. Ông cảnh báo hình thức giáo dục quân sự và vị lợi không đi kèm với giáo dục luân lý chỉ đem lại sự trịch thượng và thái độ thù nghịch. Sự thịnh vượng của quốc gia không đi cùng với viễn cảnh toàn cầu sẽ chỉ gây ra sự hỗn loạn, vô tổ

chức. Nên ông đề xuất hoà hợp tư tưởng đạo đức truyền thống Trung Quốc với tinh thần khoa học của Phương Tây để lợi ích của khoa học, công nghệ sẽ được mở rộng cho mọi người dân trên thế giới.

Về giáo dục đạo đức, ông tin rằng, những tư tưởng phong phú và sâu sắc của những nhà giáo dục trong lịch sử Trung Quốc luôn góp phần xây dựng tri thức thế giới. Từ quan điểm lịch sử đó, ông đề xuất cách truyền tải những giá trị truyền thống vào xã hội hiện đại, theo tư tưởng về nền giáo dục mới. Thái Nguyên Bồi ông kiên định cho rằng những châm ngôn, những lời giáo huấn luân lý trong xã hội phong kiến quá lỗi thời, như lòng trung với Vua và sự tôn sùng Khổng giáo, đi ngược lại tư tưởng cộng hoà, cần phải được loại bỏ khỏi sách giáo khoa. Nhưng những tư tưởng đạo đức truyền thống bắt kịp với tư tưởng tiến bộ thì cần phải được duy trì và phát triển. Thái Nguyên Bồi cho rằng nền giáo dục mới của Trung Quốc cần phải tiếp tục duy trì và phát huy những nguyên lý đạo đức có giá trị trong di sản quốc gia để tiếp tục quá trình hiện đại hoá Trung Quốc. Ông viết:

Giáo dục đạo đức nhằm hướng con người sống và làm việc vì nhau, vì lợi ích và sự bảo vệ lẫn nhau. Tất cả những điều này nhằm phá vỡ tập quán sống ích kỷ, loại bỏ tận gốc rễ ý thức phân biệt "tôi" và "người khác". Từ đó, mọi người sẽ đẩy mạnh việc giáo dục theo hướng thực tế.

Ông áp dụng ý tưởng của Kant về thế giới hiện tượng (phenomenal) và thế giới tâm linh (noumental), và cho rằng, việc dành cho thế giới hiện tượng vai trò quá quan trọng dường như chỉ tạo ra một chủ nghĩa vật chất và ích kỷ đầy bất hạnh. Ông hy vọng sự hình thành một quan điểm toàn cầu đúng đắn sẽ nuôi dưỡng những cảm xúc vị tha và cao cả, tiến tới thấu hiểu sự thống nhất về bản chất của tất cả các dân tộc.

Cuối cùng, Thái Nguyên Bồi cho rằng, giáo dục thẩm mỹ là phần thiết yếu không thể tách rời của nền giáo dục mới. Ông phê phán Khổng giáo quá ít quan tâm tới các môn giáo dục thẩm mỹ như hội hoạ, âm nhạc và khiêu vũ và đòi nền giáo dục mới cần coi trọng các môn học này để tạo ra một cuộc sống của sinh viên theo hướng tích cực. Ông còn tuyên bố, giáo dục thẩm mỹ cần phải thay thế cho việc truyền bá những học thuyết tôn giáo. Thông qua nhận thức và sự cảm nhận thẩm mỹ mà những mong ước thầm kín nhất và cảm xúc của con người sẽ được bộc lộ trong khi bản chất của mọi thế lực bạo lực, hiếu chiến về tôn giáo và quân sự đều chống lại tư tưởng tự do học tập của sinh viên. Do vậy, cần phải nuôi dưỡng sinh viên thông qua giáo dục thẩm mỹ để thoát khỏi bất kỳ ràng buộc và hạn chế tôn giáo nào.

Giáo dục thẩm mỹ là cầu nối giữa thế giới hiện tượng và tâm linh, bởi sự cảm nhận thẩm mỹ sẽ giúp sinh viên phát triển những cảm xúc trong sáng hơn và loại bỏ những tính xấu như ích kỷ, ngang ngạnh và căm thù...

Sự độc lập của giáo dục.

Để thực thi năm loại hình giáo dục, ông coi sự độc lập của ngành giáo dục là điều kiện cơ bản và cần thiết nhất:

"Giáo dục giúp việc dạy có cơ hội phát triển trí lực và hoàn thiện tính cách cá nhân đóng góp cho nền văn minh nhân loại. Nhưng giáo dục không thể khiến việc dạy trở thành một công cụ đặc biệt để những kẻ khác sử dụng vì những mục đích xấu xa. Chính vì vậy, việc dạy dỗ tại nhà trường phải hoàn toàn trao cho các nhà giáo độc lập, không bị ảnh hưởng bởi bất cứ đảng phái chính trị hay tôn giáo nào".

Thái Nguyên Bồi đặc biệt lo ngại việc chính trị hay tôn giáo sẽ kiểm soát nền giáo dục, vì vậy ông đề xuất một kế hoạch bảo vệ sự độc lập của nền giáo dục Trung Quốc. Đó là một hệ thống "huyện đại học", theo mô hình giáo dục của Pháp. Ông cho rằng, chính phủ Trung Quốc phải thiết lập các "huyện đại học" trong toàn quốc. Mỗi huyện có một trường đại học có chức năng giám sát việc giảng dạy ở tất cả các cấp. Việc kiểm soát giảng dạy trong toàn vùng sẽ trao cho một Ủy ban giáo dục gồm các giáo sư đại học và hiệu trưởng các trường sẽ do ủy ban này chọn lựa. Hiệu trưởng các trường trong huyện sẽ lập thành Hội đồng giáo dục quyết định chính sách giáo dục. Tiền sẽ lấy từ việc thu thuế ở địa phương, nhưng các huyện nghèo có thể xin giúp đỡ từ chính phủ trung ương.

Kế hoạch đó, kết hợp với ý tưởng sự độc lập của nền giáo dục là điều mong ước, nhưng ông đã thất bại khi đưa ý định này vào thực tiễn. Kế hoạch này đưa ra năm 1922 khi Trung Quốc đang bị chia cắt cả về địa lý và chính trị. Nhận thức được không khí chiến tranh và bất ổn của xã hội, Thái Nguyên Bồi không hy vọng chính quyền Bắc Kinh sẽ thi hành kế hoạch của mình. Tới năm 1927, ông đã thuyết phục chính quyền Quốc dân đảng, khi đó mới giành quyền kiểm soát Trung Quốc, phê chuẩn kế hoạch phân định ranh giới huyện đại học. Vì thế, ông được bầu làm Viện trưởng Viện đại học, thay thế cho Bộ giáo dục cũ.

Bản chất trong kế hoạch của ông là gạt bỏ sự kiểm soát của chính trị đối với giáo dục, đi ngược lại mục đích của Quốc dân đảng nhằm thống nhất Trung Quốc dưới một quyền lực chính trị tập trung, vì vậy Viện Đại học của ông chỉ tồn tại chưa đầy một năm.

Dù thất vọng khi kế hoạch thiết lập huyện đại học thất bại nhưng ông vẫn kiên định đấu tranh cho việc truyền bá quan điểm về sự độc lập của việc giảng dạy. Ông vẫn nỗ lực vận động cho các chương trình cải cách hệ thống hàn lâm và dân chủ hoá hành chính. Ông bảo vệ quan điểm thiết lập các điều kiện dân chủ cho việc quản lý và điều hành nền giáo dục bằng hai yếu tố cơ bản: (1) Tìm kiếm và chấp nhận những đề xuất của xã hội; (2) Khuyến khích việc cải cách ở những nơi cần thiết. Là một nhà quản lý và nhà giáo dục, ông ủng hộ việc chia sẻ trách nhiệm và nhấn mạnh vai trò quan trọng của việc điều hành hệ thống giáo dục bởi những người trực tiếp liên quan hoặc đã từng trải nghiệm việc giáo dục.

Trở thành Hiệu trưởng Trường đại học Bắc Kinh, Thái Nguyên Bồi đã làm hết sức mình để thi hành nguyên tắc dân chủ và triển khai thành công nhiều cải cách trong hệ thống quản trị của nhà trường, bao gồm:

1. Thiết lập Ban quản lý, bao gồm các trưởng khoa để ban hành các quyết định và chỉ đạo hoạt động của trường. Như vậy, cho phép các khoa tham gia tích cực hơn vào định hướng chiến lược phát triển.
2. Lập Hội đồng Giáo sư chịu trách nhiệm về chương trình giảng dạy.
3. Cho phép sinh viên tự thiết lập hàng loạt tổ chức của mình nhằm thúc đẩy việc tự quản, các hoạt động ngoại khoá và nghiên cứu khoa học của sinh viên.

Ông tin rằng, dân chủ gắn bó chặt chẽ với tự do học thuật. Đối với ông, việc giảng dạy là điều thiết yếu cho sự phát triển đa dạng những lý thuyết và quan điểm, hậu thuẫn cho sự phát triển của trí thức. Chính sách của đại học Bắc Kinh về tự do học thuật, ông viết:

1. Tôn trọng các lý thuyết trí thức; noi theo hình mẫu về các trường đại học trên thế giới; chấp nhận mọi quan điểm và ý tưởng theo nguyên tắc "tự do tư tưởng...". Vì các trường phái học thuật khác nhau có thể tự biện hộ cho quan điểm của mình, và không bị loại bỏ theo nguyên tắc chọn lọc của tự nhiên.

Chúng được phép phát triển tự do, bất chấp những xung đột và mâu thuẫn.

2. Tiêu chí chủ yếu để tuyển dụng và bổ nhiệm các giáo viên là kiến thức. Việc giảng dạy của họ cũng phải tuân theo nguyên tắc tự do tư tưởng.

Chính sách mở này đã giúp đại học Bắc Kinh thu hút và tuyển mộ được nhiều học giả có tên tuổi, đại diện cho nhiều trường phái tư tưởng khác nhau, như Trần Độc Tú, biên tập viên tạp chí cấp tiến Tân Thanh Niên, Hồ Thạch, một sáng lập viên của Đảng Cộng sản Trung Quốc, lãnh tụ của cuộc cách mạng văn học và là người truyền bá tư tưởng của John Dewey vào Trung Quốc và cả những trí thức tán thành chế độ phong kiến, bảo vệ hệ thống giáo dục Khổng giáo.

Việc lập ra những khoa có sức nghiên cứu cao góp phần làm cho Đại học Bắc Kinh trở thành diễn đàn chính cho việc trao đổi văn hoá của giới trí thức. Với kinh nghiệm ở Đại học Bắc Kinh, Thái Nguyên Bồi kết luận rằng điều quan trọng là nâng cao nhận thức về tự do học thuật trong các nhà giáo dục của Trung Quốc vì nguyên tắc này góp phần phá vỡ chủ nghĩa độc tôn của Khổng giáo từng thống trị suốt 2000 năm lịch sử Trung Quốc.

Ảnh hưởng của Thái Nguyên Bồi đối với nền giáo dục Trung Quốc.

Trên hết, Thái Nguyên Bồi là một nhà giáo dục, người nắm lấy những tư tưởng mới và tìm kiếm giải pháp tích cực cho các vấn đề của Trung Quốc trong quá trình hiện đại hoá giáo dục.

1. Trong lịch sử cải cách giáo dục ở Trung Quốc, sự lên án và phê phán của ông đối với nền giáo dục phong kiến là rất đáng kể. Nó góp phần làm sáng tỏ những hạn chế của mô hình Khổng giáo và khởi xướng việc xây dựng nền giáo dục Trung Quốc hiện đại. Nhưng điều có ý nghĩa hơn nữa, nỗ lực của ông là một trong những nỗ lực quan trọng nhất nhằm kết hợp các di sản văn hoá và xã hội của Trung Quốc với sự năng động trong tư tưởng Phương Tây.

2. Quan điểm của ông về năm hình thức giáo dục đại diện cho định hướng mới với đặc trưng phê phán Khổng giáo và phù hợp với tinh thần của nhà nước Cộng hoà Trung hoa. Việc ông nhấn mạnh vào kiến thức khoa học và các hoạt động xã hội là đặc biệt có ảnh hưởng trong việc trao đổi và kết hợp chương trình học truyền thống với hiện đại. Sự khuyến khích của ông đối với giáo dục thẩm mỹ giúp trường học có địa vị quan trọng cho việc dạy các môn nghệ thuật, điều bị ngăn cấm trong nền giáo dục cũ.

3. Với vai trò hiệu trưởng Đại học Bắc Kinh, ông đã tiến hành nhiều cải cách giáo dục quan trọng mang lại những thành tựu to lớn cho việc phát triển nền giáo dục ở Trung Quốc. Ông đã khuyến khích tư duy sáng tạo, nghiên cứu cơ bản và tổ chức lại việc quản lý trường học trên các nguyên tắc dân chủ. Sự nổi tiếng của Đại học Bắc Kinh là nhờ công sức đóng góp lớn của ông với việc khuyến khích tự do học thuật, dẫn tới việc hình thành một cộng đồng trí thức đa dạng với các hoạt động tích cực trong giới sinh viên.

4. Sự đấu tranh của ông cho sự độc lập của nền giáo dục đã truyền cảm hứng cho việc thực thi nền giáo dục dân chủ ở Trung Quốc trong lý thuyết giáo dục tự do của ông. Đó cũng chính là những vấn đề mà nền giáo dục đương thời của Trung Quốc đang đối mặt. Đó là vai trò của chính phủ trong nền giáo dục và chức năng của ý thức hệ chính trị trong việc giảng dạy, sự kế tục và ổn định trong các chính sách giáo dục.

Chính vì ảnh hưởng to lớn của ông nên rất dễ hiểu khi các nhà học giả rất quan tâm đến Thái Nguyên Bôi. Rất nhiều tác phẩm đã viết về cuộc đời và sự nghiệp của ông.

NADEZHDA K. KRUPSKAYA (1869 - 1939)



NADEZHDA K. KRUPSKAYA

(1869 - 1939)

Người khởi đầu nền giáo dục học Marxist – Leninist

Nadezhda Konstantinovna Krupskaya, nữ chính khách nổi tiếng, là vợ và là đồng chí của Lenin, là người khởi đầu nền giáo dục học Marxist - Leninist. Di sản về giáo dục của bà bao hàm mọi vấn đề về đường lối giáo dục, từ những nguyên tắc cơ bản trong tổ chức và quản lý trường học, nội dung giáo dục và đào tạo giáo viên, tới giáo dục cho người lớn, thanh toán nạn mù chữ và các phong trào học sinh sinh viên.

Krupskaya nổi tiếng ở nhiều nước trên thế giới như một lý thuyết gia và sử gia về giáo dục học và là một trong số những nhà tổ chức chính của hệ thống giáo dục xã hội chủ nghĩa. Giải thưởng quốc tế Nadezhda K. Krupskaya và giấy chứng nhận của UNESCO là bằng chứng đánh giá cao sự nghiệp của bà; chúng được trao hằng năm cho các quốc gia, các cơ quan, tổ chức và cá nhân có thành tích xuất sắc trong việc thanh toán nạn mù chữ.

Tiểu sử

N.K.Krupskaya sinh ngày 14 tháng 2 năm 1869 tại Petersburg. Cha mẹ bà xuất thân là địa chủ nghèo và có chung quan điểm với giới trí thức cách mạng dân chủ tiên tiến thời ấy, điều này, một cách tự nhiên đã giúp định hình quan điểm tiến bộ về thế giới ở cô con gái sôi nổi và ham học hỏi của họ. Sau

này Krupskaya viết: “Ngay từ những ngày ấy, tôi đã nghe rất nhiều những cuộc tranh luận cách mạng và sự đồng cảm của tôi với các nhà cách mạng là tất nhiên”. Từ khi còn nhỏ, Krupskaya đã yêu nghề dạy học. Bà học xong trung học năm 1886 với kết quả xuất sắc và bắt đầu vào học sư phạm. Tuy nhiên, sau khi tốt nghiệp, bà không tìm được chỗ dạy trong trường tiểu học cả ở thành phố lớn và nhỏ. Buộc phải đi làm trợ giáo và dạy tư cho các lớp trên của một trường nội trú, người giáo viên trẻ đã bộc lộ rõ khả năng sư phạm tuyệt vời, kiến thức đáng kinh ngạc và thái độ tận tụy với công việc. Năm 1891, bà trở thành giáo viên tại trường học tối Chủ nhật của công nhân ở Petersburg.

Trong thời gian đó, Krupskaya hướng sự chú ý của mình vào những tương phản trong xã hội cũng như biến động của cuộc sống, bắt đầu đi tìm nguyên nhân những bất công đang đầy rẫy và con đường để xóa bỏ những bất công đó. Bà là độc giả nhiệt thành của các tác phẩm chính trị xã hội và đã nghiên cứu các tác phẩm của Karl Marx, Friedrich Engels - những người sáng lập Chủ nghĩa cộng sản khoa học. Krupskaya gia nhập phong trào cách mạng năm 1890, trở thành thành viên của hội sinh viên Marxist. Bà tham gia hoạt động cách mạng cùng với công nhân trong các buổi nói chuyện và giảng dạy, tự làm quen với cuộc sống và điều kiện làm việc của họ. “Năm năm của tôi trong trường học”, bà nhớ lại, “đã truyền niềm tin vào chủ nghĩa Marx trong tôi và gắn kết tôi với giai cấp công nhân”.

Năm 1985, Krupskaya gia nhập Liên đoàn đấu tranh giải phóng giai cấp công nhân St Petersburg, do V.I. Ulyanov (Lenin) sáng lập và sau đó trong gần nửa thế kỷ bà đã cống hiến toàn bộ sức lực và kiến thức cho hoạt động của Đảng, phục vụ nhân dân và sự chuyển biến cách mạng của xã hội. Bà tham gia chuẩn bị và tham dự các cuộc hội nghị của Đảng, dành nhiều tâm sức cho việc xuất bản và phát hành các văn kiện Đảng.

Mặc dù bị bỏ tù nhiều lần, khủng bố thường xuyên, bị bắt giữ và đi đày, trình độ học vấn đã trở thành một phần hữu cơ trong những mối quan tâm của bà. Năm 1910, bà viết: “Sẽ đến lúc chúng ta gây dựng được kiểu trường học mà thế hệ con cháu chúng ta cần đến. Chúng ta phải biết làm thế nào để lập ra một trường học như vậy, để làm được điều đó chúng ta cần kinh nghiệm, và chúng ta cần làm sớm để hiểu cách tiếp cận với công việc”. Bà đã nghiên cứu kỹ tác phẩm của những nhà giáo dục lỗi lạc trước và cùng thời với bà như Y.A. Komenskii, Jean Jacques Rousseau, J.H. Pestalozzi, K.D. Ushinskij, L.N. Tolstoy và John Dewey, hệ thống giáo dục của Nga và nước ngoài: Mỹ, Anh, Pháp, Đức, Thụy Sĩ và các nước khác. Bà tranh thủ hoàn cảnh cư trú bắt buộc để tự làm quen các trường học, thư viện, giáo viên và những kinh nghiệm giáo dục tiên phong. Điều này giúp bà đưa ra phân tích sâu sắc về thực trạng giáo dục trên thế giới, lựa chọn học thuyết thực hành giáo dục tốt nhất, và dựa trên cơ sở đó “xác định chính xác lập trường quan điểm của chủ nghĩa Marx đối với việc đi học”.

Đến Cách mạng tháng Mười, Krupskaya đã xuất bản hơn 40 tác phẩm. Lớn nhất trong số chúng là tác phẩm Giáo dục quần chúng và nền dân chủ (Public Education and Democracy) hoàn thành năm 1915 và xuất bản năm 1910, đóng góp một phần rất quan trọng vào sự phát triển của giáo dục học Marxist. Theo đánh giá của Lenin thì chuyên khảo của Krupskaya mang đến kiến giải mới, từ quan điểm của giai cấp công nhân, về những nhà giáo dục dân chủ nổi tiếng như Rousseau và Pestalozzi, là người đầu tiên giúp xã hội Nga làm quen với những tư tưởng giáo dục của Bellers và Owen, trình bày hệ thống học thuyết Marx - Engels về mối liên kết giữa giáo dục và lao động sản xuất. Trích dẫn từ nguồn tư liệu dồi dào, bà chỉ ra bản chất của tư tưởng giáo dục lao động đã thay đổi ra sao trong những giai đoạn khác nhau của lịch sử phù hợp với giai cấp và hoàn cảnh đã nhào nặn ra nó. Đoạn kết của cuốn sách đã tóm tắt phân tích về lịch sử giáo dục lao động: “Chừng nào tổ chức trường học còn nằm trong

tay giai cấp tư sản, thì trường học còn là vũ khí trực tiếp chống lại lợi ích của giai cấp công nhân. Chỉ giai cấp công nhân mới có thể biến trường học thành “công cụ để cải biến xã hội đương thời”.

Thắng lợi của cuộc Cách mạng xã hội chủ nghĩa mở ra một lĩnh vực hoạt động giáo dục rộng lớn cho Krupskaya. Bà đã đảm nhiệm nhiều trọng trách về tổ chức, chính trị và giáo dục, là Ủy viên dân ủy nhân dân (Bộ trưởng) Giáo dục; trong nhiều năm bà chịu trách nhiệm đề ra định hướng sư phạm cho hệ thống giáo dục mới và biên tập tờ Towards a New Life (Hướng tới cuộc sống mới). Trong những năm này Krupskaya được chọn làm đại biểu trong tất cả hội nghị Đảng; bà là thành viên của nhiều cơ quan của Đảng, là đại diện của nhiều cơ quan cao hơn của Chính phủ, và từ năm 1937, bà là thành viên của Đoàn Chủ tịch Xô Viết tối cao Liên Xô.

Krupskaya đã kết hợp rất tài tình và hiệu quả công việc trong Chính phủ, Đảng và giáo dục với nỗ lực về khoa học và văn học. Trong suốt cuộc đời bà đã xuất bản tới 3.000 cuốn sách, bài báo, tổng quan, v.v... (toàn tập các công trình của bà gồm 11 tập đã ra mắt). Nhiều tác phẩm của bà đã được dịch sang tiếng nước ngoài và ngôn ngữ của các dân tộc ở Liên Xô.

Chất lượng các tác phẩm của Krupskaya thuộc nhiều lĩnh vực đã được Nhà nước Xô Viết đánh giá cao. Bà đã được tặng Huân chương Lao động cờ đỏ (1929) và Huân chương Lenin (1933); năm 1931 bà được bầu làm thành viên danh dự của Viện Hàn lâm khoa học Liên Xô và năm 1936 bà được tặng danh hiệu tiến sĩ giáo dục.

N.K. Krupskaya qua đời ngày 27 tháng 2 năm 1939. Thi hài bà được an táng trong điện Kremli cạnh lăng Lenin trên Quảng trường Đỏ ở Moscow.

Xây dựng nền giáo dục xã hội chủ nghĩa

Cuộc Cách mạng tháng Mười mang đến những cơ hội để xây dựng nền giáo dục cách mạng. Nhiều vấn đề có tầm quan trọng lịch sử to lớn được giải quyết và độc quyền giáo dục của tầng lớp giàu có đã bị phá bỏ; cần phải vượt qua sự lạc hậu về văn hóa của nước Nga và chuẩn bị cho một số lượng công nhân lớn nhất có thể được làm quen với chính trị, kiến thức và các giá trị mỹ học.

Hiểu biết về giáo dục học và kỹ năng tổ chức đã đặt Krupskaya ngang hàng với A.V. Lunacharsky và M.N. Pokrovsky trong việc đặt nền móng cho hệ thống giáo dục công lập xã hội chủ nghĩa hoàn toàn mới. Bước đi đầu tiên theo đường lối này, như Krupskaya viết năm 1918, phải là “phá bỏ hệ thống trường học của giai cấp thống trị cũ đã trở nên bất công một cách đáng hổ thẹn và lập ra những trường học thỏa mãn yêu cầu của trật tự xã hội chủ nghĩa đang trỗi dậy”. Với bà, vai trò của loại trường học mới là hình thành nên những con người phát triển toàn diện với quan điểm hòa hợp về thể giới và hiểu biết rõ ràng về những gì đang diễn ra xung quanh họ trong tự nhiên cũng như trong xã hội; những con người được trang bị cả trình độ lý luận lẫn thực hành để đảm nhiệm mọi công việc trí óc lẫn chân tay, và có thể xây dựng cuộc sống lý tưởng, viên mãn, tươi đẹp và hạnh phúc trong xã hội.

Một cách tự nhiên, những mục đích này đòi hỏi phải thiết lập hệ thống giáo dục bao quát duy nhất. Khi chính quyền Xô Viết đặt tất cả các thể chế giáo dục của đất nước dưới sự quản lý của Dân ủy nhân dân, thì cánh cửa bắt đầu được mở ra cho tất cả quần chúng lao động, bất kể địa vị xã hội, quốc tịch, tín ngưỡng hoặc giới tính, đồng thời tạo nên tính liên tục thực sự giữa giáo dục tiểu học, trung học và cao hơn.

Tất nhiên, không dễ gì xây dựng được hệ thống giáo dục công lập dân chủ nhất quán trên tàn dư của hệ thống cũ, quá trình này còn bị cản trở bởi sự phá hoại và nghèo đói, bởi cuộc nội chiến do thế lực phản cách mạng gây ra, bởi sự can thiệp từ bên ngoài và nạn mù chữ. Những cuốn sách giáo khoa cũ đã bị vứt bỏ, nhưng những cuốn mới chưa được viết; việc sản xuất các trang thiết bị dạy học chưa được đặt đúng trình tự; chưa đủ cơ sở vật chất cho trường học và những cái đang có thì không được sưởi ấm; một tỷ lệ đáng kể giáo viên, mà nếu tính cả họ thì cũng chưa đủ, đã bị những kẻ đại diện cho chế độ cũ kích động ngầm phá hoại chế độ mới, và điều trước tiên là chưa có giáo viên mới để thay thế họ. “Bất chấp tất cả khó khăn đó”, Krupskaya viết năm 1918, “sự phát triển của giáo dục công lập vẫn đang diễn ra và sẽ sớm có được hình thức tổ chức vững chắc mà chính cuộc sống đòi hỏi”. Chia khóa để thành công là sự ủng hộ hoàn toàn chính sách của đảng và Chính phủ của tầng lớp công nhân và nông dân đang khao khát kiến thức. Tổ chức giáo dục trở thành mối quan tâm đối với toàn thể nhân dân: các Xô Viết xã về giáo dục công lập được dựng nên ở khắp nơi và hội phụ huynh học sinh được tổ chức trong các trường học.

Tuy nhiên, vai trò quyết định trong việc tái thiết nền giáo dục xã hội chủ nghĩa lại đặt lên vai các giáo viên. Thực tế là không phải ai trong số họ cũng hiểu được bản chất của những thay đổi mang tính cách mạng đang diễn ra trên đất nước, Krupskaya nhận xét: “Trên thực tế người giáo viên nhân dân rất gần gũi với môi trường của nhân dân và trong phần lớn các trường hợp có liên hệ với môi trường ấy qua hàng nghìn cách; sự chia rẽ giữa người thầy và người dân chỉ là giả tạo, vì mục đích đặc biệt. Những điều kiện mới đang thủ tiêu sự chia rẽ này, và các hình thức cộng tác giữa giáo viên và người dân phải được thiết lập để đặt dấu chấm hết cho sự chia rẽ phi tự nhiên [...]. Việc lập lại mối quan hệ này sẽ đảm bảo cho trường học đạt được thành công, thông qua làm việc tích cực bên nhau trình độ văn hóa của đất nước sẽ nâng lên và chúng ta sẽ có tương lai tốt đẹp hơn; nó hứa hẹn sự phục hưng cho nghề giáo, mà vai trò hiện đã được tôn vinh và kỳ vọng.

Nhiều việc đã được thực hiện ở Liên bang Xô Viết để khuyến khích các giáo viên đảm đương nhiệm vụ mới, khơi dậy sự quan tâm của họ đối với các vấn đề mới của giáo dục, cải thiện điều kiện vật chất và nâng cao địa vị xã hội của họ. Các khóa học, hội thảo chuyên đề, các nhóm phương pháp sư phạm và các tổ chức khác được hình thành trên khắp đất nước để đào tạo lại những giáo viên cũ; một mạng lưới rộng lớn cơ sở đào tạo dành cho giáo viên trung học và cao hơn.

Nạn mù chữ ở một bộ phận đáng kể người lớn, tàn dư của chế độ cũ, đặt ra trở ngại khác không kém phần khó khăn trong việc xây dựng nền giáo dục toàn dân. Krupskaya xem thanh toán nạn mù chữ là ưu tiên của giáo dục Xô Viết vì: “Chúng ta không thể phát triển kinh tế và văn hóa nếu chưa xua được bóng tối của nạn mù chữ”. Năm 1919, Chính phủ đã công bố sắc lệnh thanh toán nạn mù chữ cho người dân trong độ tuổi từ 8 đến 50. Năm 1920 được chứng kiến việc thành lập Ủy ban đặc biệt toàn Nga về thanh toán nạn mù chữ, có vai trò phối hợp nỗ lực của tất cả các tổ chức có liên quan tới giáo dục; năm 1923 một tổ chức tình nguyện mang tên “Đả đảo nạn mù chữ” được thành lập. Khẩu hiệu “Người biết chữ dạy người chưa biết chữ” của nó đã lôi cuốn sự tham gia của học sinh sinh viên, giáo viên và bộ phận lớn trí thức. Kết quả là từ năm 1920 đến năm 1940 đã có khoảng 60 triệu người lớn được dạy biết đọc biết viết.

Năm 1925, chính quyền Xô Viết bắt đầu phổ cập giáo dục tiểu học bắt buộc miễn phí, khiến cho số người mù chữ giảm mạnh. Không còn người mù chữ trong thế hệ đang trưởng thành. Mạng lưới các trường tiểu học mở rộng nhanh chóng. Số người đi học tiểu học trong năm 1929 - 1930 đã tăng gấp đôi

so với năm 1914 - 1915. Ở các nước cộng hòa (vùng Trung Á, Kapca, v.v...) số học sinh tiểu học đã tăng gấp bốn lần so với trước Cách mạng. Sách vở lòng và các loại sách giáo khoa khác được biên soạn theo ngôn ngữ của các dân tộc Liên Xô. Năm 1928 sách được xuất bản bằng 70 ngôn ngữ dân tộc và đến năm 1934 số ngôn ngữ được xuất bản là 104.

Tuy nhiên, Krupskaya thấy rằng việc dạy chữ chỉ là sự khởi đầu của quá trình giáo dục người lớn. Bà kêu gọi xóa bỏ tình trạng nửa mù chữ, tiếp tục học tập thông qua tự giáo dục, luôn làm giàu thêm cả kiến thức chung và kiến thức chuyên môn trong suốt cuộc đời. Trong nhiều bài báo về tự giáo dục, Krupskaya đã trình bày về nội dung, hình thức và các phương pháp hoặc tổ chức sự hỗ trợ nhiều mặt dành cho những người tự học. Bà bày tỏ quan điểm rằng một công việc như vậy cần phải tranh thủ sự giúp đỡ của tất cả các xí nghiệp và cơ quan Nhà nước, các tổ chức nhân dân, các cơ sở giáo dục, phương tiện truyền thông đại chúng, các nhà khoa học và những người công tác trong lĩnh vực văn hóa. Theo sáng kiến của Krupskaya, một mạng lưới các trường trung học phổ thông buổi tối hoặc vừa học vừa làm dành cho người lớn đã được thành lập, trong đó trình độ giảng dạy căn cứ vào tuổi tác và kinh nghiệm của học viên.

Nền tảng khoa học của các phương pháp và nội dung giảng dạy

Một điểm quan trọng trong sự nghiệp của Krupskaya sau Cách mạng tháng Mười là sự đóng góp của bà vào việc thay đổi tận gốc nội dung giáo dục, phát triển chương trình, phương pháp giảng dạy mới cho trường học và viết những cuốn sách giáo khoa mới. “Hiện nay, chúng ta rất cần đưa nội dung mới vào giảng dạy, để trường học liên hệ chặt chẽ với đời sống, để đưa nó đến gần với quần chúng và tổ chức nền giáo dục cộng sản đích thực cho trẻ em”.

Kiến thức trang bị cho trẻ em ở trường học phải chuẩn bị cho hoạt động sáng tạo, lao động và xây dựng xã hội xã hội chủ nghĩa. Krupskaya viết: “Chúng ta không được tự bằng lòng với việc dạy đọc, viết và làm tính; học sinh phải học những nguyên lý cơ bản của khoa học mà nếu không có chúng thì không thể đóng góp tích cực và có ý thức cho cuộc sống”. Bà coi khoa học tự nhiên là môn học cơ bản trang bị hiểu biết duy vật về các hiện tượng tự nhiên và giúp sử dụng khôn ngoan sức mạnh tự nhiên; một môn học cơ bản khác là khoa học xã hội, giải thích các mối quan hệ giai cấp và con đường phát triển của xã hội. Krupskaya tin rằng các trường học dành cho quần chúng nhân dân sẽ mang lại trình độ kiến thức lý luận đầy đủ; và năm 1918 bà trình bày nhiệm vụ chính của giáo dục Xô Viết như sau: “Chúng ta phải rút ra từ khoa học tất cả những gì quan trọng, cơ bản, sống còn - chúng ta phải nắm lấy và áp dụng ngay lập tức vào cuộc sống, đưa nó vào lưu thông”.

Tập hợp lực lượng ưu tú nhất trong giáo dục, Krupskaya đã lãnh đạo việc triển khai những nội dung mới của giáo dục học đường dựa trên thành tựu khoa học. Bà nghiên cứu cẩn thận những chương trình đã triển khai và tổng kết các sách giáo khoa mới, cố gắng xác lập mối liên hệ chủ đề gần gũi hơn giữa chúng. Trong mối liên hệ này bà viết: “Không được để học sinh bị quá tải và cần cho chúng đủ thời gian để làm việc độc lập, tổ chức hợp lý cuộc sống tập thể trong nhà trường, [...] hoạt động thể chất và tham gia tích cực vào cuộc sống hằng ngày”.

Sự phát triển hoạt động nhận thức ở học sinh cũng là chủ đề quan trọng trong di sản giáo dục của Krupskaya. Đây chưa phải là hệ thống được chính thức hóa mà “là một kiến thức phong phú về sự vật và bản chất của sự vật, tạo điều kiện cho việc lĩnh hội về sự phát triển, sự tương tác và biểu hiện của hiện tượng - một hệ thống biện chứng”. Trên con đường này, bà tìm kiếm sự đảm bảo rằng kiến thức

được trang bị bởi giáo dục phổ thông sẽ giúp học sinh định hình nhân sinh quan khoa học về thế giới.

Công trình của Krupskaya về phương pháp giảng dạy đã tác động đáng kể đến sự phát triển của phương pháp luận và việc sử dụng nó trong các trường học Xô Viết. Bà coi mục tiêu chủ yếu của phương pháp giảng dạy là thôi thúc học sinh suy nghĩ độc lập và hoạt động tập thể theo cách có tổ chức, nhận thức được hiệu quả hành động của mình và phát triển cao độ óc sáng kiến. Người giáo viên cũng cần chỉ ra cho trẻ cách để tự thu nhận kiến thức, cách làm việc với sách vở và báo chí, cách thể hiện suy nghĩ của mình bằng lời nói và chữ viết, đưa ra những kết luận chính xác và khái quát hóa. Vì trường học cũ không gắn quyền lợi với việc triển khai những phương pháp giảng dạy khoa học, Krupskaya đã làm việc nỗ lực để phát triển các phương pháp giảng dạy với cách tiếp cận hoàn toàn mới và nâng cao vị thế của chúng trong trường học xã hội chủ nghĩa. Bà viết rằng phương pháp giảng dạy cần liên hệ hữu cơ với bản chất của đối tượng được giảng dạy và lịch sử phát triển của đối tượng. Trong bài báo nhan đề “Những lưu ý về phương pháp”, bà chứng minh các đặc điểm điển hình của phương pháp giảng dạy luôn bắt nguồn từ bối cảnh của những môn học như: khoa học tự nhiên và khoa học xã hội.

Theo Krupskaya, những tiêu chuẩn cụ thể hơn để quyết định đúng đắn phương pháp giảng dạy là: quan tâm đến tính cách, tuổi và tâm lý của trẻ; tổ chức năng lực quan sát độc lập và hoạt động thực hành; phát triển khả năng phân biệt cái riêng và cụ thể với cái chung và bản chất; dạy cho học sinh thể hiện và bảo vệ suy nghĩ của mình; cổ vũ sự tiếp cận mang tính tò mò về thế giới ngoài giờ học ở trường; ghi nhớ các kỹ năng để làm việc, nghiên cứu, v.v...

Krupskaya tin chắc rằng những phương pháp được truyền đạt tốt về tổ chức việc dạy sẽ giúp xóa bỏ chủ nghĩa hình thức và giáo điều, tính thụ động và thiếu tự tin ở trẻ. Vì lý do này bà tin rằng sự tinh thông nghiệp vụ của giáo viên là phối hợp giữa tính sáng tạo và sự lành nghề, bà đặt ra yêu cầu cao đối với giáo dục sư phạm. Bà kiên trì quan điểm rằng, người giáo viên Xô Viết không chỉ biết rõ môn dạy của mình, mà còn phải thành thạo phương pháp giảng dạy và biết được cách thức và phương tiện để giảng dạy có hiệu quả.

Giáo dục hướng nghiệp

Krupskaya là người đã cụ thể hóa tư tưởng giáo dục hướng nghiệp của các tác giả Marxist - Leninist kinh điển, phát triển cơ sở sư phạm của nó và đặt nó vào thực tế trường học. Bà viết rằng “việc áp dụng phổ cập hệ thống hướng nghiệp trong giáo dục là nhằm giới thiệu cho học sinh cơ sở của công nghiệp hiện đại, mà tất cả các ngành khác nhau của nó đang rất phổ biến”. Công nghiệp hiện đại được nghiên cứu trong mọi khía cạnh của nó, “trong mối liên hệ với những số liệu khoa học chung về bí ẩn của sức mạnh tự nhiên” và “với tổ chức lao động và cuộc sống xã hội”.

Nghiên cứu nền tảng của sản xuất chỉ có thể có được đặc điểm hướng nghiệp thực sự khi việc học lý thuyết của học sinh được gắn chặt với việc tham gia thực hành trong lao động sản xuất. “Sự kết hợp này”, Krupskaya nhận xét, “sẽ giúp thế hệ trẻ nhận thức thấu đáo về tổng thể nền kinh tế, mà thiếu nó thì không thể trở thành người xây dựng đích thực chủ nghĩa xã hội”.

Krupskaya không coi hệ thống hướng nghiệp là một ngành học riêng với chương trình độc lập, giáo viên và sách giáo khoa đặc biệt. Việc áp dụng nguyên tắc hướng nghiệp không chỉ giới hạn trong trường học, những phòng thí nghiệm ở trường học cổ lỗ thời ấy, những buổi nói chuyện, tham quan và

hợp mặt với công nhân lành nghề. Mà trên hết nó còn mang ý nghĩa là một thành tố của giáo dục phổ thông - chứ không chỉ là dạy nghề. Krupskaya viết: “Giáo dục hướng nghiệp cần liên hệ với toán học, với khoa học tự nhiên và khoa học xã hội”.

Sự khác nhau giữa trường hướng nghiệp và trường dạy nghề là ở chỗ trọng tâm của trường hướng nghiệp nằm ở sự toàn diện của quá trình lao động, ở việc phát triển khả năng kết hợp lý thuyết với thực hành, để hiểu được sự phụ thuộc lẫn nhau của một số hiện tượng, trong khi trường dạy nghề đặt trọng tâm là trang bị cho học sinh các kỹ năng làm việc.

Tuy nhiên, Krupskaya lưu ý, sẽ là sai lầm nếu kết luận rằng hệ thống hướng nghiệp chỉ đơn thuần là vấn đề thu nhận một mớ kiến thức và kỹ năng, một số nghề nghiệp, hoặc chỉ đơn thuần tìm hiểu về cơ khí hiện đại. Hướng nghiệp là hệ thống hoàn chỉnh nghiên cứu nền tảng của sản xuất ở những hình thái, tình trạng phát triển và biểu hiện đa dạng của nó.

Đưa công tác hướng nghiệp vào trường học theo cách này cho phép mở rộng đáng kể tầm nhìn của thế hệ trẻ, giúp học sinh hiểu được xu hướng phát triển của quá trình sản xuất và tạo điều kiện cho chúng trở thành những con người phát triển toàn diện; học sinh không tự giới hạn ở việc thu thập kỹ năng làm việc, mà còn hiểu rõ cơ sở kỹ thuật, công nghệ và tổ chức sản xuất, dễ dàng thích nghi với mọi cải cách và làm việc sáng tạo với hiệu suất cao. Với cách tiếp cận này trường học không chỉ giúp học sinh phát triển hài hòa mà còn “quyến rũ chúng bằng sự lãng mạn của cơ khí hiện đại”.

Kết hợp giảng dạy với lao động sản xuất

Trong khi nghiên cứu các mô hình phát triển của sản xuất tư bản chủ nghĩa, Marx và Engels đã nhìn vào sự bóc lột dã man lao động trẻ em và trẻ vị thành niên: “Bất kể của sự bóc lột tàn bạo lao động trẻ em của chủ nghĩa tư bản và sự phá vỡ cơ cấu gia đình cũ, Marx xem việc lôi cuốn trẻ em và trẻ vị thành niên (cũng như phụ nữ) vào sản xuất là hiện tượng tiến bộ sẽ góp phần định ra hình thái cuộc sống gia đình cao hơn và phục vụ cho sự phát triển nhân cách”. Dĩ nhiên điều này chỉ bao gồm những công việc phù hợp với năng lực của trẻ em và trẻ vị thành niên.

Trong nhiều bài phát biểu và bài báo, Krupskaya đã đối chiếu với quan sát của Marx rằng sự kết hợp giữa giảng dạy với lao động sản xuất là biện pháp rất có sức mạnh để cơ cấu lại xã hội hiện đại và bồi dưỡng sự phát triển hài hòa của học sinh. Krupskaya đã đem lại cho những tư tưởng này nội dung cụ thể, chỉ ra cách thực hiện chúng và phân tích những nỗ lực đầu tiên để làm được điều đó.

Trong những ngày đầu của chế độ Xô Viết không phải tất cả các trường học đều có đủ tiền để tổ chức lao động sản xuất, Krupskaya giải thích rằng việc lao động của học sinh không nhất thiết phải diễn ra trong trường học. Trong những ngày đó trẻ em đã sớm bắt đầu cuộc đời lao động của mình bên cạnh người lớn, nhất là ở vùng nông thôn. Đó là lao động thật sự và phải được nắm lấy như là điểm khởi đầu và kết hợp với giảng dạy.

Sau này, khi các phân xưởng được dựng lên trong nhiều trường học, Krupskaya kiến nghị rằng lao động của học sinh trong nhà trường phải mang bản chất sản xuất và các phân xưởng được liên kết với ngành công nghiệp địa phương.

Krupskaya coi việc thực thi hệ thống hướng nghiệp, mang lại nhận thức tốt về cơ sở khoa học của sản

xuất, về năng lực và kỹ năng lao động, bản thân nó chưa đủ để giải quyết tất cả những vấn đề gắn liền với việc đào tạo ra người lao động tích cực. Mọi người cần phải yêu công việc của họ; và họ cũng cần có sự quyết tâm từ trong ý thức với công việc, hiểu biết sâu sắc về ý nghĩa đóng góp của họ vào sự phồn vinh chung và ý thức trách nhiệm đối với công việc được giao. Nếu những phẩm chất này được phát huy thì hoạt động lao động được tổ chức khoa học cho trẻ em và trẻ vị thành niên phải hàm chứa những yếu tố mới chưa biết đến. Hoạt động lao động như vậy rất cuốn hút trẻ em, nó mang lại tính sáng tạo cho công việc của trẻ và chuẩn bị trẻ cho cuộc sống lao động phía trước. Krupskaya viết: “Hoạt động lao động phải thú vị và có thể quản lý được, đồng thời nó phải sáng tạo chứ không đơn thuần là công việc máy móc”. Lao động phải luôn giáo dục và nâng học sinh lên tầm phát triển mới.

Một khía cạnh quan trọng khác của giáo dục lao động đối với Krupskaya là việc ghi sâu vào tâm trí tinh thần tương trợ bạn bè và trách nhiệm tập thể đối với công việc đã làm. Để đạt được mục đích này bà khuyên những người có trách nhiệm phải xem xét mức độ truyền đạt các kỹ năng lao động tập thể của công việc: khả năng đề ra mục tiêu chính, đề ra tiêu chí đánh giá công việc, lập kế hoạch và phân công sao cho mỗi người đều nhận được nhiệm vụ phù hợp nhất với năng lực của mình; khả năng sẵn sàng tương trợ bạn bè trong công việc, khả năng đánh giá công việc của từng người trong quá trình sản xuất, đánh giá kết quả và hiệu quả của công việc”.

Krupskaya coi tổ chức lao động tập thể là một trong những biện pháp quan trọng nhất đưa giáo dục cộng sản chủ nghĩa đến với thế hệ trẻ.

Giáo dục lao động và hướng nghiệp được tổ chức đúng kết hợp với toàn bộ các hoạt động giáo dục và ngoại khóa sẽ góp phần thực hiện nhiệm vụ quan trọng hơn trong xã hội. Chúng là cơ sở để người học sinh, trong khi còn đang học phổ thông, vẫn tự do quyết định tương lai của mình trong xã hội, tính táo lựa chọn về nghề nghiệp phù hợp với năng lực của mình.

Một cách tiếp cận toàn diện những vấn đề giáo dục

Krupskaya tin rằng mục tiêu chủ yếu của giáo dục trong nhà trường là trang bị cho trẻ nhân sinh quan khoa học về thế giới, đạo đức cộng sản chủ nghĩa và sự ràng buộc với nghĩa vụ công dân. Mục đích đó giúp bà đặt ra và trả lời toàn diện được nhiều câu hỏi về giáo dục, không chỉ giới hạn trong mối tương tác với việc giảng dạy, mà rộng hơn, thực chất hơn và cơ bản hơn nhiều. Bà nhìn thấy tiềm năng to lớn của giáo dục trong mối liên quan giữa trường học và cuộc sống, trong sự tham gia của học sinh vào công việc hữu ích cho xã hội, sự tự quản của học sinh và các hoạt động ngoại khóa. Chia sẻ quan niệm của mình với Maxim Gorki, Krupskaya nói:

“Xây dựng chủ nghĩa xã hội không chỉ là dựng lên những nhà máy và nông trường vĩ đại: những thứ ấy rất cần thiết, nhưng bản thân chúng không đủ để kiến tạo nên chủ nghĩa xã hội. Con người phải lớn lên cả về trí tuệ và tâm hồn”.

Krupskaya coi việc tự tổ chức và tự quản của trẻ là phương tiện quan trọng để hình thành nhân cách. Ở một đất nước nơi quần chúng lao động đang nắm giữ quyền lực, thì “sự tự quản trong trường học cần mang lại cho học sinh khả năng tập hợp mọi nguồn lực và lao động để giải quyết những vấn đề nảy sinh trong cuộc sống”.

Bà cho rằng sự tự quản trong trường học cần nhằm mục đích phát huy tính chủ động của từng học sinh

trong học tập, lao động và những nhiệm vụ xã hội hữu ích, nhằm lôi cuốn mọi học sinh, mang lại cho chúng quyền lợi và cơ hội, cũng như những nghĩa vụ như nhau.

Trong những năm đầu dưới chế độ Xô Viết nhiều giáo viên vẫn chưa hiểu đầy đủ sự khác biệt cơ bản giữa trường học kiểu mới và kiểu cũ, họ hình dung sự tự quản của học sinh là vấn đề của riêng học sinh. Vì lý do này, họ đứng xa để mặc trẻ tự quyết định và tin vào khiếu tự quản bẩm sinh của học sinh. Họ không hiểu rằng, “một trong những chức năng quan trọng nhất của sự tự quản trong nhà trường phải là trang bị cho học sinh kỹ năng tổ chức” mà chúng chưa có. Krupskaya coi nhiệm vụ cơ bản của người giáo viên là giúp cho học sinh tự tổ chức, thân tình gợi ý cho chúng cách tốt nhất để thực hiện nhiệm vụ cho trước, chỉ ra cách nêu lên những câu hỏi thích hợp và làm thế nào để trả lời những câu hỏi đó, mà trong bất kỳ tình huống nào cũng không làm tất cả công việc này thay cho trẻ. Bản thân trẻ cần thảo luận tập thể về câu hỏi, đưa ra quyết định và thực hiện các quyết định đó. Bằng cách đó chúng sẽ phát triển ý thức trách nhiệm đối với công việc được giao, trở nên có kỷ luật hơn và có năng lực tự đánh giá.

Krupskaya đã nghiên cứu kỹ lưỡng và tóm tắt tất cả thông tin mới nảy sinh từ hoạt động ngoại khóa và chỉ ra cơ sở sư phạm của nội dung, hình thức và phương pháp tổ chức thời gian rỗi của trẻ. Bà coi việc tổ chức óc sáng tạo kỹ thuật của trẻ, việc nghiên cứu tự nhiên, lịch sử, văn học nghệ thuật là những lĩnh vực chính của hoạt động ngoại khóa. Krupskaya đã trực tiếp tham gia thành lập hội các nhà khoa học tự nhiên và kỹ thuật trẻ, những trung tâm tham quan và du lịch. Những cung thiếu niên tiên phong và câu lạc bộ, thư viện và nhà hát thiếu nhi, các viện bảo tàng trường học, trung tâm thể thao, sân vận động, v.v... Các nhóm nghiên cứu và nhiều loại hiệp hội sáng tạo đa dạng đã trở thành những kênh chính, thông qua đó trẻ em tổ chức các hoạt động sáng tạo của chúng trong những cơ sở này, từ đó sản sinh ra nhiều nhà khoa học xuất sắc, những kỹ sư, nhà quản lý của nhiều nhà máy lớn và nhiều nhà văn hóa tiêu biểu. Đối với Krupskaya, hoạt động ngoại khóa là phương tiện quan trọng nhất để mở rộng chân trời hướng nghiệp của trẻ và giúp chúng đưa ra sự lựa chọn tỉnh táo về nghề nghiệp tương lai. Tên của N.K. Krupskaya gắn liền với sự ra đời của Đội thiếu niên tiên phong và Đoàn thanh niên Komsomol và hoạt động của các tổ chức này trong nhiều năm. Bà coi nhiệm vụ chính của Đoàn thanh niên Komsomol và Đội thiếu niên tiên phong là nuôi dưỡng trẻ trong tinh thần cộng sản chủ nghĩa, cùng thái độ tận tụy đối với học tập và lao động.

Dưới chế độ xã hội chủ nghĩa, vai trò của gia đình và cộng đồng trong việc giáo dục trẻ được nâng cao rõ rệt. Như Krupskaya nhận xét, trái ngược với trước đây, dưới chế độ xã hội chủ nghĩa vai trò của cha mẹ được gắn kết chặt chẽ hơn bao giờ hết với các hoạt động giáo dục của cộng đồng. Bà cho rằng chính sách khuyến khích cha mẹ tham gia tích cực vào việc điều hành các cơ sở mầm non, trường học và các trường bổ túc, việc phổ biến thông tin giáo dục cho bậc phụ huynh, việc trao đổi và tham khảo trực tiếp ý kiến của giáo viên và trợ giảng và việc đến thăm tại nhà, tất cả sẽ mang đến mục đích cho giáo dục và sự quan tâm lẫn nhau giữa những người liên quan. Bà nhấn mạnh trường học và gia đình phải luôn đảm bảo sự tham gia của các tập thể, các cơ quan, tổ chức và đoàn thể nghề nghiệp. Krupskaya luôn lưu ý rằng xã hội đang ngày càng có ý thức hơn đối với giáo dục: Kiến thức về giáo dục của cha mẹ và số đông người dân phải được tăng lên.

Kết luận

Tư tưởng của Krupskaya về giáo dục lao động và hướng nghiệp, về sự phát triển hài hòa tính cách và sự tự quản trong trường học, về mối liên hệ chặt chẽ giữa nhà trường với cuộc sống hằng ngày, gia

đình và cộng đồng, về người giáo viên nhân dân, cùng với sự khảo sát tỉ mỉ của bà về các nhà giáo dục học kinh điển trong nước cũng như nước ngoài, là tài sản quý trong di sản giáo dục học Xô Viết.

Người lao động Liên Xô đã tôn kính gọi bà là người con gái của nhân dân Xô Viết, người đã hiến dâng cả cuộc đời cho cuộc đấu tranh vì thắng lợi của chủ nghĩa xã hội và sự phồn vinh của văn hóa Xô Viết. Nhiều trường học, tổ chức khoa học, văn hóa và đường phố được mang tên bà; người ta đã đặt ra giải thưởng giáo dục N.K. Krupskaya và Huân chương Nadezda K. Krupskaya; tượng đài bà được đặt ở trung tâm Moscow.

Tuy nhiên, kỷ niệm lớn nhất về Krupskaya là việc áp dụng những tư tưởng của bà và sự phát triển sâu sắc hơn trong Hướng dẫn cơ bản về cải cách giáo dục phổ thông và các trường dạy nghề và trong giáo dục bậc cao hơn được tiến hành ở Liên Xô hiện nay.

MARIA MONTESSORI (1870-1952)



MARIA MONTESSORI

(1870-1952)

Nhà giáo dục người Ý, nổi tiếng với phương pháp giáo dục trẻ em mang tên phương pháp Montessori

Maria Montessori nổi bật hơn phần lớn các nhân vật khác trong phong trào Tân Giáo dục (). Hiếm có người nào lại nỗ lực đưa ra một tập hợp những khái niệm giáo dục được công nhận trên toàn thế giới như bà. Và cũng hiếm người nào lại có ảnh hưởng mạnh mẽ đối với sự phát triển trên thế giới như bà. Thật ngạc nhiên khi những ý tưởng của Maria Montessori lại mang tính tổng thể bởi vì , trong giai đoạn đầu nghiên cứu, bà chỉ tập trung vào đối tượng trẻ em. Đến giai đoạn sau, bà mới mở rộng phạm vi nghiên cứu ra đối tượng thiếu niên và gia đình. Đối với bà, giai đoạn thơ ấu là giai đoạn vô cùng quan trọng trong quá trình phát triển của mỗi cá nhân, là nền móng cho tất cả mọi sự phát triển sau này. Nhờ có Montessori, những tuyên bố về tầm quan trọng của giai đoạn thơ ấu trong cuộc đời mỗi con người đã được thừa nhận là đúng đắn trên phạm vi toàn cầu. Bà cũng là tấm gương mẫu mực khi tìm cách tổ chức các cuộc gặp gỡ để đặt nền móng cả về lý thuyết và thực tiễn cho mô hình Ngôi nhà Trẻ thơ và soạn thảo các tài liệu giáo khoa. Không một đại diện khác của phái Tân Giáo dục áp dụng các ý tưởng của mình vào thực tế với một quy mô lớn như Montessori. Bà đã khởi xướng một chương trình đa dạng trên quy mô quốc tế, mà cho đến nay, vẫn chưa có một chương trình tương tự nào như vậy được triển khai.

Điều đáng nói là ở chỗ, những ý tưởng của bà cho đến giờ vẫn còn giữ được tính thời sự như buổi đầu mới được đưa ra. Năm 1909, lần đầu tiên bà cho xuất bản sách viết về các ý tưởng của mình, nhờ sự gợi ý của hai người bạn thân nhất của bà là Anna Maccheroni và Alice Franchett. Sau đó, những công trình và tác phẩm này đã được dịch sang hầu hết các ngôn ngữ chính trên thế giới. Việc truyền bá các ý

tưởng của bà còn được sự hỗ trợ mạnh mẽ, bởi hàng loạt các buổi nói chuyện hấp dẫn và thanh nhã được tổ chức ở nhiều nơi trên thế giới.

Ngày nay, cuộc chiến đấu để thấu hiểu cốt lõi của hiện tượng, để nhìn ra mối quan hệ giữa lý thuyết và thực tiễn, để phân biệt xem đâu là cái tôi đâu là công việc thuần túy, đâu là thứ được vay mượn và đâu là nguyên gốc vẫn diễn ra quyết liệt như đã từng diễn ra trước đây. Trong những năm gần đây, rất nhiều các ấn phẩm tập trung vào các chủ đề này đã được xuất bản ở Cộng Hòa Liên Bang Đức. Nhưng chỉ có thể đưa ra một đánh giá toàn diện sau khi tái xuất bản toàn bộ tác phẩm của bà.

Người ta khuấy động cuộc tranh luận này, không chỉ vì mong ước đáng trân trọng là nhằm bảo vệ và gìn giữ những di sản của quá khứ hay với một tinh thần muốn điều tra thực sự mà còn vì hai lý do. Thứ nhất là sức hấp dẫn về mặt tính cách của Montessori đã giúp bà sống mãi với tác phẩm của mình, giúp cho những ý tưởng của bà có được một sức thu hút kỳ lạ. Lý do thứ hai chính là những dự định của bà đằng sau tác phẩm. Đó là đem lại cho trẻ em một nền giáo dục đúng đắn với những nền tảng khoa học có giá trị, một nền giáo dục thường xuyên được đánh giá bằng các thử nghiệm thực tế.

Phương pháp của Montessori được trình bày trong các tác phẩm của bà như Phương pháp Montessori (Il metodo della pedagogia scientifica, 1909), Phương pháp Montessori nâng cao (The Advanced Montessori Method, 1917–1918), Bí mật tuổi thơ ấu (The Secret of Childhood, 1936), Giáo dục cho một Thế giới mới (Education for a New World, 1946), Giáo dục tiềm năng con người (To Educate the Human Potential, 1948), và Trí tuệ hấp thu (La mente assorbente, 1949).

Cuộc thử nghiệm chủ yếu

Maria Montessori sinh năm 1870 tại Chiaravalle gần Ancona, Italia và mất năm 1952 tại Nordwijk, Hà Lan. Năm 1896, bà trở thành người phụ nữ đầu tiên ở Italia tốt nghiệp Đại học Y khoa với công trình nghiên cứu về bệnh thần kinh. Suốt hai năm sau, bà làm trợ lý tại Phòng Thần kinh của trường Đại học Roma. Ngoài các công việc khác, bà chịu trách nhiệm chăm sóc các trẻ em bị thiểu năng trí tuệ. Thời gian làm việc với các em, biết được những nhu cầu, những mong muốn chưa được đáp ứng của các em là lý do khiến bà tiến hành điều tra về các khả năng giáo dục trẻ em. Bà đã phát hiện ra công trình nghiên cứu của các bác sĩ Pháp là Bourneville, Itard () và Seguin () và một bác sĩ người Tây Ban Nha, Pereria, người từng sống tại Pari có quen biết Rousseau và Diderot (). Bà đặc biệt ấn tượng với Itard, người đã cố gắng khai trí cho một cậu bé tìm được trong rừng Aveyron bằng cách kích thích và phát triển các giác quan của cậu. Bà cũng đặc biệt ấn tượng với một học trò của Itard là Edouard Seguin. Nhìn chung, bà tiết lộ rất ít về nguồn cảm hứng sáng tạo của mình, song, trong các tác phẩm, bà đã luận bàn rất sâu về nỗ lực tiếp cận với công trình của Seguin, nhất là cuốn Chứng si và cách chữa trị bằng phương pháp sinh lý học, cuốn sách xuất hiện sau khi Seguin đã di cư sang Mỹ. Trong cuốn sách này, Seguin đã mô tả phương pháp của mình.

Được chứng kiến những đứa trẻ ở phòng khám đa khoa chơi với những mẩu bánh mì trên sàn nhà thay vì đồ chơi, cùng những bài tập mài sắc các giác quan của Seguin thôi thúc, Maria Montessori đã quyết định cống hiến sự nghiệp của mình cho giáo dục. Năm 1900, bà đã giành được một vị trí làm việc tại Scuola Magistrate Ortofrenica, một học viện chịu trách nhiệm đào tạo các giáo viên cho các trường học dành cho người khuyết tật và trẻ em thiểu năng trí tuệ. Sau một công trình nghiên cứu về giáo dục, bà tham gia vào quá trình hiện đại hóa khu ổ chuột San Lorenzo ở Roma bằng việc đảm nhận trách nhiệm dạy dỗ trẻ em ở khu phố đó. Bà đã đáp ứng nhu cầu được giáo dục của bọn trẻ bằng cách lập ra

Ngôi nhà Trẻ thơ. Tại đây, trẻ em được học về thế giới và phát triển khả năng lên kế hoạch cho cuộc đời mình.

San Lorenzo là điểm khởi đầu của một dạng phong trào thông qua việc giáo dục trẻ em khôi phục lại niềm tin vào cuộc sống tốt đẹp hơn của con người. Tuy Maria Montessori lấy các nguyên tắc khoa học làm cơ sở, nhưng bà lại coi thời thơ ấu như một giai đoạn tiếp tục của việc sinh đẻ. Cách tiếp cận hỗn hợp này đem lại cho công trình của bà một sự hấp dẫn độc đáo. Một mặt bà tiến hành thực nghiệm và quan sát bằng cái nhìn khoa học. Mặt khác, bà lại coi, niềm hi vọng và sự tin tưởng như những công cụ hiệu quả nhất để dạy trẻ tính độc lập và tự tin. Các Ngôi nhà Trẻ thơ được thiết lập những năm sau đó đã có lúc trở thành thánh địa cho những nhà giáo dục hành hương tới, là ví dụ sáng rõ trong việc giải quyết các vấn đề giáo dục.

Sự đối chiếu giữa lý thuyết và thực tế cũng như những kiến thức về y học đóng vai trò quan trọng trong cuộc sống riêng tư của bà, cũng như trong chương trình giáo dục. Không tham gia vào các cách tiếp cận khác và không chấp nhận thỏa hiệp, Montessori có niềm tin vững chắc vào những tuyên bố của mình, thể hiện cho nhu cầu của tất cả trẻ em. Bà biết cách truyền tải thông điệp của mình một cách thông minh, rõ ràng và quyết đoán. Nhưng cho dù bà có truyền đạt một cách rõ ràng đến đâu đi chăng nữa, thì bà vẫn được nhiều người coi như một nữ thần bảo vệ cho quyền trẻ em trong một thế giới đối lập. Chắc chắn, số phận cá nhân của bà cũng góp phần tạo nên sự huyền bí xung quanh các tác phẩm của bà, (bà có một đứa con trai ngoài giá thú). Tuy nhiên, trong tác phẩm của mình bà cũng đã tìm cách giải quyết vấn đề đó một cách mẫu mực.

Những người thân thuộc nhất với Montessori, là Anna Maccheroni và có thời gian là Helen Parkhurst đã cống hiến hết sức mình cho nhiệm vụ này. Con trai bà, và sau này là cháu trai bà, Mario Montessori, cũng cam kết dành cả cuộc đời cho sự nghiệp này. Song sự cam kết của họ không liên quan gì nhiều đến truyền thống gia đình mà trái lại họ quan tâm nhiều hơn đến một di sản lớn hơn, đó là 'sự nghiệp giáo dục của nhân loại'.

Montessori và Tân Giáo dục

Công trình nghiên cứu do Maria Montessori khởi xướng ở San Lorenzo đã cực kỳ thành công. Sau khi được Talamo, giám đốc một hãng xây dựng, yêu cầu thiết lập một trung tâm thiếu nhi làm nơi vui chơi học tập cho trẻ em khi bố mẹ chúng đi làm vắng nhằm tránh tình trạng trẻ em lang thang trên các đường phố, Montessori đã tạo nên một "điều kỳ diệu mới cho trẻ em". Với những phẩm chất trẻ thơ được đề cao, những trẻ em này đã có tác động tích cực đến cha mẹ chúng, "đứa trẻ thực sự" là bằng chứng sống của một quá trình đi lên của tạo hóa, của sự phục sinh và tái tạo.

Montessori là một người cổ súy chân chính cho phong trào Tân Giáo dục với quy mô toàn thế giới. Đối với bà, cải cách không chỉ là quá trình máy móc thay thế phương pháp cũ bằng những phương pháp được cho là tốt hơn, mà bà quan tâm hơn tới một quá trình khác được diễn đạt một cách tinh tế gọi tên là reformatio: một sự tái tạo và tổ chức lại cuộc sống.

Thật khó khi phải xác định vị trí của Montessori trong mối quan hệ với những nhà Tân Giáo dục khác. Trong khi phần lớn những cách tiếp cận của bà là đối lập với cách tiếp cận của Rousseau, thì bà vẫn chịu ảnh hưởng lớn từ tư tưởng của ông. Nhiều đoạn viết trong những cuốn sách của bà giống như những đoạn biên tấu từ các đề tài của Rousseau. Cách nhìn phê phán đối với người lớn khi phớt lờ trẻ

em của bà cũng là bản sao thái độ của Rousseau. Bà phản nản về những y sĩ vô trách nhiệm, về những dụng cụ như dây dợ, khung, mũ và giỏ bảo hiểm dùng để dạy trẻ tập đi, khi chúng còn quá nhỏ và đưa ra kết luận: "Cần để trẻ phát triển một cách tự nhiên càng nhiều càng tốt; càng được tự do phát triển bao nhiêu, trẻ càng đạt được những hình dáng và khả năng vận động một cách hoàn hảo hơn".

Montessori chưa nghiên cứu một cách hệ thống về các công trình của Rousseau, song chắc hẳn bà cũng đã đọc ít nhất một vài phần của cuốn Emile, (nếu không phải là cả những cuốn khác), vì bà đã có những luận điểm phê phán đối với văn hóa và xã hội thời đó. Và cũng rất khó để có thể làm rõ được quan điểm của bà về các nhà Tân Giáo dục khác như Dewey, Kilpatrick, Decroly () và Ferriere. Tuy bà đã gặp gỡ họ nhiều lần với lý do công việc, song bà không liên kết với bất kỳ ai. Hai nhân vật duy nhất được nhắc đến trong tác phẩm của bà là Washburne () và Percy Nunn.

Trước hết, Percy Nunn có liên quan tới khái niệm "trí óc biết tiếp thu" của bà. Vào thời gian đó, Percy Nunn đang giữ cương vị Chủ tịch ban tiếng Anh của Hội Tân Giáo dục, đã gặp bà khi bà giảng bài ở London. Ý tưởng của ông về lý thuyết trí nhớ và tâm lý bản năng trình bày trong cuốn Giáo dục- Dữ liệu và những nguyên tắc cơ bản (Education. Its Data and First Principles, Nunn, 1920), đã giúp bà phát triển quan điểm về chức năng xây dựng của việc phát triển trí não con người, thứ chức năng quyết định cuộc đời của mỗi con người thông qua mối quan hệ tương tác với môi trường xung quanh và hình thành, phát triển những đặc tính riêng của nó.

Ovide Decroly cũng là người khơi nguồn cho những công trình của bà. Hai người có rất nhiều điểm chung trong công việc cũng như trong cuộc sống: hai người có độ tuổi xấp xỉ nhau (Montessori sinh năm 1870, Decroly sinh năm 1871), cả hai cùng học ngành y và cùng thành lập các viện giáo dục vào năm 1907, viện Casa Dei Bambini ở Roma và viện Ecole pour la Vie par la Vie ở Brucel. Cùng là các thành viên tích cực của Hội Tân Giáo dục, họ đã có nhiều cuộc gặp gỡ và thảo luận. Tuy nhiên, vào thời điểm đó, Montessori và Decroly đã phát triển xong một hệ thống hoàn thiện các khái niệm của mình và những điểm tương đồng trong cách tiếp cận của họ là do họ cùng nghiên cứu các tác phẩm của Itard và Seguin.

Khái niệm cơ bản ẩn sau công trình nghiên cứu về giáo dục của Montessori là đem lại cho trẻ một môi trường học tập và sinh hoạt thích hợp. Điều nổi bật trong các chương trình giáo dục của bà là việc chú trọng đồng đều tới sự phát triển hướng nội và hướng ngoại nhằm bổ sung và hỗ trợ lẫn nhau. Giáo dục hướng ngoại trước đây bị các trường phái giáo dục và triết học duy tâm coi là kết quả của việc thực hiện giáo dục hướng nội thành công, chấp nhận định hướng khoa học của chương trình. Tại điểm này, ảnh hưởng của Seguin cũng như của Pereira đóng vai trò quyết định. Pereira là người khẳng định vai trò của các giác quan trong sự phát triển của tính cách. Lý thuyết của Diderot về việc có thể thiết lập và thay đổi tính cách con người chỉ bằng cách điều khiển những kích thích bên ngoài lên các giác quan của họ trình bày trong cuốn Lettres sur les aveugles (Những bức thư về người mù) và Lettres sur les muets (Những bức thư về người câm) của ông, mà được truyền cảm hứng bởi chương trình luyện tập các giác quan của Rousseau, cũng đóng một vai trò quan trọng trong việc hình thành các lý thuyết của bà.

Bản chất thật sự trong các ý tưởng của Montessori chỉ được hiểu thực sự khi so sánh với phương pháp đã được các chị em nhà Agazzi xây dựng trước đây (). Nghiên cứu của Rosa và Carolina Agazzi là một trong những nỗ lực đáng ghi nhận trong việc đem lại sự tiến bộ cho giáo dục trẻ nhỏ. Ngày nay, điều này là quan trọng đối với chúng ta vì nghiên cứu đó được phát triển trong một môi trường tương

tự như môi trường mà Montessori hình thành ý tưởng của mình. Ngay từ đầu năm 1882, chị em nhà Agazzi đã tiếp nhận một ngôi nhà ở Monpiano, Brescia, nơi được coi như Ngôi nhà Trẻ thơ đầu tiên ở Italia. Đúng như cách thức mà Montessori sau này áp dụng, Rosa cũng cố tăng cường và kiểm soát giáo dục trẻ nhỏ bằng cách thay đổi môi trường sống của chúng.

Montessori đưa ra một quá trình giáo dục thông qua hàng loạt các tài liệu học tập được chuẩn hóa. Trong khi đó, ngược lại, Rosa Agazzi nhất định cho rằng chính những khách thể mà trẻ tiếp thu sẽ có chức năng giáo dục trẻ. Theo cách này thì trẻ sẽ thực nghiệm một cách kỹ càng hơn những khách thể mà chúng lựa chọn. Chỉ khi vượt qua giai đoạn đầu tiên này thì người ta mới chuyển sang quá trình trừu tượng hóa các khái niệm. Tuy nhiên, nếu coi cách tiếp cận của các chị em nhà Agazzi là khuyến khích sự trải nghiệm trực tiếp khác với việc Montessori khuyến khích sự trừu tượng là hoàn toàn sai lầm, bởi Montessori cũng rất quan tâm đến giai đoạn thực nghiệm. Tuy nhiên, bà nhấn mạnh hơn đến việc đưa ra một quá trình so sánh và trừu tượng hóa. Đây là quá trình quan trọng cho sự phát triển trí tuệ theo cách thức được xây dựng thông minh và có sự chi phối, tránh sự phát triển một cách tùy tiện.

Giống như các nhà Tân Giáo dục khác, Montessori nhận thức được một sự thật rằng, cần phải lấy sở thích và sự quan tâm của trẻ làm xuất phát điểm cho quá trình dạy học nếu muốn giữ cho quá trình này tránh khỏi các xung đột một cách tương đối. Song bà cũng nhận ra rằng, cần phải khuyến khích và phát huy những sở thích và thiên hướng của bọn trẻ thông qua tập luyện, rằng, sự thành công của quá trình này dựa trên việc đánh thức tinh thần trách nhiệm của trẻ. Đây thực sự là đóng góp độc đáo của bà, vì bà không chỉ chú ý tới sở thích và những mối quan tâm của trẻ như nhiều nhà Tân Giáo dục khác, khi họ dựa vào điều này như một nguyên tắc duy nhất, mà bà còn tìm cách khuyến khích tính tự giác và tinh thần trách nhiệm từ phía trẻ.

Những Ngôi nhà Trẻ thơ

Những Ngôi nhà Trẻ thơ là môi trường sống đặc biệt phù hợp cho trẻ em. Tại đây, trẻ có thể phát triển về trí tuệ và thể chất mà vẫn giữ được đức tính chịu trách nhiệm về những hành động của mình. Tại những ngôi nhà này, mọi đồ vật như tủ, bàn, ghế, cả màu sắc, âm thanh và kiến trúc, đều được thiết kế để phù hợp với bọn trẻ, với thái độ và cách nhìn đặc thù của chúng. Người ta mong đợi rằng, trẻ sẽ sống và lớn lên trong môi trường như thế theo cách thức chịu trách nhiệm trong việc thực thi các nhiệm vụ giữ cho Ngôi nhà được sạch sẽ và ngăn nắp, chúng có thể dần dần phát triển quá trình tự nhận thức và phát huy năng khiếu của bản thân mình.

Tự do và kỷ luật được đan xen với nhau và nguyên lý cơ bản đó là không thể có tự do, nếu không có kỷ luật và ngược lại. Nếu nhìn nhận theo cách này, kỷ luật không phải là điều bị áp đặt từ bên ngoài mà đúng ra, nó là một thử thách xứng đáng để giành được tự do. Về vấn đề này, Montessori viết: “Chúng ta gọi một ai đó là có kỷ luật, khi người đó làm chủ được chính mình và vì thế có thể khiến bản thân sẽ có những hành vi đúng mực khi phải tuân thủ một quy tắc nào đó của cuộc sống”.

Ý tưởng trung tâm về sự tự quyết định, có nghĩa là tự do chỉ có thể có được nếu con người tuân thủ những quy tắc mà tự mình khám phá và quyết định tuân thủ, điều mà Rousseau diễn tả dưới thuật ngữ là *volonte genegale*, không được thể hiện rõ trong các tác phẩm của bà. Vào thời điểm chuyển sang thế kỷ XX, triết học Italia bị chi phối bởi tư tưởng thực chứng song cũng có một số đại biểu của trường phái duy tâm, đó là Alessandro Chiapelli, Bernardino Varisco và Benedetto Croce (). Có nhiều khả năng là Montessori không nghiên cứu những triết gia này một cách kỹ lưỡng, nhưng bà đã cho trẻ em tham

gia tích cực vào việc định hình môi trường sống của chúng, cũng như những quy định về các nguyên tắc trật tự và bằng cách này, công lý đã được đảm bảo trong việc thực hiện ý tưởng tự trị về đạo đức.

Thậm chí Montessori còn đi xa hơn, khi bà đã phát triển một cách hệ thống mối liên hệ logic của những tư tưởng này, cụ thể là cách áp dụng và thực hành các ý tưởng đó trong các tình huống thực tiễn, một khía cạnh mà các nhà giáo dục khác đã quá xem nhẹ. Chương trình do bà thiết kế nhằm thực hiện mục đích này bao gồm "các bài tập hàng ngày trong cuộc sống", như cách bà gọi trong buổi nói chuyện đầu tiên của bà ở Pháp. Chúng bao gồm các bài tập về tính kiên trì, tính chính xác và các bài tập bất chước. Tất cả những bài tập này đều nhằm tăng cường năng lực tập trung của trẻ. Điều quan trọng là những bài tập này phải được rèn luyện hàng ngày dưới dạng một "nhiệm vụ" thật sự nào đó, chứ không phải chỉ là một trò chơi hay một công việc giải trí. Và sau cùng chúng được làm rõ thêm bằng việc thực hành tĩnh tâm và suy ngẫm nhằm hình thành sự chuyển tiếp giữa giáo dục "hướng ngoại" và "hướng nội".

Trong các bài viết của mình, Montessori đã nhiều lần nhấn mạnh đến tầm quan trọng của việc phát triển thái độ thay vì chỉ phát triển các năng lực thực nghiệm. Theo bà, một công việc thực tế sẽ đem lại một thái độ và quan điểm thông qua suy ngẫm vì "hành vi có kỷ luật sẽ dần dần trở thành thái độ nền tảng." Đối với bà, đây mới là nhiệm vụ thật sự của các Ngôi nhà Trẻ thơ:

“Đặc điểm trung tâm của quá trình phát triển nhân cách này là việc tự do lao động làm thỏa mãn nhu cầu tự nhiên của đời sống nội tâm. Bởi vậy, các lao động trí óc tự do đã tự chứng tỏ bản thân nó là cơ sở của kỷ luật tự thân. Thành tựu chủ yếu mà chương trình Ngôi nhà Trẻ thơ đạt được là tạo dựng tính kỷ luật cho bọn trẻ. ”

Sức mạnh của tuyên bố này càng được khẳng định hơn khi so sánh nó với giáo dục dựa trên nền tảng tôn giáo:

“Điều này gợi ta nhớ đến một trong những lời khuyên của nhà thờ Thiên Chúa giáo đối với việc duy trì sức mạnh tinh thần và trí tuệ, đó là giai đoạn "tập trung hướng nội", con người có thể đạt được "sức mạnh tinh thần". Nhân cách đạo đức phải lấy sức mạnh tinh thần bền vững từ "quá trình suy ngẫm" có phương pháp, mà nếu thiếu nó, "nội tâm" của người đó sẽ bị phân tán và mất cân bằng. Người đó sẽ không còn làm chủ được chính mình nữa và không thể sử dụng năng lượng của mình vào những mục đích cao cả.”

Giống như Rousseau, Montessori coi việc giúp đỡ người yếu đuối, già cả và đau ốm là một nhiệm vụ quan trọng cần phải được thực hiện trong giai đoạn phát triển nhân cách. Trong giai đoạn này, những mối quan hệ đạo đức sẽ định hình và đánh dấu sự bắt đầu một giai đoạn mới của cuộc đời như một cá nhân có đạo đức. Bà cho rằng, thời điểm thích hợp để thực hiện bước đi này là ở giai đoạn vị thành niên. Song, tại các Ngôi nhà Trẻ thơ, bước đi này được chuẩn bị theo nhiều cách khác nhau. Vì vậy, những hoạt động sớm nhất mà trẻ tham gia đóng vai trò quyết định cho sự phát triển toàn diện về tinh thần cũng như thể chất của trẻ sau này.

Cần phải tận dụng cơ hội duy nhất có được, để khuyến khích sự phát triển tích cực của trẻ ở giai đoạn tuổi thơ ấu, một giai đoạn rất nhạy cảm. Montessori coi việc hướng dẫn về mặt xã hội là một yếu tố quan trọng trong giai đoạn ban đầu này bởi một người muốn trở thành một thành viên hoàn thiện của xã hội, thì tính tự quyết của người đó phải do một người khác định hướng. Trong chương cuối của cuốn

Khám phá thế giới trẻ thơ (The Discovery of the Child), bà đã mô tả quá trình này như sau:

“Không đứa trẻ nào cảm thấy khó chịu trước những gì một đứa trẻ khác đạt được mà trái lại, chúng sẽ cảm thấy hân hoan và vui sướng trước chiến thắng của những đứa trẻ khác và chúng sẽ bắt chước đứa trẻ thành công một cách đầy thiện chí. Mọi trẻ em dường như đều cảm thấy hạnh phúc và bằng lòng làm những gì chúng có thể, những gì người khác làm không khiến chúng cảm thấy đồ kỳ, xấu hổ, kèn cựa hay kiêu căng. Một đứa bé 3 tuổi có thể chơi đùa một cách ngoan ngoãn bên cạnh một đứa trẻ 7 tuổi và cảm thấy bằng lòng với việc mình nhỏ bé hơn mà không cảm thấy ghen tị vì vóc người to lớn hơn của đứa trẻ 7 tuổi. Chúng đều lớn lên trong một môi trường yên bình tuyệt đối.”

Các tài liệu dạy học cũng nhằm mục đích hỗ trợ sự phát triển này trong một môi trường yên bình hoàn hảo nhất nhằm tạo cho trẻ một tinh thần trách nhiệm ở mức độ cao. Các Ngôi nhà Trẻ thơ bao gồm những hoạt động được sắp đặt sẵn một cách có phương pháp theo một tiêu chuẩn nhất định. Khi trẻ tự do lựa chọn một trong những hoạt động đó, chúng sẽ tự đặt mình vào một tình huống được sắp đặt sẵn. Chúng buộc phải giải quyết tình huống đó và một cách vô thức, chúng đã giúp ta thực hiện mục đích phát triển tri thức của trẻ. Ví dụ rõ nhất là bài tập đút những ống xilanh có độ dài và kích cỡ khác nhau vào những lỗ tương ứng, mỗi một xilanh chỉ vừa một lỗ hổng. Khi ống xi lanh rơi ra khỏi lỗ, trẻ sẽ hiểu được rằng, chúng chưa tìm được một giải pháp đúng.

Tài liệu dạy học

Một nguyên tắc cơ bản của các tài liệu dạy học là phải có sự gắn kết về phương pháp giữa các hoạt động sao cho trẻ có thể dễ dàng đánh giá được mức độ thành công của mình, khi tham gia vào các hoạt động này. Ví dụ như việc cho một đứa trẻ tập đi theo hình những vòng tròn lớn được sắp đặt trên nền nhà theo nhiều kiểu thú vị khác nhau. Người ta đưa cho đứa bé một chiếc bát có chứa mực xanh đỏ, nếu mực tràn ra ngoài bát thì đứa trẻ biết được động tác di chuyển của mình chưa đủ nhịp nhàng và uyển chuyển. Tất cả các chức năng khác của cơ thể có thể được rèn luyện một cách có ý thức bằng cách tương tự.

Với mỗi một giác quan lại có bài tập riêng. Và hiệu quả của bài tập sẽ được nâng cao, nếu mỗi bài tập chỉ tập trung vào một giác quan duy nhất, loại trừ đi sự kích thích đối với những giác quan khác. Ví dụ như một bài tập có nội dung nhận biết những loại gỗ khác nhau thông qua việc cảm nhận thớ gỗ có thể có được hiệu quả tốt hơn khi bị mất trẻ. Việc tiến hành thực nghiệm và thảo luận nhóm đã tăng cường độ thích hợp của những bài tập này với các khía cạnh xã hội của giáo dục trẻ nhỏ. Bởi vậy, nhiều hoạt động khác sẽ có tác dụng tương tác lẫn nhau hay theo cách diễn đạt của Montessori, đời sống thực tiễn và đời sống xã hội phải được gắn liền một cách chặt chẽ với nhau trong giáo dục.

Nếu điều này là đúng đối với Helen Parkhurst, thì đối với người thầy của Helen là Maria Montessori, điều này lại càng đúng hơn. Montessori tìm cách phát triển những khía cạnh xã hội của giáo dục, tuy trọng tâm của bà không giống với những gì ta có thể tìm thấy trong một vài khái niệm giáo dục dựa trên xã hội học nhằm giải quyết những vấn đề khác nhau. Đây là câu trả lời với những ai có cách nhìn một cách hời hợt và phiến diện về các ý tưởng giáo dục của Helen Parkhurst và Maria Montessori. Họ cho rằng, những tư tưởng này là mang tính cá nhân không thể chấp nhận được. Những tài liệu dạy học này sẽ có chức năng như một 'chiếc thang', như Montessori nhiều lần đã nói tới, giúp cho trẻ em có quyết định riêng của mình và tiến dần tới quá trình tự nhận thức. Cùng lúc đó, một tư tưởng cụ thể hay một quan điểm tri thức nào đó được lồng ghép trong các tài liệu dạy học này sẽ được

truyền đạt lại cho bọn trẻ. Điều này quyết định cá tính của chúng. Bà viết:

"Bởi vậy, các tài liệu giảng dạy kích thích giác quan của trẻ chắc chắn được coi như là "sự trừu tượng được vật chất hoá"...Khi đưa trẻ được tiếp xúc trực tiếp với những vật thể đó, chúng sẽ tập trung vào nó với một độ chú tâm cao. Điều này giúp cho đứa trẻ có được khả năng nhận thức tốt nhất. Dường như, nếu trẻ nhỏ vận dụng hết khả năng suy nghĩ của mình thì chúng có thể mở những cánh cửa tri thức đang còn khép kín."

Sử dụng cách tiếp cận này, giáo viên có thể rút khỏi tâm điểm của quá trình giáo dục và gây tác động từ bên ngoài. Nhiệm vụ quan trọng nhất của người giáo viên lúc này là quan sát một cách khoa học và sử dụng trực giác của mình, để khám phá những nhu cầu và năng lực mới của trẻ. Sự phát triển của trẻ em cần phải được định hướng một cách có trách nhiệm theo tinh thần khoa học.

Cơ sở khoa học các công trình của Maria Montessori

Montessori là một trong những người đầu tiên thiết lập một môn khoa học thật sự cho giáo dục. Cách tiếp cận của bà là nhằm giới thiệu 'khoa học quan sát'. Bà cho rằng, các giáo viên và những cá nhân khác tham gia vào quá trình giáo dục phải được đào tạo bằng phương pháp này và rằng, chính việc dạy học phải tuân theo một khuôn khổ nhất định nhằm đảm bảo cho việc kiểm soát và kiểm tra một cách khoa học. Bà viết: "Khả năng quan sát sự phát triển trí não của trẻ như một hiện tượng tự nhiên và dưới điều kiện thực nghiệm đã biến chính trường học thành một hoạt động, thành một dạng môi trường khoa học dành riêng cho việc nghiên cứu tâm sinh lý của con người."

Nghệ thuật cơ bản của quan sát chính xác bao gồm việc đưa ra khái niệm chính xác và mô tả chính xác. Nghệ thuật này được Rousseau ca ngợi trước đó rất lâu như một phẩm chất quan trọng nhất của các nhà giáo dục. Montessori đã phác họa lên một 'hình mẫu giáo viên mới'. Đó là: "người thầy giáo sẽ phải học cách giữ im lặng, thay vì nói; Phải quan sát, thay vì hướng dẫn; Và phải khoác trên mình tấm áo choàng của sự khiêm nhường thay vì thể hiện phẩm giá đáng tự hào của một con người không bao giờ phạm phải sai lầm." Khả năng quan sát một cách tận tâm này không phải là một khả năng tự nhiên, mà chỉ có được qua quá trình rèn luyện, "một quá trình thật sự hướng người ta đến với khoa học. Nếu chúng ta không ý thức được rằng chúng ta đã nhìn thấy một vật gì đó, thì dường như vật đó sẽ chưa bao giờ tồn tại. Tâm hồn của một nhà khoa học đầy ắp những niềm đam mê đối với những gì anh ta thấy. Khi một người học để nhận thấy rằng, mình đã bắt đầu thấy hứng thú. Và sự đam mê này là động lực thúc đẩy đằng sau tinh thần khoa học."

Montessori đã mừng rỡ ra một thủ tục, mà ngày nay được gọi là cách chú giải cổ điển theo lối kinh nghiệm. Tuy nhiên, bản thân bà cũng không thành công trong việc đưa bất kỳ một ý tưởng nào vào thực tế thông qua những công trình của mình. Những thí nghiệm của bà không có một khung lý thuyết vững chắc, cũng không được tiến hành và đánh giá một cách quy củ để có thể đưa ra những kết luận khách quan. Những thử nghiệm của bà không phải là không có những dấu ấn cá nhân và kết luận bà đưa ra thường là thiên về ý kiến riêng, thậm chí đôi khi còn khá độc đoán.

Mặc dù vậy, bà đặc biệt có tài trong việc xây dựng các tình huống giáo dục, cho dù các tình huống này thể hiện cá tính của bà hơn là kết quả của một quá trình suy nghĩ và lên kế hoạch. Bà tiến hành những quan sát của mình một cách cẩn trọng, tính đến các yếu tố khoa học để đảm bảo tính khách quan cho kết quả quan sát. Song về cơ bản, bà có những tài năng rất riêng, rất độc đáo trong việc giải quyết và

mô tả các quá trình giáo dục.

Cần phải tính đến những khía cạnh đó khi tìm hiểu cách mô tả về các hiện tượng giáo dục của bà cũng như những kết luận mà bà đưa ra. Montessori mô tả một bé gái đã thử cố tìm đúng lỗ để cắm cái chốt tới 44 lần rồi mới quay sang làm một việc khác, nhưng lại không hề nói tới nền tảng xã hội và việc giáo dục của bé gái cũng như cô bé đã đạt được những tiến bộ gì sau đó. Bà đã có một cách làm việc tương tự với tất cả các hiện tượng, một kiểu thức tỉnh và 'bùng nổ'. Nếu đánh giá bà theo những tiêu chuẩn do chính bà đặt ra cho nghiên cứu khoa học và lý thuyết trong giáo dục, cho dù là những tiêu chuẩn này còn tương đối chung chung và không rõ ràng, thì bà cũng vẫn khó có thể vượt qua được cách đánh giá này. Nhưng thành công của nghiên cứu của bà là nhờ những nhân tố khác: sự khiêm tốn và kiên nhẫn, sự đam mê (như bà thường nhắc đến) của bà đối với những “kỳ quan cuộc sống” (tức là trẻ em).

Khả năng tưởng tượng chứ không chỉ là cách quan sát chính xác thật sự là một triết lý sống. Dù bà đã phê phán giáo dục triết học và giáo dục mang tính triết học, chính bà lại chấp nhận quan điểm đó cho mình. Trong một đoạn văn bản về sự cần thiết của việc đào tạo các giáo viên gắn liền với kinh nghiệm giáo dục thực tiễn, bà đã viết về các sinh viên ngành y và sinh học cùng vai trò của chiếc kính hiển vi như sau: "Trong khi tham gia vào quan sát với sự trợ giúp của kính hiển vi, niềm đam mê cuộc sống trong họ ngày càng tăng và trí tuệ của họ được thức tỉnh, khiến họ cống hiến cả cuộc đời để tìm kiếm những bí mật về sự sống với sự đam mê đầy nhiệt thành."

Việc xem xét thái độ cởi mở đầy nhạy cảm của Montessori đối với những 'bí ẩn' của cuộc sống gắn liền với cách tiếp cận khoa học của bà là rất quan trọng. Nếu không tính đến cả hai yếu tố, chúng ta chắc chắn sẽ cảm thấy bối rối trước những sự đối lập, mâu thuẫn và tiếp tục cuộc tranh luận gay go về giá trị và ý nghĩa của công trình của bà. Ngay cả khi đã tính đến tất cả các yếu tố thì những ý kiến khác biệt nhau cũng khó có thể được giải quyết. Một số tuyên bố và kết luận của Montessori có vẻ giống với tuyên bố của Pestalozzi đưa ra vào lúc ông đang suy tưởng hơn là một phân tích khách quan của một bác sĩ. Song rõ ràng cách tiếp cận trên diện rộng đã đem lại cho các tác phẩm của bà một sức mạnh tiên tri. Tuy đôi lúc cách tiếp cận này cũng dẫn đến tình trạng khó hiểu, tối nghĩa, song nó đã giúp bà có được sự mến mộ của dân chúng trên toàn thế giới, ở Ấn Độ cũng như ở châu Âu. Ảnh hưởng của bà thật lớn lao, ngay cả khi bà xuất hiện với tư cách cá nhân trong các buổi nói chuyện, hay các buổi giảng, và vì thế đã có nhiều học trò sẵn sàng tiếp tục thử nghiệm và tiếp nối tinh thần của công trình nghiên cứu của bà.

Sự nhận thức

Montessori không chỉ đưa ra một phương pháp hệ thống cho sự phát triển những cách nhận thức, mà bà còn phát triển một lý thuyết về khái niệm có nhiều điểm tương đồng với cách tiếp cận của Pestalozzi. Thế nên, khi nhắc tới các tài liệu giảng dạy, Montessori đã cảnh báo rằng: "không nên trói buộc sự chú ý của bọn trẻ vào các mục tiêu đề ra sau khi quá trình tưởng tượng tinh tế đã bắt đầu." Bà dự định soạn thảo ra những giáo trình giúp người học nghĩ xa hơn về tình huống cụ thể đang diễn ra trước mắt và khuyến khích trí tưởng tượng. Nếu những tài liệu này không khuyến khích sự khái quát hóa thì chúng sẽ trói chặt đứa trẻ với những "cạm bẫy". Nếu điều này xảy ra, đứa trẻ sẽ bị rơi vào cạm bẫy của những mục tiêu vô ích. Montessori viết:

Trong thế giới tổng thể, những ý tưởng cơ bản dù ít hay nhiều cũng sẽ tự lặp đi lặp lại. Ví dụ, nếu

nghiên cứu đời sống của các loài sinh vật hay côn trùng trong tự nhiên thì ta sẽ có được một ý niệm tương đối về cuộc sống của các loài sinh vật hay côn trùng trên toàn thế giới. Việc quan sát một cây thông đủ để tưởng tượng xem tất cả các cây thông sinh trưởng và phát triển như thế nào.

Theo đuổi một ý tưởng tương tự, bà viết: "Liệu điều cần thiết khi một người đứng trước một con sông hay một cái hồ, là phải được nhìn thấy mọi sông hồ trên thế giới trước đó không?". Ý tưởng được thể hiện ở đây cũng như cách thức tạo lập nên ý tưởng đó nhất quán một cách đáng kinh ngạc với quan điểm của Pestalozzi. Và cũng như ông đã từng làm, Montessori đã đưa ra lời cảnh báo chống lại việc bỏ qua các cách nhận thức trực tiếp.

Theo bà thì việc học viên đạt được "sự chú tâm kết hợp của tinh thần" là điều quan trọng cơ bản. Vì lý do này bà đã cố gắng tổ chức tài liệu giảng dạy để kích thích trí tưởng tượng của trẻ theo cách tác động trực tiếp vào ý thức của trẻ. Một điều đáng chú ý, Montessori đã lý giải quá trình này bằng một niềm tin, một quá trình liên quan diễn ra ở một mức độ khác: "Nhìn thấy để tin thì vẫn chưa đủ, mà phải tin để nhìn thấy." Bà viết: "Việc mô tả hay giải thích một sự thật, ngay cả khi sự thật ấy là một sự thật khác thường, là một việc làm vô ích, nếu không có niềm tin. Muốn sự thật được thừa nhận, không chỉ cần có bằng chứng thực tế mà còn cần phải có niềm tin."

Quá trình tự nhận thức thông qua hoạt động độc lập

Một trong những khái niệm then chốt trong hệ thống giáo dục của Montessori là khái niệm "hoạt động độc lập". "Không phải những gì giáo viên dạy mà chính là những gì học sinh tự thực hiện sẽ tác động đến việc hình thành nên tính cách của anh ta." Thậm chí bà đã đưa ra ý tưởng "tự sáng tạo" và áp dụng ý tưởng này không chỉ trong khái niệm về tri giác và trí thức mà còn đưa nó vào trong quá trình phối hợp tất cả các mặt nhân văn trong quá trình phát triển nhân cách.

Quá trình này chỉ có thể thành công nếu nó diễn ra một cách tự do, và tự do được hiểu theo nghĩa là tự do trong kỷ luật và gắn liền với trách nhiệm. Trẻ em có khả năng tiếp thu trực giác' tự nhận thức thông qua các hoạt động độc lập. Trẻ em dường như cảm thấy sự phát triển bên trong của chúng. Chúng ý thức được thành tựu đánh dấu và xác định sự phát triển đó. Bên ngoài, chúng sẽ trở nên hạnh phúc hơn khi biết rằng, quá trình phát triển cao hơn và lớn hơn đó đã bắt đầu bên trong chúng.

Trong phần lớn các ví dụ Montessori bổ sung vào trường hợp này, bà coi sự hài lòng ở mức độ cao mà bọn trẻ thể hiện là nhờ khả năng tự nhận thức mà chúng đạt được một cách độc lập. Bà đi đến kết luận rằng "sự tự nhận thức" ngày càng tăng này thúc đẩy quá trình trưởng thành. Giúp trẻ tự nhận thức được giá trị của bản thân, chúng sẽ cảm thấy được tự do và việc lao động không còn là gánh nặng đối với chúng.

Theo cách này, thì con người đầu tiên sẽ bị tước bỏ tự do rồi dần giành lại nó bằng quá trình tự nhận thức. Mọi cá nhân đều phụ thuộc lẫn nhau và vì vậy, có thể tiến đến sự tự nhận thức chỉ trong bối cảnh phụ thuộc lẫn nhau. Quá trình này được nối tiếp bằng sự nhận thức đầy đủ và đòi hỏi tất cả các khả năng của con người phải được huy động và tăng cường cùng một lúc. Cuối cùng, quá trình tự nhận thức dẫn đến quá trình tự giáo dục (autoeducation). Đây mới là mục tiêu thật sự cần phải đạt tới. Bởi vậy, việc suy nghĩ và tập trung tư tưởng cùng với nỗ lực lớn là không thể thiếu được khi cố gắng giải quyết những vấn đề do các tài liệu giảng dạy đặt ra.

Đền đây, chúng ta đã có thể hiểu được điều Montessori muốn diễn tả gì qua khái niệm 'óc biết tiếp thu', một trong những khái niệm chính trong hệ thống giáo dục của bà, và quá trình 'bình thường hóa'. Bà coi trẻ em như 'những bào thai tri thức', và bằng cách này, bà muốn nhấn mạnh rằng trẻ em tham gia vào quá trình phát triển chung của thế giới, cũng giống như bản chất kép của sự phát triển thể chất và trí tuệ. Ngay từ đầu, trẻ em là những thực thể có trí óc. Tuy nhiên, trong giai đoạn phát triển ban đầu sau khi sinh, khía cạnh phát triển thể chất là nổi bật hơn. Song những nhu cầu thể chất cơ bản này chỉ có thể được đáp ứng thích đáng khi sự phát triển tri thức được nhận biết và chấp nhận. 'Nói cách khác, trẻ em phải được chăm sóc ngay từ khi chào đời và trên hết, phải ý thức được rằng, trẻ em cũng có đời sống tinh thần riêng'.

Ngay từ giai đoạn đầu, việc giáo dục trẻ phải được tiến hành một cách cân bằng. Nếu không, những ấn tượng đầu tiên sẽ đem lại một sự nhận thức, những kỳ vọng và hành vi bị bóp méo hay thiên lệch mà sau này sẽ lặp lại. Những ấn tượng đầu tiên này không chỉ ăn sâu vào ký ức của trẻ, mà còn tạo ra những cấu trúc phát triển, giúp trẻ sẽ giải quyết tất cả những gì chúng gặp phải sau đó theo cấu trúc này. Ngay từ khi ra đời, trẻ rất cởi mở và tự nhiên với thế giới. Vì lý do này, chúng luôn bị đe dọa mất đi những bản sắc riêng của mình. Loài vật thì lại khác, chúng có một loạt những phản ứng theo bản năng tự nhiên để đảm bảo được quá trình phát triển hợp lý. Nhưng mặt khác, loài vật lại không có tự do bởi tự do không phải là một trạng thái tự nhiên mà là một điều kiện phải đấu tranh để dành được. 'Khác với loài vật, con người lại không được “lập trình sẵn” với bất kỳ sự phát triển có phối hợp nào. Vì thế, con người phải tự học tất cả mọi thứ: không có mục tiêu nào được đặt ra cho con người, mà chính con người phải tìm kiếm mục tiêu cho mình'.

Trong lĩnh vực này có một số điểm tương đồng giữa các ý tưởng của Montessori và thuyết nhân loại học hiện đại. Cuốn *Anthropologia pedagogica* (Giáo dục nhân loại học, 1910) là công trình đầu tiên của bà cống hiến cho vấn đề này. Khi bà nói tới 'đời sống tâm lý của bào thai', bà đã sử dụng những thuật ngữ đồng nghĩa với 'bào thai vật chất' nhằm nhấn mạnh rằng, thế giới tri thức cũng phải được xây dựng dần dần bằng cảm giác và kinh nghiệm. Thế nên, nếu xét đến chức năng giáo dục, thì cách tổ chức môi trường xung quanh của một thai nhi cũng không kém phần quan trọng so với việc cung cấp đầy đủ dinh dưỡng cho cơ thể trong giai đoạn trước khi sinh.

“Nhiệm vụ đầu tiên của giáo dục là cung cấp cho trẻ một môi trường mà tại đó, chúng có khả năng phát triển những chức năng tự nhiên của mình. Điều này không có nghĩa là chúng ta chỉ nên thỏa mãn những nhu cầu của trẻ nhỏ và cho phép chúng làm những gì chúng muốn mà chúng ta cần phải sẵn sàng phối hợp với “sự sai khiến” của tự nhiên, với một trong những quy luật tự nhiên, mà theo đó, sự phát triển và trưởng thành có được thông qua việc tương tác với môi trường”.

"Óc biết tiếp thu" vừa có nghĩa là năng lực học, vừa có nghĩa là tinh thần sẵn sàng học hỏi. Trí óc được hướng tới những sự kiện trong thế giới xung quanh và ăn khớp với nhịp độ của những sự kiện đó để chứng tỏ giá trị giáo dục khác nhau với mỗi cá nhân khác nhau: '...trong mọi trường hợp, sự phát triển tinh thần là bước đầu tiên trong quá trình phiêu lưu của cuộc đời' (Montessori, 1976, tr 69). Điều quan trọng là những cảm giác thu được phải khớp với sự cởi mở về tinh thần, sao cho những nhu cầu mà quá trình học tập đặt ra phải thích ứng với độ nhạy cảm và xu hướng của mỗi một giai đoạn phát triển.

Liên quan chặt chẽ đến những khái niệm nhân chủng học là ý tưởng về "những giai đoạn nhạy cảm". Những giai đoạn nhạy cảm là những giai đoạn trẻ có khả năng tiếp nhận cao thông qua việc tiếp xúc

với môi trường xung quanh. Theo lý thuyết này, có những giai đoạn đặc biệt mà trẻ có khả năng tiếp nhận tự nhiên qua một số tác động của môi trường. Do đó, đứa trẻ phải tận dụng những tác động này để làm chủ được một số khả năng bẩm sinh và trở nên trưởng thành hơn. Bởi vậy, tồn tại những giai đoạn nhạy cảm cho việc học nói, làm chủ khả năng quan hệ xã hội, v.v... Nếu những giai đoạn này được quan tâm đúng mức, chúng có thể được khai thác để thúc đẩy các quá trình học tập chuyên sâu và hiệu quả. Nếu không tận dụng được những cơ hội này thì chúng sẽ bị mất đi mà không thể khôi phục lại được.

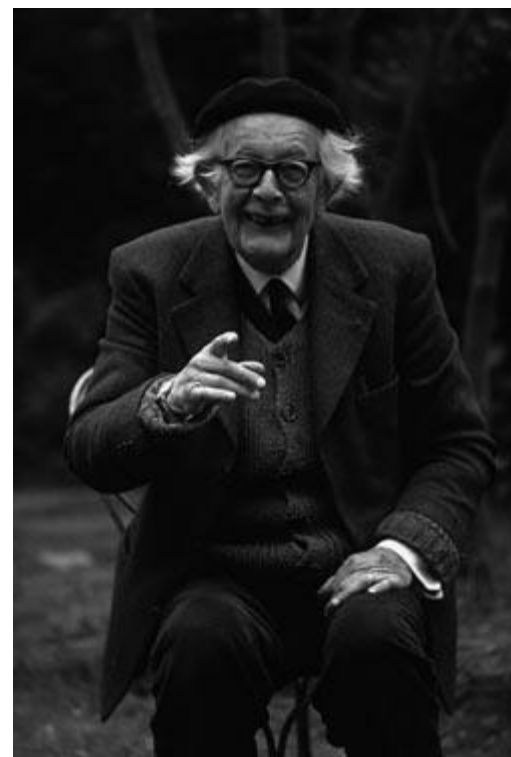
Quá trình phát triển hài hòa giữa nội tâm và ngoại chất cũng có thể dẫn đến một sự độc lập ngày càng tăng: "Nếu trẻ không có biểu hiện thụ lùi nào thì chúng sẽ có xu hướng phát triển độc lập các khả năng một cách rõ ràng và mạnh mẽ.... Trong bản thân mỗi con người đều có một nguồn lực mạnh mẽ hướng người đó đến với sự tự nhận thức chính bản thân mình. Percy Nunn đã gọi nguồn sức mạnh này bằng cái tên *Horme*." Đây là lý do tại sao Montessori lại mong đợi rất nhiều từ các chương trình cải cách giáo dục tiến hành dựa trên những ý tưởng của bà. Đối với bà thời điểm thơ ấu là một giai đoạn đầy hứa hẹn, một xuất phát điểm cho việc giáo dục một 'con người mới'. Sự trông đợi của bà đối với thời điểm này lớn đến nỗi, thật ra, bà đã trông đợi rằng, bằng cách này con người sẽ được cứu rỗi về tinh thần. Bà cũng tin vào sự tái tạo và đạt đến độ hoàn mỹ:

“Nếu có sự cứu rỗi thì điều đó sẽ bắt đầu với đứa trẻ, vì đứa trẻ là người sáng tạo ra loài người. Đứa trẻ sẽ được phú cho những quyền lực chưa hề biết để đưa tới một tương lai tốt đẹp hơn. Nếu mục tiêu của loài người là tìm kiếm sự tiếp nối thực sự, thì nhiệm vụ của giáo dục phải là sự phát triển tiềm năng của con người.”

Niềm tin vào khả năng tiềm ẩn của con người là một trong những trụ cột của lý thuyết Montessori về giáo dục. Khi áp dụng những phương pháp giáo dục đúng đắn thì "óc tiếp thu" sẽ tiếp tục củng cố niềm tin này. Khía cạnh quan trọng thứ hai là nỗ lực định hình quá trình này theo tinh thần trách nhiệm khoa học, nỗ lực tìm ra yếu điểm và những bước ngoặt quyết định trong quá trình phát triển của con người để có thể định hướng sự phát triển đó một cách tốt hơn. Quá trình này không chỉ được hiểu như là một quá trình tuyến tính mà nó khá linh hoạt và phức tạp. Sẽ có những bước đột phá, bùng nổ, thức tỉnh, những phát hiện mới, những biến đổi và tổng hợp. Tất cả sẽ đưa mỗi con người đến với đỉnh cao của quá trình tiến hoá, một quá trình thậm chí ta không thể đưa ra bất kỳ dự đoán nào về nó. Bà viết: 'Phát triển là một chuỗi nối tiếp, sự ra đời này tiếp nối sự ra đời khác'.

Theo nghĩa này, cuộc sống của bà và sự phát triển các ý tưởng của bà phụ thuộc vào những cơ hội gặp gỡ, tiếp xúc, những cảm hứng và những sự tái tạo. Những cuộc gặp gỡ, tiếp xúc với những người có cùng tư tưởng quan trọng hơn việc tham khảo những lý thuyết có sẵn. Bà tìm cách phát triển ảnh hưởng của mình ra toàn thế giới thông qua sự kết nối hài hòa giữa lý thuyết và thực hành. Bà tìm cách khẳng định các lý thuyết của bà bằng thực tế và tiến hành các thử nghiệm thực tiễn của mình dựa trên các nguyên tắc khoa học. Thế nên bà đã đạt tới sự hoàn thiện và điều này cũng lý giải tại sao khái niệm giáo dục của Montessori đã thành công đến như vậy.

JEAN PIAGET (1896–1980)



JEAN PIAGET

(1896-1980)

Nhà giáo dục, nhà nhận thức luận, nhà tâm lý học

Jean Piaget vừa là một nhà giáo dục, một nhà nhận thức luận, vừa là một nhà tâm lý học. Thoạt nghe thì điều này có thể gây ngạc nhiên. Thực sự, vì lý do gì người ta lại coi ông là nhà giáo dục, khi mà thực tế ông chưa bao giờ đứng trên bục giảng và không muốn người khác gọi mình là nhà giáo dục học? Thậm chí có lần đã ông khẳng định rằng “Tôi chẳng có chút khái niệm gì về việc giảng dạy”. Hơn nữa, tác phẩm viết về giáo dục của ông chỉ chiếm khoảng 3% trong tổng số những gì ông đã viết.

Những điều trên đây có vẻ phi lý, nếu chúng ta chỉ xét tới những cống hiến của Piaget trong lĩnh vực khoa học. Tuy nhiên, điều này có vẻ sẽ hợp lý hơn nhiều, nếu kể đến các tác phẩm của nhiều tác giả khác dựa trên những ý tưởng về giáo dục ông đã nêu trong các công trình nghiên cứu của mình. Một vài năm trở lại đây, người ta đã thôi nhắc tới việc rất nhiều nhà sư phạm và nhà giáo dục học ở nhiều nước khác nhau đã trích dẫn tác phẩm của Piaget để chứng minh cho những phương pháp và nguyên lý của họ, vì điều này đã trở nên quá đổi bình thường. Nhưng những trích dẫn ấy có luôn được diễn giải như nhau không? Có phải các tác giả luôn đề cập tới vấn đề tâm lý học Piaget hay không? Hay là họ chỉ gọi ra các khía cạnh khác của công việc của ông vốn rất phức tạp và đa diện. Trong số rất nhiều công việc mà ông đã làm, thì ông cống hiến nhiều nhất cho nhân loại trong vai trò nào: Piaget - nhà sinh vật học, Piaget - nhà nhận thức luận hay Piaget - nhà tâm lý học? Hay chúng ta đều đang nói đến Piaget - nhà chính trị giáo dục học như người ta vẫn thường nhắc đến năng lực xuất chúng của ông khi là Cục trưởng Cục Giáo dục Quốc tế.

Cuộc đời sự nghiệp của ông: Khoa học

Chúng ta nên bắt đầu bằng việc nhắc lại sự nghiệp học tập nghiên cứu của Piaget. Ông là hình ảnh của một viện sĩ hàn lâm “khai sáng” cống hiến cả cuộc đời cho sự nghiệp đấu tranh chống lại các thể chế kìm kẹp và các định kiến về những người trí thức ở thời đó, thậm chí là chống lại những lý tưởng và niềm tin thời trai trẻ của chính mình nhằm bảo vệ và phát huy một phương pháp khoa học.

Được cha mình, “một người có tư duy phê phán thận trọng và không ưa những kết luận vội vàng” khuyến khích, Piaget sớm tiếp xúc với các công trình quan sát chính xác của một người theo trường phái tự nhiên học là ông Paul Godet (). Năm 1911, khi mới 15 tuổi, Piaget bắt đầu tham gia vào các đề tài tranh luận khoa học tầm cỡ quốc tế bằng việc viết những bài báo đầu tiên trên các tạp chí lớn. Ông nhanh chóng bị vẻ quyến rũ và tính kỷ luật của công việc nghiên cứu khoa học cuốn hút. Ông từng nói:

“...Do được tiếp xúc rất sớm với những nghiên cứu khoa học, tôi cảm thấy những nghiên cứu đó giúp ích tôi rất nhiều trong quá trình học tập, tìm tòi. Không những thế, tôi có thể nói rằng, chúng như những vũ khí ngăn chặn ảnh hưởng xấu của triết học. Nhờ có những nghiên cứu đó tôi mới may mắn nằm trong số rất ít người nắm bắt được chút ít khái niệm về khoa học và những ý tưởng mà khoa học thể hiện trước khi tôi trải qua giai đoạn khủng hoảng về tâm lý của lứa tuổi thanh niên.

Tôi chắc rằng, những kinh nghiệm của tôi trước đây về hai vấn đề rắc rối đó đã giúp tôi có nguồn cảm hứng đối với các nghiên cứu sau này trong lĩnh vực tâm lý học.”

Do đó, mặc dù gặp phải hai “khủng hoảng lớn của thời thiếu niên”, một về tôn giáo và một về triết học, nhưng Piaget vẫn tin tưởng chắc chắn rằng, khoa học là con đường đúng đắn nhất giúp con người có kiến thức, còn các phương pháp nội quan theo tư duy triết học, cùng lắm, chỉ có thể giúp con người có được sự khôn ngoan ở một mức độ nào đó mà thôi.

Niềm tin đó ngày càng vững chắc hơn và dẫn tới những quyết định cơ bản của Piaget những năm 1920 cũng như sau này. Niềm tin đó mãi mãi vẫn không hề suy chuyển cho dù nó liên quan đến lĩnh vực tâm lý mà ông nghiên cứu, những chính sách kinh viện mà ông bảo vệ hay những vấn đề liên quan đến giáo dục mà ông thực hiện. Khi đề cập đến tâm lý học, ông nói rằng: “Tâm lý học đã khiến tôi đi đến quyết định dành cả cuộc đời mình cho việc lý giải tri thức bằng các phương pháp sinh học”, và do đó ông đã từ bỏ ngành phân tâm học và tâm lý học bệnh hoạn, hai ngành mà ban đầu ông quan tâm tới, vì liên quan trực tiếp đến chuyện gia đình ông.

Nói về công việc nghiên cứu và giảng dạy đại học của Piaget, có thể nói rằng, mối quan tâm thường trực có nhiều ảnh hưởng và có tác dụng như kim chỉ nam đối với ông suốt cả cuộc đời, chính là việc mọi người, đặc biệt là đồng nghiệp về chuyên môn vật lý và các khoa học tự nhiên, công nhận rằng, các môn khoa học xã hội, nhất là tâm lý học và nhận thức học, cũng có bản chất khoa học giống như các môn khoa học tự nhiên. Chính thái độ đó và sự tận tâm của Piaget đối với ngành giáo dục đã dần dần làm cho ông trở thành người chiến sĩ đấu tranh bảo vệ giả thuyết: cách tiếp cận khoa học hữu hiệu nhất chính là thái độ tham gia tích cực vào việc học tập của học sinh.

Phát kiến về mối liên hệ giữa tuổi thơ và giáo dục

Vào lúc đó, ý tưởng này đã thúc đẩy Piaget ngừng nghiên cứu về nội quan triết học để đến Pari cùng làm việc với Janet, Piéron và Simon trong phòng thí nghiệm của Binet (). Khi làm việc ở đó, Piaget lần đầu tiên phát hiện ra thế giới suy nghĩ phong phú của trẻ em. Cũng chính trong thời gian đang làm việc ở đây, Piaget biên soạn bản thảo đầu tiên phương pháp phê phán về việc phỏng vấn trẻ bé dựa trên những điều mới lạ và thú vị mà ông đã chắt lọc được từ các bài giảng của Dumas và Simon trong môn học Tâm lý học giản lược, cũng như những điều ông học được của Brunshvicg () và Lalande trong các môn nhận thức luận, lô gíc và lịch sử các môn khoa học.

Nguồn gốc của việc Piaget khám phá ra suy nghĩ của trẻ em chính là dựa trên nguyên tắc mang tính phương pháp luận. Theo đó, công việc phỏng vấn cần kỹ rất linh hoạt và tinh tế này (đây chính là các đặc điểm của phương pháp giản lược) cần được điều chỉnh bằng cách tìm ra hệ thống các quá trình toán học lôgic ẩn sau các lập luận. Tuy nhiên, để có thể thực hiện các cuộc phỏng vấn như thì cần quan tâm tới các bước tiến hành đa dạng, qua đó khái niệm đang được nhắc tới phải được kiểm nghiệm theo quá trình phát triển của chính nó. Chính vì thế, phương pháp Piaget xuất phát từ nỗ lực liên kết ba phương pháp truyền thống của phương Tây, đến nay vẫn tồn tại tách rời nhau: phương pháp dựa trên kinh nghiệm trong các môn khoa học thí nghiệm, phương pháp giả định trong môn toán học lôgic và phương pháp lịch sử - phê phán trong các môn khoa học lịch sử.

Tại Paris, phần lớn trẻ em Piaget phỏng vấn là những đứa trẻ trong bệnh viện. Chỉ đến khi Edouard Claparède () và Pierre Bovet mời ông sang Geneva thì ông mới bắt đầu nghiên cứu trẻ em trong môi trường hoạt động bình thường, nhất là trong trường học. Trường Maison de Petits thuộc học viện Jean-Jacques Rousseau trở thành nơi nghiên cứu chính của Piaget. Công việc ở trung tâm hàng đầu về giáo dục hiện đại này đã giúp Piaget hiểu được sự khập khiễng rõ rệt giữa các kỹ năng trí tuệ mà ông đã phát hiện ở trẻ em và công việc giảng dạy của các giáo viên trong các trường công lập. Hơn thế nữa, việc ông làm ở học viện Jean-Jacques Rousseau, hoàn toàn tập trung vào nghiên cứu phát triển và nâng cao chất lượng các hệ thống giáo dục và thực tiễn giáo dục chứ không nghiên cứu trẻ em ốm yếu hoặc tàn tật ở các cơ sở y tế hay các phòng thí nghiệm y khoa nữa, đã có tác động rất lớn đến nhận thức của ông về giáo dục trên một phạm vi rộng hơn rất nhiều.

Piaget cũng đã thẳng thắn thừa nhận rằng: “Tuy nhiên, lúc này tôi không mấy quan tâm đến công việc giảng dạy, bởi vì tôi không có con”. Sau chuyển công tác ngắn hạn ở Neuchâtel để dạy thay cho thầy giáo cũ Arnold Reymond, ông trở về Geneva làm đồng Giám đốc Học viện Jean-Jacques Rousseau cùng với Claparède và Bovet. Chính lúc đó, ông mới có ý định rõ ràng về chuyện nghiên cứu các vấn đề giáo dục và nhận lời mời làm Cục trưởng Cục giáo dục Quốc tế, năm 1929. Đó chính là một bước ngoặt quyết định trong cuộc đời Jean Piaget. Quyết định này đã dẫn ông tới việc khám phá các vấn đề kinh tế-xã hội gắn liền với công tác giáo dục và thúc đẩy ông bước vào lĩnh vực giáo dục quốc tế rộng lớn.

Từ công việc ở Cục Giáo dục Quốc tế đến các nguyên tắc giáo dục Piaget

Piaget từng nói rằng: “Công việc này giống như là đánh bạc”, như thế ông không muốn nhấn mạnh tầm quan trọng của công việc này. Tuy nhiên, ông lại giữ chức vụ này suốt từ năm 1929 đến năm 1968! Thực sự đây là một chi tiết đáng ngạc nhiên, không chỉ vì khoảng thời gian tại chức khá dài mà nó còn trái ngược với tính cách của Piaget, vốn là một người nổi tiếng không hứng thú tham gia vào những việc không liên quan đến khoa học.

Liệu có phải ông mong muốn nâng cao chất lượng các phương pháp giáo dục bằng việc “chính thức tiến hành các kỹ thuật mang tính khoa học hơn là vì chúng có hiệu quả cao hơn đối với tư duy của trẻ”, hay chương trình này nên được xem là một cách hiệu quả hơn trong việc thâm nhập vào các trường học thông qua hoạt động của một tổ chức siêu chính phủ nào đó? Hay kế hoạch này lại một lần nữa nêu lên hy vọng xoá bỏ sự hiểu nhầm giữa con người với con người, và qua đó đấu tranh nhằm loại bỏ các thế lực gây chiến tranh xấu xa thông qua một nỗ lực giáo dục hướng tới các giá trị quốc tế?

Từ năm 1929 đến năm 1967, hằng năm, Piaget đều cần mẫn tự soạn thảo “Diễn văn của Cục trưởng” trong Hội đồng Cục Giáo dục Quốc tế và sau đó cho cả Hội thảo Quốc tế về Giáo dục Cộng đồng. Trong khoảng 40 bài phát biểu này, chúng ta có thể thấy rõ các đặc điểm tư tưởng giáo dục của Piaget được thể hiện rành mạch hơn so với các bài viết khác của ông. Do đó, chính các tài liệu này chứ không phải các tác phẩm lớn khác về giáo dục của Piaget được xuất bản rộng rãi là minh họa cho các nguyên tắc trong kế hoạch giáo dục của ông. Piaget rất coi trọng giáo dục, khi ông đã nhận định không chút do dự rằng: “Chỉ có giáo dục mới có thể giúp cho xã hội tránh khỏi nguy cơ bị sụp đổ, dù là sụp đổ một cách nhanh chóng hay từ từ”. Theo ông, loài người cần đấu tranh vì mục tiêu giáo dục bởi kết quả hết sức rõ ràng:

“Chúng ta chỉ cần nhớ rằng một ý tưởng lớn luôn có một sức mạnh tiềm ẩn và những gì tồn tại chính là những gì chúng ta đang cần để cảm thấy tự tin và chắc chắn hơn. Cho dù khởi đầu là con số không, nhưng chúng ta sẽ thành công trong việc đặt giáo dục vào đúng vị trí của nó trên toàn thế giới. Sau một vài chấn động trong mấy tháng trở lại đây, giáo dục sẽ trở thành một nhân tố quyết định không chỉ trong việc tái thiết mà còn trong việc xây dựng những thứ tốt đẹp hơn”.

Vì thế, theo quan điểm của Piaget, giáo dục là thách thức to lớn đối với tất cả mọi người, vượt lên trên mọi bất đồng về lý tưởng và chính trị: “Lợi ích chung của tất cả các nền văn minh chính là giáo dục trẻ em”.

Nhưng chúng ta cần đến giáo dục theo kiểu gì? Piaget không ngần ngại khuếch trương suy nghĩ của mình trong cuốn Các bài phát biểu. Trước hết, ông đưa ra một câu cách ngôn: “Ép buộc chính là phương pháp giáo dục tồi nhất”. Theo đó, “trong lĩnh vực giáo dục, đưa ra ví dụ quan trọng hơn nhiều so với việc ép buộc”. Sau đó, ông đưa ra một câu cách ngôn khác chỉ ra tầm quan trọng của sự tham gia tích cực của học sinh: “Học được chân lý mới chỉ là một nửa sự thật; toàn bộ chân lý cần phải được chính học sinh đó tái chinh phục, tái xây dựng và tái khám phá”. Theo quan điểm của Piaget, nguyên tắc giáo dục này dựa trên một thực tiễn tâm lý hiển nhiên là: “Toàn bộ tâm lý học hiện đại dạy chúng ta rằng, trí thông minh có được là kết quả của hành động” và đó chính là vai trò cơ bản của công tác nghiên cứu trong tất cả các chiến lược giáo dục. Tuy nhiên, nghiên cứu không được mang tính trừu tượng, bởi vì “hoạt động bao hàm việc nghiên cứu trước đó, và việc nghiên cứu chỉ có giá trị khi hướng tới hành động”.

Trường học không có sự ép buộc, đó là nơi học sinh được thử nghiệm một cách chủ động với mục đích tái tạo lại cho bản thân mình những điều được học. Tuy nhiên, ông đã nhắc nhở rằng: “Trẻ em không học cách thử nghiệm chỉ đơn giản bằng cách quan sát giáo viên thao tác các thử nghiệm, hoặc bằng cách làm các bài tập đã được tổ chức trước. Trẻ em học bằng quá trình tìm kiếm và nhầm lẫn, bằng cách làm việc chủ động và độc lập, tức là không bị bó buộc và có đầy đủ thời gian”.

“Tuy nhiên, ở hầu hết các nước, trường học đào tạo ra các nhà ngôn ngữ, các nhà ngữ pháp, các sử gia

và các nhà toán học, nhưng lại không đào tạo được một trí tuệ luôn tìm tòi. Một điều quan trọng cần ghi nhớ đó là ở cấp cơ sở và trung học, để tạo ra một trí tuệ ham thử nghiệm khó hơn nhiều so với việc tạo ra một trí tuệ toán học [...]. Suy luận thì dễ hơn thử nghiệm nhiều.”

Vậy vai trò của sách và sách giáo khoa ở một trường học như thế là gì? “Trường học lý tưởng không có sách giáo khoa bắt buộc cho học sinh mà chỉ có các sách tham khảo được sử dụng tự do [...]. Sách cần thiết duy nhất là sách dành cho giáo viên sử dụng”. Phải chăng những nguyên tắc này chỉ áp dụng cho giáo dục trẻ em?

Ngược lại, các phương pháp chủ động đòi hỏi một cách làm việc vừa phát sinh tự nhiên vừa phải được hướng dẫn bởi những câu hỏi được đặt ra, trong đó học sinh tái khám phá và tái xây dựng những điều thực tế thay vì tiếp nhận chúng dưới dạng làm sẵn. Các phương pháp này cần thiết đối với cả người lớn cũng như với trẻ em [...]. Bởi cần ghi nhớ là mỗi khi người lớn giải quyết những vấn đề mới, chuỗi phản ứng của họ cũng giống như cách các phản ứng xảy ra trong quá trình phát triển tinh thần”.

Quan điểm của ông trong vấn đề này rất rõ ràng: “Hiểu toán học không phải là vấn đề về khả năng của trẻ em. Do vậy sẽ là sai lầm, nếu cho rằng, không thành công trong việc học toán là do không có khả năng [...]. Phép toán xuất phát từ hành động, và vì vậy, nếu theo đó mà chỉ trình bày một cách trực giác thì sẽ chưa đủ. Chính đứa trẻ phải hành động, bởi việc thực hiện bằng tay sẽ là một sự chuẩn bị cần thiết cho việc thực hiện bằng tinh thần [...]. Trong tất cả các lĩnh vực toán học, chất lượng phải đi trước số lượng.”

Piaget cũng chú ý nhiều đến việc dạy các môn khoa học tự nhiên: “Những người do nghề nghiệp nghiên cứu mặt tâm lý học của các hoạt động trí tuệ ở trẻ em và thanh thiếu niên thường bị bất ngờ về các cách xoay xở của mọi học sinh, nếu chúng có đủ các phương tiện để làm việc chủ động chứ không bị bó buộc và bị động [...]. Từ cách nhìn này, việc dạy các môn khoa học là một sự ghi nhớ chủ động tính khách quan và thói quen kiểm chứng.”

Nhưng nguyên tắc giáo dục chủ động còn có thể áp dụng cho cả các lĩnh vực ít chuyên môn hơn, như quá trình học một ngôn ngữ hiện đại: “học một ngôn ngữ càng trực tiếp càng dễ thông thạo, sau đó hằng suy nghĩ để làm rõ phần ngữ pháp”. Nói về mối quan hệ giữa giáo dục và tâm lý học, Piaget đã bộc lộ nhiều trong quyển Các bài phát biểu. Đầu tiên, mối quan hệ giữa giáo dục và tâm lý theo Piaget là một mối quan hệ cần thiết: “Thực chất tôi không tin rằng, có một cách dạy thống nhất trên toàn cầu, nhưng một điều chung cho tất cả các hệ thống giáo dục đó chính là đứa trẻ, hoặc ít ra là một số đặc tính chung của tâm lý trẻ em.” Và chính đó là các đặc tính chung mà tâm lý học cũng cần nêu bật một cách tương tự, để các phương pháp giáo dục có thể tính đến chúng: “Không thể chối bỏ rằng, nghiên cứu của các nhà tâm lý học là điểm khởi đầu cho phần lớn các cải tiến về phương pháp luận và cải tiến giáo khoa trong những thập niên gần đây. Cũng không cần nhắc lại rằng, tất cả các phương pháp thu hút sự chú ý của trẻ em và hoạt động thực tế đã được khơi nguồn từ tâm lý học nguồn gốc. Tuy nhiên, “các mối quan hệ giữa giáo dục và tâm lý rất phức tạp: dạy học là một nghệ thuật, trong khi tâm lý học là một môn khoa học, nhưng trong khi nghệ thuật dạy học phụ thuộc vào các khả năng bẩm sinh riêng có, nó cũng cần được phát triển bởi kiến thức cần có của con người cần được giáo dục”. Hơn nữa, “người ta vẫn thường cho rằng, giáo dục là một nghệ thuật mà không phải là một môn khoa học và do đó không cần đào tạo về mặt khoa học. Mặc dù giáo dục là một môn nghệ thuật, nhưng khái niệm nghệ thuật này cũng giống như cách người ta định nghĩa y học là một môn nghệ thuật vừa đòi hỏi các khả năng và tài

năng bẩm sinh, vừa cần có kiến thức về giải phẫu học, bệnh lý học... Tương tự như vậy, nếu giáo dục là đào tạo trí tuệ cho học sinh, nó cần bắt nguồn từ kiến thức của đứa trẻ, tức là từ tâm lý học”. Trong một số thuật ngữ cụ thể hơn, khi viết về nghiên cứu khoa học, Piaget tuyên bố, một cách đầy lý lẽ rằng, việc dạy học thực nghiệm không thể tồn tại, nếu không có sự trợ giúp của tâm lý học:

“Nếu việc giáo dục thực nghiệm tìm cách để duy trì đơn thuần là một môn khoa học thực chứng, tức là chỉ giới hạn ở việc nhận thức các sự việc, mà không tìm cách giải thích chúng, chỉ giới hạn ở việc nhận thức các thành tựu mà không tìm hiểu lý do của chúng, thì rõ ràng tâm lý học là không cần thiết [...]. Nhưng nếu giáo dục thực nghiệm tập trung tìm hiểu ngọn nguồn, giải thích những kết quả đã được ghi nhận, và tìm hiểu lý do tại sao một số phương pháp có hiệu quả hơn so với các phương pháp khác, thì tất nhiên, cần thiết phải kết hợp nghiên cứu giáo dục với nghiên cứu tâm lý, hoặc nói theo cách khác, là tận dụng tâm lý học giáo dục liên tục và không chỉ đơn thuần đo các thành tựu trong giáo dục thực nghiệm.”

Ông viết “Chúng ta tin tưởng vào giá trị giáo dục và sáng tạo của sự trao đổi khách quan. Chúng ta tin rằng sự trao đổi thông tin qua lại và những hiểu biết ở nhiều góc độ khác nhau sẽ giúp con người tiến gần tới chân lý. Chúng ta luôn xa lánh ảo vọng của các sự thực chung chung, thay vào đó chúng ta tin rằng sự thật chắc chắn và sống động bắt nguồn từ sự thảo luận tự do, sự kết hợp một cách kiên nhẫn và cẩn trọng những quan niệm khác nhau, thậm chí đôi khi trái ngược nhau.”

Cương lĩnh này không chỉ giới hạn trong các nỗ lực giáo dục, mà theo quan điểm của Piaget, đó là điều kiện thiết yếu cho tất cả mọi công việc khoa học, và là nguyên tắc điều hoà hoạt động của con người và quy luật sống của mọi sinh vật thông minh.

Quá trình lâu dài của nhận thức luận nguồn gốc

Với quan niệm này, trong nhiều năm, Piaget đã theo đuổi kế hoạch lớn mà ông say mê ngay từ khi khởi nghiệp. Đó là khả năng thiết lập “một loại phôi thai học của trí thông minh”. Do đó, bằng việc thử nghiệm những cách tiếp cận và phương pháp khác nhau, bằng cách so sánh các học giả có các môi trường và lĩnh vực chuyên môn khác nhau, ông đã nghiên cứu sự phát triển của trí thông minh từ thời kỳ ấu thơ nhất. Điều này dẫn ông đến việc xây dựng học thuyết nổi tiếng về “quan hệ song song” giữa quá trình xây dựng kiến thức của cá nhân và quá trình xây dựng kiến thức, tức là giữa sự nghiên cứu quá trình phát sinh tinh thần và lịch sử của khoa học.

Học thuyết này làm dấy lên một sự phản đối mạnh mẽ vượt ra khỏi lĩnh vực tâm lý học. Tuy nhiên, từ quan điểm tự tìm tòi thì đây là một sự thành công, nó không chỉ dẫn tới các kết quả khoa học to lớn của Trung tâm Quốc tế về nhận thức luận nguồn gốc, với những nghiên cứu nay đã lên tới 37 tập, mà nó còn là nguồn gốc của động lực thúc đẩy mới cho cuộc tranh cãi cơ bản về giáo dục theo khởi xướng của Piaget, đặc biệt là ở Mỹ.

Nhà tâm lý học Piaget đã cung cấp cho nhà giáo dục Piaget một loạt các dữ liệu thực nghiệm ủng hộ cho các phương pháp chủ động mà Montessorii, Freinet, Decroly và Claparède ủng hộ. Thông qua việc nghiên cứu về các giai đoạn phát triển của trí thông minh, ông đã khuyến khích các giáo viên hướng các phương pháp dạy học của họ một cách hiệu quả hơn tới trình độ thao tác học sinh có được.

Cụ thể hơn, định đề cơ bản của tâm lý-nhận thức luận nguồn gốc, mà nhờ đó có thể tìm được sự giải

thích cho mọi hiện tượng, dù là thể chất, tâm lý hay xã hội, ở trong chính sự phát triển tinh thần và không nơi nào khác, đã giúp đem lại cho lĩnh vực lịch sử một vai trò mới, trong các phương pháp giáo dục cũng như trong các cuộc tranh luận về giáo dục. Những gì trước đây đã từng là chiến lược hành động hay việc làm nay trở thành những học thuyết, quan điểm hoặc mục tiêu mà người ta đặt ra. Từ định đề cơ bản này lại nổi lên một quy tắc mới: để học tập đúng đắn, cần hiểu đúng đắn, để hiểu đúng đắn, cần tái xây dựng cho bản thân không phải là khái niệm hay đối tượng trong câu hỏi mà là con đường dẫn từ hành động ban đầu tới khái niệm hay đối tượng đó. Hơn nữa, nguyên tắc này có thể áp dụng cho cả đối tượng của kiến thức và tới người có kiến thức. Đó là nhu cầu phát triển một siêu ngôn ngữ dùng để nói về chính quá trình học ngay trong lúc quá trình đó đang tiếp diễn

Hai mặt của xu hướng tạo dựng nguồn gốc

Nhưng các thực tế và học thuyết của xu hướng tạo dựng nguồn gốc, đặc biệt hơn là sự miêu tả các giai đoạn phát triển của trí thông minh và kiến thức khoa học - là chủ đề của rất nhiều sách khác nhau, phụ thuộc vào cách quan niệm văn hoá của mỗi người đọc, dù công khai hay không, - đều là mục tiêu tối hậu của bất kỳ nỗ lực giáo dục nào.

Trong số các quan niệm đa dạng này, có hai xu hướng nổi bật: một xu hướng xem văn hoá như một dạng cấu trúc cần được xây dựng dần dần theo một quy trình lên kế hoạch kỹ càng từ trước, và xu hướng kia coi nó như một mạng lưới linh hoạt nhất định có khả năng tự tổ chức và việc xây dựng nó hoặc tái xây dựng nó có thể được thúc đẩy, giúp đỡ, nhưng không kiểm soát được toàn bộ.

Điều thú vị là cả hai xu hướng này đều đề cập tới việc xây dựng nguồn gốc, hoặc nói chính xác, là đề cập tới học thuyết về các giai đoạn, nhưng chúng đã đưa ra hai cách hiểu ở các cấp độ khác nhau. Một cấp thuộc tâm lý học hơn và một cấp mang tính nhận thức luận rõ ràng. Nhưng cuối cùng, trong việc dạy học những cách hiểu này lại trở nên hoàn toàn đối lập.

Xu hướng đầu, nhấn mạnh hơn tới mặt tâm lý của đứa trẻ, coi mỗi giai đoạn là một cấp độ, một bước chính xác và cần thiết trong việc xây dựng nền tảng văn hoá. Đó là một bước quyết định bởi chính bản chất, phần nhiều là bản chất sinh học, của quá trình phát triển, và được cho là đại diện cho một quá trình tích lũy từ từ và đầy đủ mà nếu thiếu nó thì bất kỳ sự xây dựng nào tiếp theo đều là bất khả. Một ví dụ đặc trưng cho quan điểm này là việc viện đến các “thử nghiệm” kiểu của Piaget để đem lại lý lẽ “khoa học” hơn cho sự định hướng giáo dục và các quá trình chọn lọc nhằm tổ chức cả hệ thống giáo dục cũng như việc thực hành giáo dục thành một hệ thống phân cấp gồm các cấp độ được coi như “đồng nhất” nhưng ngày càng khó đạt được.

Ngược lại với cách hiểu thứ nhất về xu hướng xây dựng nguồn gốc của Piaget là xu hướng thứ hai, quan tâm hơn tới các phân tích nhận thức luận. Trường phái tư duy này hiểu một giai đoạn là một kiểu xây dựng hoặc tái xây dựng đột ngột, có phần không dự đoán được, luôn nhất thời và thiếu ổn định, của một mạng lưới phức tạp các mối quan hệ, trong đó, một số các khái niệm được liên kết với các hoạt động tinh thần trong một kiểu cách luôn thay đổi. Một ví dụ điển hình của quan điểm thứ hai này, là việc vứt bỏ tất cả các dạng lên chương trình và tiêu chuẩn hoá cứng nhắc trong việc thực hành dạy học, và ủng hộ cho một sự chú ý sâu sát tới việc thiết lập bối cảnh đúng đắn, tức là những điều kiện thuận lợi cho sự nảy sinh của các kiểu cách mong muốn trong việc tổ chức kiến thức.

Mặc dù hai quan điểm này ngược nhau, nhưng người ta thường thấy nó xuất hiện đồng thời ở rất nhiều

khu vực khác nhau trong thế giới giáo dục phức tạp và không đồng nhất này. Việc xu hướng này hoặc xu hướng kia chiếm ưu thế còn tùy thuộc vào những điều kiện lịch sử cụ thể, truyền thống của địa phương, các vấn đề kinh tế và các lực lượng chính trị đương thời.

Tuy vậy, xu hướng thứ hai dường như đang đạt được ưu thế hiện nay, có lẽ ở phần giáo dục không chính quy hơn là ở giáo dục thông thường, đặc biệt là trong các chiến lược đào tạo quản lý cho các nhà quản lý công ty. Có thể đó là kết quả của các thách thức mới do môi trường ngày càng có nhiều mối liên hệ chặt chẽ và khó dự đoán hơn đã mang lại cho sự giao tiếp của con người.

Vì vậy, trong khi nhà tâm lý học Piaget để lại một dấu ấn không thể phủ nhận trong việc thực hành giáo dục, đặc biệt những nơi quan tâm tới giáo dục trẻ nhỏ; và trong khi nhà “chính trị” giáo dục Piaget không còn nghi ngờ gì đã đóng góp cho việc thúc đẩy các phong trào hợp tác quốc tế của giáo dục; nhà nhận thức luận Piaget giờ đây đã để lại ảnh hưởng trong công việc giáo dục ở những lĩnh vực ông chưa hề nghĩ tới. Ở đây, chúng ta không thể phủ nhận được mức độ phong phú các gợi ý về mặt lý thuyết và các ý kiến vững chắc mà ông đem lại cho các nhà giáo dục.

CARL ROGERS (1902 – 1987)



CARL ROGERS

(1902 - 1987)

Nhà tâm lý giáo dục người Mỹ

Carl Rogers là một trong những nhà tâm lý học người Mỹ nổi bật nhất ở giai đoạn đương thời. Ông có quan điểm đặc biệt về bản chất con người, điều này đã dẫn ông đến việc sáng tạo ra phương pháp trị liệu tâm lý đáng chú ý và đem lại cho ông cách nhìn nhận khác về giáo dục.

Sự nghiệp của Rogers đầy tính mâu thuẫn. Với tư cách là một nhà tâm lý học, ông đã được công chúng ngưỡng mộ rộng rãi. Trong điều tra của các nhà tâm lý học Mỹ, ông luôn được đánh giá là một trong những người có ảnh hưởng nhất. Tuy nhiên, phương pháp trị liệu của ông lại gây ra nhiều tranh cãi. Phương pháp này phản ánh quan điểm của ông về bản chất con người, cho rằng năng lực nhận thức bản thân trong mỗi con người, nếu được khơi dậy, sẽ đem lại cho họ khả năng giải quyết vấn đề của bản thân. Nhà trị liệu không phải là một chuyên gia luôn hiểu hết vấn đề và quyết định xem nó nên được giải quyết như thế nào thay cho thân chủ. (Carl Rogers gọi người bệnh (patient) là thân chủ (client). Ông quan niệm rằng mỗi con người - thân chủ đều có khả năng chủ động tìm ra cách giải quyết vấn đề của mình, chứ không đơn thuần chỉ là người bệnh bị động chờ nhà trị liệu tìm ra cách giải quyết cho vấn đề của họ). Lý tưởng nhất là nhà trị liệu sẽ khơi dậy tiềm năng của thân chủ để họ giải quyết được vấn đề của chính bản thân họ. Quan điểm này về trị liệu đã gây nhiều tranh luận vì nó trái với điều thường thấy đã được mặc nhiên thừa nhận là thân chủ (người bệnh) cần một chuyên gia để giải quyết cho vấn đề của mình.

Các bài viết của Rogers về giáo dục cũng có quan điểm tương tự như vậy về con người. Ông đã khẳng

định rằng học sinh có mối quan tâm và hứng thú riêng, nhiệm vụ của người thầy là phải khơi dậy, giúp đỡ chúng bộc lộ và phát triển.

Để hiểu được lối suy nghĩ của Rogers, chúng ta nên biết rằng ông được sinh ra trong một gia đình mang những giá trị truyền thống nông trại vùng phía Bắc sông Mississippi (Mỹ). Các giá trị này đề cao tinh thần tiên phong hướng tới sự tự chủ. Chúng đã mang lại cho ông niềm tin rằng con người sẽ hành động theo những cách có lợi cho bản thân, nếu họ được giải thoát khỏi việc phải làm theo yêu cầu của xã hội. Những kinh nghiệm nơi nông trại đã dạy cho Rogers về sự phát triển và lớn mạnh tất yếu trong thiên nhiên. Một cách thông minh, ông đã làm nổi bật nền tảng quan điểm theo chủ nghĩa kinh nghiệm của John Dewey và niềm tin tôn giáo theo đạo Tin Lành cấp tiến của Paul Tillich (nhà triết học, thần học người Mỹ gốc Đức) và những người khác, những học thuyết chỉ quan tâm đến khía cạnh bên trong của kinh nghiệm tôn giáo.

Niềm hứng thú trong cuộc đời về thiên nhiên đã dẫn Rogers theo học ngành nông nghiệp ở trường Đại học Wisconsin. Sau vài năm ở trường, ông đã quyết định tương lai của mình ở lĩnh vực tôn giáo. Vào năm 1924, ông đã theo học ở Chung viện thần học Union, nhưng hai năm ở đây, ông nhận thấy mình không thể làm việc trong lĩnh vực mà bản thân bị buộc phải tin vào các tín điều tôn giáo.

Về sau ông vào học trường Sư phạm, thuộc Đại học Columbia, tại đây ông chịu ảnh hưởng mạnh mẽ từ các khóa học của William H. Kilpatrick về triết lý giáo dục và được tiếp xúc với sự đề cao của John Dewey về kinh nghiệm như là nền tảng cho việc học. Rogers trở thành nhà tâm lý học lâm sàng, chuyên tư vấn cho trẻ em, và 12 năm sau đó ông làm việc tại Trung tâm tư vấn trẻ em Rochester. Khi mới làm việc ở đây, ông hăng say thực hiện công việc trợ giúp tâm lý theo phương pháp truyền thống. Nhưng càng về sau, ông càng phải đặt câu hỏi về các phương pháp đáng tin cậy hiện thời trong chẩn đoán vấn đề và tư vấn cho người bệnh. Thay vào đó, ông bắt đầu thấy rằng thân chủ biết rõ hơn ông về điều gì là quan trọng và họ có thể được tin tưởng để xác định theo hướng nào sau khi chấp nhận trị liệu.

Năm 1940, Rogers chuyển đến trường Đại học bang Ohio. Tại đây, ông bắt đầu quá trình hình thành, phát triển quan niệm của mình về trị liệu tâm lý và được giới thiệu trong cuốn Tư vấn và trị liệu tâm lý (1942). Ngay từ lúc mới làm việc tại trường Đại học bang Ohio, Rogers đã có những biện pháp giúp cách giảng của mình mang tính kinh nghiệm nhiều hơn. Ông yêu cầu sinh viên trong các khóa học của mình phải xác định rõ mục tiêu và nội dung của khóa học.

Năm 1945, ông chuyển đến trường Đại học Chicago, tại đây quan điểm của ông về sự lớn mạnh trong ý thức được đưa thành một hình thức trị liệu đặc biệt, kết quả là năm 1951 ông đã cho xuất bản cuốn Liệu pháp Thân chủ - trọng tâm. Ở chương sách “Cách giảng dạy Học sinh - trọng tâm”, ông đã đề cập đến những thay đổi trong quá trình suy nghĩ về việc giảng dạy của ông, xảy ra đồng thời với sự thay đổi suy nghĩ trong trị liệu tâm lý. Quá trình này chuyển từ “không dám trực tiếp” tới dám đề cao tầm quan trọng của thái độ hơn các kỹ thuật trị liệu. Nguyên tắc đầu tiên của ông trong chương này là: “Thực sự chúng ta không thể dạy người khác; chúng ta chỉ có thể làm cho việc học của anh ta trở lên dễ dàng hơn mà thôi”. Ông coi người dạy là người đặt ra hình thức diễn đạt bằng các cách khác nhau, làm rõ ràng các mục tiêu cho thành viên trong lớp và cung cấp phương pháp học thích hợp, linh hoạt cho họ.

Các điều kiện trọng tâm

Trong cuốn Những điều kiện cần và đủ của việc thay đổi nhân cách trong trị liệu (1957) Rogers đã đưa ra tuyên ngôn cho các ý tưởng của ông về trị liệu tâm lý. Sau đó, ông đã phát triển những ý tưởng này sang lĩnh vực giáo dục. Trong sáu điều kiện được đưa ra, có ba điều kiện được coi là trọng tâm. Một là: “nhà trị liệu nên trung thực hay thuần nhất trong mối quan hệ”. Sự trung thực của nhà trị liệu, được đề cập đến ở đây bao gồm ý thức của nhà trị liệu về cách thức nhà trị liệu trải nghiệm mối quan hệ và thái độ của nhà trị liệu đối với thân chủ. Điều kiện này cũng nhắc đến sự sẵn lòng trao đổi về trải nghiệm của nhà trị liệu nếu nó đang cản trở hai điều kiện trọng tâm khác.

Điều kiện trọng tâm thứ hai là: “nhà trị liệu trải nghiệm sự tôn trọng tích cực vô điều kiện đối với thân chủ”. Rogers nói: “Ở một mức độ nào đó nhà trị liệu thấy bản thân mình trải nghiệm sự chấp nhận nồng hậu với mỗi khía cạnh trong kinh nghiệm của thân chủ, như là một phần của thân chủ, thì nhà trị liệu đang trải nghiệm sự tôn trọng tích cực vô điều kiện”.

Điều kiện trọng tâm thứ ba là: “nhà trị liệu trải nghiệm một sự hiểu biết thấu cảm về thế giới nội tâm của thân chủ và cố gắng thông đạt trải nghiệm này đến thân chủ”. Rogers nói: “Cảm nhận thế giới riêng của thân chủ như thể nó là chính của bạn, nhưng không đánh mất cái phẩm chất “như thể là” - đó là sự thấu cảm, và điều này được xem là chính yếu trong trị liệu”.

Cần phải nhấn mạnh rằng những điều kiện này được coi là cần và đủ. Vậy là cái không cần thiết thì lại nên được chú ý. Không có gì được xem là quan trọng ngoài các điều kiện trên. Nhà trị liệu không phải hiểu nhân cách hay vấn đề của thân chủ, cũng không phải hướng dẫn thân chủ cách giải quyết vấn đề. Chỉ cần nhà trị liệu chân thực, chấp nhận vô điều kiện và thấu hiểu thân chủ là đủ.

Trong bài viết năm 1959, “Việc học hỏi thực sự trong trị liệu và trong giáo dục”, ông đã đặt ra cơ sở cho các điều kiện trong giáo dục tương tự như với các điều kiện ông đã đặt ra trong trị liệu tâm lý. Các điều kiện này là việc học hỏi thực sự xảy ra chỉ khi học sinh đang làm việc với những vấn đề có thực đối với chúng; chỉ khi người thầy chân thành và trung thực thì việc học hỏi thực sự mới có thể được thực hiện thuận lợi. Ngoài ra, “người thầy là người có thể chấp nhận nồng hậu, là người có thể cung cấp sự tôn trọng tích cực vô điều kiện, có thể thấu cảm cảm giác sợ hãi, mong đợi và thất vọng xuất hiện trong quá trình tiếp nhận những thông tin mới, là người sẽ làm việc hết mình hướng tới đặt ra các điều kiện cho việc học”.

Sau 12 năm làm việc ở Chicago, Rogers chuyển đến trường Đại học Wiscosin, và vào năm 1963 sau khi rời khỏi trường này, ông đã rời bỏ sự nghiệp giảng dạy. Từ đây, ông trở thành thành viên của các viện độc lập, đầu tiên là Viện khoa học hành vi miền Tây và sau đó là Trung tâm nghiên cứu con người cho đến tận lúc ông mất năm 1987. Trong giai đoạn này, các tác phẩm của ông, đặc biệt là cuốn Tự do để học hỏi (1969), đã bắt đầu phản ánh sự quan tâm sâu sắc của ông về giáo dục.

Cuốn sách này, sau được chỉnh sửa và tái bản thành cuốn Tự do để học hỏi trong những năm 1980 (1983), ở đây, ông nhấn mạnh đến quá trình tìm kiếm tri thức. Ông quan niệm bởi vì môi trường sống của chúng ta luôn thay đổi, do đó, chúng ta phải: Đối mặt với hoàn cảnh hoàn toàn mới trong giáo dục, khi mà mục tiêu của giáo dục, nếu chúng ta phải tiếp tục, là làm cho việc thay đổi và học hỏi diễn ra thuận tiện. Mục đích duy nhất của giáo dục là giúp người học tìm ra được cách thích nghi và thay đổi; giúp người học nhận ra rằng không có kiến thức nào là cố định, mà chỉ có quá trình tìm kiếm tri thức mới mang lại nền tảng cho sự vững bền. Sự thay đổi - tin tưởng vào quá trình tìm kiếm hơn là kiến thức cố định - điều duy nhất có thể được coi là mục tiêu của giáo dục trong thế giới hiện đại. Rogers

diễn tả các mục tiêu của ông như sau: “Tôi coi việc tạo thuận tiện cho quá trình học là mục đích của giáo dục, là cách mà chúng ta phát triển người học, là cách chúng ta có thể học để sống như các cá nhân đang phát triển. Tôi coi việc tạo thuận tiện cho quá trình học là chức năng hoạt động nắm giữ các câu trả lời có tính chất tích cực, khám phá, thay đổi, tiến triển đối với một vài vấn đề khó hiểu nhất đang ám ảnh con người ngày nay”.

Về việc làm thế nào để đạt được mục tiêu này, Rogers giải thích: “Chúng ta biết rằng quá trình học như vậy khởi đầu không dựa trên kỹ năng dạy của người thầy, không dựa trên kiến thức học thuật về lĩnh vực đó, không dựa trên kế hoạch giảng dạy của anh ta, không dựa trên việc anh ta sử dụng các phương tiện trợ giúp nghe - nhìn, không dựa trên việc học theo chương trình anh ta sử dụng, không dựa trên bài giảng và bài tham luận của anh ta, không dựa trên nguồn sách phong phú, mặc dù mỗi một điều trên có thể lúc này hay lúc khác được sử dụng như một nguồn quan trọng. Không, việc tạo thuận tiện cho quá trình học dựa trên những phẩm chất thái độ đáng tin cậy tồn tại trong mối quan hệ cá nhân giữa người học và người tạo ra sự thuận tiện cho quá trình học”.

Điều đầu tiên trong những phẩm chất thái độ tạo thuận tiện cho quá trình học (và những phẩm chất này là ba điều kiện trọng tâm đã kể trên khi chúng áp dụng vào giáo dục) là “sự trung thực” trong vai trò người tạo ra sự thuận tiện cho quá trình học. Về phẩm chất này Rogers nói: “Có lẽ điều cơ bản nhất trong số những thái độ cần thiết này là sự trung thực và thành thật. Khi người thầy là một người thực sự như là bản thân anh ta, bước vào mối quan hệ với người học không chỉ với vẻ bề ngoài, thì anh ta có thể gây ấn tượng hơn nhiều. Điều này có nghĩa là các cảm xúc mà anh ta đang trải nghiệm phù hợp với anh ta, phù hợp với ý thức của anh ta và anh ta có thể sống với những cảm xúc ấy, chúng có thể diễn đạt chúng nếu thích hợp. Như vậy có nghĩa là anh ta bước vào mối tương giao cá nhân trực tiếp với người học, hòa hợp với người học trên cơ sở con người với con người. Và anh ta là chính bản thân anh ta, không chối bỏ bản thân mình”.

Nhìn từ góc độ quan điểm này, nó gợi ra rằng người thầy là một con người trung thực trong mối quan hệ của anh ta với học sinh. Anh ta có thể nhiệt tình, có thể chán nản, có thể quan tâm đến học sinh, có thể tức giận, có thể nhạy cảm và đồng cảm. Bởi vì anh ta chấp nhận những cảm xúc này như là của riêng anh ta, anh ta không cần phải đẩy chúng cho học sinh của mình. Anh ta có thể thích hay không thích kết quả học tập của học sinh nào đó mà không có ý là kết quả đó về khách quan tốt hay xấu hoặc học sinh đó tốt hay xấu. Anh ta chỉ đơn giản đang bộc lộ cảm xúc về kết quả học tập, một cảm xúc đang tồn tại trong bản thân anh ta. Do đó, anh ta là một con người đối với học sinh của mình, không phải là hiện thân không bản sắc của yêu cầu giảng dạy, cũng không phải là tàu điện ngầm thô cứng vận chuyển kiến thức từ thể hệ này truyền sang thể hệ khác.

Nhóm thái độ thứ hai gồm các phẩm chất đánh giá cao, chấp nhận và tin tưởng. Về các phẩm chất này Rogers bình luận: “Có một thái độ khác nổi bật ở những người thành công trong việc tạo thuận tiện cho quá trình học. Tôi đã quan sát thái độ này. Tôi đã trải nghiệm nó. Tuy nhiên, thật khó để gán thuật ngữ nào cho nó, vì vậy tôi sẽ sử dụng một hệ thống thuật ngữ. Tôi nghĩ đó là việc đánh giá cao người học, đánh giá cao cảm xúc của anh ta, những ý kiến của anh ta, con người của anh ta. Đó là sự quan tâm đến người học, nhưng không phải là sự quan tâm có tính sở hữu. Đó là sự chấp nhận cá nhân khác như một con người riêng biệt, có giá trị theo quyền riêng của anh ta. Đó là sự tin tưởng cơ bản - một niềm tin rằng người khác ở mức độ cơ bản nào đó là đáng tin cậy. Dù chúng ta có gọi đó là sự đánh giá cao, chấp nhận, tin tưởng hay thuật ngữ nào khác nữa, thì thái độ đó vẫn xuất hiện theo nhiều hình thức có

thể nhận thấy được. Người tạo thuận tiện cho quá trình học là người có mức độ đáng kể về thái độ này, anh ta có thể chấp nhận hoàn toàn nỗi sợ hãi và do dự của học sinh khi tiếp cận với một vấn đề mới, cũng như chấp nhận sự thỏa mãn của học sinh khi đạt được thành tựu. Một người thầy như vậy có thể chấp nhận tính đôi lúc thờ ơ ở học sinh, ước muốn thất thường thích khám phá khía cạnh nhỏ của tri thức, cũng như nỗ lực nghiêm túc nhằm đạt được những mục tiêu chính của học sinh. Người thầy có thể chấp nhận cảm xúc cá nhân vừa gây xáo trộn vừa khuyến khích việc học - ganh đua với anh chị em, ghét uy quyền, lo lắng về năng lực bản thân. Thái độ chúng ta đang đề cập đến là sự đánh giá cao người học như là con người không hoàn hảo với nhiều cảm xúc, nhiều tiềm năng. Thái độ đánh giá cao hay chấp nhận người học của người thầy là cách diễn đạt hữu hiệu sự tin tưởng và lòng tin cần thiết về năng lực của thực thể người. Về phẩm chất thái độ thứ ba. Rogers thấy: “Một thành phần nữa thiết lập nên thái độ chung cho việc học hỏi theo kinh nghiệm và tự thúc đẩy bản thân là sự hiểu biết thấu cảm. Khi người thầy có khả năng hiểu phản ứng từ nội tâm của học sinh, có ý thức nhạy cảm về cách thức, quá trình giáo dục và học hỏi tạo ấn tượng đối với học sinh, thì sau đó việc học hỏi thực sự sẽ tiến triển đáng kể”.

Khả năng hiểu này khác hoàn toàn với cách hiểu biết đánh giá thông thường theo kiểu: “Tôi hiểu đang có điều gì không ổn đối với bạn”. Tuy nhiên, khi sự thấu hiểu nhạy cảm hiện diện, người học sẽ có phản ứng đáp lại: “Cuối cùng có người đã hiểu tôi cảm thấy như thế nào mà không muốn đánh giá hay xét đoán tôi. Bây giờ tôi có thể trưởng thành, phát triển và học hỏi”.

Thái độ đứng trên quan điểm của người khác, hoặc nhìn nhận vấn đề theo con mắt của học sinh hầu như chưa từng xuất hiện trong lớp học. Một người có thể lắng nghe hàng nghìn tương tác qua lại thông thường trong lớp mà chẳng để ý đến trường hợp nào bằng sự hiểu biết thấu cảm, nhạy cảm chính xác, thông đạt rõ ràng. Nhưng khi nó diễn ra thì nó sẽ tạo ra hiệu ứng tuyệt vời.

Rogers nhận ra rằng những thái độ này khó đạt được. Ông tiếp tục: “Về bản chất, chúng ta thường không có những thái độ mà tôi đã đề cập đến. Một số giáo viên nêu câu hỏi: “Nhưng nếu tôi không thấy thấu cảm, ngay lúc này, không đánh giá cao hoặc chấp nhận hoặc thích học sinh của tôi thì điều gì sẽ diễn ra sau đó?”. Câu trả lời của tôi là sự trung thực là thái độ quan trọng nhất đã nói đến. Không phải ngẫu nhiên mà thái độ này được đề cập đến trước tiên. Bởi vậy nếu một người thầy ít hiểu biết về thế giới nội tâm của học sinh và không thích học sinh hay hành vi của chúng thì tất nhiên tốt hơn, họ nên thành thực thay vì giả vờ thấu cảm, hoặc làm ra vẻ quan tâm”.

Nhưng điều này xem chừng không đơn giản. Thành thực, hay chân thành, trung thực, chân thật có nghĩa là làm theo cách này với chính bản thân mình. Tôi không thể thành thực về một người khác, bởi vì tôi không biết điều gì là thành thực đối với anh ta. Tôi chỉ có thể nói được - nếu tôi mong muốn hoàn toàn thành thực - điều gì đang diễn ra trong tôi.

Lấy làm ví dụ, Rogers kể về trường hợp một giáo viên phản ứng với “sự lộn xộn” trong giờ học vẽ của học sinh lớp 6. Cô nói với cả lớp: “Tôi thấy tức giận khi giảng bài trong sự lộn xộn này! Tôi luôn gọng gàng, ngăn nắp và sự lộn xộn này làm tôi rất bức mình”. Trao đổi về trường hợp này, Rogers nói: “Giả sử cô ấy bộc lộ cảm xúc theo cách khác, theo cách che giấu thường thấy ở tất cả các lớp, ở tất cả các cấp. Cô ấy chắc hẳn đã nói: “Các trò là những đứa trẻ lộn xộn nhất cô từng thấy! Các trò không để ý đến sự sạch sẽ, gọn gàng. Các trò thật lộn xộn!”. Đây rõ ràng không phải là một minh chứng về sự trung thực hay thành thật theo nghĩa mà tôi đang sử dụng các thuật ngữ này. Tôi muốn giải thích tường tận về sự khác biệt sâu sắc giữa hai cách nói”.

Trong cách nói thứ hai cô ấy đang chẳng nói gì về bản thân, chẳng chia sẻ gì những cảm xúc của mình. Không nghi ngờ gì nữa những đứa trẻ sẽ ý thức được rằng cô giáo đang tức giận, nhưng bởi vì lũ trẻ thông minh cảm thấy rằng chúng không thể chắc chắn xem liệu cô giáo đang tức giận với chúng, hay vì cô vừa mới tranh cãi với thầy hiệu trưởng. Không có sự trung thực như ở câu đầu tiên khi cô nói về sự bối rối của riêng mình, về cảm xúc bị gây tức giận.

Một khía cạnh khác của câu thứ hai là nó tạo nên lời đánh giá hay phán xét, và giống như hầu hết những lời phán xét, chúng đều gây bàn cãi. Có phải những đứa trẻ này lộn xộn, hay chúng đơn giản chỉ đang hứng thú và chú tâm vào việc chúng đang làm. Có phải tất cả chúng đều lộn xộn, hay chỉ có vài đứa gây ra tình trạng lộn xộn như cô giáo đã thấy?

Rogers hiểu các khó khăn trong việc có được những thái độ này. Ông nói như sau: “Thực sự việc đạt tới sự trung thực hầu như là rất khó và thậm chí ngay cả khi một người muốn trung thực thật sự, nó cũng có thể xảy ra nhưng hiếm lắm. Tất nhiên, đó không phải là vấn đề từ ngữ được sử dụng, và nếu cá nhân đang cảm thấy trong lòng có sự xét đoán thì việc sử dụng công thức bằng lời nghe giống như là để chia sẻ cảm xúc sẽ chẳng giúp ích được gì. Nó chỉ là một dạng khác của vẻ bề ngoài, của sự thiếu trung thực. Chúng ta chỉ có thể học từ từ để trở nên trung thực thật sự. Điều đầu tiên, cá nhân phải gần gũi với cảm xúc của mình, có khả năng ý thức được chúng. Sau đó cá nhân phải sẵn sàng dám chia sẻ chúng như chúng vốn có, từ bên trong, không che đậy chúng chẳng hạn như là những ý nghĩ phán xét, hoặc không đổ lỗi chúng cho những người xung quanh”.

Các nguyên tắc của việc học hỏi

Rogers rút ra một số nguyên tắc trong việc học. Những nguyên tắc này là:

1. Loài người có tiềm năng bẩm sinh đối với việc học.
2. Việc học hỏi thực sự diễn ra khi học sinh nhận thấy đối tượng nghiên cứu phù hợp với mục đích riêng của chúng, khi cá nhân có mục đích đang mong muốn đạt được và thấy có nguồn phù hợp với mục đích của mình, thì việc học sẽ tiến triển nhanh chóng.
3. Việc học có liên quan đến sự thay đổi từ trong cấu trúc bản thân - trong nhận thức về bản thân, nó đang gây ra cảm giác đe dọa và có xu hướng bị chống đối.
4. Việc học hỏi đang gây cảm giác đe dọa đến bản thân, có thể dễ dàng được tiếp nhận hơn khi những mối đe dọa xuất phát từ bên ngoài đó ở mức tối thiểu.
5. Khi mối đe dọa đối với bản thân ở mức độ thấp, kinh nghiệm có thể được lĩnh hội theo cách khác biệt và có thể tiến hành việc học hỏi.
6. Nhiều việc học hỏi thực sự đạt được thông qua hoạt động.
7. Việc học trở nên thuận tiện khi học sinh tham gia có trách nhiệm vào quá trình học.
8. Việc học có động cơ bao hàm toàn bộ người học - cả về cảm xúc cũng như trí óc - thường kéo dài và sâu rộng nhất.

9. Khi ý thức tự phê, tự đánh giá là cơ bản, còn sự đánh giá của người khác chỉ ở tầm quan trọng thứ hai thì điều này sẽ tạo điều kiện thuận lợi cho tính độc lập, sự sáng tạo và tính tự lực.
10. Trong thế giới hiện đại, việc học mang lại lợi ích về mặt xã hội nhất là việc học quá trình học, phải liên tục cởi mở để trải nghiệm và tích lũy vào bản thân quá trình thay đổi.
11. Một số ý tưởng Rogers đã học hỏi từ các phương pháp của việc tạo thuận tiện cho quá trình học có thể được rút ra từ những tài liệu hướng dẫn của ông về việc này:
12. Điều quan trọng đối với người thầy là đặt ra tâm trạng hoặc thái độ chung đầu tiên của nhóm hay sự hiểu biết trong lớp.
13. Người thầy giúp bộc lộ và làm sáng tỏ các mục tiêu của từng cá nhân trong lớp cũng như mục tiêu chung của cả nhóm.
14. Rogers tiếp tục nói về người thầy: “Nếu người thầy không sợ phải chấp nhận những mục tiêu trái ngược và mâu thuẫn lẫn nhau, nếu người thầy có thể cho phép cá nhân có cảm giác tự do trong việc nói ra họ muốn làm gì, thì lúc ấy người thầy đang giúp tạo ra thái độ chung lý tưởng cho việc học”.
15. Người thầy tin tưởng vào ước muốn của mỗi học sinh nhằm thực hiện những mục tiêu có ý nghĩa cho họ, cũng như động cơ đằng sau việc học hỏi thực sự.
16. Người thầy cố gắng tổ chức và tạo ra nguồn lực phù hợp nhất cho việc học.
17. Người thầy coi bản thân mình như một nguồn lực linh hoạt cho nhóm (học sinh).
18. Trong việc đáp ứng với những biểu đạt trong nhóm lớp học, người thầy phải chấp nhận cả nội dung trí tuệ và các thái độ cảm xúc, cố gắng dành cho mỗi phương diện mức độ nhấn mạnh phù hợp cần có đối với cá nhân hay nhóm.
19. Khi bầu không khí chấp nhận trong lớp học được thiết lập, người thầy có thể dần trở thành người tham gia học, một thành viên của nhóm, và diễn đạt quan điểm của mình như một cá nhân trong nhóm.
20. Người thầy có thể chủ động chia sẻ bản thân mình với nhóm - cả cảm xúc cũng như ý nghĩ - không yêu cầu cũng không lợi dụng, đơn giản chỉ là đại diện cho sự chia sẻ mang tính cá nhân và học sinh có thể tiếp nhận hoặc không.
21. Qua kinh nghiệm trong lớp học, người thầy vẫn tiếp tục chú ý đến việc biểu lộ những cảm xúc mạnh mẽ và sâu sắc.

Rogers tiếp tục nói rằng nên hiểu những cảm xúc này và nên giao tiếp bằng sự hiểu biết thấu cảm. Với vai trò là người thầy đem lại thuận tiện cho quá trình học, người thầy phải cố gắng nhận ra và chấp nhận hạn chế của bản thân. Trong lời giải thích về nguyên tắc này, Rogers chỉ ra những hạn chế này tác động như thế nào đến việc tạo thuận lợi cho quá trình học, và ông cũng nói về việc người thầy nên làm gì khi quan điểm của mình không tạo thuận lợi cho quá trình học. Rogers nói rằng:

Anh ta (người thầy) có thể trao cho học sinh sự tự do đến mức độ mà anh ta vẫn còn cảm thấy thoải

mối với việc trao tự do đó. Anh ta có thể hiểu ở mức độ nào đó rằng anh ta đang thực sự muốn bước vào thế giới bên trong của học sinh. Anh ta có thể chỉ chia sẻ bản thân ở mức độ nào đó khi anh ta vẫn còn cảm thấy dễ chịu với sự mạo hiểm đó... Sẽ có nhiều lần những quan điểm của anh ta không tạo thuận lợi cho quá trình học. Anh ta sẽ nhận thấy bản thân mình không tin tưởng học sinh. Anh ta sẽ thấy không thể chấp nhận được những quan điểm khác biệt mạnh mẽ với quan điểm của riêng anh ta. Anh ta sẽ không thể hiểu được một số cảm xúc của học sinh khác với những cảm xúc của chính mình. Anh ta có thể nhận thấy bản thân giận dữ và tức tối về thái độ của học sinh đối với anh ta và tức giận hành vi của học sinh. Anh ta có thể thấy bản thân có cảm xúc phê phán và xét đoán mãnh liệt. Khi người thầy đang có quan điểm không tạo thuận lợi cho quá trình học, anh ta sẽ phải cố gắng lại gần chúng, ý thức rõ ràng về chúng và nói về chúng đúng lúc chúng đang tồn tại trong bản thân anh ta. Một khi người giáo viên bộc lộ sự tức giận, phê phán, sự không tin tưởng, sự nghi ngờ người khác như nó đến từ trong anh ta chứ không phải như những sự vật khách quan ở thế giới bên ngoài, anh ta sẽ tìm thấy bầu không khí tự do cho sự trao đổi lẫn nhau thực sự giữa bản thân mình và học sinh. Sự trao đổi lẫn nhau như vậy có thể tiến một bước dài hướng tới giải quyết chính những thái độ anh ta đang trải nghiệm, do đó làm cho anh ta trở thành người thầy tạo thuận lợi cho quá trình học hơn.

Áp dụng những nguyên tắc của Rogers

Những nguyên tắc này được đặt ra để dùng trong một số cơ sở giáo dục, như các chương trình hướng tới nhân văn hóa giáo dục y tế, các nỗ lực nhằm thay đổi hệ thống trường học ở California, giáo dục sư phạm và chương trình tốt nghiệp điều dưỡng ở trường Cao đẳng y của Ohio.

Ở chương trình cuối này, có hai vấn đề lặp lại trong việc sử dụng những nguyên tắc của Rogers nhằm lập kế hoạch cho trình độ thạc sĩ về điều dưỡng. Một là, phải hợp tác với khoa trong việc chia sẻ quyền và trách nhiệm. Trong một vài trường hợp khoa đã không tôn trọng những giới hạn của các nguyên tắc và trao cho sinh viên những tự do làm cho khoa không thấy thoải mái. Ví dụ, nhiều giảng viên trong khoa đã cho phép sinh viên tự thu xếp ngoài những hoạt động mà khoa cho là cần thiết cho việc học ra. Đôi lúc khoa cảm thấy bị đụng chạm khi sinh viên không nhận ra hay không coi trọng những quy định của khoa. Các tác giả của bài báo mô tả kinh nghiệm này: “Người ta đã cần nỗ lực đáng kể nhằm tạo ra môi trường để sinh viên cởi mở bộc lộ bản thân với khoa. Chỉ là lời phát biểu của khoa về môi trường an toàn thì cũng không làm cho nó trở nên an toàn trong suy nghĩ của sinh viên. Như vậy khó đạt được sự trung thực và thái độ cởi mở. Điều này đặc biệt đúng trong việc giải quyết khúc mắc giữa sinh viên với khoa. Khi sinh viên có quyền hơn, họ thường tức giận với khoa về các quy định trong khóa học (và cả các tiêu chuẩn điểm). Dần dần, rõ ràng cách tiếp cận con người - trọng tâm không phải là một hình thức giáo dục lí tưởng. Điều đích thực là cách tiếp cận con người - trọng tâm là mối quan hệ người với người cần thiết giữa thầy và trò. Cái đích cần đến là sự hiểu biết về trải nghiệm của cả giáo viên và người học.

Vấn đề chính yếu thứ hai là về việc đánh giá và cho điểm sinh viên ở mỗi khóa học. Là một phần của cơ quan đào tạo, khoa được trông chờ sẽ đánh giá sinh viên. Hình thức đánh giá thông thường của khoa không được sinh viên thừa nhận khi họ đang chia sẻ với khoa quyền và trách nhiệm trong việc học của họ. Dần dần, khoa đã đưa ra quy định đối với việc chia sẻ quyết định trong quá trình đánh giá với các sinh viên. Một là, phải rất rõ ràng về các tiêu chuẩn đánh giá trước khi ấn định và viết bài thi. Một điều nữa là phải ghi nhận xét vào tờ nháp và cho phép sinh viên viết lại bài thi trước khi chấm điểm và trả bài. Tuy nhiên, một điều khác nữa là phải sử dụng cách đánh giá bình quân trong việc cho

điểm các bài thi.

Đã có ba tác dụng của chương trình này đối với sinh viên. Sinh viên đi đến nhận nhiều trách nhiệm hơn trong việc học và trở nên chủ động hơn. Ngoài ra, sinh viên còn cảm thấy ít lệ thuộc hơn và rèn luyện năng lực nhiều hơn trong cơ sở đào tạo. Tác dụng thứ ba là sinh viên đã tạo ra những mối quan hệ phụ thuộc lẫn nhau nhiều hơn với khoa.

Thường những nguyên tắc này của Rogers mang lại thành công. Tuy nhiên, đôi lúc Ban Giám hiệu nhà trường và những người làm công tác quản lý lại phản đối những thay đổi đang diễn ra và cho dừng một số chương trình. Rogers đã nhận thấy rằng các chính sách về giáo dục và tổ chức giáo dục là yếu tố quyết định quan trọng cho thành công hay thất bại trong việc ứng dụng những nguyên tắc này.

Ngoài báo cáo về thành công hay thất bại của các chương trình thử áp dụng các nguyên tắc này ra, người ta cũng thực hiện nghiên cứu về tác động ảnh hưởng từ thái độ tạo thuận lợi của giáo viên lên học sinh. Trong các nghiên cứu của Aspy và Roebuck, những người đã qua huấn luyện đánh giá thực hiện đo lường sự thấu cảm, trung thực và tôn trọng tích cực, họ dùng băng ghi âm các tác động qua lại trong lớp học. Ngoài đánh giá về thái độ tạo thuận lợi cho quá trình học ra, các cuốn băng ghi âm cũng được đánh giá so với phân tích tác động qua lại của Flander và phân loại học các khách thể giáo dục của Bloom.

Aspy và Roebuck báo cáo (1969):

Trong một nghiên cứu gồm 600 giáo viên, 10.000 học sinh (từ mẫu giáo đến lớp 12) của những giáo viên đã được hướng dẫn đưa ra mức độ thấu cảm, trung thực và tôn trọng tích cực cao, so sánh với học sinh của những giáo viên không đưa ra mức độ cao các thái độ tạo thuận lợi cho việc học. Nhóm học sinh ban đầu cho thấy kết quả như sau:

1. Số ngày nghỉ học trong một năm ít hơn;
2. Có số điểm tăng trên các thang đo tự nhận thức, chứng tỏ có sự tự trọng tích cực hơn;
3. Ở mức điểm cao hơn trong thang đo về học tập, bao gồm cả điểm toán và điểm đọc;
4. Ít vi phạm kỷ luật hơn;
5. Ít có hành vi phá hoại tài sản của trường;
6. Tăng số điểm trên các trắc nghiệm IQ (các điểm K- 5);
7. Tăng thêm điểm số về khả năng sáng tạo từ tháng 9 đến tháng 5;
8. Thoải mái hơn và sử dụng năng lực tư duy cao hơn.

Ngoài ra, những lợi ích này cũng tăng dần lên; càng nhiều năm tiếp nối học sinh có được giáo viên với mức độ thấu cảm, trung thực và tôn trọng tích cực cao, thì thành tựu thu được càng lớn so với các học sinh của giáo viên có tính tích cực thấp.

Nói tóm lại, chúng ta thấy rằng Rogers đã quan tâm đến động cơ và cái “Tôi” của học sinh hơn là quan tâm đến việc chúng nên được dạy như thế nào. Ông cho rằng, trong học sinh, tồn tại một năng lực bẩm sinh của sự lớn mạnh. Quá trình tự nhận thức bản thân có năng lực lớn mạnh này, nếu được khơi dậy, sẽ dẫn đến sự tự thúc đẩy bản thân và việc học trở nên nhanh hơn, trọn vẹn hơn và kéo dài hơn cách học truyền thống.

Quá trình tự nhận thức bản thân có năng lực lớn mạnh được khơi dậy khi người thầy có các thái độ đặc biệt. Có nghĩa là, những quá trình này được khơi dậy và việc học tự thúc đẩy diễn ra, chỉ khi người thầy trung thực tôn trọng vô điều kiện và đáp ứng thấu cảm đối với thế giới, với những quan tâm và hứng thú của học sinh. Lịch sử của chương trình, khi mà giáo viên cố gắng thực hiện các thái độ này, cho thấy rằng đối với giáo viên và nhà quản lý sẽ rất khó để thay đổi thái độ của họ, để chia sẻ quyền và trách nhiệm của họ và để họ tin tưởng vào động cơ học tập đích thực của học sinh. Quá trình đó cũng chỉ ra rằng, khi mà giáo viên và các nhà quản lý thay đổi thái độ của họ, thì động cơ, việc học tập và hành vi của học sinh cũng trở nên tiến bộ.

Chia sẻ ebook : <http://downloadsachmienphi.com/>

Tham gia cộng đồng chia sẻ sách : Fanpage : <https://www.facebook.com/downloadsachfree>

Cộng đồng Google : <http://bit.ly/downloadsach>