

MARIA MONTESSORI

KHÁM PHÁ TRẺ THƠ

Trần Thy Lâm và
Nghiêm Phương Mai dịch



NHÀ XUẤT BẢN TRI THỨC

Khám phá Trẻ thơ

MARIA MONTESSORI

KHÁM PHÁ TRẺ THƠ

Trần Thy Lâm và Nghiêm Phương Mai *dịch*
Nghiêm Phương Mai *hiệu đính*



NHÀ XUẤT BẢN TRI THỨC

Khám phá Trẻ thơ

Tác giả: Maria Montessori, M.D. (Rome), D Litt. (Durham), Ph.D. (Amsterdam) (1870-1952). Dịch theo bản Anh ngữ: *The Discovery of the Child* của M. Joseph Costelloe S. J., (1988), dựa theo ấn bản tiếng Ý, *La scoperta del bambino*, in lần thứ 6 bởi Garzanti, Milan, Italia (1962).

Bản quyền © The Montessori-Pierson Estate, 1948.

Bản quyền bản Việt ngữ © 2016 Vietnam Montessori Education Foundation.

Bìa: © Lê Anh Dũng và Nghiêm Phương Mai, 2016.

Tranh bìa: Hồ Tuệ Linh ©Nghiêm Phương Mai, 2016.

Lời người dịch và bản Việt ngữ của các Lời giới thiệu và Lời Bạt © Nghiêm Phương Mai, 2016.

Nội Dung: Giáo dục, Phương pháp Montessori.

ISBN 978-604-908-989-3

Xuất bản lần đầu tiên năm 2016, tại Việt Nam với sự cộng tác của Vietnam Montessori Education Foundation và Nhà xuất bản Tri thức. Bản quyền tác phẩm đã được bảo hộ. Mọi hình thức xuất bản, sao chụp, dưới dạng in ấn hay văn bản điện tử mà không có sự cho phép của Vietnam Montessori Education Foundation và Nhà xuất bản Tri thức là vi phạm luật.

Copyright © The Montessori-Pierson Estate, 1948

Copyright Vietnamese Translation © 2016 Vietnam Montessori Education Foundation.

The AMI logo is a registered trademark ® of the Association Montessori Internationale.

All rights reserved. No part of this publication may be reproduced, stored in any retrieval system, or transmitted in any form or by any means, electronic, mechanical, photocopying or otherwise, without the prior permission.

MỤC LỤC

<i>Lời giới thiệu</i>	9
<i>Lời người dịch</i>	13
Dẫn nhập	17
Chương 1. Việc ứng dụng khoa học vào nhà trường	19
Chương 2. Lịch sử các phương pháp	47
Lịch sử của sự khám phá một nền giáo dục khoa học cho trẻ bình thường	71
Mô tả những điều kiện quanh thử nghiệm đầu tiên: Một tường thuật về sự truyền bá ban đầu	75
Chương 3. Các phương pháp dạy trong Ngôi Nhà của Trẻ Thơ	81
Sự phát triển thể chất	83
Môi trường	88
Quan sát thực tiễn	90
Kỉ luật và tự do	92
Khó khăn của việc kỉ luật trong nhà trường	94
Tính tự lập	102
Càng giúp đỡ vô ích thì càng gây nhiều chướng ngại cho sự phát triển các năng lực tự nhiên	106
Thưởng và phạt đối với trẻ em	107
Tự do để phát triển	111
Chương 4. Thiên nhiên trong giáo dục	115
Vị trí của thiên nhiên trong giáo dục	126
Chăm sóc kẻ khác	126
Những định kiến về vườn tược	128
Công việc yêu thích của trẻ	128
Sự đơn giản	131
Khu vườn của chúng tôi	131

Chương 5. Giáo dục trong vận động	135
Người Đỏ và Người Trắng	135
Kỉ luật và thể dục	139
Lao động và thể dục	142
Lao động	144
Các tiếng gọi	146
Tài năng	146
Sự chính xác	148
Tuổi mẫn cảm	149
Phân tích động tác	150
Tiết kiệm động tác	151
Các khung tập cài buộc	152
Các phương tiện khác	153
Đường vẽ	153
Các bài tập phù hợp đồng thời	154
Sự bất động và im lặng	155
Những con đường rộng mở	156
Cuộc sống tự do	157
Thực tế	158
Sắp xếp hành động	159
Thể dục và trò chơi	162
Tự do lựa chọn	163
Chương 6. Học cụ để phát triển	167
Tách riêng một đặc tính đơn nhất trong món học cụ	170
Những đặc tính cơ bản chung cho mọi sự trong môi trường giáo dục xung quanh đứa trẻ	172
Chương 7. Bài tập	177
Giáo viên phải giảng bài như thế nào: so sánh với những hệ thống cũ	177
Làm sao kích hoạt sự tham gia của một đứa trẻ vào các bài tập dùng các học cụ về giác quan - về sự tương phản, sự tương tự và sự thay đổi tiệm tiến	187
Chương 8. Phân biệt bằng thị giác và thính giác	201

Học cụ: Các inset hình khối và các hình khối	201
Cổ găng và trí nhớ của bắp cơ	205
Học cụ về màu sắc	208
Kiến thức hình học mang tính cảm quan	210
Bài tập để phân biệt âm thanh	217
Im lặng	221
Chương 9. Khái quát hóa về sự huấn luyện các giác quan	229
Chương 10. Người thầy	239
Chương 11. Kỹ thuật hướng dẫn bài tập	247
Giai đoạn đầu tiên: Khởi động	247
Thời kì thứ hai: Các bài học	250
Ứng dụng thực tế - hướng dẫn sử dụng học cụ	254
Người hướng dẫn cho lứa trẻ	256
Chương 12. Nhận xét về thành kiến	263
Chuẩn mực	273
Trật tự trong tâm trí	276
Chương 13. Hướng thượng	279
Sự im lặng - các sự trừu tượng được cụ thể hóa	279
Một so sánh giữa việc giáo dục trẻ bình thường và việc giáo dục trẻ có khuyết tật về tâm thần	284
So sánh giữa hệ thống dạy học cho trẻ bình thường của chúng tôi với tâm lí học thực nghiệm	289
Giáo dục giác quan dẫn đến sự mài bén giác quan qua các bài tập được lặp đi lặp lại	293
Chương 14. Chữ viết	297
Những phương pháp cũ để dạy đọc và viết	298
Chương 15. Cơ chế viết chữ	323
Phân tích các động tác của bàn tay đang viết	325
Sự chuẩn bị trực tiếp để viết	328
Trí khôn được giải phóng khỏi các cơ chế	341
Sắp chữ	342

Chương 16. Đọc	359
Bài tập với thẻ phân loại	367
Mệnh lệnh: đọc câu văn	370
Chương 17. Nói	377
Khiểm khuyết trong lời nói do thiếu giáo dục	396
Chương 18. Dạy cách đếm và nhập môn số học	409
Chương 19. Những triển khai trong số học	427
Chương 20. Vẽ và nghệ thuật biểu hiện	433
Chương 21. Nhập môn âm nhạc	441
Chương 22. Giáo dục tín ngưỡng tâm linh	453
Chương 23. Kỉ luật trong Ngôi Nhà của Trẻ Thơ	465
Chương 24. Kết luận và cảm tưởng	493
Chương 25. Cổ xe chiến thắng	497
Chương 26. Cấp độ và trình tự trong việc trình bày học cụ	505
Phụ lục. Diễn văn khai mạc nhân dịp khai trương Ngôi Nhà của Trẻ Thơ thứ hai, năm 1907	509
Lời Bạt	523
Bảng chỉ mục	526

Lời giới thiệu

Trong thế giới ngày nay, nhiều trường học vẫn còn là những nơi có chế độ nghiêm ngặt, khắt khe và thiếu tình thương. Trẻ em ngồi học trong lớp là nơi chúng bị ép vào khuôn khổ kỉ luật trong một môi trường vốn lấy người giáo viên làm trung tâm, và trẻ học tập như con vẹt, lặp lại những mẫu thông tin được dạy cho mà không hiểu rõ.

Vì vậy, vào đầu thế kỉ vừa qua và trước chính cái môi trường học tập như vậy mà Maria Montessori, với sự thông tuệ sâu sắc và năng lực quan sát phi thường của bà đã cực kì kiên quyết mang đến sự chuyển hóa trong trải nghiệm về giáo dục cho nhiều trẻ em, khiến cho môi trường của trẻ trở thành nơi mà đứa trẻ sẽ nói như một học sinh đã ứng đáp trước lời bình luận của giới quan sát, rằng “Con không biết có phải chúng con đang làm cái gì chúng con thích hay không, nhưng chắc chắn là chúng con thích việc chúng con làm”.

Khi trao cho đứa trẻ cái cơ hội được bình yên, có được sự trật tự và được học tập theo nhịp độ riêng của bản thân, bà đã khởi động một sự thay đổi cho quan niệm về giáo dục trong thế giới của chúng ta và chỉ ra cách mà người lớn nên suy nghĩ đến và tương tác với trẻ em.

Sự hiểu biết của con người đã tiến bộ đáng kể từ khi bà qua đời cách đây khoảng 64 năm (1952). Khoa

học xã hội, y học và sinh học đã cho phép chúng ta hiểu sâu sắc hơn về cách mà trẻ nhỏ lớn lên về các mặt trí tuệ, thể chất và xã hội. Nhiều phần trong sự phạm Montessori, trong triết lý giáo dục và sự thấu hiểu sâu sắc của bà về các giai đoạn phát triển của đứa trẻ đã được củng cố bởi các khám phá của khoa học hiện đại. Bà nhấn mạnh đến vai trò của thiên nhiên trong giáo dục, và điều này được phản ánh trong mỗi quan tâm của thời đại chúng ta đối với môi trường và tầm quan trọng của sự trân trọng cái cách thức mà theo đó mỗi cá nhân chúng ta đều có cả cơ hội để hưởng lợi từ một môi trường bền vững lẫn trách nhiệm đảm bảo rằng môi trường thực sự được bảo vệ.

Phần cuối của thế kỉ 20 chứng kiến rất nhiều sự cam kết đối với các quyền con người trong mọi dân tộc; Tuyên ngôn Quốc tế Nhân Quyền năm 1948 xác lập các nguyên tắc và cam kết vốn phải trở thành di sản chung cho toàn thể nhân loại. Công Ước về Quyền Trẻ em, được công nhận vào năm 1989, được tiếp nối bởi sự hội hợp của các nhà lãnh đạo thế giới tại Hội Nghị Thượng Đỉnh Thế giới vì Trẻ em, năm 1990, đã mang đến một sự diễn đạt chính thức cho lời kêu gọi của chính bà Maria Montessori vì quyền lợi của trẻ em, những kẻ mà bà đã gọi là “Người Công Dân bị Bỏ quên”. Cả hai còn là những sự tái khẳng định cho cái viễn kiến của bà.

Maria Montessori nhìn nhận các thay đổi đã xảy ra và đang diễn ra trong lời giới thiệu của bà về tác phẩm *Khám phá Trẻ thơ* này vào năm 1948, khi nhận định rằng “Thời đại đã thay đổi và khoa học đã có nhiều sự tiến bộ, nên công trình của chúng tôi cũng vậy”. Việc xuất bản tác phẩm này, trong đó bà Maria Montessori

đã trình bày rất nhiều về nền tảng của cách tiếp cận với giáo dục và trẻ em, với phiên bản tiếng Việt, đem đến sự hiểu biết về các nguyên tắc này cho một giới độc giả rộng rãi hơn vốn quan tâm đến công trình của bà. Chắc chắn rằng cả Maria và Mario hẳn sẽ rất hài lòng với bước tiến triển rất đáng hoan nghênh này.

Philip D. O'Brien

Chủ tịch

Association Montessori Internationale
(Hiệp Hội Montessori Quốc tế - AMI)

Amsterdam, tháng 11, 2015



Lời người dịch

Khám phá Trẻ thơ, được chúng tôi dịch dựa trên bản Anh ngữ của M. Joseph Costelloe S.J., căn cứ trên nguyên tác tiếng Ý *La scoperta del bambino*, in năm 1962 (Garzanti, Milan, Italia) của bác sĩ Maria Montessori, và hiện là phiên bản được công nhận bởi Hiệp hội Montessori Quốc tế (Association Montessori Internationale, hay AMI) do bà M. Montessori sáng lập. Đây là phiên bản mới (1948, 1950) đã được tác giả viết lại và triển khai sau nhiều năm kinh nghiệm, sau khi một bản dịch Anh ngữ của *Il Metodo della Pedagogia Scientifica applicato all'educazione infantile nelle Case dei Bambini*, với tựa đề *The Montessori Method* (New York; F.A. Stokes Company Inc.) được xuất bản trước đó rất lâu vào năm 1912, tức là 5 năm sau khi bà sáng lập Ngôi Nhà của Trẻ Thơ đầu tiên vào năm 1907 tại San Lorenzo, Roma, Italia. Năm ngàn ấn bản được bán hết trong vòng vài ngày sau khi phát hành ở Mỹ và cuốn sách trở thành tác phẩm bán chạy hàng thứ hai trong danh sách tác phẩm phi hư cấu của năm 1912.

Bác sĩ Maria Montessori sinh ra và lớn lên tại châu Âu trong một xã hội mang đậm dấu ấn của nền văn hóa Thiên Chúa giáo ở cuối thế kỷ 19, đầu thế kỷ 20. Điều này được phản ánh trong văn phong, ngôn từ và cách diễn đạt tư tưởng của tác giả, mà chúng tôi đã cố gắng dịch một cách trung thành nhất. Cốt

lỗi thâm thúy của tư tưởng và quan niệm về giáo dục trẻ thơ của Montessori có giá trị đại đồng và khai phá với các nguyên tắc giáo dục mang tính phổ quát mà nền tảng là những quan sát và phân tích khoa học của thời đại.

Hơn 100 năm qua cũng như hiện nay, triết lý và phương pháp giáo dục Montessori được thử nghiệm và kiểm chứng khắp nơi trên thế giới. Lối giáo dục này đã được nghiệm chứng bởi những khám phá mới nhất qua các nghiên cứu khoa học về phát triển não bộ, về thần kinh học, về tâm lý học và di truyền học v.v. Nó không những được áp dụng cho trẻ trong độ tuổi từ 0-18, mà rất gần đây, còn được nghiên cứu và ứng dụng vào việc hỗ trợ cho giới cao niên.

Chúng tôi chân thành cảm ơn ông Philip O'Brien, Chủ tịch của Association Montessori Internationale đã giới thiệu bản dịch đến độc giả người Việt.

Chúng tôi xin được tri ân bà Pamela Nunn, chuyên gia huấn luyện của AMI tại Úc đã viết lời bạt cho bản dịch và ghi nhận sự đóng góp quý báu của bà trong vai trò là huấn luyện viên tiên phong đến Việt Nam để giới thiệu về giáo dục Montessori trong các khóa Nhập môn, đào tạo Trợ tá giáo viên của AMI tại Đại học Khoa học Xã hội và Nhân văn, Thành phố Hồ Chí Minh, Việt Nam từ năm 2013 đến 2014.

Chúng tôi cũng cảm ơn Nhà xuất bản Tri thức đã cộng tác chặt chẽ với chúng tôi để đem đến cho quý độc giả một ấn bản hoàn chỉnh. Chúng tôi cũng ghi nhận nhã ý của một số thân hữu như Trọng, Hà, Bình mặc dù các bạn không thể theo đuổi dự án này như theo ý định ban đầu.

Chúng tôi cũng tri ân gia đình và các thân hữu đã khuyến khích, hỗ trợ chúng tôi, nhất là về mặt tinh thần trong công việc mang tính giáo dục này.

Chúng tôi mong ước các tác phẩm của Maria Montessori được giới thiệu rộng rãi đến giới độc giả quan tâm đến nền giáo dục con người và hi vọng bản dịch sẽ mang đến cho mọi người những kiến giải độc đáo để làm tiền đề cho một hướng đi mới cho nền giáo dục trẻ thơ của chúng ta trong thời đại toàn cầu ngày nay.

Dẫn nhập

Nếu vào thời điểm phát hành ấn bản tiếng Ý lần thứ ba của tác phẩm này, tôi thấy cần phải biện minh cho việc vẫn in lại những gì đã được viết ra vào lúc khởi đầu công trình của mình, giờ đây tôi lại càng thấy có nhu cầu để tạ lỗi vào lần xuất bản này sau 42 năm. Động lực của tôi vẫn nguyên vẹn, nhưng việc triển khai tác phẩm của tôi và những kết luận có được từ những điều mà trẻ em trong các trường học của chúng tôi mang lại đã vượt xa những kì vọng trân quý nhất của chúng tôi. Chắc hẳn sẽ không thể xuất bản cuốn sách này nếu không viết lại hoàn toàn. Hoàn cảnh không cho phép làm như thế, và chắc hẳn sẽ phải cần đến cả một bộ sách chuyên đề về những khía cạnh tâm lí và giáo dục trong các kinh nghiệm rộng lớn của chúng tôi trên toàn thế giới. Một số đã được xuất bản, ví dụ, *The Secret of Childhood* (Bí ẩn tuổi thơ), *The Absorbent Mind* (Trí tuệ Thẩm hút), *Education for a New World* (Giáo dục vì một thế giới mới), *Educating the Human Potential* (Giáo dục tiềm năng con người), *Psycho-Arithmetic* (Tâm Số học), *Psy-Geometry* (Tâm Hình học), v.v. nhưng những quyển khác vẫn còn đang trong quá trình soạn thảo.

Trong ấn bản này, tôi chỉ thử làm sáng tỏ vài vấn đề và đặc biệt nêu ra thực tế rằng công việc của chúng tôi đã đem đến một cái gì khác hơn là sáng tạo ra một phương pháp giáo dục mới. Những kết luận chúng tôi đạt tới được diễn đạt dưới một tựa đề mới:

The Discovery of the Child (Khám phá Trẻ thơ). Sau vài chương đầu tiên, tôi đã điếm qua những diễn biến mới nhất gần đây. Nhưng chúng tôi xin lưu ý độc giả rằng thực sự phần lớn quyển sách đã được viết ở trong thời kì đầu của các nỗ lực của chúng tôi và rằng nó thường tham chiếu đến các học thuyết và thí nghiệm khoa học lúc ấy vốn đang thịnh hành hoặc những tình huống vốn quen thuộc vào thời bấy giờ. Thời đại đã thay đổi, khoa học đã tiến bộ nhiều, và công trình của chúng tôi cũng thế; nhưng các nguyên tắc của chúng tôi lại được khẳng định, và cùng với chúng, niềm xác tín của chúng tôi rằng nhân loại có thể hi vọng ở một giải pháp khả thi cho các vấn nạn của mình, trong đó cấp thiết nhất là về hòa bình và hợp nhất, chỉ bằng cách chuyển hướng sự chú tâm và năng lượng vào việc khám phá trẻ thơ và vào sự phát triển các tiềm năng lớn lao của nhân cách con người trong quá trình hình thành của nó.

MARIA MONTESSORI

Poona, Tháng 11 Năm 1948

Chương 1

Việc ứng dụng khoa học vào nhà trường

Tôi không có ý định khai triển một chuyên luận về khoa học giáo dục: những ghi chép sơ bộ này có mục đích khiêm tốn đưa ra những kết quả khá thú vị về một kinh nghiệm giảng dạy dường như mở lối cho một phương thức ứng dụng thực tiễn những phương pháp mới, nhằm sử dụng các thí nghiệm khoa học nhiều hơn trong giáo dục mà không loại bỏ những nền tảng tự nhiên của nó trong các nguyên lý tư biện. Trong nhiều năm người ta duy trì chủ trương, với ít nhiều cường điệu, rằng giáo dục nên từ bỏ những lĩnh vực tư biện, như y học đã từng thực hiện, để chỉ xây dựng trên những nền tảng vốn là kết quả của thực nghiệm. Tâm lí học mang tính sinh lí, hoặc thực nghiệm, từ Weber và Fechner tới Wundt và Binet, đã được tổ chức thành một khoa học mới, hầu như nhắm tới việc trang bị cho nó một nền móng tương tự với cái mà tâm lí học thời xưa đã trang bị cho triết lí về giáo dục. Việc ứng dụng nhân học hình thái vào nghiên cứu trẻ em cũng gần như là một nhân tố chủ yếu khác trong giáo dục mới.

Nhưng trên thực tế, một hệ thống “sư phạm khoa học” chưa bao giờ được vạch ra hay được xác định. Nó là cái gì đó, trên thực tế, không tồn tại.

Cách đây một vài năm, ở Italia xuất hiện cái gọi là “những trường giáo dục khoa học”. Các trường này, vốn được các y sĩ nhiều kinh nghiệm bảo trợ, có mục tiêu đào tạo giáo viên theo những phương pháp mới về giáo dục. Chúng là một thành công lớn và được sự chấp nhận của mọi giáo viên ở Italia. Ngay cả trước khi những lí thuyết mới này được du nhập vào Italia từ Đức và Pháp, thì những nhà nhân học người Ý đã khiến giới giáo viên Ý quan tâm đến việc thực hiện những quan sát kĩ lưỡng đối với trẻ em trong các giai đoạn phát triển khác nhau và đến những thuận lợi khi dùng các công cụ chính xác để đo lường. Chẳng hạn, như Sergi, đã cần mẫn ròng rã gần 50 năm trời để quảng bá ý tưởng về việc tìm kiếm một phương thức cải tiến hệ thống giáo dục thông qua các quan sát khoa học. Sergi thường nói, “Ngày nay, có một nhu cầu cấp bách trong việc cải tổ các phương pháp giáo dục và giảng dạy, và bất cứ ai đấu tranh với chuẩn mực này là đấu tranh cho sự tái tạo của con người”.

Các bài viết của Sergi đã được tập hợp trong một cuốn sách duy nhất là *Educazione ed Istruzione* (Giáo dục và Giảng dạy). Trong đó, là những bài giảng và thuyết trình hội thảo của ông nhằm thúc đẩy phong trào này, và ông phát biểu rằng sự xác tín của ông về phương thức để đổi mới phải được tìm thấy trong một nghiên cứu có phương pháp về người được giáo dục, được tiến hành với sự trợ giúp của ngành nhân học giáo dục và tâm lí học thực nghiệm:

Suốt nhiều năm tôi đã tranh đấu cho một ý tưởng mà càng ngẫm nghĩ, tôi càng bị thuyết phục về tính hữu dụng của nó trong việc giảng dạy và giáo

dục con người: Nếu cần đạt được các mục tiêu của mình bằng những phương tiện tự nhiên, chúng ta phải có trong tay rất nhiều quan sát chính xác về cách hành xử của con người và đặc biệt là của trẻ em, mà dựa vào đó chúng ta phải xây nên các nền tảng của giáo dục và văn hoá.

Giáo dục, thật vậy, không tồn tại trong việc đo kích cỡ của đầu, chiều cao, vân vân; nhưng những phương tiện ấy chỉ ra phương hướng cho nó, bởi chúng ta không thể giáo dục bất kì ai cho tới khi chúng ta có sự hiểu biết trực tiếp về người ấy.

Quan điểm của Sergi đã tạo ra niềm tin rằng khi một cá thể được biết rõ qua thực nghiệm, thì nghệ thuật giáo dục kẻ đó hẳn sẽ phát triển một cách tự nhiên. Nhưng điều này, như rất thường xảy ra, làm những người đi theo ông hoang mang, họ không phân biệt được giữa việc nghiên cứu thực nghiệm về một đứa trẻ với việc giáo dục nó. Vì cái trước (sự nghiên cứu) có vẻ như được xem là phương tiện tự nhiên để đạt đến cái sau (giáo dục), nhân học về giáo dục đã được gọi là *giáo dục có tính khoa học*. Những kẻ chuyển sang hệ thống mới từng thấy "Biểu đồ tiểu sử" làm tiêu chuẩn của họ, đã có niềm xác tín rằng cuối cùng thì một khi ngọn cờ này được giương lên trong một trường học là họ đã đạt được thắng lợi.

Cái được gọi là "những trường giáo dục khoa học" vì thế đã hướng dẫn thầy cô giáo những cách đo lường thể chất, cách sử dụng những công cụ đo lường về tri giác, và thảo ra các hồ sơ cá nhân. Theo phương thức này, một bộ phận những thầy cô giáo có kiến thức khoa học đã được hình thành.

Thực sự, ở các quốc gia khác, người ta đã không thực hiện được gì nhiều hơn hay khá hơn.

Ở Pháp, Anh, và đặc biệt ở Mỹ, những nghiên cứu được thực hiện trong ngành nhân học và tâm lí học giáo dục trong các trường tiểu học dưới ảo tưởng rằng một cuộc cải cách học đường có thể đạt hiệu quả qua việc đo lường thể chất và tâm lí. Khuynh hướng này cũng được tiếp tục trong những nghiên cứu sau này về cá thể, khởi đầu với tâm lí học của Wundt và tiếp tục trong các trắc nghiệm của Binet, nhưng sự mập mờ thì vẫn còn đó. Hơn nữa, những khảo sát này hầu như không bao giờ được tiến hành bởi các giáo viên mà là bởi các y sĩ. Theo thói quen, những người này quan tâm đến lĩnh vực nghiên cứu đặc thù của họ hơn là giáo dục. Họ tìm cách đóng góp vào sự tiến bộ của tâm lí học thực nghiệm và những đo lường thể chất hơn là tổ chức công tác và thành tựu của họ theo một phương thức hẳn sẽ dẫn đến sự hình thành cái nền tảng vốn từ lâu được mong đợi cho một hệ thống khoa học về giáo dục. Nói tóm lại, nhân học và tâm lí học chưa bao giờ được sử dụng như một phương tiện của giáo dục, và, mặt khác, các thầy cô giáo đã không vượt lên tới trình độ của những nhà khoa học về mặt thể chất.

Tuy nhiên, tiến bộ trong giáo dục đòi hỏi một sự hợp tác đích thực của cả hai ngành này (nhân học và tâm lí học - ND) về tư tưởng lẫn thực hành, một sự hợp tác hẳn sẽ trực tiếp đưa các nhà khoa học vào lĩnh vực cao quý của giảng dạy và từ đó hẳn sẽ nâng cao trình độ vốn thấp của các giáo viên như hiện nay. Để thực hiện lí tưởng vô cùng thực tiễn này, Trường Đại học về Giảng dạy đã được thành lập ở Roma với hi vọng nâng

cao vị thế của giáo dục từ một nhánh thứ yếu trong phân khoa triết học lên thành một phân khoa độc lập, giống như y học, với phạm vi rộng gồm những lĩnh vực giảng dạy, trong đó sẽ có ngành nhân học giáo dục, và tâm lí học thực nghiệm.

Tuy thế, những khoa học này vẫn phát triển độc lập, và ngành giáo dục hiểu theo nghĩa thông thường vẫn đi theo đường mòn của triết học xưa cũ là nơi nó đã hình thành và được giữ nguyên.

Nhưng nay (ở đầu thế kỉ 20 - ND) giáo dục, vốn chỉ có một cội nguồn là thể giới, lại không quan tâm nhiều đến khoa học như đến các khía cạnh về nhân văn và văn minh. Và tất cả những ai đã đóng góp vào mục tiêu vĩ đại như thế, ngay cả khi việc này chỉ là một thử nghiệm hơn là một thành công toàn diện, đều xứng đáng được xã hội tôn trọng.

Và như thế chúng ta, những người làm việc cho một mục đích duy nhất, tựa như tay chân, hoặc những lứa tuổi khác nhau, của cùng một người; và những người đến sau chúng ta sẽ đạt được mục đích, bởi đã có những người tin tưởng và làm việc trước họ.

Tương tự, chúng ta tin rằng, bằng việc đem những khối đá khô cứng của phòng thí nghiệm vào những ngôi trường xưa cũ và xiêu vẹo, chúng ta có thể xây dựng lại chúng. Nhiều người đã hướng đến khoa học duy vật và cơ giới với những hi vọng thái quá. Chính bởi điều này mà chúng ta đã đi vào một con đường sai lầm và chật hẹp cần phải vượt qua nếu muốn phục hồi sinh lực cho nghệ thuật giáo dục các thế hệ tương lai.

Thật không dễ đào tạo được những thầy cô giáo bằng phương pháp luận của những khoa học thực

nghiệm. Sau khi đã dạy cho họ cách đo lường về thể chất và tâm lí sao cho thật chính xác, chúng ta mới chỉ có những bộ máy với giá trị đáng ngờ mà thôi. Bằng việc chỉ cho họ cách làm thực nghiệm, chúng ta chắc chắn không đào tạo ra *những thầy cô giáo mới*. Nhưng điều còn quan trọng hơn, là chúng ta đã bỏ giáo viên ở lại ngưỡng cửa của khoa học thực nghiệm mà không đưa họ vào trong những lĩnh vực sâu xa và cao quý hơn là nơi mà các nhà khoa học thực sự được đào tạo.

Nhưng thế nào là một nhà khoa học?

Một nhà khoa học không chỉ đơn thuần là người có thể sử dụng mọi loại thiết bị vật lí trong phòng thí nghiệm, hoặc tạo ra những phản ứng hoá học khác nhau, hoặc chuẩn bị những mẫu mô hữu cơ để khảo sát dưới kính hiển vi. Rất thông thường, chính các trợ tá hoặc các nhân viên phòng thí nghiệm lại là những người có kĩ năng cao nhất về mặt kĩ thuật thí nghiệm.

Chúng ta có thể định nghĩa một nhà khoa học là người trong quá trình thí nghiệm đã nhận thức được điều gì đó khiến việc tìm hiểu và nghiên cứu những sự thật thâm sâu của sự sống tiến xa hơn nữa và đã vén bức màn che những bí ẩn đầy quyền rũ của nó, và là kẻ trong khi theo đuổi tri thức này đã cảm thấy một tình yêu thật đam mê đối với những bí mật của thiên nhiên khiến họ quên đi cả bản thân. Một nhà khoa học không phải là người biết sử dụng những công cụ khác nhau, mà là người hiểu biết thiên nhiên. Người tình cao cả này bộc lộ những biểu hiện bên ngoài của tiếng gọi thiêng liêng, tựa như một vị tu sĩ. Chúng ta có thể miêu tả một nhà khoa học như một người sống trong phòng thí nghiệm quên hết thế giới bên ngoài

và đôi lúc có thể hành động lập dị, ví dụ như không quan tâm đến việc ăn mặc, vì không còn nghĩ tới bản thân. Họ là kẻ thường xuyên nhìn qua kính hiển vi tới mức trở thành mù lòa, là kẻ cố ý để mình nhiễm bệnh lao, hoặc bệnh tả vì khao khát muốn biết những bệnh này lây lan theo con đường nào. Họ là kẻ biết rằng một hỗn hợp hoá chất có thể gây nổ nhưng vẫn cứ pha chế, và bị nổ tung.

Đây là loại người mà tự nhiên cho biết những bí mật của nó và đặt lên đầu vương miện vinh quang của sự khám phá.

Vì vậy, một nhà khoa học sở hữu một "tinh thần" vượt trội bất kì kĩ năng cơ giới nào. Và một nhà khoa học đã đạt tới đỉnh điểm trong chuyên ngành của họ khi thái độ về mặt trí tuệ đã vượt trên những khả năng cơ học của họ. Tự thân khoa học được họ làm cho phong phú không chỉ với những khám phá tự nhiên mới mẻ mà còn bằng việc tổng hợp mang tính triết học mới.

Riêng tôi tin rằng chúng ta nên chú tâm hơn tới việc truyền đạt một *tinh thần* cho các thầy cô giáo hơn là những kĩ thuật khoa học, nghĩa là chúng ta nên nhắm tới cái mục đích mang tính trí tuệ hơn là vật chất.

Như vậy, ví dụ, khi việc đào tạo khoa học cho các giáo viên được xem là một sự truyền dạy một số kĩ năng cơ học nhất định, thì người ta không có chủ ý đào tạo một thầy giáo tiểu học thành một nhà nhân học hoàn hảo, một chuyên gia tâm lí học thực nghiệm, hoặc một người thành thạo về y tế vệ sinh nhi đồng. Họ chỉ được hướng tới lĩnh vực của khoa học thực nghiệm và được dạy cách sử dụng những dụng cụ khác nhau. Cũng cách đó, giờ đây chúng ta phải gây

hứng khởi cho thầy giáo bằng một “quan điểm khoa học”, tuy bị giới hạn vào một lĩnh vực đặc thù, ấy là trường học.

Chúng ta phải tạo ra trong tâm hồn nhà giáo một *mối quan tâm chung đối với biểu hiện của các hiện tượng tự nhiên* cho tới khi họ đạt tới mức yêu thiên nhiên và trải nghiệm được nỗi lo lắng của người chuẩn bị một thí nghiệm và đang chờ đợi các dữ liệu mới xuất hiện.

Những dụng cụ khoa học giống như bảng mẫu tự, và ta phải biết cách sử dụng chúng để có thể đọc được những bí mật của tự nhiên. Hệt như một cuốn sách chứa đựng các tư tưởng cao nhất của một tác giả bị phụ thuộc vào bộ mẫu tự để viết ra những từ riêng lẻ, thiên nhiên cũng thế, thông qua các kĩ thuật của thực nghiệm, nó tiết lộ vô số những bí ẩn.

Nếu ấn phẩm đủ rõ ràng, thì bất cứ ai đã học cách đánh vần từ một cuốn sách tập đọc đơn giản cũng có thể, theo cùng một cách máy móc, đọc hết một trong những vở kịch của Shakespeare.

Một người không học gì hơn ngoài việc biết cách làm thí nghiệm chẳng khác gì người mới đánh vần được những từ ngữ trong một quyển sách tập đọc của trẻ em. Và chúng ta cũng sẽ có những giáo viên ở trình độ tiểu học như thế nếu giới hạn việc huấn luyện họ ở mức các kĩ thuật.

Do đó, chúng ta phải biến họ thành những người thông giải cho tinh thần của thiên nhiên, hết như một người sau khi đã học cách đánh vần, một ngày kia thấy mình có thể lĩnh hội được các tư tưởng của Shakespeare, hoặc Goethe, hoặc Dante nhờ vào những kí hiệu văn tự.

Rõ ràng có sự khác biệt lớn giữa hai cách đọc này và con đường (từ khi biết đánh vần đến lúc hiểu được ý tưởng - ND) thì còn dài. Tuy nhiên đó chỉ là tự nhiên nếu chúng ta đã phạm vào sai lầm thứ nhất. Một đứa bé học xong đánh vần cứ tưởng rằng nó biết cách đọc sách, và thực tế là nó có thể đọc những bảng hiệu ở cửa tiệm, những títt báo, hoặc bất cứ từ hoặc câu nào nó bắt gặp. Hẳn là nó hình dung rất đơn giản rằng, khi vào một thư viện, nó biết cách hiểu rõ ý nghĩa của mọi cuốn sách ở đó. Nhưng nếu cố gắng thử đọc chúng, nó sẽ sớm nhận ra rằng "biết cách đọc một cách máy móc" thì chẳng giá trị gì và nó hẳn sẽ rời thư viện để trở lại nhà trường.

Các giáo viên mới chỉ đơn thuần được dạy cho cách đo lường về thể chất và cách thực hiện những thí nghiệm về tâm lí cũng mắc phải sai lầm tương tự.

Chúng ta hãy đặt sang một bên những khó khăn của việc đào tạo những nhà khoa học-dạy học theo cái nghĩa thường được công nhận. Thậm chí chúng ta cũng đừng cố thảo ra một kế hoạch cho một sự chuẩn bị như vậy, bởi việc này sẽ khiến chúng ta vượt quá lĩnh vực của mình. Thay vào đó, hãy giả định rằng qua những thực tập lâu dài và kiên nhẫn, chúng ta đã đào tạo các giáo viên về sự *quan sát thiên nhiên*, và đã nâng họ, chẳng hạn, lên tới trình độ của nhà động vật học, kẻ đi vào các khu rừng và cánh đồng để quan sát các hoạt động ban đầu của một số họ côn trùng mà họ quan tâm. Y có thể bị mệt mỏi vì cuộc bộ, nhưng vẫn để ý quan sát. Y chỉ hết sức cố gắng để sự xuất hiện

của mình không ảnh hưởng đến lũ côn trùng, sao cho chúng vẫn có thể hoạt động tự nhiên, điều mà y mong quan sát được, một cách yên ổn hàng giờ đồng hồ.

Chúng ta hãy hình dung rằng những giáo viên này đã đạt tới giai đoạn của những nhà khoa học kiên nhẫn theo dõi chuyển động tự nhiên của những động vật nguyên sinh dưới kính hiển vi. Dường như đối với ông ta, những sinh vật tí hon này bộc lộ một thứ ý thức hoặc bản năng không rõ ràng trong cách mà chúng lẫn tránh nhau hay chọn lọc thức ăn. Tiếp theo, ông làm xáo trộn sự sống yên tĩnh của chúng bằng một dòng điện và ghi nhận cách mà một số tụ lại quanh cực dương còn một số khác thì lại tụ quanh cực âm. Sau đó, ông đưa chúng ra ánh sáng mạnh và nhìn xem cách một số con vội vã chạy tới, trong khi những con khác lẫn trốn đi. Theo cách này, ông ta nghiên cứu những phản ứng khác nhau của chúng, cố gắng phát hiện xem sự thu hút, hoặc lẫn tránh của các sinh vật, đối với các kích thích có cùng đặc tính với phản ứng đã khiến chúng tránh xa những con khác cùng loài hoặc khiến chúng di chuyển về hướng có thức ăn. Nói cách khác, nhà khoa học muốn xem có phải những chuyển động thuộc loại này được thúc đẩy bởi một loại ý thức, hay nói đúng hơn, bởi một bản năng tự nhiên, hơn là vì một sức hút hoặc lực đẩy vật lí nào đó giống như lực hút hay lực đẩy giữa một thanh nam châm và thanh sắt. Và chúng ta cũng có thể hình dung rằng nhà khoa học này, khi thấy đã đến hai giờ trưa, thích thú nhận ra rằng ông đang làm việc ở phòng thí nghiệm thay vì là ở nhà, nơi mà ông sẽ được mời ăn tối, vì như thế sự quan sát thú vị lẫn cơn nhịn ăn của ông ta sẽ bị gián đoạn.

Chúng ta hãy hình dung người giáo viên, ngoài sự đào tạo đặc thù của mình, đã đạt tới cái giai đoạn mà họ cảm thấy có cùng mối quan tâm này, tuy ít hơn, đến việc quan sát những hiện tượng tự nhiên. Ngay cả khi ấy sự chuẩn bị của họ cũng còn chưa đủ.

Một giáo viên được quy định do công việc đặc biệt của mình để quan sát không chỉ các loài côn trùng hoặc động vật nguyên sinh mà còn để quan sát con người. Và con người mà y được chỉ định để quan sát không phải là con người bận rộn vì những công việc hằng ngày, như những công việc của loài côn trùng khi chúng thức dậy buổi sáng, mà là con người khi đời sống trí tuệ đang được đánh thức.

Người mong muốn trở thành nhà giáo phải có một mối quan tâm đến nhân loại vốn nối kết người quan sát với cái được quan sát một cách khăng khít còn hơn cả cái điều nối kết nhà động vật học hoặc nhà sinh học với thiên nhiên; và bởi vì sự kết hợp này mật thiết hơn, thực chất là nó thú vị hơn. Một con người không thể yêu một côn trùng hoặc một phản ứng hoá học mà không từ bỏ điều gì đó của bản thân, và một sự hi sinh như thế dường như là một loại khổ nạn, một sự bóp méo cuộc đời riêng của mình, một sự tuần đạo, đối với bất cứ ai nhìn theo hướng khách quan.

Nhưng tình yêu của một người đối với một người khác có thể vui thú và đơn giản đến nỗi không chỉ những tâm hồn được đặc ân mà ngay cả những người bình thường cũng có thể có. Những thầy giáo, khi đã thủ đắc một thứ “tinh thần khoa học” nào đó, nên tự an ủi bản thân rằng họ sẽ sớm cảm nghiệm được niềm thích thú này qua các quan sát của họ.

Để đạt được ý niệm nào đó cho loại chuẩn bị tinh thần thứ hai này, chúng ta phải cố gắng đi vào tâm tư của những môn đồ đầu tiên đã được Đức Kitô chọn khi họ nghe Ngài nói về vương quốc của Thiên Chúa vốn vĩ đại hơn bất kì những gì họ thấy trên trần gian. Một trong số môn đệ bắt đầu thắc mắc ai sẽ là người vĩ đại trong vương quốc này, và ông hỏi Ngài bằng tính hiếu kì trẻ con: “Thưa thầy, ai sẽ là người lớn hơn hết trong Nước Trời?”. Và Đức Kitô, xoa đầu một em bé đang ngược lên tha thiết nhìn ngài, đã đáp rằng: “Hễ kẻ nào trở nên như em bé này, y sẽ là kẻ lớn lao nhất trong vương quốc thiên đường”.

Giờ thì chúng ta hãy hình dung một nhà huyền học nhiệt tình quan sát tất cả những phơi mở về tâm tư của một đứa trẻ, ngộ hầu bằng những cảm xúc hoà quyện với lòng tôn kính, tình yêu, tính hiếu kì thánh thiện, và khao khát tới những tuyệt đỉnh của thiên đàng, y có thể học cách tự hoàn thiện thỏa đáng cho bản thân, và nhờ vậy có thể đưa được điều đó vào giữa một lớp học đầy trẻ con.

Ngay như thế, người ấy cũng chưa hẳn là nhà giáo dục mới mà chúng ta muốn đào tạo ra.

Nhưng chúng ta hãy cố gắng rót vào mỗi tâm hồn cái tinh thần nhiệt tình hi sinh của một nhà khoa học và cái trạng thái xuất thần khôn tả của một nhà huyền học như vậy, và chúng ta sẽ có cái tinh thần hoàn hảo của người “thầy giáo” của chúng ta.

Thực sự, người ấy sẽ học được từ chính đứa trẻ những phương cách và phương tiện cho việc tự giáo dục mình, nghĩa là, y sẽ học được từ đứa trẻ cách hoàn thiện bản thân trong tư cách là người thầy.

Chúng ta hãy hình dung mình là một nhà thực vật học hoặc động vật học, rất giỏi về kĩ thuật quan sát và thí nghiệm, là người, ví dụ, đã thực hiện chuyến điền dã nghiên cứu loại nấm mốc kí sinh (*peronospera*) và đã hoàn thành những quan sát tại hiện trường, và rồi, với sự trợ giúp của kính hiển vi và thiết bị phòng thí nghiệm, tiến xa hơn trong việc nghiên cứu và thí nghiệm cấy nấm, v.v. Vậy, chúng ta hãy hình dung rằng một học giả như thế đã được chọn lựa cho việc nghiên cứu để nhận một nhiệm sở công tác khoa học trong đó y phải thực hiện những nghiên cứu mới về bộ côn trùng cánh mỏng (*hymenoptera*). Ông sẽ phản ứng ra sao, nếu khi đến nhiệm sở mới, ông thấy trước mắt một cái hộp với nắp thuỷ tinh, bên trong là những con bướm tuyệt đẹp được bảo quản cẩn thận với đôi cánh xò rộng được ghim chặt dưới đáy hộp? Nhà khoa học hẳn sẽ nói rằng đây là trò chơi trẻ con chứ không phải là đối tượng nghiên cứu khoa học, còn những thứ trong hộp thể hiện một bài tập mà các bé trai thực hiện trong công viên, bắt bướm bằng một cây vợt. Một nhà khoa học thực nghiệm đối mặt với những đồ vật như thế không thể làm được gì.

Một tình huống tương tự hẳn sẽ xảy ra nếu chúng ta phải đặt một người thầy cũng là một nhà khoa học như ta đã mô tả vào môi trường những trường học hiện nay của chúng ta, nơi mà sự biểu lộ tự nhiên của cá tính đứa trẻ bị đè nén đến nỗi nó giống như một tử thi, nơi mà đứa trẻ bị cố định một chỗ ở bàn học đến nỗi nó giống như một con bướm bị ghim. Ở đó nó xò rộng đôi cánh để tiếp thu cái tri thức khô khan mà sự phù phiếm của đôi cánh bướm là biểu tượng.

Vì thế, đào tạo một người thầy có học thức chưa đủ; mà còn phải xây dựng một ngôi trường phù hợp cho người thầy ấy.

Điều cấp thiết là trường học *cho phép những hoạt động của trẻ em được tự do phát triển*. Vì đây là sự thay đổi thiết yếu cần được thực hiện nếu ta muốn một nền giáo dục mang tính khoa học được hình thành.

Chắc không ai dám nghĩ rằng một nguyên tắc như thế đã tồn tại trong giảng dạy và trong trường học. Đúng là có một số thầy giáo, do Rousseau dẫn đạo, đã đề ra những nguyên tắc thú vị đối với sự tự do của đứa trẻ và đã bộc lộ những khát khao mơ hồ của họ về điều đó, nhưng quan niệm đích thực về sự *tự do*, trên thực tế chưa được các nhà giáo dục chuyên nghiệp biết đến. Quan niệm về *tự do* của họ thường là cái mà người ta tự hình dung cho bản thân khi họ chống lại sự nô lệ; hoặc, ở một mức cao hơn, nó là quan niệm về một sự *tự do* luôn bị hạn chế bởi nó chỉ đơn thuần là một bậc cao hơn trên chiếc thang, sự giải phóng một phần của cái toàn thể, sự giải phóng của một quốc gia, một tầng lớp, một lối tư duy.

Mặt khác, quan niệm về tự do phải tạo ra được cái cảm hứng để giảng dạy, là phổ quát: đó là sự giải phóng của một đời sống bị áp bức bởi vô số những trở ngại vốn đối lập với sự phát triển hài hoà, vừa về thể xác vừa về tinh thần. Đây là một vấn đề hết sức quan trọng, mặc dù cho đến nay nó nằm ngoài tầm chú ý của đa số!

Đây không phải là vấn đề có thể thờ ơ mà đúng hơn là vấn đề cần phải được nêu lên rõ ràng. Bất cứ ai khẳng định rằng nguyên tắc về sự tự do trong giáo dục

đang được tích cực thể hiện trong trường học ngày nay, hẳn sẽ làm chúng ta mỉm cười như cười với một đứa bé đang chăm chú nhìn con bướm bị ghim mà vẫn khẳng khái cho rằng nó vẫn còn sống và sắp cất cánh bay đi.

Một nguyên tắc ức chế, đôi lúc tới mức hầu như là nô lệ, đang kìm kẹp cả học đường lẫn giáo dục.

Ta có thể tìm thấy bằng chứng cho điều này qua hình ảnh bộ bàn ghế học sinh. Ta có thể thấy những ví dụ nổi bật về những sai lầm do các nhà giáo dục duy vật trước đây tạo ra, họ mắc sai lầm một cách tệ hại khi cố gắng dùng những viên đá rải rác của khoa học để xây lại các bức tường đổ nát của học đường. Trẻ em trước đây ngồi trên những băng ghế dài buồn tẻ và rồi khoa học xuất hiện và hoàn thiện cái bàn viết. Mọi khám phá của ngành nhân học được áp dụng vào công việc này. Tuổi của đứa trẻ và chiều dài của đôi chân được sử dụng để xác định chiều cao chuẩn của ghế ngồi. Khoảng cách giữa ghế ngồi và bàn viết được tính toán với sự chính xác toán học sao cho đứa trẻ không bị còng lưng. Và rồi, cuối cùng, với một kiến giải thật sự sâu sắc, các bàn viết được tách rời, và được thu hẹp khoảng cách đến nỗi một khi đứa trẻ đã ngồi xuống thì không thể vươn sang phía này phía kia hoặc di chuyển gần tới người bên cạnh; và chính chiếc bàn viết được thiết kế để làm sao người ta có thể thấy được đứa bé ở xa trong sự bất động hoàn toàn của nó. Nguyên do ẩn giấu đằng sau việc tách riêng các đứa trẻ là để ngăn chặn những hành vi hư đốn trong lớp học, thậm chí trong nhà trẻ! Chúng ta sẽ nói sao về sự cẩn thận quá đáng như thế trong một xã hội mà việc dạy những nguyên tắc về luân lý tính dục bị xem là đáng xấu hổ vì

sợ làm hư hỏng những đứa trẻ ngây thơ? Vậy mà ở đây, chúng ta có nền khoa học hỗ trợ cho sự đạo đức giả này bằng việc thiết kế những cái bàn viết giống như máy móc. Và chưa hết. Tính tự mãn còn đi xa hơn nữa. Khoa học đã hoàn thiện các bàn học đến nỗi chúng bảo đảm đứa trẻ phải bất động, hoặc, như người ta vẫn thường nói, là để giúp cho đứa trẻ không phải cựa quậy. Mọi thứ được sắp xếp tới nỗi khi một đứa trẻ bị cố định chặt vào bàn viết, nó buộc phải giữ nguyên tư thế được cho là có lợi cho sức khoẻ. Chúng tôi thấy ghế ngồi, chỗ để chân, và bàn viết được xếp chặt đến nỗi đứa trẻ không thể đứng lên. Thế nhưng, khi ghế ngồi nghiêng đi, bàn viết được nâng lên và chỗ để chân được lật lên, thì đứa trẻ chỉ có vừa đủ không gian để đứng thẳng.

Đây là cách mà các bàn viết dần dần được hoàn thiện. Tất cả các chuyên gia về cái được gọi là “hệ thống giáo dục có tính khoa học” có một cái bàn viết khoa học kiểu mẫu. Không ít quốc gia đã hãnh diện về những bàn viết theo kiểu tự nhiên của chính họ, và các cải tiến khác của họ đã đem lại cho họ những bằng sáng chế và giải thưởng.

Nhiều nhà khoa học chắc chắn đã đóng góp vào việc thiết kế nên cái bàn viết. Ngành nhân học đã cung cấp số đo cơ thể của đứa trẻ và đã miêu tả những đặc tính tự nhiên theo tuổi của trẻ. Ngành sinh lí học đã giải thích về những động tác cơ bắp của trẻ em. Tâm lí học đã mô tả sự phát triển quá sớm và sự hư hỏng đời trụ của các bản năng. Còn khoa y tế nhi đồng, trên hết, đã ngăn ngừa chứng vẹo cột sống. Vì thế, cái bàn viết đã được tạo ra một cách khoa học dựa theo các dữ liệu được cung cấp bởi những công trình nghiên cứu

nhân học về trẻ em và như vậy đã cung cấp cho chúng ta một ví dụ về việc ứng dụng của khoa học theo nghĩa đen vào học đường.

Nhưng thái độ này sẽ sớm thay đổi ở bất kì quốc gia nào nơi mà mối quan tâm đến phúc lợi của trẻ em được thể hiện lại. Đối diện với quá nhiều tiến bộ có được trong thập niên đầu của thế kỉ 20, ta sẽ hầu như không thể hiểu được vì sao nhiều sinh viên của khoa y tế nhi đồng, khoa nhân học, và xã hội học đã không nêu lên được sai lầm cơ bản của cái bàn viết.

Không lâu nữa người ta sẽ phải sững sờ khi sờ vào những bàn viết kiểu mẫu này hoặc nhìn những bức ảnh của chúng và đọc lí do vì sao chúng được đóng như thế, họ khó mà tin được cái đang tay sờ mắt thấy.

Các bàn viết được sử dụng để ngăn ngừa chứng vẹo cột sống ở học sinh!

Thế nhưng, cũng chính những đứa trẻ này, dù sinh ra mạnh khoẻ, phải gánh chịu một chế độ khiến cột sống của chúng có thể bị vẹo và khiến chúng bị gù lưng! Và điều này hẳn có thể xảy ra với cột sống, về mặt sinh học mà nói, là bộ phận nguyên thủy nhất và cốt yếu nhất trong bộ xương, là sức chống đỡ chính của sinh thể! Nó là cái có thể chịu đựng kiên cường những tranh đấu mãnh liệt của cả con người nguyên thủy và con người văn minh khi họ phải chiến đấu với sư tử trong sa mạc hoặc săn voi ma-mút hoặc khai thác đá, bẻ cong sắt và mở rộng quyền cai quản trên mặt đất. Thế nhưng, cái cột sống này không thể đứng lên mà phải khòm xuống dưới cái ách của học đường!

Thật khó hiểu nổi tại sao "*khoa học*" đã phải hoàn thiện một công cụ nô lệ ở học đường mà không hề

được những tư tưởng và nỗ lực xây dựng một xã hội tự do khai minh cho.

Mọi người đều biết chiều hướng mà cuộc cải cách này đã nhắm đến. Người công nhân thiếu ăn không đòi thuốc bổ nhưng đòi hỏi cải thiện điều kiện kinh tế để giúp họ ăn uống đầy đủ hơn. Người thợ mỏ phải làm việc nhiều giờ mỗi ngày, phải để bao tử chịu đựng cái đói, y có thể dễ dàng bị chứng thoát vị, vỡ mạch máu, nhưng không xin cái đai lưng có đệm để trị chứng sa ruột. Thay vào đó, y muốn giờ làm ngắn hơn và những điều kiện lao động tốt hơn để có thể sống một đời sống bình thường, lành mạnh như bao nhiêu người khác.

Và nếu trong cùng thời kì cải cách xã hội này, chúng ta nhận thấy rằng trẻ em đang hoạt động trong một môi trường không lành mạnh như thế ở lớp học, một môi trường đối nghịch với sự phát triển bình thường của chúng tới nỗi xương sống của chúng bị bẻ cong, chúng ta tìm ra nguyên nhân của tình trạng đáng buồn này ở một cái bàn viết dùng để chỉnh hình.

Trước đây, có một phụ nữ hài lòng ra mặt, ngỡ rằng tôi đã chấp thuận tất cả những cách tân khoa học này trong trường học, đã hỏi ý kiến tôi về một loại thanh giằng mà bà phát minh cho học sinh để bổ sung vào những tính năng bảo vệ của cái bàn viết. Các y sĩ, trên thực tế, có những phương tiện khác nhau để điều trị tật vẹo cột sống; những công cụ chỉnh hình, những thanh giằng, và lối kéo dãn, tức là theo định kì, họ treo đứa trẻ lên, ở phần đầu hay vai để cho trọng lượng cơ thể của nó kéo dãn và làm thẳng cột sống. Bây giờ lại có người đề nghị áp dụng một loại thanh giằng, rồi chẳng

bao lâu chắc hẳn sẽ có người khuyên áp dụng phương pháp kéo giãn xương cho học trò!

Tất cả điều này là hệ quả hợp lí của việc áp dụng cụ thể những phương pháp khoa học đối với một hệ thống giáo dục bị suy đồi. Ta cũng có thể nói như vậy về cách vận dụng ngành nhân học và tâm lí thực nghiệm vào trường học thời nay.

Phương thức duy lí để ngăn ngừa chứng vẹo cột sống ở trẻ em hẳn sẽ là thay đổi hoạt động của trẻ để trẻ không còn buộc phải duy trì một tư thế có hại suốt nhiều tiếng đồng hồ mỗi ngày.

Cái mà học đường cần là có nhiều tự do hơn, chứ không phải là cỗ máy kì cục như cái bàn viết.

Ngay cả cái bàn viết dù có hữu ích cho thể chất của đứa trẻ đi nữa, nó vẫn có thể là trở ngại cho một môi trường lành mạnh bởi nó khó di chuyển khi người ta lau chùi căn phòng. Ngày nay, có một xu hướng mới về thiết bị bàn ghế trong nhà. Nó được chế tạo nhẹ hơn và đơn giản hơn để dễ xê dịch và quét bụi, nếu không được lau rửa mỗi ngày. Nhưng các trường học vẫn mù lòa trước những biến đổi đang diễn ra xung quanh.

Chúng ta phải suy ngẫm về những gì sẽ xảy ra cho tinh thần của một đứa trẻ khi cơ thể nó bị ép phải phát triển theo một kiểu cách nhân tạo và có hại đến độ bộ xương trở nên dị dạng. Khi nói về việc cấp cứu các công nhân, chúng ta hiểu rằng bên dưới những tai họa dễ thấy hơn, như bệnh thiếu máu, chứng thoát vị, v.v., là một vết thương tinh thần nghiêm trọng hơn mà con người đã bị biến thành nô lệ phải gánh chịu; và đây là điều mà chúng ta muốn chữa lành khi ta nói rằng người công nhân phải lấy lại được sự tự do của mình.

Chúng ta biết quá rõ rằng khi một người bị thiếu máu hoặc cơ thể bị rối loạn thì tâm trí người ấy bị u ám và trở nên vô cảm. Sự thoái hoá về đạo đức, treo nặng như quả cân đeo nơi cổ, đã là trở ngại chính cho sự tiến bộ của con người, và linh hồn con người kêu gào đòi hỏi sự cứu rỗi nhiều hơn là cái thể xác của họ. Nếu như thế, chúng ta sẽ phải nói gì về việc giáo dục trẻ em?

Chúng ta biết quá rõ cảnh tượng đáng tiếc này. Trong một lớp học, người thầy bận rộn rót đầy kiến thức vào đầu óc những kẻ mà họ phụ trách. Để thành công trong nhiệm vụ này, họ phải giữ cho học trò bất động và chăm chú dù là ép buộc, và rộng rãi dùng sự thưởng phạt để giữ cho “đám thánh giả” bị “thụ án” của mình ở một tâm trạng phù hợp.

Nhưng thưởng và phạt, thẳng thắn mà nói chính là cái bàn học của tâm hồn, có nghĩa nó là phương tiện để nô lệ hoá tinh thần của đứa trẻ, và thích hợp để gây ra hơn là ngăn ngừa các dị dạng.

Thực sự, thưởng và phạt được áp dụng để ép buộc trẻ tuân theo những luật lệ của trần gian hơn là những luật lệ của Trời. Và những luật lệ này thực tế luôn được một người lớn, với thẩm quyền không giới hạn, đề ra.

Rất thường khi, một người giáo viên ra lệnh là do họ mạnh mẽ và trông đợi đứa trẻ phục tùng bởi vì nó yếu đuối. Thay vì hành xử theo lối này, một người lớn nên tự chứng tỏ với đứa trẻ họ là người hướng dẫn triu mến và được khai sáng để giúp đứa trẻ trên con đường dẫn tới nước Trời. Bất cứ ai sử dụng tài năng của mình đều có thể được tán dương, và mọi người đều có thể nhận phần thưởng, dù họ đa tài hay chỉ có duy nhất một tài năng.

Nhưng ở trường học, chỉ có một phần thưởng cho tất cả những ai "có thiện chí" tham gia cuộc đua, một điều vốn làm phát sinh tính kiêu căng, ghen tị, và những sự đối địch thay vì sự xúc động bắt nguồn từ sự cố gắng, khiêm tốn, và tình yêu mà tất cả có thể trải nghiệm. Theo lối này, chúng ta tạo ra một sự xung đột không chỉ đơn thuần giữa trường học và tiến bộ xã hội mà còn giữa học đường và tôn giáo. Một ngày kia, đứa trẻ chắc chắn sẽ tự hỏi phải chăng những giải thưởng đạt được ở trường đúng hơn đã là những trở ngại trên con đường đi tới sự sống vĩnh cửu, hoặc phải chăng những trừng phạt đã làm nhục nó khi nó ở vị thế không thể tự vệ, đã khiến nó thành một trong những kẻ "đói khát công lí" mà Đức Kitô đã bênh vực trong Bài giảng trên Núi.

Đời sống xã hội, đúng vậy, có phần thưởng và hình phạt khác với những thưởng phạt về tinh thần, và người lớn sẽ cố đảm bảo rằng đầu óc của một đứa trẻ sớm tự thích nghi, và tuân thủ những quy ước của thế giới này. Họ dùng sự thưởng và phạt để khiến đứa trẻ quy phục theo ý chí của họ.

Nhưng nếu nhìn kĩ hơn vào xã hội, chúng ta sẽ thấy rằng nó đang dần dần cải thiện, rằng một đời sống do tư tưởng và lí trí chỉ huy đang thắng thế ló dạng. Cái ách của kẻ nô lệ nhường chỗ cho cái ách của người đầy tớ, và rồi lần lượt nhường cho cái ách của người công nhân.

Tất cả mọi hình thức nô lệ có khuynh hướng tan biến mất. Lịch sử về sự tiến bộ của con người thể hiện một loạt những sự chinh phục và những cuộc giải phóng, và bất cứ thất bại nào về mặt này đều được xem là những bước lùi.

Về một số mặt nào đó, học đường giống như những cơ chế quan liêu của chính quyền. Nhân viên trong các bộ phận khác nhau của chính quyền đều lo đảm bảo một số lợi ích xa vời nhưng lớn lao nào đó, nhưng các kết quả của họ không tức thời xuất hiện. Chính thông qua họ mà nhà nước thực thi những nhiệm vụ lớn và đảm bảo phúc lợi chung cho người dân. Nhưng bản thân họ ít khi ý thức về tầm quan trọng của công việc của mình. Mỗi quan tâm trực tiếp của họ nằm trong sự thăng chức, hết như một học sinh lo thi đỗ để được lên lớp vào cuối năm học. Người nhân viên đánh mất tầm nhìn tới mục tiêu cao cả của mình cũng giống như một học sinh bị lưu ban hoặc một người nô lệ bị lừa gạt. Phẩm giá nội tại là một con người bị hạ thấp thành một cái máy, cần tra thêm dầu nếu muốn nó vận hành đúng chức năng bởi tự nó không có một nguyên lí thiết yếu cho sự sống bên trong nó. Họ bị thúc giục tiến tới trên cái hành trình vô vị và khó chịu bởi những thứ như ham muốn được tuyên dương. Và nỗi sợ không được thăng cấp ngăn họ từ bỏ công việc và ràng buộc họ vào lao động khó nhọc và đơn điệu hết như nỗi sợ cầm giữ một học sinh phải bám vào sách vở. Những sửa sai của một viên chức quản lí giống hết tiếng la mắng của một giáo viên, và những chỉnh sửa nét chữ viết xấu thì giống như những điểm được chấm trên bài tập viết tởi của một học sinh.

Nếu những chính sách về quản lí không xứng với tầm vóc vĩ đại của quốc gia, nếu chính quyền dễ dàng bị tham nhũng, chính là bởi cái não trạng thư kí làm công đã nuốt chửng sự cao trọng của con người phải thực hiện những chức năng này. Tầm nhìn của họ đã bị hạn chế bởi mối quan tâm tới những cái tầm thường, tới các

phần thưởng hoặc hình phạt. Vậy thì không đáng ngạc nhiên khi quyền lực và sự thiên vị có sức ảnh hưởng lớn lên những công bộc này của nhà nước đến thế.

Tuy nhiên, một quốc gia vẫn tồn tại, bởi vì sự chính trực của đa số các công bộc của nó đủ mạnh mẽ để cưỡng lại ảnh hưởng làm băng hoại do sự thưởng phạt. Sự lương thiện dường như thắng thế cũng theo cách mà chính xã hội vượt thắng mọi hình thức nghèo đói và chết chóc và tiến tới những chiến thắng mới; và, giống như bản năng về tự do, nó khuất phục mọi trở ngại khi đi từ chiến thắng này tới chiến thắng khác.

Và chính động lực nội tại lớn lao này, thường ẩn tàng trong tâm trí, đã khiến cho thế giới tiến bộ hơn.

Không ai từng làm điều gì thực sự vĩ đại hoặc thành công mà đơn thuần do bị hấp dẫn bởi cái chúng ta gọi là “phần thưởng” hoặc bởi nỗi sợ mà chúng ta gọi là “hình phạt”. Nếu một đạo binh người khổng lồ tuyên chiến không vì lí do nào khác hơn là để đạt được sự thăng chức, quân hàm, hoặc huân chương, hoặc đơn thuần là để tránh bị trúng đạn, chống lại một toán người tí hon rừng rục tình yêu quê hương xứ sở, thì toán quân tí hon kia chắc hẳn sẽ thắng trận. Khi một quân đội đã mất nhuệ khí anh hùng, thì những sự thưởng phạt không làm được gì hơn là hoàn tất công việc huỷ diệt cái quân đội đó bằng cách dẫn tới sự thoái rữa của nó.¹

¹ Trong mọi sự mà chúng ta nói về thưởng phạt, chúng ta không có chủ ý hạ thấp giá trị giáo dục của nó, vốn đặt nền tảng trên bản tính con người, mà chỉ để ngăn cản những sự lạm dụng và hủ bại của chúng, để thay vì là phương tiện, chúng trở thành một cứu cánh. Thực vậy, lương tri cho chúng ta biết rằng thưởng phạt là một phương tiện cho hiểu biết thực tiễn; đặt biệt khi tâm trí bị nổi đam mê làm cho u tối, rằng một công việc là thiện hoặc ác, đáng khen

Mọi chiến thắng và mọi tiến bộ của con người đều bắt nguồn từ một sự thúc đẩy nội tại nào đó. Một sinh viên trẻ có thể trở thành một thầy giáo hoặc y sĩ giỏi nếu y được thôi thúc đi theo tâm nguyện của mình; nhưng nếu động cơ của y chỉ vì hi vọng kế thừa tài sản hoặc một cuộc hôn nhân tốt hoặc một lợi lộc nào đó, thì y sẽ chẳng bao giờ trở thành một thầy giáo hay một y sĩ đích thực, và y sẽ không có bất cứ đóng góp nào lớn cho thế giới thông qua công việc của mình. Nếu một người trẻ phải bị phạt hoặc được thưởng bởi trường học hay gia đình để thúc y học hành vì bằng cấp, vậy tốt hơn cho y là không nhận được gì cả. Mỗi người có một khuynh hướng đặc biệt hoặc bí ẩn đặc biệt, một tâm nguyện giấu kín. Nó có thể khiêm tốn, nhưng chắc chắn là hữu ích. Một giải thưởng có thể làm cho một thiên hướng như thế chệch đi và khiến ta quay đầu lại và đánh mất cái thiên hướng đích thực của mình.

Chúng ta không ngừng lặp đi lặp lại rằng thế giới đang trên đà tiến bộ và người ta phải không ngừng theo đuổi nó. Nhưng sự tiến bộ đích thực bao gồm việc khám phá ra điều gì đó còn ẩn tàng. Thông thường, nó có thể là cái gì đó đơn thuần cần được cải thiện hoặc hoàn thiện. Không phần thưởng nào được trao cho việc khám phá ra điều gì đó chưa được tiên đoán; và, trên thực tế, khi người cố gắng mang nó ra ánh sáng thì thường hay bị ngược đãi. Thật là một tai họa nếu những bài thơ chỉ được viết ra với hi vọng giành được

hoặc đáng chê. Như thế trong một nghĩa nhất định, chúng không thể tách khỏi công việc giống như hiệu quả đối với nguyên nhân, như cái đẹp đạo đức đối với một hành vi của con người.

một giải thưởng của nhà nước. Nhà thơ tốt hơn nên giữ kín cái viễn kiến của mình trong lòng và nguồn cảm hứng tốt hơn nên tan biến đi. Một bài thơ nên tuôn trào từ tâm tư của nhà thơ khi ông không nghĩ tới giải thưởng hoặc bản thân; và ngay cả nếu ông thắng giải, điều đó chẳng nên làm cho ông ta kiêu hãnh.

Nhưng cũng có một phần thưởng cụ thể bên ngoài xứng với tầm vóc của một con người. Khi một người diễn thuyết, chẳng hạn, nhìn thấy gương mặt của thính giả ánh lên sự xúc động, họ trải nghiệm được một sự rộn ràng chỉ có thể sánh với niềm vui mãnh liệt của kẻ phát hiện ra rằng mình được yêu. Chính ở trong việc tiếp xúc và chinh phục tâm tư người khác mà chúng ta có được phần thưởng duy nhất xứng đáng với nỗ lực của mình.

Điều này xảy ra trong những khoảnh khắc hân hoan được ban cho chúng ta để chúng ta có thể tiếp tục sống trong bình an. Nó có thể xảy ra khi chúng ta đang yêu, hoặc khi một đứa con được hoài thai, hoặc một cuốn sách được xuất bản, hoặc một khám phá lớn vừa được thực hiện, và chúng ta tự dối mình với ý nghĩ rằng chúng ta là người hạnh phúc nhất trên đời. Thế nhưng, nếu vào khoảnh khắc đó, một người có thẩm quyền, hoặc bề trên của chúng ta, một người thầy chẳng hạn xuất hiện và trao cho chúng ta một huân chương hoặc một giải thưởng nào khác, hẳn là người đó đã tước đoạt đi cái phần thưởng đích thực của chúng ta. Bị vỡ mộng, chúng ta sẽ kêu lên: "Bạn là ai mà nhắc nhở tôi rằng tôi không phải là tối thượng, rằng có một người nào khác cao xa hơn tôi để có thể ban cho tôi một phần thưởng?" Phần thưởng đích thực của con người chỉ có thể đến từ Thiên Chúa.

Về hình phạt, chúng tôi không có ý phủ nhận chức năng xã hội của nó và tính hiệu quả về mặt cá nhân mà chỉ không nhìn nhận giá trị đạo đức và sự cần thiết nói chung của nó. Nó được áp dụng hết sức hữu dụng đối với các tội phạm, nhưng số này tương đối ít, và sự tiến bộ xã hội không lệ thuộc vào họ. Bộ luật hình sự răn đe chúng ta với sự trừng phạt nếu chúng ta bắt chính trong phạm vi những giới hạn mà luật pháp đã ấn định. Nhưng nếu không lương thiện vì sợ luật lệ, chúng ta tự kiểm chế không cướp của giết người bởi vì chúng ta nhận ra những hành động như vậy về bản chất là điều ác. Hình phạt của luật pháp đơn thuần làm chúng ta nhận ra điều này rõ ràng hơn, nhưng lối sống của cuộc đời của chúng ta phải như thế nào để khiến ta tránh xa khả năng phạm phải điều ác.

Không đi vào những khía cạnh tâm lý của vấn đề, chúng ta có thể vẫn cho rằng một tội phạm, trước khi phạm pháp, y vẫn ý thức về sự tồn tại của luật lệ và hình phạt. Nói cách khác, y vẫn cảm thấy bị giới hạn trong hành vi bởi bộ luật hình sự nhưng y bất chấp, hoặc y đã bị lôi kéo phạm tội với cảm tưởng rằng y có thể tránh được hình phạt. Tuy vậy, trong đầu y đã trải qua một sự tranh đấu giữa tội ác và hình phạt của nó. Dù bộ luật hình sự có đạt được mục tiêu một cách hiệu quả trong việc ngăn cản tội ác hay không, chắc chắn nó đã được soạn ra cho một lớp người rất hạn chế. Đại đa số các công dân đều lương thiện ngay cả khi họ không ý thức về những biện pháp chế tài của luật hình sự.

Sự trừng phạt thực sự đối với một người bình thường là đánh mất ý thức về sức mạnh và sự cao cả của bản thân. Một sự trừng phạt như thế thường rơi

vào những con người đang thụ hưởng một cách dồi dào những cái thường được xem là “phần thưởng”. Nhưng bất hạnh thay, người ta thường không nhận ra những sự trừng phạt đích thực đang đe dọa họ.

Trong vấn đề này, giáo dục có thể trợ giúp. Nhưng thay vì thế, chúng ta giữ trẻ em trong nhà trường bị hạn chế bởi những vật làm thoái hóa cả thân thể lẫn tâm hồn, là bàn học và những phần thưởng vật chất và hình phạt thể xác. Và tại sao? Để giữ chúng im lặng và bất động. Nhưng điều này sẽ dẫn chúng tới đâu? Bất hạnh thay, chẳng đến đâu cả!

Giáo dục trẻ em bao gồm việc làm đầy đầu óc của chúng một cách máy móc với những nội dung của một giáo trình thông thường do các phân khoa giáo dục soạn thảo và được luật pháp áp đặt.

Đôi mắt với sự quên lãng rằng cuộc đời của chính chúng ta sẽ được tiếp nối bởi cuộc đời của con cái chúng ta và hậu duệ của chúng, chúng ta nên cúi đầu xấu hổ và lấy tay che mặt đi!

Thực vậy, ngày nay có một nhu cầu cấp bách về việc cải cách phương pháp giảng dạy và giáo dục, và người nào nhắm tới việc canh tân như thế là đang tranh đấu cho sự tái tạo loài người.

Chương 2

Lịch sử các phương pháp

Nếu muốn khai triển một hệ thống khoa học về giáo dục, thì chúng ta phải mở ra một con đường khác với con đường đã theo cho tới ngày nay.

Các thầy cô phải được đào tạo và các trường học đồng thời cũng phải thay đổi. Nếu chúng ta muốn có các thầy cô được đào tạo về quan sát và thực nghiệm, điều cần thiết là họ phải có khả năng thực hiện những hoạt động này ở trường.

Yêu cầu cơ bản cho một chương trình giáo dục có tính khoa học vì vậy sẽ phải là một ngôi trường cho phép đứa trẻ được tự do phát triển đời sống cá nhân của nó. Nếu một hệ thống giáo dục được xây dựng từ một nghiên cứu về người học sinh cá thể, nó sẽ phải diễn ra theo hướng này, tức là từ sự quan sát nghiên cứu những trẻ em được tự do thể hiện đời sống cá nhân nhưng vẫn được theo sát.

Thật là ngớ ngẩn khi trông chờ một loại giáo dục mới có thể ra đời chỉ từ sự thẩm xét các học sinh với sự trợ giúp của khoa nhân học và khoa tâm lí học thực nghiệm.

Mọi ngành của khoa học thực nghiệm đều phát triển từ việc sử dụng phương pháp đặc thù của chính ngành đó. Khoa vi khuẩn học hình thành từ sự tách riêng và nuôi cấy các vi trùng. Khoa hình sự, khoa y, và

giáo dục hình thành từ việc áp dụng các phương pháp đo lường về con người đối với những cá nhân thuộc các tầng lớp khác nhau, chẳng hạn tội phạm, bệnh nhân tâm thần, bệnh nhân trong dưỡng đường, học sinh, sinh viên v.v. Khoa tâm lí học thực nghiệm cần sự mô tả chính xác về kĩ thuật tiến hành một thí nghiệm để làm khởi điểm.

Nói chung, điều quan trọng là định nghĩa phương pháp và kĩ thuật cho việc thực nghiệm, và sau khi sử dụng chúng một cách chuyên biệt, chờ xem những kết quả của cuộc thí nghiệm. Những loại điều nghiên này phải được tiến hành mà không có bất cứ định kiến nào về kết quả nghiên cứu cuối cùng. Chẳng hạn, nếu muốn làm một nghiên cứu khoa học về sự thông minh của một đứa trẻ trong tương quan với sự phát triển hộp sọ của nó, chúng ta không nên nhắc đến sự thông minh hơn hoặc kém thông minh hơn của những đứa trẻ khác cũng đã được đo hộp sọ. Sự thận trọng này cần phải có để các kết quả nghiên cứu của chúng ta không vô tình trở thành vô nghĩa bởi cái quan niệm đã định trước rằng những đứa trẻ thông minh hơn có hộp sọ phát triển hoàn hảo hơn.

Khi thực hiện một thí nghiệm, người ta phải loại bỏ mọi thành kiến kể cả những thành kiến có thể là sản phẩm của nền văn hoá và hoàn cảnh đặc thù của bản thân họ.

Theo đó, nếu muốn làm những thí nghiệm về giáo dục, chúng ta không nên cậy vào những ngành khoa học tương tự mà phải giải phóng tâm trí chúng ta để tâm ta không bị cản trở trong quá trình tìm kiếm những sự thật đặc thù và độc nhất của việc giảng dạy.

Vì vậy chúng ta không nên bắt đầu từ bất cứ ý tưởng cố định nào về tâm lí trẻ em mà phải đi từ một chương trình cho phép một đứa trẻ được tự do thể hiện để chúng ta có thể xây dựng một khoa tâm lí trẻ em thực sự khoa học bằng cách quan sát những phản ứng hồn nhiên của đứa trẻ. Rất có thể một chương trình như thế còn dành cho chúng ta những bất ngờ to lớn.

Vậy thì vấn đề của chúng ta là xây dựng một phương pháp đặc thù cho giáo dục thực nghiệm. Nó không thể là phương pháp được sử dụng trong các khoa học thực nghiệm khác. Nếu giáo dục khoa học được kết hợp, ở một tầm mức độ nào đó, với khoa y tế vệ sinh, nhân học, và tâm lí học, và nếu nó, ở một tầm mức độ nào đó, cùng ứng dụng những phương pháp kĩ thuật được cả ba ngành kia sử dụng, việc sử dụng các phương pháp này trong thực tế chỉ giới hạn ở mức chi tiết trong cuộc khảo sát cá thể được giáo dục. Phương pháp của các khoa học này tương tự, nhưng khá khác biệt, với các phương pháp của giáo dục và vì vậy chỉ có thể đóng một phần thứ yếu trong giảng dạy.

Nghiên cứu đặc thù này chú trọng đến phương pháp được sử dụng trong sự phạm thực nghiệm và là kết quả của chính những kinh nghiệm của bản thân tôi tại những trường dành cho các trẻ em còn rất nhỏ tuổi.

Thực sự, điều tôi đang trình bày chỉ là một dẫn nhập vào một hệ thống giáo dục mới. Đó là một hệ thống mà tôi đã áp dụng với các trẻ em từ ba tới sáu tuổi, nhưng tôi tin rằng những kết quả gây sửng sốt đã

đạt được sẽ là một khích lệ cho sự nối tiếp công việc theo đường hướng này.

Mặc dù hệ thống giáo dục của chúng tôi, đã có rất nhiều thành công, chưa phải là hoàn toàn đầy đủ, nhưng nó đã cấu thành một toàn thể đủ tính hữu cơ để có thể được tiếp nhận một cách hữu ích trong những trường dành cho các trẻ nhỏ hoặc những trẻ lớp một.¹

Nói rằng tác phẩm này là kết quả của hai năm kinh nghiệm thì có lẽ không đúng hẳn. Tôi không tin rằng tôi đã có thể khám phá ra mọi thứ mà tôi sắp mô tả, chỉ đơn thuần nhờ vào những nỗ lực mới gần đây của riêng mình.

Hệ thống giáo dục được sử dụng trong các Ngôi Nhà của Trẻ Thơ thực ra đã bắt đầu từ lâu hơn nữa. Những kinh nghiệm của tôi với các trẻ em bình thường chỉ trải qua một thời gian ngắn ngủi, nhưng chúng được căn cứ trên những kinh nghiệm dạy học trước đó với những trẻ em bất thường, và như vậy đã có quá trình suy nghĩ lâu dài hơn.

Khoảng mười năm trước, khi là một giảng viên phụ tá trong Đường Trị liệu Tâm lý, thuộc Đại học Roma, tôi có cơ hội được thăm viện tâm thần để nghiên cứu bệnh nhân được chọn làm đối tượng cho việc giảng dạy lâm sàng. Chính nhờ cơ hội này mà tôi trở nên quan tâm đến những trẻ em chậm phát triển về mặt trí khôn

¹ Phương pháp này nay đã được mở rộng và được thử nghiệm rộng rãi trong các lớp tiểu học. Nó được mô tả trong tác phẩm *Tự giáo dục trong các trường tiểu học* (Self-Education in Elementary Schools). Gần đây hơn nữa phương pháp này đã được đẩy lùi về thời điểm trẻ mới sinh và kéo dài tới tuổi trưởng thành. Có vài trường trung học theo phương pháp Montessori, và các trường này đã được công chúng hoan nghênh.

trong viện tâm thần đó. Khi đó, các bác sĩ hết sức quan tâm đến việc trị liệu tuyến giáp trạng, và điều này đã dẫn tới mối quan tâm lớn hơn đến các trẻ em bị khiếm khuyết về tâm thần. Tôi đã hoàn tất giai đoạn nội trú của mình như là một y sĩ, và bây giờ tôi đã chuyển sự chú ý của mình qua việc nghiên cứu các bệnh ở trẻ em.

Như vậy chính nhờ mối quan tâm đối với các trẻ em bị chậm trí mà tôi làm quen với phương pháp đặc biệt dùng để giảng dạy những đứa trẻ bất hạnh như thế do ông Edouard Seguin đề ra và tôi trở nên khá quan tâm đến một cách trị liệu có tính giáo dục đối với những bất thường khác nhau như điếc, tê liệt, trì độn, bệnh còi, v.v. đang được các y sĩ thời đó áp dụng một cách phổ biến. Kết quả thực tiễn của quá trình suy nghĩ về những vấn đề này là niềm xác tín rằng giáo dục phải được kết hợp với điều trị y khoa để chữa trị cho những rối loạn này và phải chú trọng đặc biệt đến việc sử dụng trị liệu vật lí.

Khác với các đồng nghiệp của mình, theo trực giác, tôi cảm thấy sự khiếm khuyết về tâm thần là một vấn đề giáo dục hơn là một vấn đề y khoa. Tại nhiều hội nghị khác nhau người ta đã nói nhiều về phương pháp y khoa sư phạm cho điều trị và giáo dục những trẻ em yếu tinh thần, nhưng tại kì đại hội giáo dục tổ chức ở Turino năm 1898, tôi đã nêu câu hỏi về việc giáo dục đạo đức cho chúng, và hẳn là tôi đã chạm đến được sợi dây đồng cảm của thính giả bởi ý tưởng này được truyền từ các y sĩ tới các thầy cô trong các trường tiểu học, lan nhanh như chớp và gợi lên rất nhiều sự chú ý.

Thực vậy, tôi được thầy tôi, Guido Paccelli, khi đó là Bộ trưởng Giáo dục, bổ nhiệm phụ trách các bài

giảng cho giáo viên ở Roma về việc giáo dục những trẻ khiếm khuyết về tâm thần. Những bài giảng này là cơ sở ra đời một cơ quan nhà nước dành cho việc đào tạo giáo viên làm việc với các trẻ bị chậm trí, nơi mà tôi làm giám đốc trong hơn hai năm.

Kết nối với cơ sở này là một lớp cho những học sinh ngoại trú, có những khiếm khuyết về tâm trí, bị coi là không thể giáo dục trong các trường tiểu học. Sau nữa, qua sự hỗ trợ của một tổ chức từ thiện, một học viện giáo dục được thành lập, ở đó, ngoài các học sinh nội trú, người ta còn đưa tới tất cả những trẻ em thiếu năng về tâm thần cho đến khi đó vẫn sống trong viện dưỡng trí ở Roma.

Như vậy là tôi trải qua hai năm cùng với sự giúp đỡ của các đồng nghiệp để chuẩn bị cho những thầy cô ở Roma về một phương pháp quan sát và giáo dục đặc biệt cho các trẻ em khiếm khuyết về tâm thần. Nhưng chưa hết. Điều còn quan trọng hơn là sau khi sang London và Paris để học hỏi trực tiếp về việc giáo dục những người thiếu năng về tâm thần, tôi đảm nhiệm công tác giảng dạy các trẻ em và hướng dẫn công việc cho các giáo viên khác trong học viện của chúng tôi. Tôi còn hơn là một giáo viên tiểu học. Tôi ở cùng các em và đích thân dạy chúng từ 8 giờ sáng tới 7 giờ tối không ngừng nghỉ. Hai năm này đã cho tôi lần đầu tiên cái danh hiệu là một giáo viên thực thụ.

Ngay từ lúc bắt đầu công việc với các trẻ em chậm trí từ năm 1898 tới năm 1900, tôi cảm thấy rằng những phương pháp tôi đang sử dụng không chỉ là một sự trợ giúp cho những trẻ thiếu năng mà còn chứa những nguyên lý giáo dục hợp lý hơn là những nguyên lý lúc

đó đang được sử dụng, đặc biệt là bởi chúng có thể giúp cho một tâm trí yếu kém được phát triển. Sau khi rời trường cho các trẻ thiếu năng, ý tưởng này càng trở nên rõ ràng trong đầu tôi. Dần dần tôi thành ra đỉnh ninh rằng những phương pháp tương tự áp dụng cho những trẻ em bình thường hẳn sẽ dẫn tới một sự phát triển đáng kinh ngạc về nhân cách của chúng.

Chính vào lúc đó tôi đã nghiên cứu thấu triệt về cái gọi là giáo dục bổ cứu (remedial education) và quyết định nghiên cứu về việc giáo dục những trẻ em bình thường và những nguyên tắc làm cơ sở cho nó. Vì vậy tôi đăng kí khoa triết học ở đại học. Tôi được thúc đẩy bởi một niềm tin sâu xa. Mặc dù lúc đó tôi không biết liệu có bao giờ tôi có thể trải nghiệm được chân lí của niềm xác tín của mình hay không, tôi đã bỏ hết mọi công việc khác để đào sâu về nó. Gần như thế tôi đang chuẩn bị cho một sứ mạng còn chưa được biết.

Những phương pháp được dùng trong việc giáo dục những trẻ khiếm khuyết tâm thần lúc đó bắt nguồn từ thời Cách mạng Pháp trong tác phẩm của một y sĩ mà các nghiên cứu của ông chiếm một vị trí quan trọng trong lịch sử y khoa bởi ông đã sáng lập một ngành y khoa ngày nay được gọi với tên là Nhi khoa để điều trị những bệnh về tai.

Ông là người đầu tiên thử nghiệm một cách giáo dục có phương pháp về cơ quan thính giác. Ông tiếp tục công việc ở học viện cho người câm điếc do Pereire thành lập ở Paris, và thành công trong việc phục hồi thính giác cho những người bị điếc một phần. Sau này, khi phụ trách trong tám năm trời một bé trai đần độn được gọi là "Đứa bé hoang dã vùng Aveyron", ông mở

rộng ứng dụng các phương pháp giáo dục đã từng được áp dụng thành công như vậy trong việc điều trị các khuyết tật của mọi giác quan. Itard, trước đây từng là sinh viên của Pinel, vị thầy đầu tiên quan sát một học trò theo cùng cách quan sát các bệnh nhân ở bệnh viện, đặc biệt là những kẻ mắc rối loạn về thần kinh.

Các tác phẩm giáo dục của Itard lí thú bậc nhất bởi những mô tả chi tiết của ông về những cố gắng và kinh nghiệm giáo dục của mình. Ngày nay, bất cứ ai đọc chúng cũng đều phải thừa nhận đó là những nỗ lực đầu tiên của việc dạy dỗ bằng phương pháp thực nghiệm.

Thực vậy, ông rút từ những nghiên cứu khoa học một chuỗi luyện tập có thể biến cải nhân cách bằng việc khắc phục những khiếm khuyết vốn cầm giữ một cá nhân ở tình trạng thấp kém của mình. Itard thực sự thành công trong việc làm cho những trẻ em câm điếc một phần nghe được và nói được, nếu không chúng hẳn phải mãi chịu câm điếc và hậu quả là chúng sẽ mãi mãi là kẻ bất thường. Đây thực sự là điều hoàn toàn khác với một nghiên cứu đơn giản về một cá nhân, được tiến hành qua những trắc nghiệm về tâm lí thực nghiệm. Những điều này chỉ cung cấp thông tin liên quan đến tâm tính thực sự của cá nhân; chúng không biến cải tâm tính của họ hoặc có bất cứ ảnh hưởng nào đến các phương pháp giáo dục. Mặt khác, ở đây những kĩ thuật khoa học được sử dụng trở thành một phương tiện giáo dục, và đường lối giáo dục tự thân đã được thay đổi.

Itard, vì vậy có thể được gọi là người sáng lập ngành giáo dục khoa học. Danh hiệu này thực sự không thuộc về Wundt hay Binet, họ là những người

sáng lập ra khoa học tâm lí sinh lí, được nhanh chóng áp dụng trong các trường.

Đây là một điểm cơ bản đáng làm cho sáng tỏ. Ở Thụy Sĩ, Pestalozzi trở thành cha đẻ của một hệ thống hữu hiệu mới về giáo dục. Nhưng chính ở Đức, khoảng năm mươi năm sau, Fechner và Wundt mới sáng lập ngành tâm lí thực nghiệm. Hai trào lưu này phát triển thành hai trường phái riêng biệt. Hệ thống cũ hơn về giáo dục hàn lâm tiếp tục phát triển trên các nền tảng cũ của nó, mặc dù đồng thời các học sinh được thi trắc nghiệm về trí thông minh. Tuy nhiên, những trắc nghiệm này không hề có ảnh hưởng nào về giáo dục. Những thí nghiệm mà Itard đã thực hiện phần nào trước đây, ngược lại, là sự khởi đầu đích thực của một nền giáo dục khoa học khả dĩ biến cải cả các phương pháp giáo dục lẫn chính các học sinh. Nhưng bởi nó có nguồn gốc từ việc chữa trị cho những trẻ em khiếm khuyết, những người trong ngành giáo dục không hề quan tâm nghiêm túc tới nó.

Công lao hoàn thiện một hệ thống giáo dục thực sự cho trẻ khiếm khuyết thuộc về Edouard Seguin. Ban đầu ông là một nhà giáo nhưng sau đó trở thành một y sĩ. Lấy những kinh nghiệm của Itard làm khởi điểm, ông biến cải và hoàn thiện phương pháp này trong mười năm - khoảng thời gian ông điều trị cho những trẻ được đưa từ viện dưỡng trí tới một trường học nhỏ tại đường Pigalle ở Paris. Phương pháp của ông được nêu ra lần đầu trong một cuốn sách dày hơn 600 trang, xuất bản năm 1846 ở Paris, với tựa đề *Điều trị tinh thần, y tế vệ sinh và giáo dục cho những kẻ dần dộn* (Traitement moral, hygiène, et éducation des idiots).

Sau này, Seguin di cư sang Hoa Kỳ, nơi ông thành lập nhiều cơ sở cho người khiếm khuyết về tâm thần, và ở đó, sau hai mươi năm kinh nghiệm nữa, tác phẩm của ông được xuất bản lần thứ hai dưới một tựa đề khác: *Sự dẫn dắt và việc điều trị bằng phương pháp sinh lí học* (Idiocy and Its Treatment by the Physiological Method). Tác phẩm này được xuất bản ở New York năm 1866. Trong đó Seguin định nghĩa rõ ràng cái ông gọi là một “phương pháp sinh lí học” về giáo dục. Ông bỏ đi cách quy chiếu về giáo dục “những kẻ dẫn dắt” mà ông đã sử dụng trước đây, như thế đó là một cái gì đặc biệt cho họ, thay vào đó, ông nói đến sự dẫn dắt được điều trị bằng “phương pháp sinh lí học”. Nếu suy ngẫm về việc giáo dục đã luôn lấy tâm lí học làm nền tảng, và rằng Wundt đã đưa ra tiền đề cơ sở về một khoa “tâm lí học sinh lí”, chúng ta hẳn bị ấn tượng về sự tương đồng của các quan niệm này; và chúng ta phải ngỡ rằng phương pháp sinh lí học có ít nhiều liên hệ với “tâm lí học sinh lí”.

Trong khi còn là phụ tá ở Đường Tâm lí trị liệu, tôi đã đọc, với nhiều mối quan tâm, tác phẩm bằng tiếng Pháp của Edouard Seguin. Nhưng khi đó tôi không thể nào tìm ra trong bất cứ thư viện nào cuốn sách bằng tiếng Anh xuất bản hai mươi năm sau ở New York, mặc dù nó được viện dẫn bởi Bourneville là có liên quan đến một vấn đề đặc biệt của giáo dục. Ngạc nhiên xiết bao, tôi thậm chí không thể tìm được một dấu vết nào của nó ở Paris, là nơi Bourneville nói rằng ông biết về sự tồn tại của nó, nhưng rằng nó chưa bao giờ sang đến châu Âu. Song, tôi vẫn hi vọng tìm ra một bản sách đó ở London. Tuy nhiên, cuối cùng tôi đành

phải kết luận là cuốn sách ấy thậm chí cũng không tìm được ở đó, cả trong các thư viện công cộng lẫn tư nhân. Tôi đã làm một cuộc tìm kiếm hoài công về nó, đi đến từng nhà của nhiều bác sĩ người Anh có tiếng về công việc liên quan đến những trẻ em khiếm khuyết hoặc phụ trách các trường đặc biệt dành cho chúng. Việc cuốn sách này không được biết tới thậm chí cả ở nước Anh, mặc dù nó đã được xuất bản bằng tiếng Anh, khiến tôi tin rằng hệ thống của Seguin không được người ta hiểu rõ. Thực vậy, Seguin thường xuyên được trích dẫn trong các ấn phẩm đề cập đến những cơ quan dành cho người khiếm khuyết về tâm thần. Nhưng những nguyên tắc giáo dục được mô tả trong các tác phẩm này hoàn toàn khác với những nguyên tắc được chính Seguin sử dụng. Hầu như ở khắp mọi nơi, trong thực tiễn, các phương pháp được sử dụng cho trẻ em bình thường cũng đã được sử dụng trong việc giáo dục cho trẻ em bị khiếm khuyết. Điều này đặc biệt đúng ở nước Đức. Một người bạn Đức đã tới giúp tôi trong quá trình nghiên cứu ghi nhận rằng những tài liệu giảng dạy đặc biệt có sẵn nhưng nó hiếm khi được sử dụng và như thông lệ thường được cất giữ trong những viện bảo tàng liên kết với các trường dành cho những người khiếm khuyết về tâm thần. Người Đức giữ nguyên tắc rằng áp dụng phương pháp đã được sử dụng với trẻ em thông thường cho trẻ em bị chậm trí là tốt, nhưng ta phải thừa nhận rằng so với chúng ta, ở Đức, phương pháp này khách quan hơn.

Tôi tiếp tục nghiên cứu ở Bicêtre trong một thời gian khá dài. Ở đó tôi thấy người ta sử dụng nhiều đến thiết bị của Seguin hơn là hệ thống của ông, tuy nhiên

văn bản tiếng Pháp có sẵn cho các thầy giáo sử dụng. Việc giảng dạy ở đó thuần túy mang tính máy móc, và tất cả các giáo viên đều theo các quy định sát sao. Tuy nhiên, tôi nhận thấy rằng ở mọi nơi, cả London và Paris, người ta mong mỏi được nghe lời khuyên mới mẻ và những kinh nghiệm mới lạ, bởi lời tuyên bố của Seguin rằng phương pháp của ông thực sự hữu hiệu trong việc giáo dục những kẻ đần độn chưa hề được thực hiện một cách cụ thể.

Lí do cho sự thất bại này có thể dễ hiểu. Ai nấy đều tin chắc rằng trẻ em khiếm khuyết, tức là những kẻ thua kém, về lâu về dài phải được giáo dục theo cùng lối như trẻ em bình thường. Họ không ý thức được rằng một hệ thống mới về giáo dục đã xuất hiện ở chân trời, lại càng không biết rằng nó có thể nâng những trẻ em khiếm khuyết lên một trình độ cao hơn. Và thậm chí họ càng ít nhận thức được rằng một phương pháp giáo dục có thể vực dậy trẻ em khiếm khuyết cũng có thể nâng cao trẻ em bình thường.

Trong hai năm sau đó tôi tiến hành các thí nghiệm của mình trong việc giáo dục trẻ em khiếm khuyết ở Roma. Tôi theo những gợi ý tìm thấy trong sách của Seguin, và cũng khám phá ra rằng những thí nghiệm đáng thán phục của Itard thực sự là một kho tàng. Ngoài điều này, theo sự hướng dẫn của hai tác giả đó, tôi có một kho thiết bị phong phú giảng dạy làm sẵn để sử dụng. Những thiết bị này, mà tôi không thấy trọn bộ ở bất cứ cơ quan nào khác, chứng tỏ là một trợ giúp tuyệt vời trong tay bất cứ ai biết cách sử dụng chúng, mặc dù nếu để không thì nó bị bỏ qua không được trẻ em khiếm khuyết chú ý. Bây giờ tôi hiểu ra

rằng tại sao các giáo viên lại nản chí và bỏ rơi phương pháp của Seguin. Họ có thành kiến bởi tin chắc rằng họ phải tự đặt mình vào trình độ của kẻ được giáo dục, và điều này đẩy họ vào một trạng thái thờ ơ nói chung. Họ biết rằng họ đang giáo dục những trẻ em kém cỏi hơn về tài năng, và vì vậy họ không thành công. Điều này cũng xảy ra với các giáo viên của những trẻ còn rất nhỏ, những người này nghĩ rằng ai muốn giáo dục các em phải tự đặt mình vào cùng trình độ với chúng bằng cách tham dự những trò chơi và những cuộc trò chuyện thường rất ngắn.

Thay vì hành động theo lối này, điều cần thiết là chúng ta phải biết cách đánh thức con người đang ngủ bên trong tâm hồn của một đứa trẻ. Tôi đã trực cảm thấy điều này, và tôi tin rằng không phải là thiết bị học cụ mà là giọng nói của tôi đã kích động các em và khuyến khích các em sử dụng học cụ để tự học. Tôi được định hướng bởi mối quan tâm lớn lao đối với sự khốn khổ của các em và bởi tình thương mà những đứa trẻ bất hạnh này có thể khơi dậy trong tất cả những ai gần gũi các em. Seguin trước đây cũng đã đi tới cùng một kết luận như vậy. Khi đọc về những nỗ lực kiên nhẫn của ông, tôi nhận ra rằng phương pháp giáo dục chủ yếu của ông mang tính tâm linh. Thực vậy, ở phần cuối trong tác phẩm tiếng Pháp của mình, ông tóm lược những gì ông đã thực hiện và buồn rầu đi tới kết luận rằng tất cả sẽ bị mất đi nếu các *giáo viên* không được chuẩn bị một cách thích hợp. Ông có một ý tưởng rất độc đáo về việc chuẩn bị giáo viên cho các trẻ em khiếm khuyết. Lời khuyên của ông gần giống với lời khuyên mà người ta có thể dành cho một người khác

về nghệ thuật dụ dỗ. Ông muốn thấy giáo viên có dung nhan tươi đẹp, giọng nói thanh tao, và lưu tâm làm những điều khiến mình có sức hấp dẫn. Phong cách và giọng nói của họ phải được học tập cẩn trọng cũng như những diễn viên lớn sắp bước ra sân khấu bởi họ phải chinh phục các tâm trí yếu ớt và chán chường, và làm cách nào để mình luôn tràn đầy những cảm xúc lớn của cuộc sống.

Hành động tác động đến tâm trí của trẻ em này là một thứ chìa khoá bí mật mở lối cho một chuỗi dài các thí nghiệm về dạy học được Edouard Seguin phân tích một cách tuyệt vời và trong thực tế là những cách hữu hiệu nhất cho việc dạy dỗ những kẻ đần độn. Tôi có được những kết quả đáng ngạc nhiên từ chúng, nhưng tôi phải thú nhận rằng trong khi những cố gắng của tôi đem lại sự tiến bộ về trí tuệ nơi các học trò của mình, bản thân tôi bị kiệt quệ một cách kì lạ. Tôi cảm thấy như thể tôi đang trút ra phần nào sức mạnh nội tâm của riêng mình. Điều mà chúng ta gọi là khuyến khích, dỗ dành, tình thương, và kính trọng thực sự tháo rút cạn kiệt tâm hồn mình, và ta càng hào hiệp về mặt này, thì ta càng đối mới và phục hoạt đời sống của những người quanh mình.

Không có một cố gắng nội tâm như thế, sự *kích động bên ngoài* hoàn hảo nhất cũng trôi qua không ai để ý tới, giống như mặt trời đối với Saul khi ông ta gào lên: "Đây là chuyện gì?... Chỉ thấy sương mù dày đặc!"

Ở đây, tôi không mô tả những thử nghiệm mới mà lúc đó tôi đã có thể tự mình thực hiện. Tôi chỉ nói rằng vào lúc này tôi đã thử một phương pháp độc đáo về việc dạy trẻ em cách đọc và viết. Đây là những

thành tố trong việc giáo dục của một đứa trẻ đã được đề cập chưa đầy đủ trong các tác phẩm của cả Itard và Seguin.

Tôi đã thành công trong việc dạy một số trẻ em khuyết tật từ viện dưỡng trí cách đọc và viết tốt đến nỗi tôi có thể đưa các em đến dự một cuộc khảo sát tại những trường công lập vốn dành cho trẻ bình thường. Và chúng vượt qua cuộc khảo sát đó một cách thành công.

Những kết quả này phi thường đến nỗi chúng dường như là phép lạ đối với những ai từng chứng kiến. Tuy nhiên ý kiến riêng của tôi là các bé trai từ viện dưỡng trí đã có thể thi đua với những trẻ em bình thường đơn giản chỉ vì chúng đã được dạy theo một cách khác. Sự phát triển tâm thần của các em đã được kích lệ trong khi ở trẻ em bình thường nó bị ngăn chặn và đè nén. Tôi vẫn nghĩ rằng nếu loại giáo dục đặc biệt đã có hiệu quả kì diệu như thế với trẻ bị chậm trí một ngày kia được áp dụng cho trẻ em bình thường, thì phép lạ ắt sẽ biến mất bởi sự dị biệt to lớn giữa hai thứ tâm tính này không còn nữa. Trong khi ai cũng tán phục sự tiến bộ đạt được bởi trẻ khuyết tật do tôi phụ trách, tôi lại cố gắng tìm hiểu những lí do đã có thể khiến học sinh mạnh khoẻ, hạnh phúc của trường bình thường rơi vào một tình trạng thấp kém đến mức chúng có cùng trình độ với những đứa học trò bất hạnh của tôi trong cuộc trắc nghiệm về trí thông minh.

Một ngày kia một trong những giáo viên phụ tá chăm lo các trẻ em chậm trí ở học viện đưa cho tôi một đoạn văn trong cuốn sách về tiên tri Ezechiel (trong *Thánh kinh* của Do Thái giáo và Kitô giáo - ND).

1. Tay Đức Chúa đặt trên tôi. Đức Chúa dùng thần khí đem tôi ra, đặt tôi giữa thung lũng; thung lũng ấy đầy xương cốt.
2. Ngài đưa tôi đi ngang, đi dọc giữa chúng. Những xương ấy nằm la liệt trên mặt thung lũng và đã khô hết.
3. Ngài bảo tôi: “Hỡi Con người, liệu các xương này có hồi sinh được không?” Tôi thưa: “Lạy Đức Chúa là Chúa Thượng, chính Ngài mới biết điều đó”.
4. Bấy giờ, Ngài bảo tôi: “Người hãy tuyên sấm trên các xương ấy; người hãy bảo chúng: Các xương khô kia ơi, hãy nghe lời Đức Chúa.”
5. Đức Chúa là Chúa Thượng phán thế này với các xương ấy: Đây Ta sắp cho thần khí nhập vào các người và các người sẽ được sống.
6. Ta sẽ đặt gân trên các người, sẽ khiến thịt mọc trên các người, sẽ trải da bọc lấy các người. Ta sẽ đặt thần khí vào trong các người và các người sẽ được sống. Bấy giờ, các người sẽ nhận biết chính Ta là Đức Chúa”.
7. Tôi đã tuyên sấm như tôi được lệnh. Vậy có tiếng động khi tôi đang tuyên sấm; có sự rung chuyển và các xương xích lại gần, khớp với nhau.
8. Tôi nhìn thì thấy trên chúng đã có gân; thịt đã mọc lên và da đã trải ra ở bên trên, nhưng thần khí chưa có ở nơi chúng.
9. Ngài lại bảo tôi: “Người hãy tuyên sấm gọi thần khí; tuyên sấm đi, hỡi Con người! Người hãy nói với thần khí: Đức Chúa là Chúa Thượng phán thế này: Từ bốn phương trời, hỡi thần khí, hãy đến thổi vào những người đã chết này cho chúng được hồi sinh”.

10. Tôi tuyên sấm như Ngài đã truyền cho tôi. Thần khí liền nhập vào những người đã chết; chúng được hồi sinh và đứng thẳng lên: Đó là cả một đạo quân lớn, đông vô kể.

11. Bây giờ, Ngài phán với tôi: “Hỡi Con người, các xương đó chính là toàn thể nhà Israel. Nay chúng vẫn nói: “Xương cốt chúng tôi đã khô, hi vọng của chúng tôi đã tiêu tan, chúng tôi đã rồi đời””.

[Ezechiel 37, 1-11]

Những chữ, “Ta sẽ cho thần khí nhập vào các người và các người sẽ được sống” dường như thực sự quy chiếu về công việc trực tiếp của riêng người giáo viên, là kẻ khích lệ, hỗ trợ học trò của mình, và đặt nền tảng cho việc giáo dục chúng.

Và các từ, “Ta sẽ đặt gân trên các người, sẽ khiến thịt mọc trên các người, sẽ trải da bọc lấy các người” gợi nhớ lại công thức cơ bản trong đó Seguin tóm lược phương pháp của ông. Đó là “dẫn dắt đứa trẻ, như thể, bằng tay, từ việc giáo dục cơ bắp đến việc giáo dục hệ thần kinh và các giác quan”. Chính trong đường hướng này mà Seguin đã dạy những trẻ trì độn cách bước đi và cách giữ thăng bằng khi thực hiện những động tác khó, như leo cầu thang, nhảy cao, vùn vùn, và cuối cùng làm cho các cảm xúc của chúng thành tinh tế, bắt đầu với việc dạy cho chúng có các cảm giác về cơ bắp, xúc giác, về nhiệt, và cuối cùng là dạy cho chúng cảm giác của từng giác quan. Tuy nhiên, tất cả điều này khởi đầu đều liên hệ tới đời sống thể chất của đứa trẻ. Nhưng nhà tiên tri đã nói: “Sấm truyền cho tinh thần... và để họ sống lại lần nữa”. Seguin thực sự đã dẫn những kẻ khiếm khuyết về tâm thần từ một đời sống thể chất đến

một đời sống tâm linh, “từ sự giáo dục các giác quan đến khái niệm, từ các khái niệm đến các ý tưởng, và từ các ý tưởng đến một nhận thức về đúng và sai”. Nhưng khi một công cuộc kì diệu như thế đã hoàn tất, và khi một đứa trẻ chậm trí, với sự trợ giúp của một phân tích sinh lí học chi tiết và một phương pháp tiến bộ đúng cách về giáo dục, đã trở thành một con người, nó vẫn còn thua kém những kẻ khác và sẽ chẳng bao giờ có thể thực sự tự thích ứng với môi trường xã hội của nó: “Xương cốt chúng tôi đã khô, hi vọng của chúng tôi đã tiêu tan, chúng tôi đã rời đời”.

Sự đóng góp chủ chốt của Pestalozzi về giáo dục là nguyên tắc cho rằng một giáo viên phải có được sự đào tạo đặc biệt không chỉ đơn thuần về tri thức mà còn phải làm cho tâm hồn họ rung động. Theo ông, giáo dục căn bản là “một sự tiếp xúc giữa các tâm hồn” và một giáo viên phải cảm thấy “tôn trọng và đồng cảm” với những trẻ em mà mình dạy dỗ. Tuy vậy, đây chỉ là một bước đầu tiên, nếu là tất yếu, trong tiến trình đánh thức tâm hồn của đứa trẻ. Khi ấy, các hoạt động của chính đứa trẻ phải tìm ra những phương thức dẫn đến sự phát triển của chính bản thân nó.

Yếu tố thứ hai trong việc giáo dục một đứa trẻ đã là sự đóng góp của khoa học giáo dục. Đây là lí do ngày nay chúng ta, như kinh nghiệm riêng của chúng tôi cho thấy, có thể nói rằng một giáo viên là “chất xúc tác” giữa một đứa trẻ, nó có thể bị xáo trộn, ngái ngủ, hoặc đè nén, với cái môi trường được chuẩn bị cho sự giáo dục của nó. Thường sự tiếp xúc này giữa một đứa trẻ với môi trường của nó không thể hình thành cho tới khi nó được giải phóng khỏi gánh nặng của sự

dè nén trước đây và các hậu quả tai hại của nó. Trong trường hợp như thế, người ta phải cố chữa lành, hoặc như chúng tôi nói, “để bình thường hoá” đứa trẻ trước khi nó được trao cho phương tiện để tự phát triển bản thân. Nhiều giáo viên của chúng tôi đã thất vọng nặng nề bởi họ không thành công. Họ bắt đầu công việc của họ như thế đứa trẻ là lành mạnh và bỏ qua nhu cầu điều chỉnh và thích nghi của nó.

Đây là một lí do nữa khiến phương pháp của Seguin bị gạt qua một bên. Sự tiêu phí khổng lồ về sức lực mà phương pháp này đòi hỏi dường như không thể biện hộ cho những kết quả hiếm hoi.

Hơn nữa, ai này đều nhắc mãi một điều: “Còn bao nhiêu việc phải làm cho các trẻ em bình thường kia mà”.

Kinh nghiệm riêng với phương pháp của Seguin khiến tôi tin tưởng vào nó. Sau khi đã rời bỏ công việc trực tiếp với những trẻ em chậm trí, tôi chuyên tâm vào việc đọc những cuốn sách của ông và của Itard. Tôi cảm thấy nhu cầu phải suy ngẫm về chúng. Vì vậy tôi làm một việc mà từ trước tới nay chưa ai làm và có lẽ cũng ít ai chịu bỏ công để lặp lại. Tôi dịch sang tiếng Ý và chép lại từ đầu đến cuối các bài viết của hai tác giả này. Tôi viết ra để có thì giờ cân nhắc từng lời từng chữ và thẩm nhuần được tinh thần của các tác giả. Vừa chép gần xong 600 trang trong cuốn sách tiếng Pháp của Seguin thì tôi nhận được từ New York một bản của lần xuất bản thứ hai, bằng tiếng Anh năm 1866. Một ấn bản cũ của cuốn sách đã được tìm thấy trong sổ sách bỏ đi của thư viện tư nhân của một y sĩ ở New York, và nó đã

được tức khắc trao cho người gửi nó cho tôi. Với sự trợ giúp của một phụ nữ người Anh, tôi đã dịch cuốn sách này. Tác phẩm này không đưa ra được sự bổ sung đáng kể vào những kinh nghiệm giáo dục của Seguin nhưng quả nó có thể hiện rõ ràng hơn cái triết lí mà ông đã trình bày trong cuốn thứ nhất. Vị thầy này, đã nghiên cứu trẻ chậm trí trong suốt ba mươi năm, và đưa ra ý tưởng rằng nếu sử dụng cũng phương pháp sinh lí này cho trẻ bình thường sẽ dẫn đến một sự tái sinh cho cả loài người. Phương pháp này, như chúng tôi đã chỉ ra, có cơ sở là việc nghiên cứu đứa trẻ cá thể và việc phân tích các hiện tượng sinh lí và tâm thần xuất hiện suốt trong quá trình giáo dục đứa trẻ đó. Tiếng nói của Seguin đối với tôi dường như giống tiếng kêu báo trước của kẻ dọn đường cho Chúa trong chốn sa mạc hoang vu. Và tâm trí tôi bị xúc động sâu xa vì tầm quan trọng của một tác phẩm có tiềm năng mang lại sự cải cách ở học đường và trong toàn bộ khái niệm về giáo dục.

Khi ấy, tôi đã ghi danh ở đại học như một sinh viên khoa triết. Tôi đi dự các khoá học về tâm lí thực nghiệm, lúc đó chỉ mới được đưa vào các đại học ở Turino, Napoli, và Roma. Đồng thời tôi cũng đang làm một số nghiên cứu về nhân học giáo dục ở các trường tiểu học. Tôi dùng cơ hội này để nghiên cứu các phương pháp sử dụng trong việc giáo dục trẻ bình thường. Những nghiên cứu này sau đó khiến tôi có thể dạy môn nhân học giáo dục ở Đại học Roma.

Đó chính là sự chuẩn bị của tôi cho công việc của mình sau này. Tôi trở nên quen dần với những vấn đề khoa học đương thời và đặc biệt quan tâm tới những ngành mới trong y học điều trị các bệnh về tâm thần. Tôi

nhận ra, trong khi những người khác chưa thấy được, rằng một nền giáo dục khoa học không thể căn cứ trên việc nghiên cứu và đo lường những cá thể được giáo dục, mà đúng hơn phải dựa trên việc điều trị liên tục có thể thay đổi được họ. Itard đã áp dụng một phương pháp khoa học về giáo dục bởi vì ông dùng những số đo thính giác của một đứa trẻ đơn thuần như một phương thức để giúp những người bị điếc một phần được nghe tốt hơn. Trong việc điều trị Đứa bé hoang dã vùng Aveyron, ông đã sử dụng những phương pháp khoa học rất giống những điều sau này được các nhà sáng lập khoa tâm lý thực nghiệm đề ra, và khi làm như thế, ông đã thành công trong việc phục hồi một cá thể cho xã hội, kẻ dường như quá xa rời xã hội đến mức bị coi là một kẻ điên động vừa câm vừa điếc. Thực vậy, Itard thành công với đứa trẻ bất hạnh này đến nỗi em học được cách nghe và hiểu những gì được nói ra và học luôn được cả cách đọc.

Cùng phương cách như thế, Seguin, sử dụng một phương pháp phân tích rất giống với phương pháp của Fechner, nhưng mở rộng hơn, không chỉ nghiên cứu hàng trăm trẻ em chậm trí trong viện tâm thần ở Paris, mà ông còn biến đổi chúng thành những con người có khả năng cùng nhau lao động và đón nhận sự đào tạo về tri thức và nghệ thuật.

Bản thân tôi, chỉ bằng việc nghiên cứu các cá nhân và sử dụng những dụng cụ khoa học cùng các trắc nghiệm tâm trí, đã biến đổi những trẻ chậm trí bị các trường học từ chối vì bị cho là không thể dạy dỗ được thành những cá nhân có thể tham gia các cuộc thi tài với trẻ bình thường. Chúng đã được biến đổi đến

mức tìm được một vị trí trong xã hội như những người thông minh, có học. Vì vậy, một nền giáo dục khoa học là một nền giáo dục, mặc dù được căn cứ trên khoa học, biến cải và hoàn thiện một cá nhân.

Một nền giáo dục khoa học căn cứ trên sự nghiên cứu khách quan cũng phải có thể biến đổi trẻ bình thường. Nhưng bằng cách nào? Bằng cách nâng chúng lên trên mức bình thường và làm chúng tốt hơn. Mục đích của một khoa học về giáo dục không nên chỉ để “quan sát” mà còn là để “biến đổi” đứa trẻ.

Vậy, đây là điều kết luận tôi đã đạt được: chúng ta không chỉ nên quan sát mà còn phải thay đổi những trẻ do mình chăm sóc. Quan sát đã làm nảy sinh khoa học mới về tâm lí nhưng nó chưa thay đổi được trường học và học sinh. Sự quan sát đã mang đến thêm một điều gì đó, nhưng nó đã bỏ các trường học ở lại trong điều kiện ban đầu của chúng bởi nó không mang lại một sự thay đổi nào về phương pháp giảng dạy trong giáo dục. Nếu những phương pháp mới được dùng theo đường lối khoa học, chúng phải hoàn toàn thay đổi nhà trường và thay đổi các phương pháp của nó và như vậy sẽ tạo ra một hình thức giáo dục mới mẻ.

Chìa khoá cho việc giáo dục khoa học cho trẻ chậm trí nằm ở chỗ trẻ dần dần và trẻ kém thông minh không hưởng ứng các phương pháp thông thường về dạy dỗ và không thể thực hành theo mệnh lệnh. Vì vậy điều cần thiết là phải sử dụng những phương cách khác đã được điều chỉnh theo khả năng của từng đứa trẻ.

Giáo dục kiểu này đã là đối tượng cho nghiên cứu, cho những thử nghiệm, cho những cố gắng khám phá các tiềm năng của mỗi học sinh và cống hiến cho học

sinh các phương tiện và động cơ có thể đánh thức các năng lượng tiềm tàng của chúng khiến chúng có thể tiếp tục sử dụng, mở rộng, và kết hợp các năng lượng này thông qua sự luyện tập thích đáng.

Một giáo viên khi lần đầu tiếp xúc với một học sinh bị điếc hoặc thiếu năng thì cũng bất lực như thể “đổi đầu” với một trẻ sơ sinh. Chỉ có khoa học thực nghiệm mới có thể vạch ra đường hướng đi tới một kiểu giáo dục mới thích hợp cho những kẻ bất hạnh như thế.

Tôi muốn thử nghiệm những phương pháp khác nhau đã được Seguin sử dụng thành công với những trẻ đến trường lần đầu vào lúc sáu tuổi, chưa được đào tạo hay dạy dỗ. Nhưng bởi chúng ta luôn bị cản trở bởi những thói quen và thành kiến của mình, tôi chưa bao giờ nghĩ tới việc áp dụng những phương pháp này cho trẻ trước tuổi đến trường. Cơ hội làm điều đó chỉ đến với tôi hoàn toàn do sự tình cờ. Dường như đúng là nên sử dụng những phương pháp đã áp dụng với những người chậm trí cho trẻ nhỏ. Người ta thường nghĩ rằng ta không thể giáo dục hay dạy dỗ trẻ nhỏ bởi vì trí óc của chúng chưa đạt đủ mức trưởng thành.

Chúng ta không thể so sánh trẻ chậm trí với đứa trẻ bình thường nếu xét đến những trẻ thuộc các lứa tuổi khác nhau, tức là so sánh trẻ bất bình thường không có khả năng phát triển với trẻ chưa có thời gian để phát triển - những đứa còn rất nhỏ tuổi. Trẻ chậm trí thường được kết luận rằng, về mặt trí tuệ, chúng giống như trẻ bình thường nhỏ hơn vài tuổi. Mặc cho thực tế rằng việc so sánh như vậy không thể tính đến năng lực bẩm sinh ban đầu ở những mức độ khác nhau của hai bản chất trên, điều này không phải là vô lí.

Trẻ còn nhỏ chưa có được một sự phối hợp nhất định trong các vận động cơ bắp. Bước đi của chúng còn chưa vững; chúng không thể làm những việc thông thường hằng ngày như đi tất, cài cúc áo quần, buộc dây giày, đeo găng tay, v.v. Các giác quan của chúng, chẳng hạn, khả năng tập trung của đôi mắt, còn chưa phát triển hoàn toàn. Ngôn ngữ của chúng đơn giản, còn nhiều lỗi thường gặp ở trẻ nhỏ. Khó tập trung, tính khí thất thường, v.v. là những đặc điểm khác cùng loại.

Trong những nghiên cứu về tâm lí ấu nhi của mình, Preyer đã tiến hành một cuộc so sánh rộng lớn giữa các khuyết tật bệnh lí về ngôn ngữ và những khiếm khuyết bình thường trong quá trình phát triển của một đứa trẻ. Các phương pháp có hiệu quả trong việc điều trị tâm trí của những trẻ chậm trí cũng có thể ít nhiều áp dụng cho tất cả trẻ, và như thế cung cấp một phương pháp giảng dạy vững chắc dành cho tất cả những con người bình thường.

Nhiều khuyết tật vĩnh viễn, như những khuyết tật về ngôn ngữ, vốn là cái trẻ mắc phải khi còn nhỏ, là do chúng ta bỏ bê việc chăm sóc chúng ở thời kì quan trọng nhất trong cuộc đời khi các chức năng chính được hình thành và ổn định, tức là giai đoạn từ 3 đến 6 tuổi.

Ý tưởng đầy tham vọng này về khả năng hỗ trợ sự phát triển của con người thông qua những phương pháp khoa học về giáo dục trong thời kì trí khôn và cá tính đang được hình thành và ổn định đã không gây ấn tượng mạnh cho tôi mặc dù tôi quan tâm sâu sắc đến nó.

Sự quan tâm đến cái kiểu “khám phá tâm lý” và phương pháp giáo dục có tính khoa học này là ở đây.

Như thường xảy ra trong quá khứ, chẳng hạn, trong việc phát minh ra điện, ở đây sự tình cờ cũng đóng vai trò của nó. Thực vậy, sự may mắn ngẫu nhiên, tức là một loạt tình huống đặc thù, hầu như luôn phải xảy ra để chiếu rọi tia sáng cho một nhận thức qua trực giác. Chính loạt tình huống đặc thù đã tiết lộ những điều mới mẻ, và rồi, khi trực giác và mối quan tâm đã được đánh thức, những điều này sau đó có thể mở ra một hướng mới cho sự tiến bộ.

Kinh nghiệm của riêng tôi lí thú bởi vì, khác với những nghiên cứu và thành kiến trước đây, tôi xây dựng một môi trường phức tạp mang đến một sự thống nhất hoàn hảo không chỉ cho việc giáo dục một đứa trẻ mà còn cho đời sống xã hội và tình cảm.

Lịch sử của sự khám phá một nền giáo dục khoa học cho trẻ bình thường

Khi đó là vào khoảng cuối năm 1906, tôi vừa trở về từ Milano, nơi tôi được chọn để trợ giúp cho các giám khảo phát thưởng cho cuộc triển lãm Quốc tế dành cho giáo dục khoa học và tâm lý thực nghiệm. Tôi được ông Tổng Giám đốc của Hiệp hội Xây dựng Tốt ở Roma mời đảm nhận việc tổ chức các ngôi trường cho những trẻ em trong các khu chung cư.

Ông có ý tưởng tuyệt vời là cải tạo một khu vực có nhiều người tị nạn và những người bất hạnh khác như là khu San Lorenzo ở Roma. Nơi đây có khoảng 30 ngàn người sống chen chúc nhau trong những điều

kiện vượt ngoài sự kiểm soát dân sự. Trong số họ có những người thất nghiệp, ăn xin, dĩ điểm, và những người mới được ra tù, họ tìm cách nương náu ở giữa những vách nhà còn chưa làm xong vì cuộc khủng hoảng kinh tế đã làm gián đoạn mọi hoạt động xây dựng trong khu vực. Một kĩ sư tên là Talamo ôm ấp ý tưởng là mua hết những căn nhà đang xây dở dang này và dần hoàn thiện chúng, để những người đó có thể ở được. Cùng với kế hoạch này, ông còn có một kế hoạch khác thực sự đáng khâm phục. Ông hi vọng tập hợp tất cả trẻ em trước tuổi tới trường (từ 3 đến 6 tuổi) trong một loại "gia thực" (homeschool, trường học tại gia - ND).

Mỗi khu chung cư đều có một ngôi trường, và bởi hiệp hội này có hơn 400 địa điểm ở Roma, dự án có nhiều khả năng phát triển. Trong lúc đó, ngôi trường đầu tiên sắp sửa mở vào tháng Giêng 1907, trong một dãy chung cư lớn ở khu San Lorenzo. Ở đó, Hiệp hội đã xây 58 toà nhà, và giám đốc của hiệp hội dự định mở thêm 16 trường trong khu đó.

Loại trường đặc biệt này được đặt cho cái tên đáng yêu là Casa dei Bambini - Ngôi Nhà của Trẻ Thơ. Ngôi trường thứ nhất mở cửa vào ngày 6 tháng Giêng 1907, ở số 53, đường Via dei Marsi, và tôi được giao trách nhiệm điều hành. Tôi nhận thấy tầm quan trọng to lớn về xã hội và giáo dục của một tổ chức như vậy, và tôi thiết tha nhấn mạnh cái điều mà lúc đó dường như là một cái nhìn phóng đại về tương lai thắng lợi của nó; nhưng ngày nay nhiều người bắt đầu hiểu ra rằng những gì tôi nhìn thấy trước là đúng. Ở Italia, ngày 6 tháng Giêng là ngày lễ của trẻ em. Đó là ngày lễ Chúa

Hiển Linh, và giống như lễ Giáng sinh; có một cây Giáng sinh và những đứa trẻ nhận được đồ chơi và nhiều món quà khác. Vậy là vào ngày 6 tháng Giêng, hơn năm mươi đứa trẻ lần đầu tiên tập hợp lại. Điều lí thú đáng ghi nhận là những đứa trẻ bé bỏng này khác hẳn với những trẻ đi học ở các trường mẫu giáo. Các em rụt rè, vụng về, và bề ngoài có vẻ ngốc nghếch và thiếu trách nhiệm. Chúng không thể tự đi thành hàng, và giáo viên phải hướng dẫn đứa đi sau nắm vạt áo của đứa đi trước để chúng có thể đi thành hàng. Chúng đầm đìa nước mắt và dường như sợ mọi thứ - sợ những quý bà nhan sắc diễm kiều đang có mặt, sợ cái cây và những thứ treo trên đó. Chúng không chịu nhận quà, ném thứ kẹo bánh hoặc trả lời khi người ta hỏi. Chúng hoàn toàn giống như một nhóm trẻ nhỏ hoang dại. Chắc chắn chúng không từng sống, giống Đứa bé hoang dã vùng Aveyron, trong rừng với các muông thú, nhưng trong một khu rừng thuộc về một tộc người lạc loài, nằm bên ngoài xã hội công dân. Khi thấy cảnh tượng cảm động này, nhiều phụ nữ tuyên bố rằng chỉ nhờ phép lạ những trẻ này mới có thể dạy dỗ được, và họ bộc lộ mong muốn được gặp lại các em sau một hoặc hai năm.

Người ta mời tôi phát biểu, nhưng bởi tôi không thể đi vào chi tiết về cách thức tổ chức và tài chính của công trình, tôi chỉ đề cập sơ qua về công việc tôi đang bắt đầu rồi đọc một phần của lời sấm truyền được sử dụng trong Giáo hội Công giáo trong ngày lễ Chúa Hiển Linh long trọng, ngày được chọn để khánh thành Ngôi Nhà của Trẻ Thơ. Đoạn này được trích trong sách *Isaiah*, chương 60, từ câu 1 tới 5:

1. Đứng lên, bừng sáng lên, hỡi Jerusalem! Vì ánh sáng của người đã đến. Vinh quang của Đức Chúa như bình minh chiếu toả trên người.
2. Kìa bóng tối bao trùm mặt đất, và mây mù phủ lấp chư dân; còn trên người, Đức Chúa như bình minh chiếu toả, vinh quang Người xuất hiện trên người.
3. Và Dân Ngoại sẽ đi trong ánh sáng của người, và vua chúa trong ánh sáng bình minh của người mà tiến bước.
4. Đưa mắt nhìn tứ phía mà xem, tất cả đều tập hợp, kéo đến với người: con trai người từ phương xa tới, con gái người sẽ vượt tới bên cạnh người.
5. Rồi trước cảnh đó, mặt mày người rạng rỡ, lòng người rạo rực, vui như mở cờ, vì nguồn giàu sang sẽ đổ về từ biển cả, sức mạnh Dân Ngoại (tức là không phải là người Do Thái hay người có đạo - ND) sẽ đến với người.

Tôi nói thêm như một kết luận: “Có lẽ Ngôi Nhà của Trẻ Thơ này có thể trở thành một Jerusalem, nếu nó mở rộng ra trong những dân cư bị bỏ mặc của thế giới, nó có thể mang một ánh sáng mới đến cho giáo dục”.

Các nhật báo phê bình những lời này là cường điệu.

Vậy, đây là ý nghĩa của công tác giáo dục mà tôi đã thực thi trong hai năm ở các Ngôi Nhà của Trẻ thơ. Nó thể hiện những thành quả của một chuỗi các thí nghiệm thực hiện bởi những người giáo dục trẻ-em theo phương pháp mới. Nó không chỉ thuần túy là việc áp dụng những kĩ thuật được Seguin dùng trong những trường cho trẻ nhỏ, như bất cứ ai tham khảo các

tác phẩm của ông có thể thấy. Tuy vậy cũng đúng là những nền tảng cho công trình của hai năm đó có thể hồi quy về thời Cách mạng Pháp và những công trình lao động cả đời của Seguin và Itard. Về phần mình, ba mươi năm sau khi tác phẩm bằng tiếng Anh của Seguin được xuất bản, tôi đã tiếp nhận được những ý tưởng của ông, có thể nói như thế, công trình của ông cùng với sự tươi mới và nhiệt tình mà ông đã kế thừa từ người thầy Itard, người đã qua đời trong sự chăm sóc tận tụy của ông. Trong mười năm, tôi đã thử nghiệm những ý tưởng này và suy ngẫm về công việc của những con người kiệt xuất này, mà cuộc đời “anh hùng” của họ đã trải qua gần như trong sự trầm lặng. Mười năm học tập của tôi như vậy có thể cộng thêm vào bốn mươi năm khổ nhọc của Itard và Seguin. Như vậy năm mươi năm tích cực chuẩn bị trong khoảng thời gian hơn một thế kỉ, đã diễn ra trước khi cuộc thử nghiệm ngăn ngừa được thực hiện trong hai năm. Tôi không tin rằng mình sai lầm khi nói rằng nó đại diện cho những nỗ lực của ba y sĩ, từ Itard tới tôi, đã đi những bước đầu tiên trên con đường của khoa phân tâm học.

Mô tả những điều kiện quanh thử nghiệm đầu tiên: Một tường thuật về sự truyền bá ban đầu

Môi trường trong đó những Ngôi Nhà của Trẻ Thơ đầu tiên được xây dựng hẳn phải hết sức thuận lợi, bởi chưa bao giờ người ta đạt được các kết quả đáng kinh ngạc như vậy trong những năm đầu tiên ấy.

Đây là một trong những lí do đáng để phân tích các thành tố khác biệt trong công trình tiên phong này.

Trước tiên, hẳn đã phải tạo ra cho những người ở đó và gia đình của các em một cảm giác thanh bình và yên vui, một ý thức về sạch sẽ và sự thân mật mà trước đó họ chưa hề được biết tới. Thêm nữa, chính những người này cũng trải qua một "chọn lựa về đạo đức". Họ nghèo khó, lương thiện nhưng không có nghề nghiệp ổn định. Họ sống qua ngày bằng việc làm bấp bênh, khi thì khâu vá, khi thì giặt giũ, khi thì hái những bông hoa tím và nhiều loại hoa khác trên cánh đồng khi chúng nở. Xung quanh họ là những người vừa thô lỗ vừa vô đạo đức. Và tất cả những kẻ bất hạnh trong những căn hộ tái định cư này đều mù chữ, không có ngoại lệ.

Những đứa trẻ cùng làm việc trong một thiên đường chung. Bởi cha mẹ mù chữ nên chúng không nhận được bất kì sự giáo dục nào từ gia đình. Chúng cũng không bị ảnh hưởng bởi giáo dục thông thường ở trường học. Cô giáo trong Ngôi Nhà của Trẻ đầu tiên không phải là một cô giáo thực thụ, mà chỉ là một phụ nữ ít học từng phụ việc nhà và làm việc đồng áng cùng gia đình. Cô chẳng có ý tưởng nào về việc dạy học, hay biết nguyên tắc nào về giáo dục. Cô chẳng chịu trách nhiệm với ai có thẩm quyền, cô cũng chẳng hề chịu sự phê phán của các thanh tra nhà trường.

Ban ngày các em bị cha mẹ bỏ bê khi họ ra ngoài kiếm việc làm.

Những hoàn cảnh như vậy, bỏ qua tất cả các kết quả thuận lợi cho một nhà trường, lại là một điều kiện thiết yếu. Chúng tạo ra một bầu không khí trung tính với bất cứ ảnh hưởng giáo dục nào.

Công việc của nhà trường được tiến hành một cách thực sự khoa học bởi chúng không gặp bất cứ trở

ngại nào. Và sự thoát khỏi những cản trở đã đóng góp nhiều vào kết quả tốt đẹp của cuộc thử nghiệm. Ngôi Nhà của Trẻ thơ như vậy là một loại phòng thí nghiệm tâm lí, không bị tác động bởi bất cứ thành kiến nào.

Chính tại đây những sự kiện đáng ngạc nhiên xảy ra đã kích động trí tò mò và khơi dậy sự cảm phục của thế giới, như là “sự biểu lộ không hề trông đợi về việc viết và việc đọc tự phát”, “ki luật tự phát”, và “đời sống xã hội tự do”.

Chính cái nhóm gồm những trẻ em chân chất và không được chăm sóc kĩ lưỡng này đã trở thành trung tâm chú ý, thu hút quan khách mọi nơi trên thế giới, đặc biệt là Hoa Kỳ, như thể họ đang đi tới cái Thánh địa hay Mecca của giáo dục.

Vì sự hấp dẫn này, khu San Lorenzo được các nhà khoa học, các nhà cầm quyền, các bộ trưởng nhà nước, và thành viên của giới quý tộc, hào hứng xem tận mắt những đứa trẻ kì diệu này. Và từ trung tâm này, các Ngôi Nhà của Trẻ Thơ sau này nhân rộng khắp thế giới.

Sau khi Ngôi Nhà của Trẻ Thơ đầu tiên được thành lập vào ngày 6 tháng Giêng, các Nhà khác được mở vài tháng sau vào ngày 7 tháng Tư trong các chung cư đã được sửa sang lại do Hiệp hội Xây Dựng Tốt. Và vào ngày 18-10-1908, một Ngôi Nhà của Trẻ Thơ được thành lập trong khu *Umanitaria* (Nhân đạo) tại Milano. Đây là cơ quan xã hội lớn nhất ở Italia, do những người theo chủ nghĩa xã hội Do Thái sáng lập để trợ giúp người bình dân. Nó có những ngôi nhà kiểu mẫu cho công nhân, nhưng nó cũng là một trung tâm tuyên truyền. Có một nhà báo vô danh và khắc khổ lúc ấy đang làm việc ở đó, một sự kiện có lẽ đáng ghi lại bởi sau này ông

ta trở thành kẻ khét tiếng trên thế giới. Tên ông ta là Benito Mussolini.

Cơ quan *Umanitaria* đã có đóng góp rất nhiều vào công cuộc lớn của chúng tôi, họ đã đảm nhiệm việc chế tạo những loại thiết bị khoa học mà tôi đã sử dụng trong Ngôi Nhà của Trẻ Thơ đầu tiên.

Sau này Hiệp hội Xây Dựng Tốt mở các trường trong các khu chung cư của nó ở nhiều khu vực khác nhau của Roma, và chính vào thời này mà người dân thuộc giai cấp trung lưu được toại nguyện vì có một Ngôi Nhà của Trẻ Thơ cho chính con cái của họ. Sau nữa, một Ngôi Nhà được thành lập cho giới quý tộc bởi vị đại sứ nước Anh tại Roma. Trường này thu nhận các trẻ thuộc tầng lớp xã hội thượng lưu.

Sau trận động đất khủng khiếp đã huỷ diệt thị xã Messina trên đảo Sicilia, khoảng sáu mươi trẻ được tìm thấy trong cánh đổ nát được đưa về ở chung trong Ngôi Nhà của Trẻ Thơ được xây dựng trên đường Via Giusti dưới sự điều hành của các nữ tu Truyền giáo Đức Bà Maria thuộc dòng Phanxicô. Vào lúc ấy, những đứa trẻ đáng thương đó còn đang ở trong trạng thái kinh hoàng vì tai họa khủng khiếp mà chúng đã trải qua. Ngôi nhà này trở nên nổi tiếng vì những thay đổi nó đã tạo ra cho những đứa trẻ này. Nó thậm chí còn trở thành nguồn cảm hứng cho những tác phẩm như *Bà Mẹ Montessori* (Montessori Mother) của một người Mỹ, bà Dorothy Canfield Fisher. Nam tước Franchetti và phu nhân bảo trợ chương trình đào tạo giáo viên đầu tiên. Mục tiêu ban đầu của họ là chuẩn bị giáo viên cho các trường ở nông thôn nước Italia, nhưng giáo viên từ chín nước khác ở châu Âu cũng đăng kí theo học khoá

giảng đầu tiên. Điều này tất nhiên dẫn tới việc ra đời các Ngôi Nhà của Trẻ thơ ở các vùng khác. Năm 1913, ngay trước khi Thế chiến I bùng nổ, khoá học quốc tế đầu tiên do người Mĩ khởi xướng được tổ chức ở Roma. Những sinh viên từ châu Âu, châu Mĩ, châu Phi, và Ấn Độ theo học khoá này.

Các nguồn gốc của nền giáo dục khoa học cho trẻ em là như thế, và chúng đã mang đến một triển vọng to lớn là có một tầm ảnh hưởng sâu sắc lên toàn bộ sự nghiệp giáo dục.

Các Ngôi Nhà của Trẻ Thơ lan rộng rất nhanh ra khắp thế giới bất chấp những thành kiến đối nghịch và những khó khăn do chiến tranh. Và giờ đây, trong suốt Thế chiến II các Ngôi Nhà của Trẻ Thơ đang được nhân rộng ở Ấn Độ.

Lịch sử của quá trình xây dựng Ngôi Nhà của Trẻ Thơ cho thấy cùng một loại giáo dục, tất nhiên là có những điểm được thay đổi để thích nghi, có thể áp dụng cho mọi giới trong xã hội và cho mọi quốc gia trên thế giới, và nó có thể áp dụng cho trẻ em của những gia đình hạnh phúc cũng như cho những trẻ em bị kinh hoàng bởi một cuộc động đất hoặc một tai họa nào tương tự. Vào thời đại của chúng ta, trẻ thơ đã được hé lộ như là một lực đẩy có thể mang lại niềm hi vọng mới cho những con người bị đắm chìm trong tối tăm.

Ngôi Nhà của Trẻ Thơ có tầm quan trọng kép. Nó quan trọng về mặt xã hội bởi nó là "một trường học trong một mái nhà". Nó quan trọng về mặt giáo dục, nhưng sự thành công của nó ở đây tùy thuộc vào việc áp dụng phương pháp mà tôi đã học được qua kinh nghiệm.

Nó xứng đáng được mô tả vì đóng góp của nó cho sự tiến bộ của văn minh.

Thực sự, nó đã giải quyết nhiều vấn đề xã hội và giáo dục. Dù đã có khi nó có vẻ dường như là không tương, nó đã đóng góp trong việc thay đổi gia đình. Nó đã chạm được vào khía cạnh quan trọng nhất của xã hội, đó là, đời sống nội tâm của chính con người.

Chương 3

Các phương pháp dạy trong Ngôi Nhà của Trẻ Thơ

Ngay từ khi nhận ra mình có một ngôi trường cho trẻ nhỏ trong tay, tôi đã quyết định làm một cuộc nghiên cứu khoa học về việc giáo dục chúng và vạch ra một con đường mới. Những người khác đã có những nghiên cứu về giáo dục ít nhiều hỗn tạp. Họ gọi việc khảo sát trẻ em là: “giáo dục khoa học”, cho dù trường học vẫn không mấy may bị ảnh hưởng bởi các cuộc nghiên cứu như thế. Kiểu giáo dục mới mà tôi hi vọng giới thiệu, ngược lại, được dựa trên nghiên cứu khách quan mà ta hi vọng nó sẽ “biến đổi học đường” và lập tức tác động lên các học sinh, tạo hứng thú cho chúng về một đời sống mới.

Ngày nào “khoa học” còn tự giới hạn vào việc đạt được nhiều kiến thức hơn về trẻ em, mà không cố gắng giải cứu chúng khỏi nhiều “tội ác” mà chính khoa học này đã khám phá ra trong các trường học và trong toàn hệ thống giáo dục, không thể nào thực sự tuyên bố bất kì điều gì như thế là một “giáo dục khoa học”. Ngày nào những kẻ tham gia vào nghiên cứu tự giới hạn mình vào việc đặt ra những “vấn nạn mới”, ta không có lí do gì để tin rằng một nền giáo dục khoa học đang tiến triển. Một nền giáo dục thực sự khoa học phải đem lại những giải đáp cho các vấn đề chứ không đơn thuần

chỉ ra các khó khăn và nguy hiểm đang tồn tại trong các trường học thông thường, dù những điều này trước đó chưa hề được biết đến hoặc dù chúng chỉ là một phần trong toàn bộ hệ thống.

Sự khám phá và chứng minh về một điều ác chưa từng được biết đến là công việc của ngành y tế vệ sinh và các thử nghiệm về giáo dục, nhưng công việc này không phải là một hệ thống giảng dạy mới.

Khoa tâm lí trẻ em không thể tự nó khám phá ra những đặc tính tự nhiên và những quy luật tâm lí phát sinh đang chi phối sự phát triển của đứa trẻ bởi các điều kiện bất thường trong các trường học. Những điều này khiến học sinh có thái độ mệt mỏi hay tự vệ thay vì cho phép chúng thể hiện những năng lượng sáng tạo tự nhiên của bản thân.

Ngay đến Wundt, người sáng lập ra sinh lí học tâm lí đã nhìn nhận rằng “tâm lí của đứa trẻ là điều chưa biết”.

Ý định của tôi là vẫn theo dõi những nghiên cứu của người khác nhưng giữ sự độc lập riêng của mình. Điều duy nhất tôi xem là thiết yếu là châm ngôn của Wundt rằng “tất cả các phương pháp của tâm lí học thực nghiệm có thể được tóm gọn thành một phương pháp, đó là sự quan sát được cẩn thận ghi chép”.

Tuy nhiên, khi có một vấn đề liên quan đến trẻ em, một yếu tố khác chắc chắn sẽ tham gia vào, đó là khảo sát sự tăng trưởng của các em. Ở đây cũng vậy, tôi giữ lại quy tắc chung nhưng không nhất trí với bất cứ quan điểm đặc biệt nào về hoạt động của một đứa trẻ dựa theo tuổi của nó.

Sự phát triển thể chất

Ngay từ đầu tôi đã cẩn thận theo dõi sự tăng trưởng thể chất của trẻ, nghiên cứu và đo lường chúng dựa theo những nguyên tắc của nhân chủng học. Tuy nhiên tôi đơn giản hóa những con số một cách đáng kể và sử dụng một phương pháp dễ dàng hơn để ghi chép lại các số liệu. Tôi cũng cố thử khơi dậy sự hứng thú của trẻ trong quá trình này. Các gia đình nhận số đo của con cái họ theo định kì và cùng lúc nhận được số đo trung bình theo tuổi của trẻ. Kết quả của việc này là phụ huynh có thể theo dõi sự phát triển thể chất của con mình một cách khoa học.

Tôi có một thiết bị được chế tạo cho việc đo lường trẻ. Thiết bị này có một hệ thống chia độ từ 50 đến 150 centimét. Trên cái bệ của thiết bị đo lường này có đặt một chiếc ghế đầu nhỏ, di chuyển được, cao 30 centimét để có thể đo khi trẻ ngồi. Giờ thì tôi cho rằng thiết bị này nên có hai bệ. Một bên trẻ được đo chiều cao khi đứng, bên còn lại là để đo khi trẻ ngồi. Thước đo sử dụng khi trẻ ngồi bắt đầu tại mức của cái ghế đầu. Những thanh nằm ngang đặt tựa trên đầu trẻ chạy dọc lập theo các đường rãnh. Vì thế có thể đo hai trẻ cùng lúc. Một ưu điểm nữa là không mất thời gian khi lấy đi và để lại chiếc ghế hoặc khi tính toán sự khác nhau trên thước đo.

Với sự hỗ trợ của dụng cụ này, tôi đã lấy số đo của trẻ cả ở tư thế đứng lẫn ngồi, vào mỗi tháng. Nhằm lấy được những số đo chính xác nhất có thể về sự phát triển của một đứa trẻ và để việc nghiên cứu được thuận tiện, tôi đề ra một quy tắc rằng trẻ sẽ được đo chiều cao vào cùng ngày mỗi tháng.

Trọng lượng của trẻ sẽ được đo vào mỗi tuần bằng hai chiếc cân được đặt trong phòng thay đồ cạnh bồn tắm. Trẻ được cởi quần áo và sau đó được cân trước khi tắm vào ngày trong tuần mà trẻ được sinh ra. Theo cách này, số lần tắm của trẻ, khoảng 50 lần, được chia ra nhiều ngày khác nhau trong tuần. Từ năm đến bảy đứa trẻ được tắm hằng ngày. Thực tế cho thấy việc tắm hằng tuần gặp khá nhiều khó khăn, và ta thường phải hơi lí thuyết hơn một chút về việc này. Tuy nhiên, tôi đưa ra kế hoạch tắm hằng tuần như trên nhằm quy định và đảm bảo việc đó.

Tôi tin rằng đây là cách đo lường thể chất duy nhất khiến cho giáo viên bận rộn và là việc duy nhất có liên quan trực tiếp với nhà trường. Những đo lường khác nên được thực hiện bởi một bác sĩ khoa nhi hay ít nhất là bởi một người có ý định trở thành chuyên gia trong lĩnh vực này, nhưng trong lúc này, tôi tự thực hiện những việc đo lường này.

Khám sức khỏe do một bác sĩ thực hiện tất nhiên là phức tạp, và để hỗ trợ anh ta trong công việc này tôi đã in ra những mẫu đơn có thông tin tiểu sử, một ví dụ về thông tin này được in ở trang 85-86.

Mẫu đơn thì đơn giản, và tôi giữ nó đơn giản như thế bởi tôi muốn người bác sĩ và người giáo viên theo sát những điều kiện của môi trường nơi họ thực hiện các quan sát của mình. Những số liệu tìm thấy được xác định một cách cẩn thận để có thể được tôn trọng và cuộc nghiên cứu được thực hiện một cách đúng đắn. Thêm vào đó, tôi có lời khuyên rằng việc lấy các số đo sau đây của trẻ nên được thực hiện mỗi năm một lần: chu vi và hai đường bán kính của đầu, chu vi lồng

ngực, chiều cao, cân nặng và chỉ số sọ, và những chi tiết khác có thể được chỉ ra bởi tình huống hay do các tiến bộ đạt được trong các nghiên cứu nhân học. Bác sĩ nên thực hiện những khảo sát này trong vòng một tuần hay ít nhất trong tháng mà trẻ sinh ra và nếu có thể ngay đúng vào ngày sinh của trẻ. Tuân theo quy tắc này, công việc của bác sĩ cũng trở nên nhẹ nhàng. Điều này cho phép bác sĩ thực hiện việc quan sát đối chiếu thời điểm này với thời điểm khác, ít nhất không phải bị quá tải vì công tác. Người giáo viên có trách nhiệm thông báo cho người bác sĩ về các ngày sinh nhật của đám trẻ.

Việc đo lường thể chất theo cách thức này cũng có giá trị về mặt giáo dục. Trẻ nhỏ có được những nề nếp và trở nên quen với việc tự quan sát bản thân (Tôi muốn nói thêm rằng trẻ nhỏ cảm thấy thích thú khi được cân đo. Ngay khi người giáo viên nhìn đứa trẻ và nói "chiều cao" thì nó lập tức vui cười bỏ giày ra chạy đến và giữ một tư thế hoàn hảo mà người giáo viên chỉ cần điều chỉnh thanh ngang và viết số đo).

Tháng Chín				
	Tuần 1 Kilograms	Tuần 2 Kilograms	Tuần 3 Kilograms	Tuần 4 Kilograms
Thứ Hai				
Thứ Ba				
Thứ Tư				
...				

(Mỗi trang trong sổ tương ứng với một tháng)

Tên...	Ngày nhập học...
Họ và tên...	Tuổi...
Họ tên cha...	Tuổi của mẹ...
Tuổi của cha...	
Nghề nghiệp...	
Tiểu sử di truyền...	
Tiểu sử cá nhân...	

Ngoài việc đo lường bằng những dụng cụ thông thường như compa và thước dây, bác sĩ còn ghi lại sắc tố của da, độ săn của cơ bắp, tình trạng tuyến bạch huyết, lượng máu cung cấp của trẻ và v.v. Anh ta cũng ghi chú những khuyết tật cơ thể và tình trạng bệnh lí không thường xuyên như bệnh còi xương, chứng bại liệt ở trẻ sơ sinh, khuyết tật ở mắt, v.v. và những tình trạng này phải được mô tả cẩn thận. Việc khảo sát khách quan như thế cũng sẽ cho phép bác sĩ đưa ra những câu hỏi gửi đến cha mẹ trẻ để hoàn thiện hồ sơ cá nhân của trẻ.

	Đầu
Chiều cao đứng	Chu vi
Cân nặng	Đường kính Trước đến sau
Số đo ngực	Đường kính ngang
Chiều cao ngồi	Chỉ số đầu
Chỉ số chiều cao	
Chỉ số cân nặng	

Thể chất...

Mức độ sẵn cơ bắp...

Sắc tố da...

Màu tóc...

Ghi chú

Hơn nữa, người bác sĩ thực hiện các cuộc gọi báo cáo sức khỏe, chẩn đoán các trường hợp của bệnh chàm/chốc, viêm tai, viêm kết mạc, tình trạng nóng sốt, đau bụng, v.v. Những bệnh này sau đó được điều trị ở bệnh xá kết hợp với việc điều trị tại nhà. Việc này đảm bảo sự quan tâm tức thời và thường xuyên theo dõi bệnh ở trẻ. Kết quả công việc ở Ngôi Nhà của Trẻ Thơ của Hiệp hội Xây dựng Tốt khiến tôi đi đến kết luận rằng các báo cáo bệnh lý thường lệ ở bệnh xá không phù hợp với trường học. Theo thông lệ, gia đình trẻ hoàn toàn bình thường. Vì thế tôi khuyên các giáo viên khi trò chuyện với các bà mẹ của trẻ, hỏi những thông tin có tính xã hội như học vấn của cha mẹ, thói quen, thu nhập, chi tiêu của họ, v.v., nhằm có thể hình dung ra được tình trạng của gia đình theo cách của Le Play. Tuy nhiên, tôi tin rằng đó là kế hoạch chỉ có thể thực hiện được khi người giáo viên sống gần gia đình của học sinh.

Trong bất cứ trường hợp nào, cũng sẽ rất thuận lợi khi những lời khuyên của bác sĩ được giáo viên cung cấp cho mẹ của những đứa trẻ, dù về sức khỏe của con họ hay của trẻ nói chung. Song song với lời khuyên này, người giáo viên cũng nên đưa ra những ý kiến về mặt giáo dục về từng đứa trẻ, nhưng tôi không thể dừng dài ở điểm này, hẳn nó sẽ đưa chúng ta đến vấn đề vệ sinh và xã hội của những Ngôi Nhà của Trẻ Thơ.

Môi trường

Ở đây chỉ có một cơ sở cho việc quan sát: trẻ em phải được tự do thể hiện bản thân và theo đó bộc lộ những nhu cầu và thái độ của chúng, nếu không những nhu cầu và thái độ này sẽ vẫn bị che lấp hoặc bị đè nén trong một môi trường đã không cho phép trẻ được hồn nhiên hoạt động. Hiển nhiên một người quan sát cần có cái gì đó để quan sát, và nếu được đào tạo để có thể nhận thấy sự thật khách quan, anh ta cũng phải có trong tay những đứa trẻ được đặt trong một môi trường như thế để trẻ có thể bộc lộ những tính cách tự nhiên của chúng.

Chính phần này của vấn đề, chưa được các nhà giáo dục quan tâm đến, đối với tôi lại là điều vô cùng quan trọng và thích hợp để giảng dạy, bởi nó có quan hệ trực tiếp với những hoạt động thiết yếu của trẻ.

Vì thế tôi bắt đầu cho chế tạo những thiết bị học đường dựa theo tỉ lệ cơ thể của trẻ nhằm đáp ứng nhu cầu di chuyển thông minh của trẻ.

Những chiếc bàn tôi đặt làm có nhiều hình dáng khác nhau. Chúng vững chắc nhưng cực kì nhẹ để trẻ 4 tuổi có thể dễ dàng di chuyển chúng. Ghế thì nhẹ, trông hấp dẫn, một số ghế với bàn ngồi bằng gỗ, một số khác đệm rơm. Những chiếc ghế này không phải là dạng thu nhỏ của ghế người lớn, mà nó có kích thước cân đối so với cơ thể của trẻ. Thêm vào đó, tôi đặt làm những cái ghế bành nhỏ bằng gỗ và những cái khác bằng mây. Những chiếc bàn nhỏ, hình vuông, vừa vặn cho một đứa trẻ cũng được cung cấp, cùng những chiếc khác với hình dạng, kích cỡ khác nhau. Những chiếc bàn này được phủ khăn nhỏ, và được tô điểm

với những bình hoa hoặc cây kiểng nhỏ. Một phần của thiết bị gồm có một bệ rất thấp để giặt rửa mà trẻ ba bốn tuổi có thể sử dụng. Những bên có mặt phẳng để chứa xà phòng, bàn chải và khăn lau thì màu trắng, và dễ lau chùi. Các kệ tủ thấp, nhẹ và rất đơn giản. Một vài chiếc được che bằng một tấm màn đơn giản, vài chiếc khác có cửa, có chìa khóa khác nhau. Cái khóa an toàn nằm trong tầm tay của trẻ, do đó trẻ có thể mở, đóng cửa kệ và đặt các đồ vật lên trên. Trên mặt kệ, dài và hẹp, đặt bể nuôi cá hay những vật trang trí khác. Trên những bức tường xung quanh, thấp vừa tầm tay của trẻ em, có treo các bảng đen và các bức hình nhỏ miêu tả cảnh tượng đẹp mắt về gia đình hay những vật tự nhiên như là động vật hoặc hoa cỏ. Hoặc treo những bức ảnh về đề tài lịch sử hay tôn giáo thiêng liêng được thay đổi mỗi ngày.

Một bức tranh màu lớn vẽ hình Đức Madonna (Đức Mẹ) trên Ngôi của Raphael được treo trang trọng trên tường. Chúng tôi chọn bức tranh này là biểu tượng cho Ngôi Nhà của Trẻ thơ. Trên thực tế, những ngôi nhà này không chỉ tượng trưng cho sự tiến bộ xã hội mà còn là sự tiến bộ của nhân loại. Chúng liên hệ mật thiết với sự tôn vinh chức năng làm mẹ, sự thăng tiến của phụ nữ và sự bảo vệ hậu thế. Đức Madonna của Raphael lí tưởng hóa người mẹ đồng hành với đứa con đáng yêu của bà không những trông dễ thương và đẹp dễ, mà đứng bên cạnh cái biểu tượng hoàn hảo của người mẹ này còn có nhân vật Gioan Tẩy Giả, dưới hình ảnh một đứa trẻ xinh xắn, ở thuở ban đầu của cái cuộc đời khốc khổ của kẻ đến trước dọn đường cho Đức Ki-tô. Đây là một tác phẩm của nhà nghệ sĩ vĩ đại

người Italia và nếu một ngày nào đó Ngôi Nhà của Trẻ Thơ được phổ biến khắp nơi trên thế giới thì bức tranh của Raphael cũng sẽ có mặt ở đó để hùng hồn nói về cái đất nước nơi xuất xứ của chúng.

Trẻ em không thể hiểu được ý nghĩa tượng trưng của bức Đức Mẹ Madonna trên Ngôi, nhưng chúng thấy trong bức tranh đó một điều gì đó vĩ đại hơn trong những bức ảnh khác về người mẹ, người cha, ông bà và trẻ thơ, và chúng sẽ lưu giữ nó mãi trong tim với lòng tôn kính mộc mạc. Môi trường được chuẩn bị chu đáo và phong phú đến như vậy

Quan sát thực tiễn

Chúng ta có thể bắt đầu với sự phản đối đầu tiên đang trỗi lên trong tâm trí của những người đi theo hệ thống cũ một cách cứng nhắc: Khi di chuyển vòng quanh trẻ sẽ làm bàn ghế xê dịch lộn xộn, do đó sẽ tạo ra tiếng ồn và sự hỗn độn. Tuy nhiên, thái độ như thế thật ra là hệ quả của định kiến. Người ta cũng tin rằng nên quán chặt trẻ sơ sinh vào những tấm tã, và đối với đứa trẻ đang đi chập chững thì nên đặt nó vào cái khung tập đi. Chúng ta vẫn tin rằng nên có những chiếc bàn học nặng nề được đóng chặt xuống nền lớp học. Tất cả những việc này đều dựa trên niềm xác tín rằng trẻ phải lớn lên ở dạng bất động, và rằng giáo dục phải dựa trên việc duy trì đứa trẻ ở một tư thế đặc trưng.

Những chiếc bàn, ghế, ghế bành nhẹ và dễ di chuyển cho phép trẻ chọn lựa vị trí thuận lợi nhất. Trẻ có thể tạo cho mình sự thoải mái thay vì phải ngồi vào vị trí cố định của nó, và điều này biểu hiện sự tự do nội

tại của đứa trẻ và là một phương pháp giáo dục. Nếu thao tác vụng về của một đứa trẻ làm chiếc ghế đổ thì đó là một bằng chứng hiển nhiên cho sự kém khả năng của bản thân. Một chuyển động tương tự giữa những chiếc bàn viết hần sẽ xảy ra mà không ai để ý đến. Vì thế đứa trẻ sẽ tìm cách để chỉnh sửa, và khi đã làm được như vậy thì nó có bằng chứng tích cực về điều này: đó là những chiếc ghế, bàn được giữ nguyên vị trí. Khi điều này xảy ra, ta có thể nói rằng trẻ đã biết di chuyển. Mặt khác, điều hoàn toàn trái ngược (trẻ phải ngồi cố định - ND) đã được đặt tới trong hệ thống cũ. Sự im lặng và bất động của trẻ được xem là bằng chứng của kỉ luật. Nhưng sự im lặng và bất động này, về thực chất, lại ngăn cản đứa trẻ học cách di chuyển dễ dàng và uyển chuyển. Hệ quả là khi ở một nơi không có những chiếc bàn thì trẻ lại bắt đầu va chạm và làm đổ những vật nhẹ. Tuy nhiên, trong trường học của chúng tôi thì trẻ học cách ứng xử và di chuyển nhẹ nhàng, và điều này cũng sẽ hữu ích cho chúng khi ở bên ngoài nhà trường. Ngay cả khi vẫn còn là một đứa trẻ thì nó đã biết cách hành động tự do và đúng đắn.

Người giáo viên trong Ngôi Nhà của Trẻ Thơ ở Milano có một cái kệ dài cạnh cửa sổ, trên đó có bày những khung chứa những bộ inset (tạm dịch là khung chèn hình - ND) bằng kim loại sử dụng trong những bài tập vẽ đầu tiên (Học cụ này sẽ được bàn đến sau). Nhưng bởi vì mép kệ quá hẹp nên rất bất tiện khi sử dụng. Khi trẻ lấy các tấm inset ra khỏi khung, chúng thường làm cho một vài tấm rơi xuống nền nhà, và gây ra khá nhiều tiếng động. Giáo viên đã quyết định cho sửa cái kệ, nhưng người thợ chưa đến. Trong khi ấy,

những đứa trẻ đã học biết cách nâng các món đồ lên thật cẩn thận đến mức các khung chứa không còn rơi xuống dù chúng vẫn nằm ở vị trí bất bênh.

Kĩ năng mà đứa trẻ có được khi di chuyển đồ vật đã khắc phục sự bất tiện của vị trí đặt đồ.

Như vậy, sự đơn giản hoặc bất toàn của đồ vật có thể trợ giúp cho sự phát triển hoạt động và khả năng khéo léo của trẻ.

Tất cả điều này hợp lí và đơn giản, và đã được lí giải chi tiết và chứng minh bằng thí nghiệm, nên có vẻ hiển nhiên đối với tất cả mọi người cũng như là chuyện quá trớ trêu của Christopher Columbus¹.

Kỉ luật và tự do

Còn đây là một vấn đề khác mà những người đi theo cách làm ở trường học thông thường dễ dàng lên tiếng phản đối. Làm sao có thể có được kỉ luật trong một lớp học khi mà trẻ được tự do đi lại chứ?

Trong hệ thống trường học của mình, hiển nhiên là chúng tôi có một quan niệm khác về kỉ luật. Kỉ luật mà chúng tôi tìm kiếm mang tính tích cực. Chúng tôi không tin rằng một đứa trẻ có kỉ luật chỉ khi nào nó bị bắt phải giả vờ im lặng như người câm và giả vờ bất động như một người liệt. Một đứa trẻ như thế không có kỉ luật mà là bị hủy diệt.

¹ Khi mọi người cho rằng việc khám phá ra Châu Mỹ không phải là một việc khó thực hiện, C. Columbus đã thách thức họ làm sao cho một quả trứng đứng được ở một đầu của nó. Khi họ chịu thua, ông đã đập một đầu của quả trứng để cho nó đứng. Ngụ ý rằng một khám phá mới dường như là một chuyện hiển nhiên, để làm chỉ sau khi người ta thấy nó đã được thực hiện! (ND)

Chúng tôi khẳng định rằng một người có kỉ luật khi anh ta làm chủ bản thân, tức là anh ta có thể kiểm soát được bản thân khi phải tuân theo quy luật của sự sống. Một quan niệm về kỉ luật tích cực như thế không dễ dàng để hiểu và đạt được. Tuy nhiên nó chắc chắn thể hiện một nguyên tắc cao vời về giáo dục, khá khác biệt với sự ép buộc tuyệt đối và bất khả kháng là điều đã tạo ra sự bất động (ở học sinh - ND).

Người giáo viên phải có một phương pháp đặc biệt để có thể dẫn dắt đứa trẻ theo lối kỉ luật này, cái mà trẻ nên đi theo suốt đời trong lúc liên tục hoàn thiện bản thân. Cũng như khi còn nhỏ, lúc tập đi, tập đứng thay vì ngồi cố định một chỗ, trẻ đang chuẩn bị không phải cho học đường mà là cho một cuộc sống ngăn nắp trật tự, nên nó trở nên quen thuộc với một thứ kỉ luật không chỉ giới hạn ở trong nhà trường mà còn mở rộng ra ngoài xã hội.

Sự tự do của đứa trẻ phải có giới hạn của nó, đó là các lợi ích của nhóm mà nó là thành viên. Hình thức của sự tự do này phải bao gồm cái điều mà chúng tôi gọi là dưỡng dục và tác phong tốt. Vì vậy, chúng ta phải ngăn cản đứa trẻ không được làm bất kì điều gì xúc phạm hay gây tổn thương đối với kẻ khác, hoặc bất kì điều gì không lễ phép hay không thích hợp. Nhưng tất cả mọi thứ khác, mọi hành động có thể có ích theo bất kì lối nào thì trẻ đều được phép thể hiện. Trẻ không những được cho phép mà giáo viên còn phải quan sát theo dõi. Điều này là thiết yếu. Qua sự đào tạo mang tính khoa học, người giáo viên không những phải có khả năng mà còn phải quan tâm đến việc quan sát các hiện tượng tự nhiên. Trong hệ thống của chúng tôi, người

giáo viên phải ở tư thế thụ động hơn là chủ động, và sự thụ động của họ phải được kết hợp với óc tò mò khoa học tha thiết và lòng tôn trọng đối với hiện tượng mà họ muốn quan sát. Người giáo viên được đòi hỏi phải hiểu rõ và coi trọng cái vị thế là quan sát viên của mình.

Thái độ như vậy chắc chắn phải có ở ngôi trường nơi mà trẻ nhỏ đang có những biểu lộ đầu tiên về mặt tinh thần của chúng. Chúng ta không thể biết được hậu quả của việc đè nén sự hồn nhiên của trẻ khi trẻ mới bắt đầu trở nên năng động. Chúng ta hẳn còn bóp nghẹt chính bản thân sự sống. Cái nhân loại được hé lộ với tất cả vẻ huy hoàng về trí tuệ của nó trong thời kì ngọt ngào và dịu dàng của tuổi ấu thơ cần được tôn trọng với một sự sùng kính mang tính tôn giáo. Nó tựa như mặt trời xuất hiện lúc bình minh hay một bông hoa vừa chớm nở. Giáo dục không thể có hiệu quả trừ phi nó giúp một đứa trẻ mở lòng với cuộc sống.

Nhằm đạt được điều này, điều thiết yếu là không nên kiểm soát những hành động tự phát của trẻ hoặc ép buộc trẻ làm theo ý của một người khác. Nhưng dĩ nhiên là trẻ không nên được nuông chiều với những hoạt động vô bổ hay có hại. Những điều này phải được kiểm soát và kiểm chế.

Khó khăn của việc kỉ luật trong nhà trường

Để thực hiện được các kế hoạch của mình, tôi thường buộc phải sử dụng những giáo viên đã quen với các phương pháp giảng dạy cũ ở những trường thông thường. Điều này thuyết phục tôi về sự khác biệt rõ rệt giữa hệ thống mới và hệ thống cũ. Ngay cả một người giáo viên thông minh đã hiểu được nguyên

tắc vẫn cảm thấy khó khăn để áp dụng nó vào thực tế. Cô ta không thể hiểu được vai trò có vẻ thụ động của mình, giống như vai trò của một nhà thiên văn ngồi cố định ở kính thiên văn của ông trong khi các hành tinh đang xoay quanh. Rất khó để chấp nhận và áp dụng vào thực tế cái ý tưởng rằng sự sống và tất cả mọi thứ được kết nối với nó, tự chúng vẫn cứ tiếp diễn, và nó phải được quan sát và thấu hiểu mà không bị can thiệp nếu ta muốn thấy các bí mật của nó hoặc muốn chi phối các hoạt động của nó. Người giáo viên đã học quá giỏi để trở thành người duy nhất được tự do hoạt động trong lớp học. Cô ta đã nghĩ rằng nhiệm vụ của mình là kìm hãm hoạt động của học sinh. Khi không thể duy trì sự im lặng và trật tự trong lớp học, cô ta nhìn xung quanh, tuyệt vọng tựa như đang cầu xin thế giới tha thứ cho mình và kêu gọi những người có mặt làm chứng cho sự vô tội của cô. Trong nỗi vô vọng, cô ta được bảo rằng sự hỗn loạn ban đầu là không thể tránh khỏi, và rồi cô ta được bảo rằng không nên làm gì ngoài việc quan sát, cô ta tự hỏi liệu mình có nên gửi đơn xin thôi việc hay không, bởi cô ta không còn là một người giáo viên nữa.

Thế rồi khi ta bắt đầu nhận ra rằng nhiệm vụ của mình là phân biệt những hành động cần được ngăn chặn và những hành động cần được quan sát, cô ta cảm thấy trống rỗng và bắt đầu tự hỏi liệu cô ta có khả năng thực hiện một nhiệm vụ như thế hay không.

Trên thực tế, ai chưa được chuẩn bị cho điều này sẽ cảm thấy bất lực và hoang mang trong một thời gian dài. Tuy nhiên, mặt khác, nếu càng có kiến thức khoa học sâu sắc và kinh nghiệm thực tiễn rộng rãi thì người giáo viên

sẽ càng sớm trân trọng sự kì diệu của sự sống đang phát triển và mối quan tâm của cô ta càng trở nên sâu sắc.

Trong cuốn tiểu thuyết của Notari, *My Millionaire Uncle* (Ông chú tỉ phú của tôi), ông ta đã miêu tả một cách tuyệt vời về kiểu giữ kỉ luật theo lối cũ. Người chú trong truyện rõ ràng từng là một đứa con trai rất hư hỏng và sau khi làm đủ trò gây xáo trộn cả thành phố, cậu ta bị nhốt vào một trường học như thể đó là phương cách tuyệt vọng cuối cùng. Ở đây, Fufu, là tên gọi của ông chú, đã thực hiện một hành động nhân ái đầu tiên và trải nghiệm cảm xúc rung động đầu tiên khi nhận ra mình ở cạnh một cô gái nhỏ xinh đẹp tên Fufetta, cậu ta để ý thấy cô ta đang đói và không có gì để ăn:

Cậu ta liếc quanh, nhìn cô bé, lấy cái giỏ thức ăn trưa của mình, và không nói một lời đặt nó lên đùi của cô bé.

Sau đó cậu ta lùi lại vài bước, và không biết vì sao cậu ta cúi đầu xuống và bật khóc.

Cậu ta không thể hiểu được lí do của cảm xúc bất ngờ này.

Lần đầu tiên cậu ta thấy đôi mắt dịu dàng đầy nước mắt. Những cảm xúc của cậu ta đã bất ngờ bị khuấy động, và cùng lúc đó cậu thấy xấu hổ khi ăn mà gần mình có một người đang đói.

Không biết làm sao để biểu lộ cảm xúc của mình, cũng không biết nói gì để xin lỗi khi đưa cho cô bé chiếc giỏ, cậu hoàn toàn bị chế ngự bởi sự rung động đầu tiên này trong tâm hồn nhỏ bé của mình. Fufetta, hết sức bối rối, lập tức chạy đến bên cậu. Hết sức nhẹ nhàng, cô bé kéo khuỷu tay mà cậu ta đang dùng để che mặt.

Cô bé nói với một giọng nhẹ nhàng và quyến rũ “Đừng khóc, Fufu”. Fufu đang buồn và xấu hổ, nhưng cô bé nhìn cậu ta đầy ân cần như thể đang nói chuyện với một trong những con búp bê vải của mình.

Sau đó cô bé hôn cậu ta và cậu ta một lần nữa nhượng bộ cho những sự thúc đẩy của trái tim mình, choàng tay qua cổ cô bé, mím môi lại và không cần suy nghĩ hay nhìn xung quanh, vẫn im lặng và thốn thụt, hôn lên má cô bé.

Sau đó cậu ta thở dài, đưa tay áo lên lau mắt, mũi và lấy lại sự bình thản của mình.

Một giọng nói chói tai vang lên từ một xa, “Đây, đây rồi, hai đứa ở dưới này, nhanh lên! Cả hai đứa đi vào trong!”

Đó là người bảo vệ. Chị ta đã nghiền nát sự rung động nhẹ nhàng đầu tiên trong tâm hồn của một kẻ nổi loạn cũng với sự tàn nhẫn mù quáng mà chị ta chắc sẽ dùng đến nếu cả hai người đánh nhau. Đã đến lúc phải trở vào trường và mọi người đều phải tuân theo.

Ví dụ trên mình họa cho cách hành xử thiếu suy nghĩ của những người giáo viên của tôi lúc ban đầu. Hầu như miễn cưỡng, họ đã buộc trẻ vào một trạng thái bất động mà không cần quan sát hay phân biệt các vận động của chúng. Ví dụ có một cô bé đang tập hợp các bạn lại thành một nhóm xung quanh mình và sau đó đứng giữa các bạn, cô bé đi vòng quanh, vừa nói vừa vẫy tay với dáng điệu oai phong. Giáo viên của bé lập tức chạy đến, giữ yên cánh tay đang vẫy và buộc cô bé phải im lặng. Tuy nhiên tôi lại thấy được là cô bé đang giả vờ làm một cô giáo hoặc một bà mẹ và dạy cho những đứa trẻ khác các bài kinh và những lời cầu

nguyện với các thánh và cách làm dấu Thánh Giá một cách chan hòa. Cô bé đã tỏ ra có năng lực lãnh đạo. Một đứa trẻ khác, một cậu bé thường xuyên ngưỡng nghịu và được xem là bất thường. Một ngày nọ với sự tập trung cao độ, cậu bé bắt đầu di chuyển những chiếc bàn nhỏ. Ngay lập tức cô giáo bắt cậu bé phải dừng lại vì cậu đang gây ra quá nhiều tiếng ồn. Nhưng thực ra, điều mà cậu bé đang làm là một biểu hiện đầu tiên của những động tác được phối hợp nhịp nhàng cho một mục tiêu rõ ràng. Đứa trẻ đang bộc lộ những mong muốn bên trong, và vì thế những hành động của nó cần phải được tôn trọng.

Thực vậy, sau vụ đó, cậu bé bắt đầu giữ sự yên lặng như các bạn khác, bất kì khi nào cậu bé cần di chuyển một vật nhỏ trên bàn của mình.

Khi một giáo viên đang thay vài món đồ đã được sử dụng trong các hộp, một đứa trẻ có thể lại gần và lấy các vật đó với mục đích rõ ràng là bắt chước cô giáo. Phản ứng đầu tiên của cô giáo sẽ là kêu bé quay về chỗ với lời răn dạy thường lệ: “Để nó lại, đi về chỗ ngồi của con”. Tuy nhiên, hành động đó của đứa trẻ thực sự thể hiện một ước muốn được giúp đỡ cô. Rõ ràng là đứa trẻ sẽ thực hiện được cái bài tập nào đó cần đến thứ tự và những điều khác một cách thành công. Một trường hợp khác, những đứa trẻ tụ tập ồn ào quanh một bồn nước trong phòng, có vài món đồ chơi đang nổi trên mặt nước. Có một cậu bé khoảng chừng hai tuổi rưỡi bị bỏ lại phía sau, và dường như đang phấn khởi với sự tò mò mãnh liệt. Tôi thích thú quan sát cậu bé từ xa. Cậu bé đi đến chỗ các bạn, cố đẩy các bạn sang một bên với đôi tay nhỏ của mình, khi nhận ra rằng nó không đủ

sức để có được một chỗ đứng cho mình, nó dừng lại và nhìn xung quanh. Về suy tư hiện lên trên khuôn mặt trẻ thơ của cậu bé là điều thú vị nhất. Nếu lúc đó có một cái máy ảnh, chắc tôi đã ghi lại nhanh sự biểu cảm đó. Cậu bé chú ý đến một cái ghế nhỏ và rõ ràng đang nghĩ sẽ đem nó lại phía sau nhóm bạn và trèo lên đó. Với nét mặt sáng lên vì hi vọng, cậu bé tiến đến cái ghế, nhưng ngay lúc đó người giáo viên đã mạnh tay nắm lấy cậu bé (hoặc có lẽ, một cách nhẹ nhàng theo cách cô ta nghĩ) và nhắc nó lên cao quá đầu các bạn khác cho nó thấy cái bồn nước và nói: “Con à, tội nghiệp con quá, nhìn một cái đi con!” Chắc chắn là đứa trẻ, khi nhìn thấy những món đồ chơi đang nổi, nó chẳng cảm nghiệm được niềm vui mà đáng lẽ nó sẽ cảm nhận được nếu tự lực vượt thắng trở ngại. Nhìn thấy được những món đồ đó chẳng có ích gì cho cậu bé, trong khi các nỗ lực thông minh của cậu bé lẽ ra đã phát triển được sức mạnh nội tâm của nó.

Người giáo viên đó đã ngăn đứa trẻ khỏi việc rèn luyện bản thân mà không đem lại bất kì sự bù đắp nào. Cậu bé đang sắp sửa được trải nghiệm niềm vui mừng của chiến thắng, thế mà bỗng thấy mình được nhắc lên cao, như thể mình bị bắt lực. Về lo lắng, hi vọng và vui mừng từng làm tôi rất hứng thú giờ đã biến mất trên khuôn mặt cậu bé, thay vào đó, là nét mặt dờ dẩn của một đứa trẻ biết rằng sẽ có người khác làm thay cho mình.

Khi giáo viên trở nên mệt mỏi, ngao ngán với các quan sát của tôi, họ bắt đầu cho những đứa trẻ làm bất cứ những gì chúng thích. Tôi thấy một vài đứa đặt chân của chúng lên bàn viết và các ngón tay thì cho vào mũi nhưng không có giáo viên nào chỉnh cho chúng cả. Tôi

thấy có những đứa trẻ xô đẩy các bạn và bộc lộ sự thô bạo trên khuôn mặt của chúng nhưng không có một giáo viên nào mảy may để ý đến. Sau đó tôi phải kiên nhẫn can thiệp để chỉ cho họ thấy rằng việc kiểm tra là hết sức cần thiết và dần dần loại bỏ được tất cả các hành động mà trẻ nên tránh để chúng có thể phân biệt rõ ràng giữa đúng và sai.

Đây là khởi điểm cần thiết cho kỉ luật và là thời gian thử thách nhất cho giáo viên. Cái ý niệm đầu tiên mà một đứa trẻ phải có, nhằm được kỉ luật tích cực là sự khác nhau giữa đúng và sai; và đó là nhiệm vụ của người hướng dẫn để giúp trẻ không lầm lẫn giữa bất động với tốt và năng động với xấu, như đã xảy ra với kiểu kỉ luật cũ. Mục tiêu của chúng ta là rèn luyện đứa trẻ để nó hoạt động, làm việc, làm điều tốt chứ không phải để nó bất động hay thụ động.

Đối với tôi, trẻ em thật sự có kỉ luật rất tốt khi chúng có thể di chuyển khắp nơi trong phòng theo một cách hữu ích, thông minh và tự do mà không làm điều gì thô lỗ hay bất lịch sự.

Xếp trẻ thành hàng, như trong các nhà trường thông thường, cho mỗi em một chỗ ngồi rồi trông đợi tất cả sẽ ngồi yên và giữ nguyên trật tự đã ấn định, việc này có thể được thực hiện như là một bài tập trong giáo dục về tập thể.

Trong đời sống hàng ngày, có khi người ta phải ngồi yên lặng, ví dụ trong một buổi hòa nhạc hay thuyết giảng. Và chúng ta biết rằng điều này đòi hỏi một sự hi sinh không nhỏ ở người lớn chúng ta. Do đó ta có thể sắp xếp cho trẻ ngồi theo trật tự, ở đúng vị trí thích hợp của chúng. Điều quan trọng là làm cho

trẻ hiểu được cái ý niệm để chúng có thể học và thấm nhuần nguyên tắc của trật tự tập thể.

Sau khi đã hiểu được cái khái niệm này, khi trẻ đứng dậy, nói chuyện, thay đổi vị trí, chúng sẽ không tùy tiện làm những điều này mà không ý thức được mình đang làm gì, như lúc trước, nhưng nay chúng làm vì chúng muốn, muốn đứng dậy, muốn nói, v.v. Nói cách khác, khi chúng bước ra từ một trạng thái nghỉ ngơi và trật tự, mà ta đã biết rõ, để tham gia vào sinh hoạt tự nguyện nào đó, và bởi chúng biết rằng một số hành động bị cấm, chúng buộc phải nhớ về sự khác biệt giữa đúng và sai.

Bắt đầu từ trạng thái trật tự này, hoạt động hằng ngày của trẻ trở nên hoàn thiện và phối hợp nhịp nhàng hơn. Trẻ học được cách suy ngẫm về những hành động của mình. Cuốn sách dành cho giáo viên, cuốn sách khiến cô làm việc hứng khởi, và là cuốn sách duy nhất mà người giáo viên có thể đọc nếu muốn trở thành một chuyên gia, chính là việc liên tục quan sát đứa trẻ khi trẻ chuyển từ những động tác lộn xộn ban đầu sang những vận động tự nhiên có sự phối hợp nhịp nhàng. Như thế khi hành động đứa trẻ, theo một cách nào đó, lựa chọn cho chính mình những xu hướng mà ban đầu là lộn xộn và bất trật tự trong các hành động thiếu suy nghĩ của nó.

Mỗi đứa trẻ thể hiện chính mình và thật kì diệu khi sự khác biệt rõ ràng giữa các cá thể được bộc lộ nếu chúng ta làm theo quy trình này.

Có những đứa trẻ vẫn ngồi yên ở vị trí của mình, thờ ơ và buồn ngủ. Có những đứa khác đứng lên để la hét, đấm đá và làm đổ đồ vật. Và cuối cùng, có những

đứa trẻ hướng đến việc hoàn thành một hành động nào đó đã xác định, như tự lấy ghế ra và ngồi xuống, di chuyển một cái bàn hay nhìn một bức tranh. Những đứa trẻ sẽ cho ta thấy chúng chậm hiểu hoặc có lẽ bị bệnh hay chậm phát triển về mặt nhân cách, và hoặc là chúng thông minh, có trách nhiệm đối với môi trường xung quanh, có khả năng bộc lộ sở thích, xu hướng, năng lực tập trung và những giới hạn khả năng chịu đựng của chúng.

Tính tự lập

Khi quan sát sự tự do của một đứa trẻ, chúng ta không thể quan sát theo kiểu quan sát sự phát triển của thực vật và côn trùng. Vốn yếu ớt khi mới sinh ra và do vị thế là thành viên của xã hội, đứa trẻ bị nhiều sự trói buộc giới hạn hoạt động của nó.

Một hệ thống giáo dục có nền tảng là sự tự do phải nhắm đến mục đích hỗ trợ đứa trẻ đạt được tự do và phải có một mục tiêu cụ thể là giải phóng đứa trẻ khỏi những ràng buộc đang kìm hãm những biểu lộ tự nhiên của nó. Dần dần, khi phát triển theo hướng này, trẻ sẽ tự do thể hiện mình rõ ràng và chân thật hơn, và nhờ vậy bộc lộ bản chất đích thực của nó.

Đây là lí do tại sao ảnh hưởng đầu tiên về mặt giáo dục đối với một đứa trẻ phải có mục tiêu là dẫn dắt nó đi đến sự tự lập.

Không ai có thể tự do nếu họ không độc lập, vì thế để có được sự độc lập này, những biểu hiện tích cực của sự tự do cá nhân phải được hướng dẫn từ giai đoạn sớm nhất: giai đoạn sơ sinh. Từ lúc cai sữa, trẻ tiến vào một con đường đầy nguy hiểm của sự độc lập.

Cai sữa có nghĩa là gì? Đứa trẻ trở nên độc lập với bầu vú của mẹ. Rời khỏi nguồn dinh dưỡng này, trẻ có thể lựa chọn hàng trăm nguồn thực phẩm khác nhau. Điều này cũng giống như khi ta nói rằng các nguồn dinh dưỡng của trẻ đã được nhân rộng. Trẻ sẽ có thể lựa chọn, trong khi lúc đầu nó phải tự giới hạn với chỉ một hình thức dinh dưỡng.

Tuy thế đứa trẻ vẫn còn phụ thuộc bởi nó không thể tự đi, tự tắm rửa, mặc quần áo hay yêu cầu thứ gì mà nó muốn bằng một ngôn ngữ dễ hiểu. Đứa trẻ là kẻ nô lệ của tất cả mọi người. Nhưng đến lúc ba tuổi, trẻ phải tự trở nên độc lập và tự do hơn nữa.

Chúng ta chưa thực sự hiểu rõ khái niệm cao quý của cái từ ngữ độc lập bởi các điều kiện xã hội trong đó chúng ta đang sinh sống vẫn còn mang tính nô dịch. Nơi nào còn đầy tớ, thì xã hội không thể nuôi dưỡng cái ý tưởng về độc lập cũng giống như khi chế độ nô lệ đang thịnh hành thì khái niệm về sự tự do bị ẩn khuất.

Đầy tớ của chúng ta không lệ thuộc vào chúng ta mà chính chúng ta lệ thuộc vào họ. Trong xã hội, chúng ta không thể chấp nhận một sai lầm cơ bản như thế mà không có một sự hạ thấp chung về các chuẩn mực đạo đức.

Rất thường xuyên, chúng ta tin rằng chúng ta đang độc lập bởi không ai ra lệnh cho chúng ta và chúng ta ra lệnh cho người khác. Tuy nhiên, chính việc một người chủ cần có một đầy tớ đã chỉ ra sự thấp kém của ông ta. Một người bại liệt không thể nhắc đôi giày của mình lên bởi khuyết tật của bản thân, và một chàng hoàng tử không thể cầm đôi giày của mình lên bởi quy ước xã hội, trên thực tế cả hai đều ở trong cùng một hoàn cảnh.

Một chủng tộc chấp nhận tư tưởng về nô lệ và tin tưởng rằng một người được phục vụ mọi thứ thay vì được giúp đỡ bởi một người khác là một ưu thế, xem tính nô dịch là một bản năng. Trên thực tế chúng ta sẵn sàng phục vụ người khác như thế, nếu không làm như vậy chúng ta hoàn toàn thất bại trong việc chứng minh cho họ thấy sự lịch thiệp, sự tử tế và lòng nhân hậu hoàn hảo.

Nhưng trên thực tế, người được phục vụ chứ không phải được giúp đỡ, theo một nghĩa nào đó đã bị tước bỏ sự độc lập của mình. Thay vào đó, lòng tự trọng của anh ta khiến cho anh ta nói rằng: "Tôi không mong muốn được phục vụ bởi vì tôi không bất lực, nhưng chúng ta nên giúp đỡ lẫn nhau bởi vì chúng ta là con người xã hội". Một thái độ như thế phải trở thành phổ biến trước khi con người cảm thấy mình thực sự tự do.

Để cho việc dạy dỗ trẻ nhỏ được hiệu quả, thì nó phải giúp chúng tiến đến sự tự lập. Nó phải bắt đầu đưa trẻ vào những loại hoạt động mà chúng có thể tự mình thực hiện được và những hoạt động giúp chúng không trở thành gánh nặng của người khác vì thiếu khả năng. Chúng ta phải giúp trẻ học đi, học chạy, học cách đi lên đi xuống bậc thang, nhặt đồ vật bị rơi, cách mặc và cởi quần áo, cách tự tắm rửa, cách bày tỏ nhu cầu của mình một cách dễ hiểu, và học cách thỏa mãn các ước muốn của mình bằng chính nỗ lực của bản thân. Tất cả điều này là một phần của sự giáo dục tính tự lập. .

Chúng ta hầu hạ con trẻ của chúng ta; và phục vụ chúng theo lối này thì cũng không kém phần tai hại hơn là làm một điều gì đó bóp nghẹt những hành động hữu ích và tự phát của riêng chúng.

Chúng ta tin rằng trẻ em giống như những con rối. Chúng ta tắm cho chúng và cho chúng ăn như thể chúng là những con búp bê. Chúng ta luôn nghĩ rằng đứa trẻ nào không hành động thì nó không biết cách hành động như thế nào, nhưng trẻ nên hành động và tạo hóa đã ban cho chúng tất cả phương tiện để học biết cách hành động. Nhiệm vụ chính của chúng ta đối với trẻ là giúp chúng thực hiện các hành động hữu ích. Một người mẹ cho con ăn mà không cố gắng ít nhất dạy con mình học cách cầm thìa hay học biết cái miệng của mình ở đâu, hoặc khi chính bà ăn uống, không ít nhất cho con xem cách ăn như thế nào, thì không phải là một người mẹ tốt. Bà ta xúc phạm đến lòng tự trọng của con trai mình bởi bà xem cậu bé như con rối, trong khi đó cậu bé, do tự bản chất, là một con người và nó đã được giao phó cho bà chăm sóc. Ai cũng đều biết rằng cần rất nhiều thời gian và lòng kiên nhẫn để dạy một đứa trẻ tự ăn, tự tắm rửa và tự mặc quần áo hơn là cho nó ăn, tắm và mặc quần áo cho nó.

Người làm được điều đầu tiên là một nhà giáo dục, người sau làm nhiệm vụ thấp hơn của kẻ đầy tớ.

Tuy nhiên sự phục vụ này vừa dễ dàng lại vừa nguy hiểm. Nó khép lại các ngõ ra, đặt ra những trở ngại trên con đường của sự sống đang khai diễn, và bên cạnh những hậu quả tức thời, nó còn mang lại những hậu quả khác nguy hại hơn nữa cho tương lai. Kẻ có quá nhiều đầy tớ, dần dà trở nên phụ thuộc hơn vào bọn họ và cuối cùng là nô lệ của họ. Cơ bắp của anh ta yếu dần vì thiếu hoạt động và cuối cùng đánh mất khả năng làm việc tự nhiên. Một người như vậy không cần phải lao động và chỉ đơn giản hỏi những thứ anh

ta cần, tâm trí của anh ta trở nên yếu kém và teo tóp. Chính theo lối này mà chúng ta đã đầu độc tâm hồn trẻ em với thói xấu của sự lười biếng.

Nếu một ngày nào đó, trong một khoảnh khắc thoáng qua của nhận thức, kẻ luôn được phục dịch sẽ muốn lấy lại tính độc lập của mình, có lẽ anh ta sẽ nhận thấy rằng mình không có sức mạnh để thực hiện điều đó. Đây chính là điều mà những bậc cha mẹ giàu có nên ghi nhớ trong đầu.

Càng giúp đỡ vô ích thì càng gây nhiều chương ngại cho sự phát triển các năng lực tự nhiên

Cái nguy của sự nô lệ không đơn thuần là do lãng phí sự sống một cách vô ích, dẫn đến một tình trạng bất lực không làm gì được, mà còn là do sự hình thành của những phản ứng biểu hiện sự yếu đuối hay tính hư hỏng. Ta có thể so sánh các phản ứng này với những sự bột phát của kẻ điên loạn hay với những cơn kinh phong khó cưỡng của người bị chứng động kinh.

Hành động của họ không có chừng mực. Sự thiếu tự chủ này phát triển tương đương với sự bất lực. Sự tức giận thường đi kèm với sự lười biếng.

Chúng ta hãy tưởng tượng một người thợ khéo léo và thận trọng, không những có khả năng hoàn thành công việc một cách hoàn hảo, anh ta còn có thể đưa ra lời tư vấn cho một cửa tiệm, nhờ sự điềm tĩnh mà anh ta kiểm soát được mọi việc. Anh ta sẽ thường xuyên là một người giải hòa và sẽ mỉm cười khi người khác tức giận. Tuy thế, thật không đáng ngạc nhiên chút nào khi biết được rằng cũng người thợ này lại la mắng người vợ của anh ta nếu món xúp không ngon hay chưa nấu

xong. Ở nhà, anh ta rất dễ nổi giận. Ở trong ngôi nhà đó, người khéo léo không phải là anh ta, mà chính là người vợ hầu hạ và thương xót anh. Một người như vậy cho chúng ta thấy cái cách mà một người có thể điềm tĩnh khi anh ta có quyền lực và hống hách như thế nào khi anh ta được phục vụ. Nếu anh ta học được cách làm món xúp, anh ta có thể trở nên hoàn hảo. Kẻ nào tự hành động, tự dùng sức mình để hành động, thì kẻ đó sẽ chinh phục được bản thân, sẽ gia tăng được sức mạnh của mình và sẽ hoàn thiện được bản thân. Nếu phải là những con người mạnh mẽ của tương lai thì họ phải độc lập và tự do.

Thưởng và phạt đối với trẻ em

Chúng ta chỉ cần áp dụng những nguyên tắc này để sự điềm tĩnh đến với đứa trẻ, sự điềm tĩnh vốn thể hiện và chiếu sáng tất cả hành động của đứa trẻ. Từ đó, một đứa trẻ mới thực sự chào đời, một đứa trẻ có đạo đức cao hơn so với đứa trẻ bị đối xử như một sinh linh bất lực và bất tài. Sự giải phóng nội tâm này đi kèm với một ý thức mới về nhân phẩm. Từ bây giờ, đứa trẻ trở nên thích thú trong những chinh phục của chính mình và thờ ơ với các cảm dỗ nhỏ bên ngoài mà trước đây là khó cưỡng lại bởi những cảm xúc thấp hèn hơn của nó.

Tôi phải thú nhận rằng trải nghiệm này khiến lòng tôi tràn trề thán phục. Tôi đã bị đánh lừa bởi một trong những thủ tục vô lí nhất của hệ giáo dục thông thường. Như những người khác, tôi từng tin rằng ta cần động viên đứa trẻ bằng các hình thức khen thưởng bên ngoài chắc hẳn có thể làm tăng lên những tình cảm thấp kém

hơn của trẻ như tính háu ăn, tính tự cao hay lòng tự ái, nhằm nuôi dưỡng tinh thần lao động và hòa bình ở đứa trẻ. Và tôi đã kinh ngạc khi biết rằng một đứa trẻ được cho phép tự giáo dục bản thân sẽ thực sự từ bỏ những bản năng thấp hèn này. Sau đó tôi đề nghị các giáo viên ngừng đưa ra những giải thưởng và hình phạt thông thường đã không còn thích hợp với những đứa trẻ này, và chỉ nhẹ nhàng hướng dẫn trẻ trong hoạt động của chúng.

Tuy nhiên, đối với giáo viên thì không có gì khó khăn hơn là việc từ bỏ những thói quen cũ và những định kiến của mình.

Đặc biệt có một giáo viên muốn hoàn thiện các ý tưởng của tôi, khi tôi vắng mặt, bằng cách đưa vào một số phương pháp mà cô ta biết. Một ngày nọ, khi bất ngờ ghé thăm phòng học của cô ta, tôi thấy một đứa trẻ, một trong những đứa thông minh nhất, đeo một thập giá Hi Lạp lớn màu bạc, được buộc vào cổ bằng một dải ruy băng màu trắng đẹp. Một đứa trẻ khác đang ngồi trong một chiếc ghế bành đặt giữa căn phòng.

Đứa trẻ đầu đã được khen thưởng còn đứa trẻ thứ hai thì đang bị phạt. Ít nhất, khi tôi còn ở đó, người giáo viên không can thiệp và mọi thứ vẫn như cũ. Tôi giữ im lặng và quan sát. Đứa trẻ đeo thập giá đi qua đi lại mang những món đồ từ cái bàn nhỏ của mình sang bàn giáo viên. Nó khá bận rộn và chăm chú. Nó đã nhiều lần đi ngang qua người bạn ngồi trong chiếc ghế bành. Thập giá của nó bị rơi xuống sàn nhà, và đứa trẻ đang bị phạt nhặt nó lên, nhìn kĩ tất cả các mặt của chiếc thập giá và sau đó nói với người chủ của nó rằng: "Bạn có thấy bạn đánh rơi thứ gì không?" Đứa trẻ kia

quay lại và nhìn vào vật đó một cách thờ ơ. Về mặt của nó dường như ngụ ý rằng: “Đừng cản trở tôi”, và nói “Nó có làm tôi khác đi không?” Đứa trẻ bị phạt điềm nhiên hỏi “Nó không làm bạn thấy khác chút nào à?”, rồi nói thêm: “Nếu vậy tôi sẽ đeo nó nhé.” Đứa trẻ kia đáp lại “Vâng, vâng, bạn đeo nó vào đi!” với một giọng như thể muốn nói rằng “Nhưng đừng làm phiền tôi!” Đứa trẻ trong chiếc ghế bành chậm rãi đeo thập giá lên ngực, nhìn nó thật chăm chú, rồi dang rộng hai cánh tay và thư giãn trong chiếc ghế của mình. Đây là một kết cục phù hợp cho một tình huống nho nhỏ này. Cái thập giá có thể làm thỏa mãn đứa trẻ đang bị phạt chứ không làm thỏa mãn đứa trẻ năng động đang hài lòng với công việc của cậu ta.

Một ngày nọ tôi đưa một người phụ nữ đến thăm một Ngôi Nhà của Trẻ thơ khác. Bà ta hết mực khen ngợi các đứa trẻ, và cuối cùng với sự có mặt của tôi bà ta mở một chiếc hộp lấy ra rất nhiều huy chương nhỏ làm bằng đồng. Tất cả chúng đều lấp lánh và được đính những cái nơ màu đỏ. Bà ta nói “Thầy cô sẽ gắn những huy chương này lên ngực những đứa trẻ xuất sắc nhất và thông minh nhất.” Vì không buộc phải hướng dẫn bà ta theo phương pháp của mình nên tôi giữ im lặng. Người giáo viên cầm lấy chiếc hộp. Sau đó một cậu bé 4 tuổi, đang ngồi yên lặng ở chiếc bàn đầu tiên, nhăn trán phản đối và la to nhiều lần: “Nhưng không phải để cho con trai! Nhưng không phải để cho mấy đứa con trai!”

Thật là một phát hiện mới lạ! Người bạn nhỏ này biết rằng mình là một trong những đứa trẻ thông minh nhất, mặc dù không ai nói cho cậu ta biết, và cậu ta

không muốn bị xúc phạm bởi giải thưởng này. Không biết làm thế nào để tự bảo vệ mình, cậu ta phản đối bằng việc cậu ta là một đứa con trai!

Về hình phạt, chúng tôi thường xuyên phải đối mặt với những đứa trẻ quấy rối các bạn khác, nhưng lại không lắng nghe lời khẩn thiết yêu cầu của chúng tôi. Chúng tôi ngay lập tức đưa trẻ đi bác sĩ để kiểm tra, nhưng thường thì chúng đều được chẩn đoán là bình thường. Sau đó, chúng tôi đặt một chiếc bàn nhỏ trong một góc của căn phòng và tách những đứa trẻ này ra, cho chúng ngồi trên một chiếc ghế bành nơi chúng có thể được các bạn khác nhìn thấy và được đưa cho tất cả các món đồ mà chúng muốn. Cách làm này luôn thành công trong việc làm cho đứa trẻ trầm tĩnh lại. Từ vị trí của mình, đứa trẻ có thể nhìn thấy tất cả các bạn của mình và cách các bạn của nó hoạt động là một bài học về thái độ hành xử có hiệu quả hơn nhiều so với lời nói của giáo viên. Dần dần trẻ nhận thấy được những ưu điểm của việc ở chung với các bạn khác và cũng mong muốn được hành động như các bạn. Theo cách thức này, chúng tôi phổ biến kỉ luật đến tất cả những đứa trẻ nào ban đầu có vẻ nổi loạn. Thông thường, đứa trẻ bị tách rời là đối tượng của sự chăm sóc đặc biệt, tựa như nó đang bị bệnh hay không có khả năng làm gì cả. Cá nhân tôi khi bước vào phòng sẽ đi thẳng đến đứa trẻ đó và nói chuyện với nó như là với một trẻ sơ sinh. Sau đó tôi quay sang những đứa trẻ khác và quan tâm đến công việc của chúng như thể chúng là những người trưởng thành. Tôi không biết điều gì đã xảy ra trong tâm hồn những đứa trẻ bị tách riêng, nhưng chắc chắn rằng sự thay đổi của chúng luôn là chân thật và lâu

dài. Chúng trở nên tự hào về công việc và thái độ hành xử của chúng, và chúng thường dành riêng một tình thương mến dịu dàng cho người giáo viên của chúng tôi và cho tôi.

Tự do để phát triển

Từ góc nhìn sinh học, ta nên hiểu khái niệm tự do trong giáo dục trẻ nhỏ tuổi như là điều kiện thuận lợi nhất cho sự phát triển sinh lí và tâm lí của chúng. Một người giáo viên luôn được thôi thúc bởi lòng kính trọng sâu sắc đối với sự sống, phải tôn trọng sự khai mở và phát triển dần dần của đời sống của đứa trẻ, khi cô ta đang thực hiện những quan sát thú vị của mình. Cuộc sống của một đứa trẻ không phải là một sự trừu tượng; nó là cái gì được sống riêng bởi từng cá thể. Chỉ có một biểu hiện sinh học đích thực, là cái biểu hiện của cá thể đang sống; và giáo dục, có nghĩa là sự hỗ trợ tích cực cần thiết cho sự triển khai bình thường của cuộc sống, giáo dục nên được nhắm tới những cá thể này, khi từng cá thể được quan sát. Một đứa trẻ có một cơ thể để lớn lên và một trí não để phát triển. Cả hai sự phát triển về mặt tâm lí và sinh lí của trẻ có một nguồn duy nhất, đó là sự sống. Chúng ta không nên làm hỏng hay bóp nghẹt những tiềm năng bí ẩn của trẻ mà phải chờ đợi những biểu hiện của chúng liên tiếp xuất hiện.

Môi trường thì chắc chắn là thứ yếu trong hiện tượng của sự sống. Nó có thể thay đổi, trong lúc nó hỗ trợ hay phá hủy, nhưng nó không bao giờ có thể sáng tạo. Nguồn cội của sự phát triển nằm bên trong nó. Một đứa trẻ không phát triển bởi vì nó được ăn, bởi vì nó thở, bởi vì nó sống trong những điều kiện khí hậu

thích hợp. Trẻ phát triển bởi vì những tiềm năng cho sự sống của nó được hiện thực hóa, bởi vì hạt giống có khả năng nảy mầm, từ đó mà sự sống phát sinh, phát triển theo vận mệnh tự nhiên của nó. Một người lớn ăn, thở, trải nghiệm cái nóng và cái lạnh, nhưng họ không phát triển. Tuổi dậy thì không xảy ra bởi đứa trẻ cười hay nhảy múa, hay tham gia các buổi tập thể dục, hay ăn uống tốt hơn bình thường, mà là do một hiện tượng sinh lí. Sự sống gia tăng, hiển thị rõ ràng, và hoàn thiện cá nhân, nhưng nó bị kìm hãm bên trong các giới hạn và bị chi phối bởi những quy luật không thể vượt qua.

Vì thế, khi nói đến sự tự do của trẻ nhỏ, chúng tôi không có ý ủng hộ những hành động bất trật tự bên ngoài mà trẻ thực hiện, như là một cách để chúng tự khuây khỏa, trong cái sinh hoạt không mục đích của chúng, khi ta để chúng ở một mình, nhưng qua điều này, chúng tôi muốn nói đến sự giải phóng cuộc sống của trẻ khỏi những trở ngại có thể cản trở sự phát triển bình thường của nó.

Đứa trẻ liên tục bị thúc đẩy bởi sứ mệnh lớn lao của nó, đó là phát triển và trở thành một con người. Bởi vì đứa trẻ không tự nhận thức được sứ mệnh và các nhu cầu bên trong của bản thân, và người lớn thì không thể diễn giải được những điều đó, nhiều tình trạng đã trở thành phổ biến cả ở nhà lẫn trong trường học cản trở sự phát triển của đời sống non trẻ của nó. Sự giải phóng một đứa trẻ bao gồm việc loại bỏ càng nhiều càng tốt những trở ngại này, thông qua một nghiên cứu tỉ mỉ về những nhu cầu bí mật của trẻ để hỗ trợ cho nó.

Một mục tiêu như thế đòi hỏi, về phía người lớn, một sự chăm sóc quan tâm nhiều hơn đến những nhu

cầu thực sự của trẻ; và trên thực tế, nó đưa đến sự hình thành một môi trường thích hợp, nơi trẻ có thể theo đuổi một loạt mục tiêu thú vị và nhờ vậy biến những năng lượng lộn xộn bất định của trẻ thành những hành động nhịp nhàng, có trật tự.

Trong môi trường vui tươi được miêu tả trên, được trang bị đồ đạc có kích thước phù hợp với lứa trẻ, có những món đồ cho phép trẻ sử dụng chúng để đạt được một mục tiêu rõ ràng. Ví dụ, có những cái khung đơn giản, cho phép trẻ học cách cài khuy, thắt dây, móc hay buộc vào. Cũng có bồn rửa để trẻ có thể tự rửa tay, những cây chổi để trẻ có thể quét nhà, những khăn lau để trẻ có thể dùng lau sạch bàn ghế, những bàn chải để đánh bóng giày hoặc làm sạch quần áo của trẻ. Tất cả những thứ này gọi mời đứa trẻ làm một việc gì đó, để thực hiện một công việc thật với một mục tiêu thực tiễn có thể đạt được. Trải tấm thảm ra và cuộn chúng lại khi trẻ đã sử dụng xong, trải một tấm khăn trải bàn chuẩn bị cho bữa ăn chiều và xếp chúng lại và thay một tấm khăn trải mới sau khi ăn xong, chuẩn bị bàn ăn một cách đầy đủ, ăn đúng cách và sau đó dọn dẹp đĩa và rửa chúng, để chúng vào đúng vị trí trên kệ, đó là những công việc không những đòi hỏi nhiều kĩ năng hơn mà còn đòi hỏi một sự phát triển dần của tính cách bởi vì sự kiên nhẫn là cần thiết để có thể thực hiện được những công việc này và một ý thức trách nhiệm để hoàn tất chúng một cách thành công.

Trong các Ngôi Nhà của Trẻ Thơ những hoạt động mà tôi vừa miêu tả được gọi là “các bài tập về đời sống thực tiễn”, bởi trẻ em sống một cuộc sống thực tiễn và làm những công việc nhà bình thường với một sự tận

tâm và chính xác, chúng đặc biệt trở nên điềm tĩnh và có phẩm cách.

Bên cạnh các món đồ vật khác nhau mà trẻ em được dạy để sử dụng cho “cuộc sống thực tiễn” của chúng, còn có nhiều thứ khác hỗ trợ sự phát triển tiệm tiến và sự tinh luyện trí tuệ của trẻ. Ví dụ, những thứ như các học cụ khác nhau cho việc giáo dục giác quan, cho việc học chữ cái, học số, học đọc, học viết và số học. Những món đồ này được gọi là “học cụ cho sự phát triển” để phân biệt với những món đồ trong cuộc sống thực tiễn.

Khi nói về “môi trường” chúng tôi hàm ý tất cả những món đồ trẻ có thể tự do lựa chọn và sử dụng khi chúng muốn, có nghĩa là tùy thuộc vào nhu cầu và xu hướng của chúng. Khi giáo viên hướng dẫn đưa trẻ xác định vị trí của nhiều món đồ và dạy trẻ cách sử dụng đúng cách từng món, tức là, cô ta giới thiệu cho trẻ một môi trường của cuộc sống năng động và có trật tự. Tuy nhiên sau đó cô để trẻ tự do lựa chọn và thực hiện công việc của mình. Như một quy luật, trẻ có nhiều mong muốn khác nhau vào bất kì thời điểm đặc biệt nào, và đưa thì bận rộn với công việc này, đưa thì bận rộn với công việc khác mà không gây gổ nhau. Theo cách này, trẻ em được tham gia vào một cuộc sống xã hội tuyệt vời với nhiều hoạt động. Trẻ em tự giải quyết, trong vui vẻ và hòa bình, những vấn đề có tính tập thể hay xã hội khác nhau mà những hoạt động tự do và đa dạng của chúng đôi khi gây ra. Một bầu không khí có ảnh hưởng giáo dục lan tỏa khắp môi trường, và cả trẻ em lẫn giáo viên có những vai trò để đóng góp trong môi trường này.

Chương 4

Thiên nhiên trong giáo dục

Trong tác phẩm cổ điển *Những phát triển đầu tiên của Đứa bé hoang dã vùng Aveyron*, Itard miêu tả chi tiết cái vỡ kịch khác thường về một lối giáo dục nhắm đến mục đích là xua tan sự u tối trong đầu óc của một kẻ đần độn, và giải thoát một đứa trẻ khỏi tình trạng hoang dại.

Đứa bé hoang dã của vùng Aveyron là một đứa trẻ bị bỏ rơi đã lớn lên trong một môi trường hoàn toàn tự nhiên. Đứa trẻ đã bị những kẻ giết người dã thương trong một khu rừng, và họ nghĩ rằng họ đã giết chết nó. Sau khi được thiên nhiên chữa lành, nó sống nhiều năm ở trạng thái trần truồng và tự do trong rừng. Cuối cùng, những người thợ săn đã tìm ra nó và đưa nó trở về với đời sống văn minh ở Paris. Những vết sẹo trên cơ thể nhỏ bé của cậu bé là bằng chứng cho những cuộc chạm trán của nó với các dã thú và những lần ngã xuống từ trên cao.

Cậu bé được tìm thấy ở tình trạng câm lạng và vẫn luôn như vậy. Pinel chuẩn đoán, về trí lực, nó là một kẻ đần độn và đã chứng minh rằng nó không có khả năng tiếp thu một sự huấn luyện nào về trí óc.

Tuy nhiên, nền giáo dục mang tính khoa học đạt được những tiến bộ đầu tiên là nhờ đứa bé này. Itard, người quan tâm đến triết học và là một y sĩ, chuyên

điều trị những khuyết tật tâm đức, đã nhận giáo dục cho cậu bé, với những phương cách từng được chứng minh là có ít nhiều thành công trong việc phục hồi khả năng nghe của những người gần như bị điếc. Ông cho rằng những khuyết tật của cậu bé hoang dã nhỏ tuổi này là hệ quả của thiếu giáo dục hơn là do những rối loạn về chức năng. Ông áp dụng nguyên tắc của Helvetius rằng “một con người chẳng là gì nếu không có sự lao động của con người”, và ông tin rằng giáo dục có thể làm được mọi sự. Ông chống lại nguyên tắc do Rousseau đề xuất trước cuộc Cách mạng Pháp: “*Tout est bien sortant des mains de l'Auteur des choses, tout dégénère dans les mains de l'homme*” (“Tất cả những gì do bàn tay của Đấng Sáng tạo đều tốt đẹp, tất cả đều thoái hóa trong bàn tay của con người” - ND), nghĩa là, nguyên tắc cho rằng giáo dục gây hại và làm tổn thương con người.

Kết luận đầu tiên của Itard là qua thí nghiệm, các hành động của chú bé hoang dã, đã chứng minh rằng lời tuyên bố của Helvetius là đúng. Tuy nhiên, khi, Itard, với sự trợ giúp của Pinel, dần dần bị thuyết phục rằng ông đang đối diện với một kẻ đần độn, những học thuyết triết lý của ông nhường chỗ cho những nỗ lực đáng khâm phục về giáo dục qua sự thực nghiệm mang tính thực tiễn.

Itard chia sự giáo dục cậu bé này ra thành hai giai đoạn. Trong giai đoạn đầu, ông tìm cách đưa cậu bé vào khuôn khổ của cuộc sống xã hội bình thường. Trong giai đoạn thứ hai, ông cố gắng dạy dỗ cậu bé ngốc nghếch về mặt trí tuệ. Cậu bé đã sống trong tình trạng bị bỏ rơi rất khủng khiếp, nhưng đã tìm thấy hạnh phúc ở đó.

Cậu hầu như đã trở thành một phần của thiên nhiên vốn cuốn hút cậu ta. Cậu bé vui thích trong mưa, tuyết, bão và những cảnh tượng bao la vì chúng đã trở thành đối tượng của nhãn quan của cậu, là những người bạn đồng hành và là tình yêu của cậu. Đời sống xã hội đồng nghĩa với sự chối bỏ tất cả những điều này, nhưng nó mang đến một sự chinh phục khiến sự tiến bộ về mặt con người trở nên dễ dàng hơn. Trong các trang sách của mình, Itard đã mô tả bằng những từ ngữ sống động về những nỗ lực mà ông đã thực hiện để đưa cậu bé hoang dã này đến một trạng thái văn minh. Điều này có nghĩa là những nhu cầu của đứa bé, giờ đây được đùm bọc bởi sự chăm sóc đầy tình thương, đã được nhân rộng. Itard là một người lao động kiên nhẫn, kẻ quan sát sắc sảo những hành vi hồn nhiên của người học trò của mình. Sự lao động kiên nhẫn và quên mình của ông, điều có thể được nhận thấy trong đoạn miêu tả sau đây, có thể gây hứng khởi cho những giáo viên đang chuẩn bị áp dụng các phương pháp thực nghiệm trong việc dạy học của mình:

Ví dụ khi quan sát cậu bé trong phòng của nó, ta có thể thấy nó đang đi tới đi lui như con thoi trong trạng thái đơn điệu bất tận với đôi mắt luôn hướng về phía cửa sổ, chăm chăm nhìn vào khoảng không trống rỗng. Nếu một cơn gió mạnh đột ngột nổi lên, hay nếu mặt trời bất ngờ lộ rạng khỏi những đám mây và tỏa sáng khắp bầu trời, cậu ta bật cười to như thể toàn thân đang bị lay động bởi niềm vui. Đôi khi những khoảnh khắc vui vẻ này nhường chỗ cho một sự giận dữ điên cuồng. Cậu vịn vào cánh tay, dụi mắt bằng bàn tay nắm chặt, nghiến răng và hăm dọa bất kì ai đến gần mình.

Một buổi sáng kia, tuyết đang rơi dày đặc. Cậu bé vẫn còn nằm trong giường, nhưng thức dậy, nó hét lên một tiếng reo vui sướng, nhảy ra khỏi giường, chạy đến cửa sổ, và sau đó lao về phía cửa ra vào. Cậu nôn nóng đi từ cửa này đến cửa kia và cuối cùng, mình trần truồng, lao ra ngoài vườn. Ở đó, hoàn toàn buông thả trong niềm vui sướng qua những tiếng kêu ngắn và sắc, cậu vội vã nhảy lung tung, lăn mình trong tuyết, gom từng nắm tuyết lớn trong tay và ăn ngấu nghiến một cách lạ thường.

Nhưng không phải lúc nào cậu cũng thể hiện thái độ linh hoạt và dữ dội như thế khi bị những quang cảnh kì vĩ của thiên nhiên kích động. Có đôi khi, cậu dường như đang trải nghiệm một trạng thái tiếc nuối và buồn bã trầm lắng. Vì vậy, ví dụ, khi thời tiết xấu và mọi người đều rời khỏi khu vườn, Đứa bé hoang dã nhỏ bé của vùng Aveyron sẽ chọn thời điểm này để đi ra ngoài. Cậu sẽ đi quanh khu vườn nhiều lần và sau đó ngồi xuống bên ven bờ hồ có vòi phun nước.

Tôi đã dành nhiều giờ liền với niềm thích thú mãnh liệt để quan sát cậu ở vị trí đó, ghi nhận cách khuôn mặt thần thờ vô cảm và méo mó vì nhăn nhó của cậu, chuyển dần sang vẻ đau thương và buồn bã, và cách đôi mắt không chớp của cậu chăm chăm nhìn vào mặt nước nơi cậu thỉnh thoảng ném vào một vài chiếc lá khô. Vào một buổi tối đẹp trời có trăng tròn với một tia sáng bạc chiếu vào tận phòng cậu, hầu như cậu luôn thức giác và đi tới cửa sổ. Trong một khoảng thời gian dài trong đêm, cậu sẽ ở ngay tại đó, bất động, với cái đầu vươn về phía trước, mắt nhìn chăm chú vào cánh vật rọi sáng bởi ánh trăng, trầm ngâm trong trạng thái chiêm ngưỡng

cái đẹp mà sự im lặng và yên tĩnh chỉ bị phá vỡ trong những khoảnh khắc dài bởi một làn hơi dài tan biến dần như một tiếng thở ra nào nề.

Ở những đoạn khác trong cuốn sách của mình, Itard thuật lại cách mà cậu bé không thể đi đứng theo cách bình thường mà chỉ có chạy; và cho chúng ta biết chính ông lúc đầu cũng chạy theo cậu bé khi đưa nó đi dạo qua đường phố của Paris thay vì thô bạo ngăn cản cậu bé.

Sự chữa trị của Itard dành cho đứa bé hoang dã đã cung cấp cho chúng ta một sự kết hợp các nguyên tắc giáo dục đáng giá có thể được khái quát hóa và áp dụng cho toàn bộ việc giáo dục trẻ em. Chúng ta có thể đặc biệt nhận thấy cách thức tiệm tiến và dịu dàng qua đó ông đã giúp cậu bé làm quen với những cách thức của đời sống xã hội, cách ông tự điều chỉnh bản thân lúc ban đầu để thích nghi với học trò của mình hơn là chờ đợi cậu bé tự điều chỉnh mình để thích nghi với ông, và cách mà ông đã làm cho cuộc đời mới thành hấp dẫn để chinh phục quyền rũ cậu bé hơn là áp đặt nó lên cậu một cách khắt khe thô bạo khiến đứa bé bị tổn thương và áp bức.

Tôi không tin là có bất kì tác phẩm nào biện giải cho chúng ta thấy một cách hùng hồn sự tương phản giữa đời sống thiên nhiên và đời sống xã hội như thế, và chứng minh một cách thật rõ ràng là đời sống xã hội được tạo ra từ các sự từ bỏ và hạn chế. Chỉ cần nghĩ đến cách mà cuộc chạy bộ thay đổi thành một cuộc đi bộ nhịp nhàng, và cách mà một tiếng kêu the thé thay đổi thành những biến điệu ngân nga của lời thoại bình thường, bấy nhiêu cũng đã quá đủ.

Tuy nhiên, ngày nay, và trong những tình huống khác nhau của xã hội hiện đại, trẻ em sống rất xa thiên nhiên và có ít cơ hội để gần gũi, hay có bất kì trải nghiệm trực tiếp nào với thiên nhiên.

Đã từ lâu, người ta cho rằng thiên nhiên chỉ có ảnh hưởng về mặt đạo đức trong việc giáo dục trẻ. Người ta đã nỗ lực để phát triển một hướng ứng khôn ngoan đối với những điều kì diệu của thiên nhiên, đối với hoa cỏ, cây cối, động vật, phong cảnh, gió và ánh sáng.

Sau này, người ta đã nỗ lực để lôi cuốn trẻ quan tâm đến thiên nhiên bằng cách cho trẻ những mảnh đất nhỏ để canh tác. Nhưng khái niệm sống trong thiên nhiên vẫn còn mới mẻ trong việc giáo dục trẻ. Như một sự thật hiển nhiên, đứa trẻ cần sống tự nhiên chứ không đơn thuần chỉ có kiến thức về thiên nhiên. Điều quan trọng nhất phải làm là giải phóng đứa trẻ, nếu có thể, khỏi những trói buộc khiến nó bị cô lập trong cuộc sống nhân tạo ở thành phố. Ngày nay khoa y tế vệ sinh nhi đồng đóng góp vào việc giáo dục thể chất của trẻ em bằng cách để trẻ làm quen với không khí ngoài trời ở những công viên công cộng và cho trẻ tiếp xúc với ánh nắng mặt trời và nước biển. Một số thử nghiệm dè dặt nhằm giải phóng trẻ khỏi những gánh nặng quá độ của cuộc sống đô thị được thể hiện trong việc để trẻ mặc quần áo đơn giản và nhẹ nhàng hơn, cho trẻ đi lại bằng dép xăng đan hoặc chân không. Kinh nghiệm cho thấy rằng cách thức duy nhất để chữa cho trẻ khỏi bệnh lao và vàng da do thiếu vitamin D và ánh sáng mặt trời trong những viện điều dưỡng hiện đại là để chúng tiếp xúc với thiên nhiên và để chúng ngủ ngoài trời và sống dưới ánh nắng mặt trời. Khi suy ngẫm về

điều này, chúng ta nên thấy rõ là những đứa trẻ bình thường và khỏe mạnh không những có thể tiếp xúc được với thiên nhiên, mà còn được hưởng nhiều lợi ích từ đó. Nhưng vẫn còn quá nhiều định kiến trong quá trình này. Chúng ta đã sẵn sàng từ bỏ sự tự do của chính chúng ta và rốt cuộc đã trở nên yêu thích cái nhà tù của chúng ta và truyền nó lại cho con cháu mình. Dần dần chúng ta chỉ còn có quan niệm hạn hẹp về thiên nhiên như là trồng hoa hoặc chăm sóc những gia súc cung cấp thức ăn cho chúng ta, trợ giúp chúng ta trong lao động hoặc bảo vệ chúng ta. Điều này đã khiến cho tâm hồn của chúng ta co rút lại và tràn đầy những điều mâu thuẫn. Chúng ta thậm chí có thể nhầm lẫn thú vui ngắm nhìn các động vật với thú vui khi được gần một con vật đáng thương sẽ chết để cho chúng ta thức ăn, hoặc chúng ta ngưỡng mộ vẻ đẹp hay tiếng hót của những con chim bị nhốt trong những chiếc lồng nhỏ với một thứ tình yêu thiên nhiên mơ hồ. Chúng ta thậm chí còn nghĩ rằng một cái khay đầy cát biển hẳn sẽ rất hữu ích cho trẻ. Người ta thường cho rằng đưa trẻ ra bờ biển là một công việc giáo dục vì ở đó có cát giống như cát trong chiếc hộp của trẻ. Tù túng trong một thế giới mập mờ như thế thì không có gì lạ khi chúng ta đi đến một số kết luận vô lí.

Thực ra, thiên nhiên khiến nhiều người sợ hãi. Họ sợ không khí và mặt trời như thể chúng là những kẻ tử thù. Họ sợ sương giá ban đêm như thể nó là một con rắn đang nấp trong đám cỏ. Họ sợ mưa như thể nó là một trận hỏa hoạn. Con người văn minh là một kiểu tù nhân mãn nguyện, và nếu bây giờ họ được cảnh báo là nên thương ngoạn thiên nhiên vì sức khỏe của chính

mình, họ thực hiện một cách dè dặt với đôi mắt mở to đầy cảnh giác với bất kì mối hiểm nguy nào. Ngủ ngoài trời hay tiếp xúc với gió, với mưa, bắt chập nắng gắt và ngập lặn trong nước là tất cả những gì mà người ta có thể nói đến nhưng không phải lúc nào cũng thực hiện được.

Có ai không chạy đi đóng cửa vì sợ cơn gió lùa? Và có ai không đóng cửa sổ trước khi đi ngủ, đặc biệt khi đó là mùa đông hay trời đang mưa? Gần như mọi người đều tin rằng sẽ là một điều nguy hiểm và đòi hỏi một nỗ lực quả cảm nếu ta đi dạo rất lâu giữa đồng quê trong mưa hay nắng và chỉ cần trú ẩn ở những nơi mà thiên nhiên cung cấp cho. Người ta nói rằng ta phải làm quen với những cố gắng như vậy, và thế là chẳng có ai động dậy tay chân gì hết. Nhưng làm sao người ta có thể làm quen với những hoạt động như vậy? Có lẽ trẻ nhỏ phải tập cho quen như thế. Không. Chúng là những người được bảo vệ nhất. Thậm chí ngay cả người Anh dù có nhiệt tình với thể thao cũng không muốn con mình bị thử thách bởi thiên nhiên và sự mệt nhọc. Thậm chí ngay cả khi chúng đã khá lớn rồi, một bảo mẫu vẫn đẩy chúng trong chiếc xe đẩy đến những nơi có bóng râm khi trời nắng đẹp, và cô ta sẽ không cho phép chúng đi bộ xa hay hoạt động theo ý chúng. Ở những nơi diễn ra hoạt động thể thao, những sinh hoạt này thực sự trở thành những trận chiến giữa những người trẻ mạnh nhất và can đảm nhất, chính họ cũng là những người được gọi nhập ngũ để chiến đấu chống lại kẻ thù.

Có lẽ quá sớm để chúng ta nói rằng: Hãy để trẻ con tự do, hãy khuyến khích chúng, hãy để chúng chạy

nhảy bên ngoài khi trời đang mưa, hãy cho phép chúng tháo giày khi thấy một vũng nước, và, khi những đám cỏ trên đồng ướt đầm sương, hãy để chúng chạy và giẫm lên đó bằng đôi chân trần của mình; hãy để chúng nghỉ ngơi bình yên khi một gốc cây mời gọi chúng ngủ bên dưới bóng râm của nó; hãy để chúng hét to và cười đùa khi mặt trời đánh thức chúng vào buổi sáng như mọi sinh vật khác, phân chia một ngày của nó giữa thức và ngủ. Nhưng, thay vì vậy, chúng ta lo lắng tự hỏi làm cách nào để trẻ ngủ khi mặt trời đã mọc và làm thế nào để dạy trẻ không tháo giày hay đi lang thang trên cánh đồng cỏ. Bởi những sự kiểm tỏa như vậy, trẻ trở nên thiếu sức sống, và khó chịu với cái “nhà tù” của mình, nhưng nếu trẻ giết hại côn trùng và những con vật nhỏ vô hại, thì chúng ta lại coi điều này là bình thường mà không nhận ra rằng tâm hồn của trẻ dần dần trở nên xa lạ với thiên nhiên. Chúng ta chỉ đơn giản yêu cầu con cái chúng ta tự thích nghi với cái “nhà tù” của chúng mà không gây phiền toái nào cho chúng ta.

Sức mạnh của một đứa trẻ, dù là nhỏ nhất cũng lớn hơn sự tưởng tượng của chúng ta, nhưng nó cần phải có sự tự do chơi đùa bộc lộ được ra bên ngoài.

Trong thành phố, đứa trẻ sẽ nói rằng nó mệt mỏi sau một chuyến đi bộ ngắn, và điều này khiến chúng ta tin rằng trẻ không đủ sức. Nhưng sự uể oải đó là do tính giả tạo của môi trường sống của em, từ sự buồn chán, từ quần áo bất tiện, từ sự đau đớn ở đôi chân nhỏ bé của em do đôi giày da gây ra khi nện xuống vỉa hè trống trơn của những con đường trong phố, và từ cái gương mẫu làm em mệt mỏi của những người đi ngang qua em trong lặng thinh, thờ ơ và không một nụ

cười. Một câu lạc bộ mà em có thể tham gia, hay những bộ quần áo bắt mắt có thể khiến em được ngưỡng mộ chẳng là gì cả đối với em. Em đang bị kiểm soát chặt chẽ. Em đang bị ràng buộc bởi sự lười biếng và chỉ muốn bị kéo đi theo.

Nhưng khi trẻ tiếp xúc với thiên nhiên, chúng bộc lộ sức mạnh của mình. Những đứa trẻ bình thường, nếu chúng có thể chất khỏe mạnh và được nuôi dưỡng tốt, có thể đi bộ hàng dặm ngay cả khi chúng chưa đầy hai tuổi. Những đôi chân nhỏ bé không hề mệt mỏi sẽ trèo lên những con dốc đứng dưới ánh nắng mặt trời. Tôi nhớ cách mà một đứa trẻ khoảng sáu tuổi từng biến mất dạng trong nhiều giờ. Em kiên quyết trèo lên một ngọn đồi, nghĩ rằng nếu lên tới đỉnh, em có thể nhìn thấy cái đang ở phía bên kia đỉnh đồi. Em không mệt mỏi nhưng vỡ mộng vì không thấy điều mà em tìm kiếm. Tôi từng biết một cặp vợ chồng có một đứa con vừa tròn hai tuổi. Vì muốn đến một bãi biển ở xa, họ cố gắng thay phiên nhau bế cậu bé, nhưng nỗ lực đó dường như làm cho họ quá mệt mỏi. Tuy nhiên, cậu bé hăng hái tự đi bộ và lặp lại chuyến đi mỗi ngày. Thay vì bế cậu bé, cha mẹ nó kiên nhẫn đi chậm hơn và dừng chân bất kì khi nào nó đứng lại để hái một bông hoa nhỏ hay nhìn thấy một chú lừa con đang nhón nhờ gặm cỏ trên cánh đồng và ngồi xuống, đảm chiêu và nghiêm nghị, dành một chút thời gian cho con vật bé nhỏ hèn mọn và được đặc ân này. Thay vì mang đứa trẻ trên đôi tay mình, cặp phụ huynh này đã giải quyết khó khăn của họ bằng cách đi theo con. Chỉ có những nhà thơ và trẻ em mới có thể cảm nhận được sự quyến rũ mê hoặc của một dòng suối nhỏ chảy qua những

viên đá cuội. Một đứa trẻ trước khung cảnh ấy sẽ cười to vui thích và muốn dừng lại để chạm tay vào như thể muốn vuốt ve âu yếm nó.

Tôi muốn đề nghị bạn bế một đứa trẻ chưa biết đi trên một con đường quê mà từ đó có thể thấy một không gian trải rộng tuyệt vời và tươi đẹp, hãy để bé quay lưng với cảnh ấy. Hãy đứng lại! Bé sẽ quay lại để thưởng ngoạn vẻ đẹp của quang cảnh ấy ngay cả khi bé vẫn chưa thể đứng thẳng trên đôi chân của mình và vẫn chưa thể yêu cầu bạn dừng lại.

Bạn đã bao giờ thấy những đứa trẻ đứng một cách nghiêm túc và buồn rầu gần xác một chú chim nhỏ rơi xuống từ tổ, hay hồ hởi chạy đi chạy lại hỏi han và kể lại về sự việc đang xảy ra với mỗi quan tâm sâu sắc? Vậy mà rồi, chúng cũng là những đứa trẻ có thể hư đốn đến mức lấy trứng trứng trong các tổ chim.

Giống như mọi thứ khác, cảm xúc về thiên nhiên lớn lên với sự thực hành luyện tập. Chúng ta chắc chắn không truyền tải cảm xúc này bằng một lời cổ vũ diễn tả có tính mô phạm cho một đứa trẻ thờ ơ và chán chường bị nhốt trong những bức tường của một căn phòng hay đứa trẻ đã quen nhìn hay nghe thấy rằng sự tàn nhẫn đối với động vật chỉ là một điều bình thường trong cuộc sống. Nhưng trải nghiệm có tác dụng chính xác của nó. Cái chết của con chim bồ câu đầu tiên bị giết một cách cố ý bởi một thành viên trong gia đình của trẻ là một vết đen trong trái tim của hầu hết mọi đứa trẻ. Chúng ta phải chữa lành những vết thương không ngờ, những căn bệnh tinh thần đã làm khổ những đứa trẻ khả ái này, chúng là nạn nhân của môi trường giả tạo mà chúng đang sống trong đó.

Vị trí của thiên nhiên trong giáo dục

Giáo dục học đường có thể ấn định sự chú ý của một đứa trẻ đối với những vật đặc biệt, chúng sẽ chỉ ra một cách chính xác mức độ trẻ có thể khơi dậy trong bản thân một tình cảm dành cho thiên nhiên hoặc những tình cảm tiềm ẩn hay đã mất của em. Ở đây, như trong mọi dạng hoạt động khác, chức năng của nhà trường là để cung cấp cho các em những thông tin thú vị và những động lực để hành động.

Một đứa trẻ, hơn bất kì ai khác là một người quan sát thiên nhiên một cách tự phát, chắc chắn nó cần phải có trong tay cái vật liệu mà nó có thể vận dụng.

Chăm sóc kẻ khác

Trẻ có bản năng quan tâm lo lắng dành cho các sinh vật sống, và sự thỏa mãn bản năng này khiến chúng thích thú và hạnh phúc. Do đó rất dễ dàng làm trẻ quan tâm đến việc chăm sóc cây cối và nhất là động vật. Không có gì đánh thức khả năng tiên đoán ở trẻ nhỏ, kẻ, theo một quy luật, sống cho giây phút hiện tại và không quan tâm đến ngày mai, nhiều như thế. Khi em biết rằng những con thú đang cần em, rằng những cái cây nhỏ sẽ khô héo nếu em không tưới nước, em sẽ nối kết những giây phút đang qua đi của hôm nay với những những giây phút của ngày mai bằng một mối dây yêu thương mới.

Ta nên quan sát trẻ nhỏ, vào một buổi sáng, sau nhiều ngày đã đặt thức ăn và nước với sự chăm sóc yêu thương gần nơi những chú chim bồ câu đang ấp trứng, chúng nhìn thấy những thành quả lao động của mình. Một bữa khác, chúng nhìn thấy một đàn chim

con xinh xắn dễ thương chui ra từ những quả trứng mà con chim mái đã ấp rất lâu bằng đôi cánh của mình. Chúng tràn đầy cảm xúc yêu thương và hăng hái, rồi trong lòng nảy sinh nỗi khao khát muốn trợ giúp thêm nữa. Chúng nhặt những nắm rơm khô, sợi vải bông cũ, hay những nắm bông nhồi đệm để chim làm tổ dưới mái nhà hay trên cây trong vườn. Và tiếng kêu chiếp chiếp xung quanh vang lên lời cảm ơn trẻ.

Những trạng thái biến hình của côn trùng và sự chăm sóc mà con mẹ dành trọn cho con non là những đối tượng của sự quan sát kiên nhẫn của trẻ, và chúng thường làm nảy sinh niềm hứng thú ở trẻ khiến chúng ta ngạc nhiên. Một em nhỏ bị ấn tượng bởi quá trình nòng nọc trở thành ếch đến nỗi có thể nói lại những giai đoạn phát triển trong vòng đời của một con ếch như một nhà khoa học nhỏ.

Trẻ cũng bị thu hút bởi cây cối. Ngôi Nhà của Trẻ Thơ thường không có mảnh đất nào có thể trồng trọt, vì thế những chậu hoa được đặt ở quanh một sân thượng lớn. Những đứa trẻ trong ngôi nhà này không bao giờ quên tưới nước cho cây bằng một cái thùng tưới nhỏ. Một buổi sáng, tôi thấy tất cả các em ngồi thành vòng tròn trên sàn nhà xung quanh một bông hồng đỏ đẹp lộng lẫy vừa nở hồi đêm. Chúng im lặng và bình yên, hoàn toàn chìm đắm trong sự chiêm ngưỡng của mình. Lần khác, một em gái nhỏ từ trên sân thượng chăm chú nhìn xuống với sự phấn khích rõ rệt. Mẹ và các giáo viên của em đã chắc rằng em sẽ lớn lên với tình yêu hoa và vườn tược, nhưng bây giờ em đã bị thu hút bởi một điều gì đó hơn thế nữa. “Dưới kia”, em nói với mẹ mình, “có một khu vườn với những thứ để ăn”.

Đó là một vườn cây ăn trái, khu vườn này chẳng có gì hấp dẫn đối với mẹ của bé, tuy thế nó lại khiến đứa con gái nhỏ của bà tràn ngập niềm hưng phấn.

Những định kiến về vườn tược

Tâm trí chúng ta có thành kiến ngay cả đối với thiên nhiên, và chúng ta thấy nó rất khó hiểu. Ý tưởng của chúng ta về bông hoa có tính quá biểu tượng, và chúng ta cố gắng nhào nặn phản ứng của trẻ cho phù hợp với phản ứng của chính chúng ta thay vì đi theo sự dẫn dắt của em để diễn dịch những sở thích và nhu cầu của em. Điều này giải thích tại sao ngay cả trong các khu vườn, trẻ đã bị ép buộc phải bắt chước những hoạt động giả tạo của người lớn. Họ thấy rằng mất quá nhiều thời gian để gieo hạt giống xuống đất và đợi một cái cây nhỏ xúu chồi lên; và thêm vào đó, công việc này là quá vụn vặt. Họ muốn làm điều gì to tát và muốn những hoạt động của mình tiếp cận ngay tức thời với các sản phẩm của thiên nhiên.

Trẻ em thật sự rất yêu thích hoa, nhưng chúng cần làm một điều gì khác hơn là chỉ ở gần hoa và thưởng ngoạn những cánh hoa đủ màu sắc. Chúng tìm thấy sự vui thú lớn nhất trong hành động, trong sự hiểu biết và sự khám phá, thậm chí cách xa với sự hấp dẫn của vẻ đẹp bên ngoài.

Công việc yêu thích của trẻ

Kinh nghiệm bản thân đã đưa chúng tôi đến một số kết luận khác với những kết luận trước đó, và chúng tôi được dẫn đưa đến các kết luận này là nhờ những

đứa trẻ đã được để cho tự do đưa ra lựa chọn cho chính mình.

Công việc thích thú nhất với trẻ em không phải là gieo hạt mà là thu hoạch, một công việc mà chúng ta đều biết rằng nó cũng nặng nhọc không kém như việc gieo hạt. Người ta thậm chí có thể nói rằng chính mùa vụ thu hoạch làm gia tăng sự quan tâm đến việc gieo hạt. Càng thu hoạch nhiều thì người ta sẽ càng trải nghiệm được sự mê hoặc bí ẩn của việc gieo trồng.

Một trong những kinh nghiệm vui tươi nhất chính là gặt lúa hái nho. Việc gặt hái một cánh đồng lúa mì, gom lúa thành bó để buộc lại bằng những dây màu tươi tắn là việc thành công nhất, và điều này có thể trở thành một dịp để tổ chức những lễ hội nông trang đẹp đẽ. Việc chăm sóc cây nho, rửa sạch trái nho và việc thu gom trái vào những chiếc giỏ xinh xắn cũng có thể là dịp để tổ chức các lễ hội.

Đối với cây ăn trái, ta cũng cần làm những công việc tương tự. Ngay cả những em nhỏ nhất cũng thích thu lượm trái ô liu và chúng làm việc thật sự hiệu quả khi tìm kiếm một cách cần mẫn những trái rụng để cho vào giỏ. Tìm những trái dâu tây nằm khuất dưới lá cũng không kém thú vị hơn việc tìm kiếm những bông hoa vi-ô-lét tím thơm ngát.

Từ những trải nghiệm này, trẻ thấy hứng thú với việc gieo hạt ở tầm mức rộng lớn hơn, ví dụ, gieo trồng lúa mì trên một cánh đồng với tất cả những hoạt động đa dạng. Chỉ có người lớn mới có thể cày đất nhưng trẻ em có thể gom hạt thành từng đồng nhỏ để gieo trồng. Rồi chúng có thể chia đều đồng hạt giống này vào những cái giỏ nhỏ và gieo xuống dọc theo hàng.

Sự tăng trưởng của những cây non mong manh mang lại nhiều thích thú cho đôi mắt và cho tâm trí. Tính đồng bộ và những hình dạng tạo ra bởi những hàng lúa chạy dài song song dường như làm nổi bật sự tăng trưởng của cây lúa. Dường như tập hợp những vật đơn lẻ tự thân không có gì đặc sắc đã tạo ra một cảnh tượng vĩ đại. Những bông lúa vàng đung đưa trong gió và mọc cao tới vai trẻ làm mê hoặc đám trẻ nhỏ đang trông chờ mùa gặt đến. Mặc dù những cánh đồng lúa nhỏ bé của chúng tôi được gieo trồng chỉ để làm bánh lễ, chúng tôi vẫn có thể kết luận rằng cuộc sống thôn dã phù hợp với lứa trẻ hơn là triết lý và tính biểu tượng của bông hoa.

Những mảnh vườn nhỏ trồng các loại cây có hương thơm cũng có lợi ích thực tiễn. Hoạt động của trẻ khi đó bao gồm việc tìm kiếm, phân biệt và gom nhặt những loại cây có mùi hương khác nhau. Bài tập phân biệt các vật trông giống nhau và tìm ra một mùi hương thay vì một bông hoa đòi hỏi nhiều nỗ lực hơn và có thể mang lại niềm thỏa mãn của sự khám phá.

Bông hoa dĩ nhiên cũng thú vị đấy, nhưng thu hái chúng thì phản tự nhiên hơn là thu nhặt những hoa quả của trái đất, có được từ những bông hoa ấy. Bông hoa dường như mời gọi côn trùng, hơn là mời gọi con người, để được trợ giúp trong việc thực hiện sứ mệnh muôn thuở của chúng. Thực ra, trẻ đã được dạy cách thỏa mãn những nhu cầu tinh thần của mình, chúng sẽ thường ngồi xuống cạnh các bông hoa để chiêm ngưỡng, nhưng lại sớm đứng dậy và đi tìm việc gì để làm bởi hoạt động của chính các em sẽ khiến những nụ chồi bé nhỏ của nhân cách khả ái của chúng triển nở.

Sự đơn giản

Công việc dành cho trẻ phải có sự phong phú, đa dạng. Một đứa trẻ không nhất thiết phải biết lí do của việc gieo trồng hay gặt hái để cảm thấy hứng thú. Em sẵn sàng đảm nhiệm những công việc rất đơn giản có kết quả tức thời hay cho phép em thực hiện một nỗ lực đặc biệt nào đó. Em sẽ, ví dụ, vui vẻ nhặt cỏ trên những lối đi hay những luống cày, quét sạch lá khô, hay bỏ đi một cành cây khô. Tóm lại, có được một lĩnh vực hoạt động và cơ hội để có những trải nghiệm mới và những công trình khó khăn làm thỏa mãn cái tinh thần khơi động đang thúc đẩy đứa trẻ đi vào con đường hòa nhập với thế giới.

Chúng tôi có các bức ảnh về những đứa trẻ nhỏ đi bộ giữa những con bò và đàn cừu mà không hề sợ hãi, và những bức ảnh khác cho thấy chúng đang sàng đất và chuyển đất đi bằng những chiếc xe cút kít hay đang chặt các cành cây thành những đồng lớn.

Do thiếu một môi trường phù hợp, những công việc như chăm sóc nhà kính, chuẩn bị nước cho những cây trồng thủy sinh, giăng lưới để bảo vệ bể nước khỏi những côn trùng hay điều tương tự, hiếm khi có thể thực hiện được, nhưng chúng hẳn quá sức lực và ý chí của trẻ.

Khu vườn của chúng tôi

Một kết luận khác mà chúng tôi đã đạt được từ việc quan sát trẻ trong những điều kiện khiến chúng có thể tự do bộc lộ những nhu cầu của chúng là về giới hạn kích cỡ của cánh đồng hay khu vườn sao cho thích

hợp với nhu cầu tinh thần của các em. Tuy nhiên, niềm tin trái ngược thì lại phổ biến, đó là trao cho trẻ một không gian không có giới hạn là điều tốt. Một thái độ như vậy là do việc chỉ quan tâm tới thể lực đứa trẻ. Các giới hạn dường như được ấn định bởi sự nhanh nhẹn của đôi chân của trẻ. Tuy nhiên, nói cụ thể hơn, thậm chí nếu phải lấy sân đùa làm giới hạn về không gian, chúng ta hẳn sẽ thấy rằng nó bị hạn chế nhiều hơn chúng ta nghĩ. Ngay cả trên một cánh đồng rộng lớn, trẻ luôn chạy và chơi đùa chỉ tại một điểm, trong một góc hay không gian nhỏ hẹp nào đó. Tất cả sinh vật đều có xu hướng tìm một nơi cho chính mình và tự giới hạn vào bên trong ranh giới của nơi đó.

Cái tiêu chuẩn này cũng có thể áp dụng cho đời sống tinh thần. Giới hạn của nó phải được tìm thấy ở sự trung dung, nằm giữa sự dư thừa và sự thiếu thốn về không gian hay bất kì điều gì khác. Trẻ không thích cái không gian thường được gọi là “sân chơi có tính giáo dục” bởi vì nó quá nhỏ đối với em. Nó là một miếng đất tồi tệ thậm chí không đủ lớn cho trẻ. Một đứa trẻ mà các nhu cầu đã được thỏa mãn sẽ không quan tâm đến việc liệu một thứ gì đó có thuộc về em hay không. Điều mà em muốn chính xác là cảm nhận được sự thỏa mãn. Em phải có cơ hội chăm sóc tất cả các cây cỏ mà em có thể biết được và nhớ được, càng nhiều càng tốt, để em thật sự biết rõ về chúng.

Một khu vườn có quá nhiều cây trồng và hoa luôn đầy những ẩn số đối với tâm trí chúng ta. Phổi của chúng ta sẽ hít thở tốt ở đó, nhưng tâm hồn thì không hề bị tác động. Nhưng một luống hoa bé tí cũng không làm chúng ta hài lòng. Cái nó chứa đựng là tầm thường

và không đủ đối với nhu cầu của chúng ta. Chúng không thỏa mãn được cơn đói của tâm trí luôn khao khát được tiếp xúc với thiên nhiên. Khi ấy, các giới hạn sẽ là những giới hạn khiến nó là khu vườn của chính chúng ta, nơi mà mọi cây cỏ đều rất thân thương đối với chúng ta và khôn khéo giúp ta nâng đỡ cái bản ngã nội tại của mình.

Tiêu chuẩn để đánh giá những giới hạn cho các hoạt động của trẻ đã tạo ra rất nhiều sự quan tâm. Ở nhiều nước, người ta đã nỗ lực để diễn giải một cách thực tiễn rằng nó là một khu vườn tương ứng với những nhu cầu nội tại của đứa trẻ. Ngày nay, những kế hoạch để có một khu vườn được tiến hành song song với những kế hoạch xây dựng một Ngôi Nhà của Trẻ Thơ.¹

¹ Do kết quả của những thí nghiệm sâu hơn của tiến sĩ Mario Montessori, các nghiên cứu về việc giáo dục khoa học của trẻ em trong thiên nhiên đã được triển khai. Ở đây, ta không thể nào tính đến số lượng công việc và số lượng tài liệu đáng kinh ngạc đã được khơi gợi duy nhất bởi các quan tâm và các hoạt động của chính trẻ em. Ta chỉ cần ghi nhận rằng việc này bao gồm rất nhiều thứ, về khía cạnh phân biệt hình dáng và phân loại các động vật và thực vật, và điều này chuẩn bị cho các em về sau sẽ học thêm về sinh lí học. Sự quan tâm kĩ lưỡng cũng được dành cho sự chuẩn bị các bể nuôi cá và các lô đất trồng rau. Các phương tiện học hỏi này đã dẫn đến một sự khảo sát thiên nhiên mang tính tự phát và có mục đích, và dẫn đến nhiều phát hiện bởi chính trẻ em. Chúng đã thỏa mãn nhu cầu vận dụng các giác quan và năng lực vận động của trẻ và đã tạo ra nền móng cho những phát triển có ảnh hưởng sâu rộng hơn trong các trường tiểu học. Nó cung cấp câu trả lời cho việc thỏa mãn các mối quan tâm của những trẻ lớn hơn mà không ép buộc chúng phải hấp thu những ý tưởng và quy định một cách miễn cưỡng khi sự hứng thú đối với những điều này đã biến mất. Một đứa bé nhỏ tuổi hơn sẵn sàng và hăng hái xây lên cái nền tảng mà đứa trẻ khi lớn hơn sẽ dùng để thỏa mãn những mối quan tâm cao hơn của chính mình.

Chương 5

Giáo dục trong vận động

Người Đỏ và Người Trắng

Một điểm mà tôi nghĩ rằng nên làm sáng tỏ cho các giáo viên là sự phân biệt giữa đời sống thực vật và đời sống cảm giác của thân thể. Cái trước được kết nối với sự tuần hoàn của máu và cái sau với hệ thần kinh.

Hệ thần kinh bao gồm thần kinh giao cảm (của hệ thần kinh thực vật hay sinh dinh dưỡng - ND) phần lớn kiểm soát chức năng hữu cơ của cơ thể và được liên kết chặt chẽ với các cảm xúc, và hệ thần kinh trung ương với vô số các phân nhánh khiến các giác quan tiếp xúc với thế giới bên ngoài và đặt các cơ vận động theo ý vào vòng kiểm soát của ý chí. Sự xuất hiện của cả cảm xúc lẫn ý chí cho thấy rằng hệ thần kinh giao cảm tuân theo, và lệ thuộc vào hệ thần kinh trung ương. Và điều này phải được chú ý kĩ lưỡng bởi bất kì ai quan tâm đến giáo dục.

Vấn đề mà chúng ta đặc biệt quan tâm lúc này là chú ý trong giây lát đến hai hệ thống khác nhau theo kiểu tóm lược. Một trong hai hệ thống này là hệ tuần hoàn, với trái tim ở trung tâm và lan tỏa ra đến bề mặt cơ thể trong một hệ thống mao mạch rất chi li. Cái kia là của hệ thần kinh, có bộ óc là trung tâm chính yếu phát ra vô số các nhánh mà cuối cùng sẽ chạy đến tận

những phần tế vi trong các sợi thần kinh ở vùng ngoại biên của cơ thể.

Các mao mạch và các đầu cuối của dây tế bào thần kinh, như ta đều biết, có khắp nơi trong cơ thể. Chúng cung cấp máu huyết để nuôi dưỡng và duy trì sự rắn chắc đầy sinh lực của tất cả các mô. Để có một khái niệm rõ ràng về chiều dài của các mạch máu và hệ thần kinh ngoại biên, ta chỉ cần nhớ lại rằng một mũi kim châm trên bất cứ phần nào của cơ thể dù ở ngoài hay ở trong đều gây ra xuất huyết và đau đớn. Nếu bằng phương pháp nào đó, có thể lấy hết hoàn toàn hệ thống máu huyết và hệ thần kinh ra khỏi cơ thể, chúng ta hẳn có thể tái tạo chính cơ thể với tất cả các chi tiết của nó, cái thứ nhất như là người "màu đỏ" và cái thứ hai là người "màu trắng". Đời sống thực vật tùy thuộc vào hình người "màu đỏ". Trong nó, ta có thể tìm thấy tất cả những phương tiện khác nhau được liên kết lại để giúp nó gom góp những gì nó cần hầu tồn tại được trong môi trường của nó, nghĩa là thức ăn và khí oxy, cùng các cơ quan để loại bỏ các chất bã. Mặt khác, hình người "màu trắng" liên hệ đến các giác quan, tiếp nhận các ấn tượng từ môi trường bên ngoài, và với hệ cơ bắp thực hiện các cử động. Mặc dù hai "người" khá khác biệt nhau và được phân chia rõ ràng trong chức năng (một cái hấp thu dinh dưỡng cho cơ thể, cái kia cho tinh thần), chúng có mối quan hệ mật thiết và chặt chẽ với nhau, đến nỗi không bộ phận nào của sinh thể có thể hoạt động tách rời nhau. Quả tim đập và vận chuyển máu huyết bởi vì nó được nối kết với hệ thần kinh, và các dây thần kinh và trung tâm thần kinh hoạt động vì chúng được nuôi dưỡng bởi máu huyết.

Các bắp cơ cấu thành phần lớn hơn của cơ thể con người. Chúng được gắn vào bộ xương có vai trò nâng đỡ cơ thể và che chở cho các trung tâm của hệ thần kinh và tuần hoàn. Thông qua cơ bắp, con người có thể tác động lên thế giới bên ngoài và biểu đạt các tư tưởng. Các giác quan nhỏ bé có thể được so sánh với những lỗ hổng qua đó tâm hồn tiếp thu những hình ảnh cần thiết cho sự phát triển tâm thần của nó, nhưng lao động thực tiễn của đời sống lệ thuộc vào các bắp cơ. Ý chí thực hiện các ý muốn của nó thông qua các cơ quan vận động tuyệt vời này. Trí tuệ cần phải có tất cả những phương tiện biểu đạt này qua đó các khái niệm của nó được biến thành hành động và những cảm xúc của nó được thể hiện qua việc làm.

Mặc dù các bắp cơ có mục tiêu thật là quan trọng để hoàn thành và phải thực hiện những thao tác rất phức tạp để đạt được mục tiêu, chúng cũng đồng thời hỗ trợ cho sự tuần hoàn của máu và là trợ tá tốt nhất cho trái tim. Nhưng tất cả điều này xảy ra như là một hệ quả của cái chức năng chính của chúng là cung cấp vận động và nhờ đó đi vào mối tương quan với các sinh vật khác.

Tuy nhiên, con người, nhất là trẻ em đã bị ép buộc có một đời sống thụ động, phải làm cái công việc trí óc đã bị tách rời một cách giả tạo khỏi các cơ quan lẽ ra phải vẫn được liên kết với nó; và chúng không chỉ bao gồm bộ óc mà cả các bắp cơ và các giác quan. Điều này dẫn đến sự suy yếu về mặt thể chất, bởi ngay cả đời sống thực vật của một con người cũng là một phần của bản thể cá nhân của họ. Trong lĩnh vực giảng dạy, điều này dẫn đến các đòi hỏi về một đời sống vận động, có

nghĩa là, gia tăng hoạt động thể chất, với hi vọng chủ yếu để phục hồi và tăng cường đời sống thực vật, khi nó không hoạt động đúng mức, với dấu hiệu của sự thiếu năng lượng và yếu kém về thể lực, và mức trao đổi chất trong cơ thể bị hạ thấp với hậu quả là sức đề kháng bị giảm. Do đó hệ cơ liên hệ mật thiết với đời sống của các mối tương quan, đã bị thoái hóa đến mức chỉ còn hỗ trợ cho dòng máu chảy nhanh hơn trong hành trình khó khăn và phức tạp của nó. Các cơ quan được ban cho chúng ta để biểu đạt trí tuệ do đó đã đơn thuần trở thành một hỗ trợ cho sự tuần hoàn của máu huyết.

Một sự đảo ngược về chức năng như thế rõ ràng không thể đưa một con người trở lại một trạng thái hoạt động bình thường. Sự thờ ơ này đã dẫn đến một sai lầm về chức năng. Một lỗi lầm để cố gắng cứu vãn một lỗi lầm khác. Và điều này đã tiếp tục dẫn đến một sự tổn hại cho đời sống trí thức và đạo đức của con người. Do sự nhấn mạnh của chúng lên cái thuần túy là về thể lực, các trò chơi và thể thao hoạt động tương tự làm phung phí các năng lượng cao hơn của con người.

Khi một khớp bị trật, nó gây ra đau đớn, lo sợ và những dị dạng về thể chất. Nhưng khi xương được chỉnh lại, cơ quan đó phục hồi được chức năng bình thường, và tất cả đau đớn biến mất. Các giáo viên đã sai lầm khi để các giác quan và cơ bắp học sinh không hoạt động trong khi tư tưởng của chúng lang thang với những hoang tưởng vô ích. Trong khi các bắp cơ, các dây thần kinh và các giác quan đều cấu thành một tổng thể. Nếu sự rối loạn phải được điều trị thì các cơ quan tinh thần phải được kích hoạt. Công việc trí óc phải đi kèm với sự trân trọng cái gì chân thật và đẹp

để là những điều sẽ làm cho nó được linh hoạt, và phải đi kèm với những hành động thể hiện các ý tưởng và để lại các dấu vết lên thế giới bên ngoài, nơi con người phải giúp đỡ lẫn nhau. Hoạt động của các cơ bắp phải luôn phục vụ trí óc và không được cúi mình để làm đầy tớ cho cái được gọi là đời sống “thực vật” hay đời sống “vật lí” của con người.

Chúng ta có thể minh họa điều này bằng cách nêu lên rằng lao động là sự luyện tập về thể chất để phục vụ trí tuệ, và rằng khi một con người lao động, lao động của họ gián tiếp hỗ trợ cho sự tuần hoàn của máu huyết và hơi thở. Một vấn đề về sức khỏe do đó cũng là vấn đề về lao động.

Sức khỏe và một đời sống bình thường, theo lẽ tất nhiên, là nhờ ăn uống phù hợp và nhờ hoạt động ngoài trời theo một cách mà nhờ đó các chức năng cao hơn của trí óc được hoàn toàn tự do hoạt động.

Kỉ luật và thể dục

Trong các trường bình thường, thuật ngữ “thể dục” được gán cho một loại sinh hoạt tập thể nhắm đến việc rèn luyện bắp cơ cùng lúc cho cả lớp học. Ngoài ra còn có một loại thể dục chính khóa nhắm đến bộ môn nhào lộn biểu diễn.

Những loại động tác khác nhau này được xem là có ích để cân bằng với sự lười biếng trong hoạt động bắp cơ của các học sinh có một đời sống ít vận động và luôn giữ một tư thế đã được đều đặn nhắc nhở trong lớp là ngồi yên tại bàn học bằng gỗ của chúng. Do đó thể dục là một biện pháp bắt buộc để chống lại một điều xấu xa hay điều ác đã bị áp đặt; và không gì đặc

thù hay tượng trưng cho hệ thống cũ xưa hơn là hành động và phản ứng áp đặt bởi người giáo viên, kẻ đã gia tăng những sự độc ác và biện pháp khắc phục, một cách độc đoán, đối với đứa trẻ thụ động đang bị kìm hãm.

Xu hướng hiện đại là cho phép có nhiều môn thể dục đa dạng hơn. Ví dụ, chúng tôi đã vay mượn những trò chơi ngoài trời từ người Anh và đã đưa vào loại thể dục theo nhịp được khởi xướng bởi Dalcroze. Các môn thể dục này chú trọng đến con người nhiều hơn. Chúng cho trẻ có cơ hội thư giãn bắp cơ, loại bỏ cái tư thế cứng nhắc và chúng quan tâm hơn đến nhân cách của trẻ. Nhưng tất cả những phương pháp này đều là những phản ứng trước một đời sống đã bị hiểu sai, và chúng không hề có một ảnh hưởng mang tính biến đổi nào lên chính sự sống. Như những trò tiêu khiển, chúng nằm bên ngoài ranh giới của cuộc sống bình thường.

Một trong những khía cạnh quan trọng nhất trong phương pháp của chúng tôi là đưa sự tập luyện của các bắp cơ vào đời sống để chúng liên kết mật thiết với sinh hoạt hằng ngày của trẻ. Do đó, giáo dục qua vận động được hoàn toàn đưa vào việc giáo dục nhân cách của trẻ.

Mọi người công nhận rằng một đứa trẻ phải luôn vận động. Nhu cầu vận động này, vốn khó cưỡng trong thời thơ ấu, dường như giảm dần với sự phát triển của các lực ức chế, vào lúc mà các lực này, bằng cách phối hợp hài hòa với những kích thích thần kinh vận động, tạo ra phương tiện để chúng chịu sự điều khiển của ý chí. Do đó, đứa trẻ càng phát triển thì các công cụ vận động của nó càng tuân phục ý chí của nó; và nếu nó cảm thấy cái áp lực của một ý chí từ bên ngoài, nó có thể kháng cự lại. Nhưng vận động vẫn luôn là nền tảng của một sự sống

có các mối tương quan, bởi chính khả năng vận động này phân biệt con người, và đúng ra cả thế giới động vật với thế giới thực vật. Do đó vận động là một phần thiết yếu của sự sống, và ta không nên quan niệm rằng giáo dục là để điều hòa, hay tệ hơn nữa là để ức chế đời sống. Thay vào đó, nó phải cho phép các năng lực của đứa trẻ được phát triển một cách bình thường và trợ giúp đứa trẻ vận dụng chúng một cách có lợi.

Thiên nhiên là người hướng dẫn, chỉ dạy cho trẻ em vận động. Điều này không cần chứng minh nữa. Các động tác của trẻ sơ sinh là không thay đổi và chúng không nhịp nhàng, giống cử động của một con rối. Một đứa trẻ lên ba luôn vận động, nó hay nằm lăn ra đất, chạy vòng vòng và sờ mó mọi thứ. Một đứa trẻ chín tuổi không còn cảm thấy có nhu cầu nằm dài trên mặt đất hay cầm nắm mọi vật. Tất cả sự thay đổi này tự nhiên xảy ra và độc lập với bất cứ ảnh hưởng giáo dục nào. Cùng với chúng là sự thay đổi về tỉ lệ cơ thể, giữa chiều dài của thân và chiều dài của chân. Chiều dài của trẻ sơ sinh từ đỉnh đầu xuống háng bằng 68% chiều dài cơ thể của nó. Điều này có nghĩa là chân của trẻ chiếm 32% chiều dài cơ thể, trong khi ở người lớn, chiều dài của thân và các chi gần như bằng nhau. Sự thay đổi về tỉ lệ là một phần của sự tăng trưởng. Khi bước vào trường của chúng tôi lúc 3 tuổi, chiều dài chân của trẻ chiếm 38% chiều cao cơ thể, chiều dài của chân tiếp tục phát triển tương ứng với sự phát triển của cơ thể cho tới khi tỉ lệ này vượt quá tỉ lệ ở người lớn. Vào lúc trẻ 7 tuổi, tỉ lệ này là 57%. Tuy nhiên sau tuổi dậy thì, cơ thể tiếp tục tăng trưởng cho đến khi nó đạt đến các tỉ lệ bình thường của người lớn. Một yếu tố cơ bản như vậy

so với sự tăng trưởng phải đủ để chúng ta hiểu rằng trẻ có một nhu cầu vận động khác biệt và ta cần phải quan sát các vận động tự phát của chúng nhằm giúp trẻ lớn lên hoàn toàn đúng với tiềm năng của chúng. Ở đây ghi nhận một vài điểm cơ bản cũng đã đủ. Khi đứng trên đôi chân ngắn của chúng, trẻ hết sức cố gắng để hoàn toàn giữ được sự thăng bằng và chúng che giấu sự khó khăn khi đi bằng cách chạy. Khi cảm thấy cần phải nghỉ, chúng nằm duỗi dài trên mặt đất và giơ hai chân lên. Nhưng nếu với trẻ chỉ vài tháng tuổi, theo tự nhiên, thường nằm ngửa giơ chân và tay đập lên trên, trẻ từ hai đến ba tuổi nằm sấp trên mặt đất co ngược đầu gối, và thường tựa trên hai cùi chỏ để nâng hai vai. Trẻ cũng thích một tư thế nghỉ khác hơn là ngồi trên ghế. Trẻ em thích ngồi dưới đất, tựa trọng lượng cơ thể lên cả chiều dài của hai chân xếp bằng hoặc của một chân khoanh lại sang một bên. Tư thế này cho các em một điểm tựa rộng hơn. Bởi trẻ con có nhu cầu tự nhiên cần một thời gian nghỉ sau những vận động liên tục, chúng tôi đã để trong Ngôi Nhà của Trẻ Thơ những tấm thảm nhỏ thường được cuốn lại, tại một góc của căn phòng được dành cho mục đích này. Nếu thích làm việc trên sàn nhà thay vì ngồi trên bàn nhỏ, trước hết trẻ phải đi lấy một trong những tấm thảm nhỏ này, trải lên sàn rồi làm việc trên tấm thảm đó. Không có người lớn nào ra lệnh thay đổi các tư thế và do đó trẻ được thoải mái làm theo nhu cầu tự nhiên.

Lao động và thể dục

Thứ nhì xem, đời sống thực tiễn đòi hỏi chúng ta luyện tập vận động rất nhiều, và phòng tập để hoàn

thiện các vận động chính là môi trường sinh sống. Điều này khác với loại lao động chân tay sản xuất ra một cái gì mới mẻ. Thay vào đó, chúng ta liên tục di chuyển các món đồ theo mệnh lệnh của trí óc là cái vốn dự đoán ra mục tiêu cần phải đạt được. Cuốn một tấm thảm, đánh bóng một đôi giày, chùi rửa một cái thau hay sàn nhà, kê bàn ăn, mở và đóng hộp, cửa ra vào và cửa sổ, sắp xếp một căn phòng, xếp ghế cho trật tự, kéo màn, mang bàn ghế, v.v., tất cả là những bài tập vận dụng cả cơ thể, rồi luyện tập và hoàn chỉnh lúc thì thao tác này, lúc thì động tác kia. Do thói quen làm việc, đứa trẻ học cách cử động đôi bàn tay và cánh tay và học cách gia tăng sức mạnh các bắp cơ nhiều hơn so với những lúc tập thể dục bình thường. Tuy nhiên các bài tập về đời sống thực tiễn (trong môi trường Montessori - ND) không thể được xem đơn thuần là một loại thể dục đơn giản; chúng là "sự lao động". Nhưng do ta thích thú trong tất cả mọi thao tác của mình, công việc làm cho khỏe khoắn chứ không gây mệt mỏi. Đó là một hoạt động tự nhiên bởi con người cần phải có một vật hay mục tiêu nào đó trước mắt khi nó vận động. Các bắp cơ phải luôn phục vụ trí óc và do đó duy trì được sự thống nhất của chúng với nhân cách của con người, về mặt chức năng. Nếu con người là một sinh vật thông minh và năng động về mặt cơ bắp, thì sự nghỉ ngơi của nó nằm trong sự hoạt động thông minh, cũng như sự nghỉ ngơi của mọi sinh vật nằm trong hoạt động tự nhiên của các chức năng của chính bản thân chúng. Do đó chúng ta phải cung cấp cho đứa trẻ những phương tiện phù hợp cho các sinh hoạt của nó. Tuy nhiên chúng ta phải nhớ rằng một Ngôi Nhà của Trẻ Thơ được mở ra để đón

nhận trẻ từ ba đến sáu tuổi, sống chung với nhau như là những thành viên của gia đình, do đó chúng có nhu cầu làm những công việc khác nhau.

Các món đồ được sử dụng trong các bài tập liên quan đến đời sống thực tiễn không có mục đích khoa học. Chúng là những vật dụng được dùng ở nơi đứa trẻ sinh sống, mà trẻ thấy được sử dụng trong chính ngôi nhà của nó, nhưng chúng được đặc biệt làm ra với kích cỡ mà trẻ có thể sử dụng. Số lượng các vật dụng này không do phương pháp của chúng tôi ấn định mà nó tùy thuộc vào nguồn tài lực của nhà trường, và nhất là tùy thuộc vào thời gian mà đứa trẻ sẽ ở trường mỗi ngày. Nếu ngôi trường có vườn, chăm sóc lối đi, nhổ cỏ, thu hoạch trái cây chín, v.v. sẽ là một phần trong các công việc thực tiễn của trẻ. Nếu thời biểu trong ngày quá dài, bữa ăn tối cũng sẽ là một phần của các việc ấy. Trong tất cả các bài tập về đời sống thực tiễn, đây là công việc khó nhất, đòi hỏi nhiều nỗ lực nhất và thích thú nhất. Nó bao gồm những việc như là kê bàn ăn một cách ngay ngắn, phục vụ thức ăn, ăn uống đúng cách, rửa li đĩa và dọn dẹp nồi chảo.

Lao động

Khi một đứa trẻ đến trường, nó tự cởi áo choàng và mũ để treo lên. Có những cái móc nhỏ gắn trên tường đủ thấp cho một đứa trẻ ba tuổi có thể với tới một cách dễ dàng. Những bồn rửa tay cao không quá đầu gối người lớn, có những mẫu xà phòng nhỏ, những chiếc khăn lông nhỏ, tất cả trong tầm tay của trẻ, hoặc, nếu không, ít nhất cũng có một cái thau trên một cái bàn thấp cùng với một bình nước nhỏ và một cái thau khác đựng nước

đã dùng. Những vật dụng khác là một hộp đựng hai bàn chải và vài cái bao gắn trên tường để những bàn chải bụi quần áo, chúng nhỏ vừa với tay của trẻ. Có nơi gắn thêm gương, nhưng cái gương này nhỏ đến mức nó chỉ phản chiếu khoảng không gian từ bàn chân đến đầu gối của người lớn. Đứa trẻ có thể nhìn mình trong gương khi ngồi, nếu tóc nó bị rối vì mới cởi mũ hay vì gió trên đường, nó có thể chải lại cho thẳng thốn. Trên bàn có một cái bàn chải tóc và một cái lược. Tiếp theo đứa trẻ mặc tạp dề và áo khoác để sẵn sàng làm việc.

Nếu lớp học không được trật tự, tức là trẻ đang có việc để làm. Có lẽ có hoa gần héo phải đem vứt đi hay nước cần phải thay, có những khăn lau bụi đủ màu sắc treo trên móc và ở giữa là một chổi lông phủ bụi màu tươi sáng. Các vật dụng thích hợp nhất cho công việc được lựa chọn và việc chùi rửa bắt đầu. Có một vệt bẩn trên bàn! Cần phải được lau rửa bằng xà phòng và nước. Và nếu có một ít nước rơi trên nền nhà thì cần lau khô ngay, và nếu có một ít bánh vụn hay lá khô rơi trên sàn thì có cây chổi nhỏ màu trắng vừa tầm tay để quét sạch chúng. Cán chổi được sơn màu, trang trí nhiều hình ảnh đẹp và sáng bóng mời gọi đứa trẻ dùng. Có gì đẹp mắt hơn là chiếc máy hút bụi màu xanh lá có những chấm đỏ, hay có gì trắng hơn một cái khăn lau hay không? Lúc nào có cơ hội thì các em cũng đều làm những công việc tương tự. Không có thời gian biểu cho buổi sáng hay buổi trưa. Đứa trẻ luôn quan sát môi trường xung quanh, cái "nhà" của nó; khi một cái ghế để sai chỗ, làm căn phòng lộn xộn, chắc chắn có những đứa trẻ nhỏ nhất nhận thấy điều này. Trước khi đứa trẻ lên ba tuổi, hình thức lao động cao nhất, làm cho đứa

trẻ trở nên cao cả và hấp dẫn được nó là sắp xếp bàn ghế và mọi vật cho gọn gàng, và đó cũng là công việc đòi hỏi phải hoạt động nhiều nhất.

Các tiếng gọi

Đúng là giáo viên quản lí trẻ em, nhưng có nhiều chuyện khác nhau “mời gọi” trẻ ở những lứa tuổi khác nhau. Thật vậy, sự sáng rõ của những món đồ được trang trí vui tươi không gì hơn là những “lời gọi” thu hút sự chú ý của đứa trẻ và khuyến khích nó hành động. Những vật này có một sự cuốn hút mà không thầy giáo nào đạt tới. “Lấy tôi đi”, chúng nói, “Hãy giữ tôi đừng bị hư hại, và đặt tôi trở lại chỗ cũ”, và hành động của đứa trẻ được thực hiện để đáp ứng lời mời gọi này đem đến cho trẻ sự hài lòng hăng hái và sự khơi dậy cái năng lượng khiến đứa trẻ có thể thực hiện cái nhiệm vụ khó khăn hơn, đó là phát triển trí tuệ của nó. Tuy nhiên, rất thường khi, có nhiều tiếng mời gọi đứa trẻ hoặc có một mệnh lệnh phức tạp được đưa ra. Một số công việc quan trọng đòi hỏi sự chú ý của một nhóm trẻ có tổ chức hơn là sự chú ý riêng của từng đứa, và điều này đòi hỏi một sự luyện tập và chuẩn bị lâu dài. Trong số những công việc như thế có việc sắp xếp bàn ăn, phục vụ bữa ăn tối và rửa nồi chảo.

Tài năng

Sẽ là một sai lầm nếu phỏng đoán khả năng làm việc của một đứa trẻ dựa trên tuổi của nó trước khi thử thách nó hoặc không cho nó làm một việc nào đó, với lí do rằng chúng không giúp ích được việc gì. Một giáo

viên phải luôn luôn mở rộng con đường cho trẻ, và không được làm trẻ nản lòng vì thiếu tin tưởng vào đứa trẻ. Ngay cả đứa nhỏ nhất cũng mong làm được một cái gì đó và luôn gắng sức hơn những đứa lớn. Một người thầy tốt do đó luôn tìm cách để đứa trẻ nhỏ nhất cũng giúp ích được. Một đứa trẻ hai tuổi rưỡi cũng có thể tự cầm và ăn bánh mì trong khi một đứa trẻ bốn tuổi rưỡi có thể xoay xở bê nồi xúp nóng. Tầm quan trọng của các công việc không làm trẻ lo lắng khó chịu, các em hài lòng khi đã làm hết sức mình và cố gắng không đánh mất cơ hội để gắng sức trong môi trường của chúng. Công việc được ngưỡng mộ nhất là công việc đem đến cho mỗi đứa trẻ những cơ hội lớn nhất. Trẻ có một tham vọng nội tại là triệt để vận dụng tài năng mà Thiên Chúa đã ban cho chúng như trong bài dụ ngôn của Kinh thánh; và khi thành công, chúng khơi dậy sự thần phục của nhiều đứa khác. Khi được mời ăn tối, các em không chỉ ăn uống mà còn thích thú vì có cơ hội tốt để thể hiện những năng lực bên trong tâm hồn và những ước vọng cao hơn của các em (như khi phục vụ các bạn hay đọc lời nguyện ở bàn ăn). Các em không phung phí thời gian và chúng biết rất rõ làm thế nào để sử dụng các cơ hội của chúng. Bạn có thể thấy một chú hầu bàn nhỏ xíu mang tạp dề trắng đứng trầm tư trước cái bàn mà trước đó nó vừa cẩn thận trải tấm khăn bàn. Em đang suy nghĩ sẽ có bao nhiêu người khách để tìm cách tốt nhất sắp đặt chỗ ngồi. Bạn cũng có thể thấy một cô bé mỉm cười, rót nước từ từ vào trong li, để ý không cho chai nước chạm vào thành li hoặc cho bất kì giọt nước nào rơi xuống trên khăn trải bàn. Và một nhóm nhỏ các cô bé hầu bàn nhanh chân chạy đến với một chồng đĩa

cho nhiều bàn khác nhau. Sự hài lòng mà trẻ tìm thấy trong công việc của chúng mang đến cho các em một sự duyên dáng và khoan thai tựa như trong âm nhạc.

Sự chính xác

Ai từng ở cùng với những đứa trẻ này sẽ nhận thấy có một bí mật đặc biệt khiến cho trẻ có thể thực hiện thành công những hoạt động thực tiễn của chúng. Đó là sự chính xác và chẵn chu mà qua đó các thao tác này phải được thực hiện. Các em ít quan tâm đến việc rót đầy một li nước hơn là rót nước từ chai mà không chạm vào thành li và không làm rơi trên khăn bàn. Việc rửa tay trở nên hấp dẫn hơn khi trẻ nhớ chính xác nơi đặt xà phòng và nơi khăn tay được treo.

Vận động tự thân là cái gì không tinh tế, nhưng giá trị của nó gia tăng khi ta cố gắng làm cho nó được hoàn thiện. Ví dụ, rửa tay không còn chỉ làm cho sạch mà còn để thực hiện các thao tác một cách hoàn chỉnh hơn. Khi hai tay được rửa theo lối này thì không những chúng được sạch mà chính đứa trẻ cũng trở nên khéo léo hơn, và đạt được một sự tinh tế nào đó khiến em ở một trình độ cao hơn đứa trẻ có đôi tay không rửa sạch. Khi trẻ trải nghiệm sự thích thú không những từ một hoạt động dẫn đến một mục tiêu đặc biệt mà còn từ sự thực hiện hoạt động đó một cách chính xác trong từng chi tiết của nó, chúng mở ra một lĩnh vực mới về giáo dục cho bản thân trẻ. Nói cách khác, ta phải ưu tiên chọn lấy một nền giáo dục qua vận động: các sinh hoạt thực tiễn chỉ đơn thuần là một động lực bên ngoài cho tiến trình giáo dục, chúng cung cấp một động lực và thúc đẩy đứa trẻ tổ chức các thao tác của chính nó.

Tuổi mãn cảm

Do đó, trẻ đang ở một độ tuổi khi mà các em vô cùng quan tâm đến các động tác và có vẻ lo lắng làm thế nào để biết cách đi đứng. Các em đang trải qua thời kì phải làm chủ chính các hành động của mình. Về mặt sinh lí, có thể nói rằng các bắp cơ và dây thần kinh của chúng đang trải qua giai đoạn “học cách” làm việc với nhau hài hòa. Trải qua giai đoạn này thành công là điều tối quan trọng cho sự hoàn thiện tối hậu của cá nhân. Ở đây, một khởi đầu tốt đẹp là điều quan trọng nhất cho tương lai của đứa trẻ. Sau cái cố gắng tối thiểu để gieo trồng hạt giống, người thầy nhìn thấy mùa gặt bao la. Cô đang dạy những kẻ vô cùng hăng hái thụ đắc cái tri thức chắc chắn.

Khi giáo viên hành động kiểu này, cô có cảm tưởng rằng không phải mình đang dạy học mà đang trao ban hay đang thể hiện một hành vi bác ái. Khi cô gieo cái hạt giống cần thiết cho từng đứa có lứa tuổi khác nhau, giữa một đám trẻ con, cô cảm thấy rằng mình đang làm một trong những việc từ bi có giá trị nhất, gần như việc cho kẻ đói ăn. Tâm thức của trẻ sẽ tiếp tục phát triển, nó sẽ không còn thứ tình yêu từng có lúc trước. Tâm trí của trẻ phải tiến lên theo một con đường đã được ấn định độc lập với ý chí của chính nó và của người thầy. Sau này, ý thức trách nhiệm sẽ khiến nó kiên trì hành động do cố gắng duy ý chí, cái mà một thời nào đó nó đã làm phần lớn vì tình yêu, có nghĩa, là vào lúc nó phải tự sáng tạo ra những thái độ mới cho bản thân. Do đó, vào thời kì như thế, ta có thể dạy cho những đứa bé nhỏ nhất cách phân tích các động tác của chính mình.

Phân tích động tác

Mọi hành động phức tạp đều bao gồm một chuỗi động tác; động tác này đến sau động tác kia. Phân tích các động tác là cố gắng nhận ra và thực hiện chính xác các thao tác đã tách biệt và riêng lẻ này.

Tự mặc và cởi áo quần, ví dụ, là những việc vô cùng phức tạp mà người lớn chúng ta, ngoại trừ các dịp đặc biệt, có lẽ thực hiện không được chín chu. Sự không hoàn chỉnh là do thực hiện cùng lúc các động tác đáng lẽ phải được lần lượt thực hiện. Nó giống như việc phát âm sai những từ dài, khi những âm tiết, khác nhau được thốt ra cùng lúc, theo một cách mà nhiều khi ta không thể hiểu được. Một người nói kém bởi vì anh ta không phân tích các âm tạo nên một từ. Bỏ mất hay lẫn lộn âm không có có liên hệ tới tốc độ nói nhanh hay chậm. Ta có thể nói rõ ràng và nhanh. Và, mặt khác, kẻ phát âm sai các từ thường nói chậm. Do đó, đây không phải là vấn đề về tốc độ mà là vấn đề về sự chính xác. Nói chung, chúng ta thiếu chính xác trong rất nhiều động tác của mình. Điều này là hệ quả của một sự thiếu giáo dục và nó tồn tại trong bản thân ta, dù ta có lẽ không ý thức được, như một chỉ dấu về sự kém cỏi của bản thân. Ví dụ, khi ta muốn cài cúc/nút áo choàng. Sau khi đã đẩy cái cúc gần qua khỏi cái khuyết của nút áo, ta đưa ngón cái qua khuyết và bắt lấy cạnh đối diện của cúc trong lúc ta đang tìm cái cúc mà không ý thức rằng chúng ta đã đẩy cái cúc vào khuyết. Việc mà ta phải làm trước tiên là đặt hai vạt áo choàng cạnh nhau và xoay cái cúc về phía lề khuyết, đẩy nó qua, rồi sửa cho nó thẳng. Trên thực tế, đây là cách những người hầu hay thợ may đã làm khi họ phục

vụ chủ nhân hay khách hàng của họ. Theo cách này, áo quần được giữ nguyên vẹn rất lâu, trong khi áo quần đã được cài ba bốn lần theo cách kia, không còn phẳng phiu nữa. Với sự vụng về tương tự, chúng ta làm hư các ổ khóa do “nhắm mắt” dứt chìa vào ổ và lẫn lộn hai thao tác liên tiếp nhau là xoay chìa rồi mới kéo cửa ra. Chúng ta thường kéo một cánh cửa đóng nửa vơi với cái chìa khóa mặc dù công dụng đó không phải là của nó, mà hiển nhiên lại là của cái tay nắm trên cửa. Và cũng theo lối đó mà chúng ta làm hỏng các quyển sách hay nhất của mình khi lật các trang sách một cách vụng về. Việc sử dụng không cẩn thận các vật dụng tác động đến chúng ta: các thao tác của chúng ta thật thô thiển và vụng về đến nỗi chúng phá hủy sự hài hòa của cơ thể.

Tiết kiệm động tác

Sự phân tích và tiết kiệm động tác được gắn kết chặt chẽ với nhau: không thực hiện các động tác thừa để đạt được một mục tiêu, nói ngắn gọn, là trình độ hoàn thiện cao cấp nhất. Đây là nguồn gốc của các thao tác trong thẩm mỹ và thái độ nghệ thuật. Những động tác (trong nghệ thuật - ND) của Hi Lạp và những cái tương tự như vậy thời nay, như môn võ thuật của Nhật Bản, chỉ đơn thuần là một sự chọn lọc ra những động tác tối cần thiết từ một chuỗi các thao tác. Nhưng đây không chỉ là vấn đề về nghệ thuật; nó là nguyên tắc chung cho mọi động tác thiết yếu cho sự sống. Một hành động vụng về, nói chung, đã trở thành nặng nề bởi những động tác không liên hệ tới mục tiêu mong muốn. Nếu, khi bước xuống xe, người ta mở cửa sớm

hơn một chút trước khi xe dừng lại, hay hướng bàn chân về phía bậc thang bước, họ vô tình làm hai hay ba thao tác vô ích bởi họ chưa thể bước ngay xuống xe được. Nhưng tất cả việc này không những chỉ vô ích khi ta nói đến việc bước ra khỏi xe. Đó còn là một biểu hiện của sự thô kệch.

Những điều này có vẻ phức tạp và khó để dạy, nhưng có một độ tuổi khi mà các động tác có một sự hấp dẫn đặc biệt, khi các bắp cơ và dây thần kinh hướng ứng tác động của sự tập luyện, và khi một con người đã thụ đắc các thói quen đó, chúng sẽ là những chỉ dấu cho thấy họ là một cá nhân có văn hóa hay thiếu văn hóa trong tương lai. Và giai đoạn này là ở tuổi ấu thơ.

Các khung tập cài buộc

Trẻ em có thể luyện tập phân tích động tác của chúng thông qua các khung tập cài buộc. Đó là những cái khung bằng gỗ, mỗi cái có hai mảnh vải hình chữ nhật có thể buộc lại với nhau. Mỗi cái khung có một cách cài buộc khác nhau: nút, móc, dây sợi, dây băng, khóa/khuy cài, ốc và lỗ móc, v.v. Tất cả những cái khung này được dùng trong việc thực hành tự mặc quần áo. Trước tiên, hai mảnh vải phải được đặt sát mép với nhau sao cho vật dùng để nối chúng lại sẽ nằm đối diện nhau. Những vật này có thể là những lỗ và dây băng, hoặc là nút và khuyết, hoặc các dây băng để buộc lại. Những cách cài buộc khác nhau này đòi hỏi các thao tác đủ khác biệt và phức tạp khiến đứa trẻ có thể phân biệt các động tác tiếp nối nhau, một động tác phải được hoàn tất trước khi làm hành động tiếp theo. Ví dụ, một tay nghiêng cái nút/cúc sang một bên trong khi tay kia

đưa khuyết đến gần cái nút, rồi đẩy cái nút qua khuyết và sau đó chỉnh lại nó cho ngay ngắn. Sau khi giáo viên đã chỉ cho trẻ cách làm chính xác, trẻ liên tục tập luyện cho đến khi thuần thục.

Các phương tiện khác

Danh mục sau đây có thể cho ví dụ về những hoạt động tương tự: khóa hoặc mở khóa bàn viết hay cửa ra vào, phân biệt các thao tác cầm chìa khóa theo hướng ngang, đút vào ổ, vặn khóa, và kéo ngăn tủ ra hoặc mở cánh cửa; mở một quyển sách đúng cách và nhẹ nhàng lật từng trang; đứng rồi lại ngồi xuống ghế; mang những món đồ khác nhau đi, ngừng lại, rồi đặt chúng xuống, tránh các vật cản, nghĩa là tránh đụng vào người khác hay vào bàn ghế. Tất cả là những ví dụ về bài tập thường được sử dụng trong các Ngôi Nhà của Trẻ Thơ.

Thêm vào đó một số các thao tác liên quan đến cách thức hành xử trong đời sống xã hội được đưa vào, như chào đón nhau, nhặt và trao lại cho người khác vật đã đánh rơi, tránh đi ngang qua mặt kẻ khác, nhường lối đi cho người khác v.v.

Đường vẽ

Có duy nhất một ý tưởng xuyên suốt mọi hoạt động phức tạp, và cái ý tưởng duy nhất này phải được tìm đến như là chìa khóa để giải quyết bất kì vấn đề tổng quát nào. Có một chìa khóa bí mật dẫn đến sự hoàn thiện của những loại vận động khác biệt nhất. Và chìa khóa này là sự cân đối. Do đó chúng tôi đã đề ra một phương thức có thể giúp trẻ nhỏ giữ thăng bằng

đồng thời hoàn thiện cử động căn bản nhất của chúng là bước đi.

Trên sàn nhà, người ta vẽ một đường dạng êlip bằng phấn hoặc bằng sơn để dùng lâu dài. Rồi đưa trẻ được chỉ cách bước đi trên đường vẽ ấy, giẫm toàn bộ bàn chân lên đường vẽ. Điều đầu tiên cần chỉ cho trẻ là cách đặt bàn chân đúng để gót chân và ngón chân đều nằm trên đường vẽ. Khi trẻ bước đi trong tư thế này, trẻ có cảm tưởng như nó sắp ngã, theo như kinh nghiệm dễ dàng cho thấy. Điều này có nghĩa là trẻ phải cố gắng để giữ thăng bằng. Khi bắt đầu bước đi tự tin, trẻ lại được dạy cách để vượt qua một khó khăn khác. Trẻ phải bước đi như thế nào để gót của chân bước tới chạm vào ngón chân của chân ở bên kia. Bài tập này không những đòi hỏi đứa trẻ phải cố gắng giữ thăng bằng mà còn đòi hỏi nó phải chú ý kĩ để có thể đặt hai chân vào đúng vị trí. Việc này thỏa mãn cái bản năng thường thấy của trẻ là thích bước đi trên một tấm ván hay trên một thanh ngang chật hẹp. Nó cũng giải thích vì sao trẻ rất thích thú với việc thực hiện bài tập này trên cái đường vẽ, và cách mà chúng tôi đã đưa nó vào ứng dụng trong trường của mình.

Khi giáo viên chơi đàn dương cầm, vĩ cầm, hoặc một cái đàn organ nhỏ, không phải để trẻ bước theo nhịp của bản nhạc, mà để giúp kích thích các động tác của chúng.

Các bài tập phù hợp đồng thời

Trong các ngôi trường của chúng tôi hiện nay, có một cái giá đựng nhiều lá cờ nhỏ khác nhau, như một phần của bộ thiết bị chuẩn. Các lá cờ này hấp dẫn vì

màu sắc tươi sáng của chúng và trẻ thích cầm chúng trong tay. Khi trẻ khắc phục được các khó khăn đầu tiên lúc đi trên đường vẽ và giữ được thăng bằng, chúng được phép lấy một trong những lá cờ nhỏ này nếu có thể giữ cao lá cờ. Nếu không để ý nhiều đến cách giữ cao cánh tay, các lá cờ sẽ từ từ hạ xuống. Do đó, trẻ phải để ý không những đến cách chúng đặt chân trên đường vẽ mà còn phải để ý đến cách chúng cầm lá cờ trong tay.

Các bài tập sau đây khó hơn và còn đòi hỏi sự kiểm soát cao hơn đối với các động tác. Một loạt các li đựng nước có màu gần đầy đến miệng được bày ra. Đứa trẻ phải vừa đi vừa giữ cái li thẳng đứng để nước không sánh ra ngoài. Cũng qua cái hành động theo ý chí này, trẻ phải đi trên đường vẽ cho đúng cách và kiểm soát các cử động của bàn tay.

Chuông cũng là vật mà trẻ phải cầm thẳng đứng khi bước đi. Trong lúc trẻ bước trên đường vẽ, nó không được gây ra tiếng động. Nếu trẻ không tập trung, âm thanh từ cái chuông lập tức sẽ chỉ ra điều này.

Ở giai đoạn này, trẻ trở nên quan tâm đến việc khắc phục các khó khăn lớn hơn. Trẻ hằng hái tham gia các sinh hoạt dần dần sẽ khiến nó làm chủ được tất cả những động tác của nó. Sự tự tin của trẻ thường là táo bạo. Tôi đã thấy trẻ vừa cầm một chồng cao gồm các hình khối, cái này chồng trên cái kia đi vòng vòng mà không làm đổ. Những đứa khác cẩn thận đi quanh với cái giỏ trên đầu.

Sự bất động và im lặng

Một loại vận động có kiểm soát rất khác biệt là cái làm cho trẻ có thể, tùy theo khả năng, tạo ra một sự im

lặng tuyệt đối. Đây không phải là trạng thái hầu như im lặng đạt được khi ta ngồi yên và không nói năng gì, mà là một sự (yên lặng - ND) hoàn hảo chỉ có thể dần dần đạt tới được. Nó bao gồm việc không gây ra tiếng động dù nhỏ nhất, như bởi cử động của bàn chân, hay cái phất tay hay một hơi thở mạnh. Yên lặng tuyệt đối giống như hoàn toàn bất động. Nhưng chúng ta sẽ bàn về sự yên lặng khi đề cập đến các bài tập về giác quan. Chúng tôi chỉ nói đến chuyện này ở đây để cung cấp thêm chi tiết cho cuộc thảo luận của chúng ta về sự phân tích và điều hòa các cử động.

Những con đường rộng mở

Mục đích cuối cùng của những bài tập như vậy là sự hoàn thiện của cá nhân thực hiện các bài tập ấy. Nhưng có nhiều con đường cho một cá nhân. Kẻ đã tiến bộ trên nẻo đường đến sự hoàn thiện có khả năng làm được nhiều việc, và sự hoàn hảo của các hành động của nó dẫn đến những hệ quả có tính thực tiễn.

Đứa trẻ đã làm chủ được các hành vi của nó thông qua những tập luyện bền bỉ và lặp lại, và được khuyến khích bởi những sinh hoạt thích thú mà nó tham gia, là một đứa trẻ tràn đầy sức khỏe và niềm vui và nổi bật vì sự điềm tĩnh và tuân thủ kỉ luật của nó.

Trẻ cũng có thể thụ đắc nhiều kĩ năng thực tiễn một cách tự nhiên. Cử động cơ thể của nó hài hòa với các nhịp độ của âm nhạc, và nó đã sẵn sàng cho các bài tập thể dục. Âm nhạc không còn đơn thuần là một kích thích cho các cố gắng của trẻ, mà đã trở thành một hướng dẫn viên nội tại cho các động tác nay đã tuân theo các nhịp điệu của nó ở đứa trẻ.

Bây giờ chúng ta hãy xét đến một việc khá khác biệt. Những đứa trẻ của chúng tôi sắp bước vào một nơi linh thiêng, nơi mà những kẻ bước vào phải giữ im lặng và yên tĩnh. Đám trẻ toàn tâm toàn trí hết sức tích cực chăm chú để ý. Các em có thể đi mà không gây ra một tiếng động, các em có thể đứng, ngồi và di chuyển ghế của mình mà không xáo động sự yên bình trong nhà thờ. Tất cả điều này chưa hẳn được gọi lên bởi một tình cảm tôn giáo, nhưng nó đã cho thấy rằng một đứa trẻ nhỏ có thể bước vào một nơi thờ phụng với phẩm cách. Một đứa trẻ tinh tế và hoàn hảo có khả năng bước vào bất kì con đường nào giúp nó phát triển thêm.

Cuộc sống tự do

Những kẻ chinh phục được bản thân cũng đã đạt được sự tự do bởi họ đã tháo gỡ khỏi bản thân rất nhiều khuynh hướng rối loạn và vô thức, tất nhiên sẽ đặt trẻ dưới sự kiểm soát chặt chẽ và liên tục của người lớn. Chúng có thể vui tươi bước vào một khu vườn mà không làm hư hại lối đi hay bông hoa, hoặc chạy rong trên một cánh đồng mà không hề có hành vi khiếm nhã. Về duyên dáng và phẩm cách trong cách ứng xử và sự thoải mái trong động tác của chúng là hệ quả của cái mà trẻ đã gạt hái được thông qua các nỗ lực kiên nhẫn và siêng năng của chính mình. Nói ngắn gọn là chúng “tự chủ”, và càng tự kiểm chế như thế thì chúng càng tự do khỏi sự kiểm soát của những người khác. Bất cứ ai đã nghiên cứu phương pháp của chúng tôi một cách lí thuyết đều thoạt tiên có cái cảm tưởng trái ngược với thành kiến trước đó của họ: “Đứa trẻ tự do làm những gì nó muốn”. Nhưng rồi họ lại lo sợ cho

đứa trẻ mà họ nghĩ là tự do này, đứa trẻ ngược lại bị buộc phải bước theo một cách nào đó trên đường vẽ, cố thu mình vào một sự yên lặng hoàn toàn, kiên nhẫn phục vụ kẻ khác như một người hầu, và phân tích nhất cử nhất động của mình. Chỉ sự tiếp xúc trực tiếp với những trẻ em này sẽ cho họ thấy là chúng vui vẻ thực hành những sự hi sinh này và thuyết phục họ rằng nhu cầu căn bản của những đứa trẻ đang lớn là tuân theo quá trình trưởng thành này.

Thực tế

Các bài tập giữ thăng bằng và phân tích các động tác khác nhau giúp trẻ hoàn thiện tất cả các hành vi của chúng. Chúng buộc đứa trẻ sử dụng các cơ quan giữ thăng bằng và khiến trẻ quen để ý đến mọi cử động của bản thân. Các bài tập về cuộc sống thực tiễn báo cho đứa trẻ biết về nhiều hành động nó sẽ thực hiện trong ngày. Cả hai hỗ trợ lẫn nhau: phân tích giúp tổng hợp các kết quả thực tiễn của nó, và ngược lại.

Lập lại là bí mật của sự hoàn thiện, và đó là lí do tại sao các bài tập được liên kết với các sinh hoạt thường nhật. Nếu đứa trẻ không sắp xếp bàn ăn cho một nhóm người sẽ thực sự ngồi ăn, nếu nó không có được những bàn chải thật để rửa sạch, và những tấm thảm thật để quét sạch bất cứ khi nào đã được dùng, nếu chính nó không phải rửa và lau khô li, đĩa, trẻ sẽ không bao giờ đạt được bất kì khả năng thật sự nào. Và nếu không sống một đời sống xã hội dựa trên sự giáo dục đúng đắn, trẻ sẽ không bao giờ đạt được vẻ tự nhiên duyên dáng thật hấp dẫn ở các trẻ em của chúng tôi. Cũng như sự cọ xát cuối cùng rồi cũng chặn đứng quá cầu

nhấn nhụi và được mài bóng nhất ngừng lăn trên một mặt phẳng, nên ngay cả người biết phải làm gì, cũng phải liên tục tranh đấu để giữ mình khỏi rơi vào vực sâu của sự biếng nhác đang mời gọi họ dừng bước trên con đường đến sự hoàn hảo. Không có ích lợi gì cho kẻ đã đạt đến cái trình độ tinh luyện nhất nếu điều này không được áp dụng theo một cách nào đó vào trong cuộc sống hằng ngày, vốn cung cấp những động lực khác nhau khiến ta không thể thư giãn, và vốn là nơi mà các kĩ năng đã đạt được có một ảnh hưởng hỗ tương. Sự bất cẩn và sự thô kệch tựa như những loài cỏ dại mọc ngay cả trên một tảng đá vốn có vẻ như được che chắn khỏi sự xâm nhập của đám cỏ nhờ cái bản chất tự thân của nó.

Sắp xếp hành động

Một chi tiết thường ít được hiểu rõ là sự phân biệt giữa việc dạy đứa trẻ cách phải hành xử, nhưng lại để cho trẻ được tự do trong cách áp dụng thực tiễn của sự tự do này, với cách dạy mà các hệ thống giáo dục khác đi theo, cụ thể là, áp đặt ý chí và quyền lực của người lớn lên đứa trẻ và do vậy hướng dẫn trẻ trong tất cả mọi hành động của nó. Những ai đã đi theo các quan niệm xưa hơn thường tưởng rằng chúng tôi, khi bảo vệ sự tự do của trẻ, muốn trẻ không có năng lực và ý chí, bởi chúng tôi đã không cho trẻ hưởng sự quản lí đặc biệt của ý chí của người lớn. Nhưng trên thực tế, chúng tôi không có thái độ giản đơn như vậy. Giáo dục của chúng tôi không mang tính tiêu cực hay tước bỏ điều gì khỏi đứa trẻ, mà đúng hơn, nó cải biến, tăng cường và tinh luyện.

Mọi sự đều phải được dạy, và mọi sự phải được gắn liền với đời sống; nhưng điều này không có nghĩa là các hành động mà trẻ đã học thực hiện và đưa vào đời sống thực tiễn của chúng phải bị loại bỏ hoặc bị điều khiển bởi chúng ta trong từng chi tiết. Sự hòa nhập các hành động này vào đời sống thực tiễn của trẻ là một trong những nỗ lực cao nhất mà đứa trẻ có thể làm. Đứa trẻ đã học không những cách giữ im lặng, mà còn học biết khi nào phải im lặng. Trẻ học không những cách chào hỏi khác nhau, mà còn học cách chào hỏi đối với một đứa trẻ khác, với bố mẹ của nó, với kẻ lạ hay với người lớn tuổi được kính trọng. Nói cách khác, tùy theo thời điểm và tình huống mà trẻ sử dụng những điều đã học được một cách chín chu. Nhưng chính trẻ là người quyết định. Sử dụng lúc nào và sử dụng cái gì mà nó đã học là nhiệm vụ của lương tâm của chính đứa trẻ, là cách thực thi trách nhiệm của chính nó. Do đó, trẻ được giải phóng khỏi cái hiểm nguy to lớn nhất là để cho một người lớn chịu trách nhiệm về các hành động của trẻ, là kết án lương tâm của chính trẻ phải hứng chịu một kiểu trì trệ biếng nhác. Giáo dục mới không có nghĩa là chỉ cung cấp các phương tiện cho sự phát triển của các hành động cá nhân, mà còn trao cho đứa trẻ sự tự do xử lý các hành động này.

Chính điều này biến đứa trẻ thành một con người dù nhỏ nhưng trầm tư và chuyên cần, một kẻ có quyết định trong thâm tâm của nó và lựa chọn những điều hầu như khác với những gì người khác hẳn đã trông đợi ở nó, hay là kẻ, trong sự nhanh chóng của một sự thôi thúc quảng đại hoặc với sự hoàn hảo tế nhị, thực hiện những hành động đột nhiên được cái ngả trong

nó ra lệnh. Và đặc biệt theo cách này mà trẻ tự hành xử. Do đó, với lòng tự tin đáng kinh ngạc mà đứa trẻ chu du trên con đường mà trí thông minh của chính nó đã chọn lấy.

Công việc vất vả bên trong con người của đứa trẻ mang một kiểu nhạy cảm khiêm nhu, và nó chỉ diễn ra khi người lớn không can thiệp vào bằng sự khuyên răn, thúc giục, ra lệnh hay hạch hỏi. Chúng ta phải để cho đứa trẻ được tự do kích hoạt các tiềm năng của nó. Trẻ sẽ cho chúng ta thấy nó ý thức được rằng nó luôn có thể làm tốt hơn cái nó đang làm trong hiện tại. Trẻ sẽ cẩn trọng khi thực hiện mọi sinh hoạt theo thứ tự hoàn chỉnh, cũng y như đứa trẻ nhỏ hơn (khoảng 2 tuổi) lấy làm hãnh diện vì biết cách đặt mọi vật vào đúng vị trí của nó.

Khi gặp một quan chức nào đó đến thăm trường của nó, nó cảm thấy không những biết cách chào đón họ, mà còn biết cách sử dụng hình thức chào hỏi thích hợp. Khi nó ngồi xuống ở trường hay quỳ gối trong nhà thờ, nó thực hiện những thao tác nó đã học nhuần nhuyễn theo đúng thứ tự. Và điều này tăng thêm cả trí thức lẫn năng lực trí tuệ của nó. Một đứa trẻ đã ăn xong bát xúp của nó sẽ không xin thêm bát khác nếu nó đã được dạy rằng không nên làm thế, và ngay lúc đó nó nên kiểm soát ý muốn ăn thêm của mình; và nó sẽ luyện tập tính kiên nhẫn cho đến khi người hầu bàn, như nó, cũng lo lắng làm tốt mọi sự và theo đúng thứ tự, đi vòng thứ hai để mời các bạn đã ăn xong ăn thêm bát nữa.

Sự hài lòng hướng nội của đứa trẻ, dù làm khách ở bàn ăn, hay người hầu bàn, hay nghệ sĩ, hay học sinh là làm việc gì đúng nguyên tắc một cách có ý thức.

Thể dục và trò chơi

Chúng ta phải có thái độ nào đối với các môn thể dục và trò chơi ngoài trời thông thường? Chúng là những cách để tận dụng năng lượng dư thừa, có nghĩa là năng lượng chưa được sử dụng. Cần phải cẩn thận sử dụng những năng lực mà trật tự công việc trong ngày chưa tận dụng hết. Điều này hơi khác với việc xem trò chơi và thể dục tự chúng chỉ đơn thuần là một phương cách để luyện tập thể lực, như một cách để phản ứng lại với các hiểm nguy của sự biếng nhác vận động.

Ngày nay người ta đã nói nhiều đến các lợi ích về tinh thần của các môn thể thao, không đơn thuần vì chúng làm tiêu hao những năng lượng đã bị dồn nén, gây ra một sự nguy hiểm cho sự thăng bằng của chính đứa trẻ, là điều phải luôn được duy trì, mà bởi vì các trò chơi có tổ chức, và đây là điểm quan trọng nhất, đòi hỏi việc sử dụng chính xác của các vật dụng và do đó đòi hỏi sự tập trung chú ý và sự kiểm soát hoàn toàn các động tác của bản thân. Do đó các trò chơi đưa đến cảm giác ganh đua và kích động người tham gia một tinh thần tranh đua. Và điều này, so với chơi đùa không mục tiêu, thể hiện sự tiến bộ về mặt đạo đức.

Nhưng các yêu cầu của đời sống thực tiễn cùng chia sẻ các thuận lợi này, ví dụ, về sự chính xác trong việc sử dụng các vật dụng, sự tập trung chú ý, và sự hoàn hảo tối hậu đạt được qua các động tác. Mục đích đạo đức tuy nhiên lại khác, vì các bài tập này không bị thôi thúc bởi cảm nghĩ về ganh đua hay thành tựu mà bởi tình yêu của con trẻ đối với môi trường của chúng. Thông qua các bài tập thực tiễn loại này, trẻ phát triển một “cảm xúc xã hội” đích thực, bởi chúng đang làm

việc trong môi trường của cộng đồng nơi chúng sống, mà không hề quan tâm nó có lợi cho bản thân hay cho lợi ích chung. Và trên thực tế, các em chỉnh sửa tất cả cái sai, dù là của các em hay của người khác, với cùng cái tinh thần sẵn sàng và hăng hái mà không ngừng lại để tìm cho ra thủ phạm để bắt nó sửa chữa cái chuyện xấu nó đã làm.

Tất cả chúng ta, không riêng gì trẻ em, nên vận dụng bắp cơ của mình để làm việc và chọn lựa hoạt động này như là phương thức chủ yếu và tự nhiên nhất để giải phóng năng lượng. Lao động không những cho người ta cái đặc tính cá nhân mà còn hợp nhất họ với xã hội được liên kết bởi sức lao động của tất cả mọi người. Cho đến nay chưa nhà cầm quyền nào có thể huênh hoang rằng họ có được sự trợ giúp từ các môn thể thao như Cincinnatus có được từ công việc đồng áng của ông ta; và không nhà thể thao trẻ nào sẽ thu nhận được những lợi ích về tinh thần mà một nhà tu trẻ tuổi rút tía được từ sự lao động hằng ngày của ông ta trong tư cách người tập sinh nhằm đạt tới trạng thái an nhiên.

Tự do lựa chọn

Bây giờ chúng ta có thể xem xét đến học đường, và sự thực hành thực tiễn của các nguyên tắc của chúng ta. Học cụ được dùng để rèn luyện các giác quan, đã được ấn định dựa trên cơ sở của nghiên cứu, là một phần của môi trường giáo dục.

Theo các tiêu chuẩn đã được thiết lập qua thực nghiệm, một giáo viên từ từ trình bày lúc thì món này lúc thì món kia cho đứa trẻ, tùy theo độ tuổi của trẻ và tùy theo độ khó tăng dần của các học cụ.

Nhưng việc trình bày các học cụ này chỉ là bước đầu tiên. Nó chỉ giới thiệu học cụ cho trẻ, không hơn không kém. Các hoạt động quan trọng sau này mới bắt đầu. Khi bị thu hút bởi các vật khác nhau, đứa trẻ sẽ đi tới và tự do lựa chọn bất cứ món nào mà nó đã biết và đã được giới thiệu.

Học cụ được bày ra cho trẻ; em chỉ cần với tay lấy nó. Em có thể cầm món đồ đã chọn mang đi đến bất kỳ nơi nào, đến một cái bàn, đến gần cửa sổ, đến một góc tối, hay đến một tấm thảm nhỏ xinh xắn được trải ra trên sàn nhà, và em có thể dùng món đồ ấy bao nhiêu lần cũng được, bất cứ lúc nào em cảm thấy thích.

Cái gì đã khiến em chọn món này thay vì món khác? Không phải do bắt buộc, bởi mỗi món chỉ có một, nếu một đứa trẻ đang dùng nó, không một đứa nào khác có thể dùng được.

Do đó đây không phải là sự bắt buộc. Điều này có thể cho thấy ngay trong cách trẻ sử dụng món học cụ, trẻ trở nên chăm chú đến việc nó đang làm và chú tâm trong công việc của nó đến nỗi nó không để ý đến điều đang xảy ra xung quanh, mà vẫn tiếp tục làm việc, lặp lại một bài tập đến cả chục lần. Điều này là ví dụ cho hiện tượng tập trung và lặp lại một bài tập được nối kết với sự phát triển nội tâm của đứa trẻ. Không ai có thể tập trung thông qua sự bắt buộc. Đứng ra, bắt buộc gắn kết chúng ta vào thế giới bên ngoài, nhưng ở đây chúng ta đang đối diện với một hiện tượng hoàn toàn đối nghịch, có nghĩa là với một sự rút lui khỏi thế giới bên ngoài và với sự kết hợp mật thiết nhất với cái thế giới nội tâm bí ẩn bên trong đứa trẻ. Trẻ không quan tâm đến chuyện học tập hay đến việc đạt tới một mục

đích bên ngoài. Không có gì giống như thế có thể kết nối được với việc đứa trẻ di chuyển các món đồ luôn được đặt trở lại vị trí ban đầu của chúng. Vì thế, có cái gì hoàn toàn ở nội tâm được liên kết với các nhu cầu hiện tại của trẻ và với các điều kiện đặc trưng cho lứa tuổi của trẻ. Trên thực tế, người lớn sẽ không bao giờ quan tâm nhiều đến các món đồ đơn giản này khi họ phải đặt đi rồi đặt lại chúng cả chục lần và cảm thấy hài lòng khi làm như thế, và các khả năng nội tại của người lớn còn ít có thể tập trung một cách có ý thức hơn nữa đến cái đang làm, đến nỗi họ trở thành vô cảm đối với những gì đang xảy ra xung quanh. Do người giáo viên đứng trên một bình diện tâm lí hầu như khác hẳn so với đứa trẻ, họ không thể có bất kì ảnh hưởng nào đến một hiện tượng như vậy. Vì thế chúng ta đang đối diện với một sự hé lộ đích thực của thế giới nội tâm. Một kích thích ngoại tại, ví dụ như một thiên tai nào đó, có thể kéo dài một sự khai mở từ vực sâu của tâm hồn. Nhưng ở đây chúng ta thấy mình đang đối mặt với một hiện tượng thuần túy và đơn giản về phát triển.

Sự kiện trở thành hiển nhiên khi chúng ta quan sát hành vi của những đứa trẻ vẫn còn khá nhỏ tuổi hơn nữa. Đôi lúc, chúng cho thấy một loại hoạt động tương tự, mặc dù chỉ giới hạn trong lĩnh vực về chuyển động. Nó bao gồm việc mang từng vật giống nhau, từ chỗ này sang chỗ khác. Chỉ sau này đứa trẻ mới thích mang các món đồ với một mục đích trước mắt ở bên ngoài, chẳng hạn đặt bàn ăn, đặt lại các món đồ vào tủ, v.v. Do đó, đây là một giai đoạn giáo dục định hình mà ở đó các hành động không có tầm mức hay ứng dụng bên ngoài nào cả. Chúng tôi tìm thấy những sự kiện

tương đồng liên hệ đến việc quán triệt được ngôn từ, khi đứa trẻ lặp lại các âm thanh, các vần, hay các từ, trong một thời gian dài, mà không thực sự là nói năng, chứ chưa nói đến chuyện dùng các từ này để chỉ các vật ở bên ngoài.

Hiện tượng này, rất thường thấy trong sự phát triển của đời sống tâm lí, do đó đáng quan tâm nhất. Nó có nghĩa rằng đứa trẻ phải được để cho tự do lựa chọn những đối tượng nó muốn. Loại trừ được càng nhiều rào cản giữa đứa trẻ và đối tượng mà tâm hồn nó khát khao một cách vô thức thì càng tốt cho đứa trẻ.

Mọi vật bên ngoài và hơn nữa mọi sinh hoạt bên ngoài cản trở cái động lực mỏng manh và ẩn tàng thiết yếu cho sự sống, dù nó chưa được biết đến, có tác động như một sự hướng dẫn cho đứa trẻ, đều sẽ là một chướng ngại vật. Vì thế giáo viên có thể trở thành vật cản chính cho đứa trẻ, bởi hoạt động của họ có ý thức và mạnh mẽ hơn của đứa trẻ. Giáo viên, sau khi đã trình bày cho trẻ sự kích thích giác quan và dạy chúng cách sử dụng, phải tìm cách tự rút lui ra khỏi môi trường mà trẻ được đưa vào. Đứa trẻ được thúc giục hành động bởi các động lực bên trong của chính nó chứ không còn bởi người giáo viên.

Chương 6

Học cụ để phát triển

Học cụ mà chúng tôi dùng cho sự phát triển giác quan của đứa trẻ có quá trình phát triển riêng. Chúng được lấy, một phần từ các thiết bị mà Itard và Seguin đã sử dụng trong nỗ lực dạy trẻ chậm trí và khiếm khuyết về mặt tâm thần, một phần từ những vật được dùng trong các kiểm tra về tâm lý, và một phần từ các món học cụ tôi đã thiết kế trước đó trong các thí nghiệm của mình. Phản ứng của trẻ đối với các món khác nhau, cách thức và tần suất mà qua đó các em sử dụng chúng, và các lợi ích có được từ đó, tất cả đã dẫn tạo ra những tiêu chí đáng tin cậy để loại bỏ, sửa đổi, và được chấp nhận sử dụng trong các trường của chúng tôi. Tất cả mọi điều về các vật dụng khác nhau này - màu sắc, kích cỡ, hình dạng v.v. đều được xác định bởi thử nghiệm. Bởi chúng tôi sẽ không giải thích về giai đoạn này trong công trình của mình trong tập sách này, ít ra nó cũng đáng được đề cập đến.

Để tránh sự hiểu lầm và để phản bác các chỉ trích nhằm vào phương pháp của chúng tôi sau khi nó đã được phổ biến rộng rãi, tuyên bố mục đích của chúng tôi trong việc rèn luyện giác quan cũng sẽ là điều hữu ích. Rèn luyện và mài bén các giác quan có lợi ích hiển nhiên là mở rộng tầm nhận thức và đem đến một nền tảng vững chắc hơn cho sự phát triển về trí tuệ. Trí tuệ xây lên

cái kho tích lũy các tư tưởng thực tiễn thông qua sự tiếp xúc và khám phá môi trường của nó. Không có những khái niệm như vậy, trí tuệ hẳn sẽ thiếu sự chính xác và cảm hứng trong các hoạt động trừu tượng của nó. Đúng là chỉ có vài nghề nghiệp đòi hỏi sự chính xác lớn trong việc vận dụng các giác quan khác nhau. Tuy nhiên nếu được rèn luyện và tinh luyện, dù đây chỉ là một thành tựu tạm thời trong cuộc đời của nhiều người, nó sẽ có giá trị lớn bởi ở giai đoạn phát triển này khi mà các tư tưởng cơ bản và các thói quen của trí óc được hình thành.

Còn một khía cạnh quan trọng khác đối với sự rèn luyện giác quan này. Một đứa trẻ hai tuổi rưỡi hay ba tuổi đến với một trong các Ngôi Nhà của Trẻ Thơ của chúng tôi, trong các năm trước đó, khi thể lực và trí lực đang phát triển, đã tích lũy và hấp thụ một số ấn tượng. Thành tựu đáng ghi nhận này mà tầm quan trọng khó có thể phóng đại hơn nữa, tuy nhiên, đã đạt được mà không có sự trợ giúp hay hướng dẫn nào từ bên ngoài. Các ấn tượng ngẫu nhiên và thiết yếu đều trộn lẫn với nhau, tạo ra một kho báu lộn xộn nhưng đáng kể trong tiềm thức của trẻ.

Với sự xuất hiện dần của tri thức và ý muốn, sự thiết lập một trật tự và một sự rõ ràng nào đó bên trong trí óc và phân biệt cái gì là thiết yếu, cái gì là ngẫu nhiên là điều đã trở nên cấp bách. Vào lúc này, đứa trẻ đã sẵn sàng tái khám phá môi trường của chính nó và kho tàng gồm các ấn tượng bên trong mà nó có. Để thỏa mãn nhu cầu này, nó phải có một sự hướng dẫn chính xác và khoa học như cái ta thấy trong các học cụ và bài tập của chúng tôi. Một đứa trẻ như thế có thể so sánh được với một người không hề có sự hiểu biết mà lẽ ra

họ phải có, về kho báu mà họ đã thừa kế, nhưng lại lo lắng đánh giá chúng với sự trợ giúp của một chuyên gia, lo liệt kê và phân loại chúng để họ có thể đặt chúng trong tầm kiểm soát tức thời và tuyệt đối của họ.

Nếu có thể có bất kì thắc mắc nào về giá trị lâu dài của một nhận thức giác quan tinh tế trong vài hoàn cảnh của cuộc đời, cái nhân tố thứ hai này chắc chắn có vẻ là một sở đắc vĩnh viễn. Theo quy luật chung, cái đầu tiên trong hai mục tiêu này đã được thừa nhận là lí do vì sao chúng tôi đã nhấn mạnh thật nhiều đến rèn luyện giác quan trong phương pháp của mình, trong khi mục tiêu thứ hai cũng không kém phần quan trọng và thực ra là động cơ chủ yếu. Kinh nghiệm của chúng tôi và của những người đi theo chúng tôi đã khẳng định cho niềm xác tín này.

Để kết luận, chúng tôi có thể đề cập đến sự hỗ trợ lớn lao mà các học cụ giác quan và những bài tập sử dụng các vật này đã mang lại trong việc phát hiện những khiếm khuyết của các giác quan về mặt chức năng, ở một thời điểm mà người ta có thể làm được nhiều việc để chỉnh sửa.

Các học cụ giác quan bao gồm một loạt những vật được tập hợp lại theo vài đặc tính vật lí của chúng, như màu sắc, hình dạng, kích thước, âm thanh, kết cấu, trọng lượng, nhiệt độ, v.v. Do đó, ví dụ, có một nhóm những chiếc chuông tạo ra các sắc độ của âm nhạc, một loạt những tấm thẻ thể hiện các sắc độ khác nhau của màu sắc, những nhóm vật rắn có cùng hình dạng nhưng khác nhau về kích cỡ hay có những hình dạng khác nhau hay có cùng kích thước nhưng trọng lượng khác nhau v.v.

Mỗi tập hợp của món đồ biểu hiện cùng đặc tính nhưng ở mức độ khác nhau; kết quả là có một sự khác biệt dần dần thay đổi đều đặn giữa các vật khác nhau, và, khi có thể, có một sự phân biệt được ấn định về mặt toán học.

Tuy nhiên, những quy luật chung tùy thuộc vào các sửa đổi có thể được ấn định bởi tâm trí của đứa trẻ. Kinh nghiệm sẽ cho thấy làm thế nào mà chỉ có môn học cụ đó thật sự hấp dẫn đứa trẻ và được nó tự do lựa chọn và sử dụng đều đặn, lại là thích hợp cho sự giáo dục đứa trẻ.

Mỗi loạt đồ, dù là phát ra âm thanh hay biểu hiện những màu sắc khác nhau, v.v., được thay đổi dần dần để có hai thái cực, cái tối đa và cái tối thiểu, là những đặc tính ấn định các giới hạn của nó, mà phù hợp hơn, được ấn định bởi cách sử dụng của đứa trẻ. Khi hai thái cực được đặt cạnh nhau, chúng chứng minh rõ ràng sự khác biệt bên trong các loạt thiết bị và do đó ấn định sự tương phản nổi bật nhất có thể đạt được với học cụ. Sự tương phản rõ nét giữa các thái cực khiến sự khác biệt của chúng trở nên hiển nhiên và đánh thức sự chú ý của đứa trẻ trước cả khi nó dùng đến chúng.

Tách riêng một đặc tính đơn nhất trong môn học cụ

Bất cứ vật nào chúng tôi muốn dùng để giáo dục các giác quan phải cần thể hiện được nhiều đặc tính khác nhau như về trọng lượng, kết cấu, màu sắc, hình dáng, kích thước, v.v. Làm sao chúng tôi tách biệt ra cái đơn nhất từ nhiều đặc tính để sự chú ý có thể tập trung vào đặc tính ấy? Điều này được thực hiện bằng cách sử dụng

một loạt đồ với sự thay đổi dần dần; các vật đều giống nhau ngoại trừ một đặc tính biến thiên (có thay đổi).

Ví dụ, nếu muốn chuẩn bị học cụ được dùng để phân biệt màu sắc, chúng ta phải tạo ra những vật có cùng chất liệu, cùng cỡ và kích thước, nhưng phải khác màu. Hoặc, nếu muốn làm ra những vật sẽ chỉ ra các âm sắc khác nhau trên âm giai, chúng cần phải hoàn toàn giống nhau về hình dáng, như những chiếc chuông mà chúng tôi sử dụng. Những chiếc chuông này có cùng kích cỡ và hình dạng và được gắn lên những giá đỡ giống nhau, nhưng khi được đánh bằng một cái vồ (búa) nhỏ, chúng phát ra những âm thanh khác nhau, và những âm thanh này là những sự khác biệt duy nhất mà giác quan nhận ra được.

Điều này cho thấy các dụng cụ nhỏ thường được trao cho trẻ em như là các món đồ chơi âm nhạc không có tác dụng tập luyện đúng nghĩa về cảm nhận âm nhạc: giúp trẻ phân biệt được các âm thanh. Các món đồ chơi này được làm bằng những thang dài hơn hay ngắn hơn, hay bằng những ống, có chiều dài khác nhau được sắp xếp như những cái ống của đàn ống. Điều này có nghĩa là mất của trẻ giúp nó thực hiện sự phân biệt trong khi tai nó phải là kẻ thẩm định duy nhất về âm thanh.

Một quy trình như kiểu này thành công trong việc chỉ ra các khác biệt, và hiển nhiên sự rõ ràng mạch lạc là nhân tố chính để đánh thức mỗi quan tâm nhận ra các khác biệt.

Các nghiên cứu tâm lí đã cho thấy rằng tách biệt các giác quan càng xa càng tốt là điều cần thiết nếu muốn làm cho một đặc tính đơn nhất trở thành nổi trội nhất. Xúc giác sẽ chính xác hơn nếu nó được hướng tới

với một vật không dẫn nhiệt, tức là, vật vừa cho cảm giác nóng vừa cho cảm giác lạnh, và nếu chủ thể được đặt trong một phòng tối và yên lặng nơi không có gì để mắt thấy hay tai nghe khiến các ấn tượng tiếp nhận bởi xúc giác bị phân tán. Do đó, có thể có một loại cách li hai mặt, một mặt là do chủ thể được tách riêng khỏi mọi ấn tượng từ môi trường xung quanh, và mặt kia là do môn học cụ có sự thay đổi dần, một cách có hệ thống, trong một đặc tính đơn nhất.

Sự hoàn hảo của bài tập này có được nhờ loại bỏ những yếu tố làm phân tâm càng nhiều càng tốt. Nó khiến đứa trẻ tham gia vào một cuộc phân tích nội tại và bên ngoài có thể giúp trẻ thụ đắc một cái đầu óc biết suy nghĩ một cách có trật tự.

Do bản chất, đứa trẻ là một kẻ ham thích khám phá môi trường xung quanh bởi nó chưa có thời gian hay phương tiện để biết chính xác về môi trường đó. Nó chịu nhầm mắt, hay chịu bịt mắt, để ngăn cản ánh sáng bên ngoài khi nó sờ các hình dạng hoặc khi nó vui vẻ chấp nhận bóng tối để có thể lắng nghe những âm thanh nhỏ nhất.

Những đặc tính cơ bản chung cho mọi sự trong môi trường giáo dục xung quanh đứa trẻ

Có nhiều đặc tính khác có thể thêm vào cùng với những đặc điểm vừa kể trên. Tuy nhiên, những đặc tính này không có liên hệ đặc biệt để cảm nhận các vật thể, nhưng nên được áp dụng thêm, bất kì nơi nào có thể, cho mọi thứ xung quanh đứa trẻ. Chúng là:

1/ *Kiểm soát sai lầm.* Cần phải hết sức cố gắng để đảm bảo môn học cụ trao cho trẻ tự nó mang tính kiểm soát

sai lầm. Ta có thể thấy ví dụ về điều này trong các inset hình khối. Chúng gồm những cái khung chứa bằng gỗ có lỗ để đặt những khối hình trụ có kích cỡ thay đổi dần dần từ đường kính nhỏ (mỏng) đến đường kính lớn (dày), từ thấp đến cao, hay từ nhỏ đến lớn. Vì các lỗ trong khung gỗ tương ứng đúng với các khối hình trụ, các khối này không thể đặt sai chỗ. Ít nhất sẽ có một cái bị loại ra, và điều này chỉ ra rằng một sai lầm đã bị vấp phải. Điều này cũng đúng với chuyện cài nút. Nếu một cái nút bị bỏ quên hay cài sai lỗ, lỗi này sẽ lộ ra khi thấy thừa ra một lỗ khuyết. Các sai lầm được nhận ra khi sử dụng các món học cụ khác, như trong ba loạt hình khối, bởi kích thước, và màu sắc, v.v. và bởi thực tế là đứa trẻ đã tự có thói quen chỉ ra các sự nhầm lẫn.

Kiểm tra sai lầm thông qua học cụ giúp đứa trẻ sử dụng lí trí của nó, năng lực phản biện, và khả năng ngày càng gia tăng trong sự rút tĩa được các sự khác biệt. Theo cách này, trí óc đứa trẻ được tập quen sửa chữa các sai lầm của mình dù là không cụ thể hay rõ ràng nhận ra bởi các giác quan.

Nhưng không phải chỉ riêng các vật được sử dụng để luyện giác quan và phát triển thói quen mà toàn bộ môi trường học tập được xây dựng để dễ dàng chỉnh sửa các sai lầm. Tất cả mọi thứ trong căn phòng, từ thiết bị đến học cụ đặc biệt cho trẻ, là kẻ chỉ điểm mà lời cảnh báo không thể bỏ qua.

Các màu sắc tươi sáng và các mặt phẳng sáng bóng để lộ ra các vết. Bàn ghế nhẹ, khi bị lật nghiêng hay kéo đi trên sàn nhà lại phát ra tiếng ồn chỉ ra những động tác vẫn còn vụng về và chưa hoàn chỉnh. Cả môi trường vì thế trở thành một thứ giảng viên hay lính

canh luôn luôn tinh tảo. Và mỗi đứa trẻ nghe lời khiển trách của chúng như thể trẻ đứng một mình trước mặt người thầy vô tri vô giác này.

2/ *Thẩm mĩ*. Một đặc điểm khác của các món đồ là chúng hấp dẫn. Màu sắc, sự tươi sáng, và cân đối được chú ý đến trong mọi thứ bao quanh trẻ. Không những chỉ có học cụ về giác quan mà toàn bộ môi trường cũng được sắp xếp để hấp dẫn đứa trẻ, cũng như trong thiên nhiên, các bông hoa đầy màu sắc hấp dẫn côn trùng đến hút mật hoa được chúng giấu kín.

"Hãy dùng tôi cẩn thận nhé", những chiếc bàn màu tươi và bóng loáng lên tiếng. "Đừng để tôi ở không", mấy cây chổi nhỏ, có cán được tô điểm những bông hoa nhỏ xíu, nói như vậy. "Nhúng bàn tay nhỏ của bạn vào đây nhé", cái chậu rửa tay sạch sẽ, hoàn toàn sẵn sàng để sử dụng với bàn chải và những mẫu xà phòng nhỏ nhắn, nói thế.

Những mảnh vải có màu xanh lục nối với nhau bằng nút bạc. Các khối gỗ màu đỏ. Các tấm thẻ được sắp xếp thành 63 màu khác nhau. Những chữ cái có màu đẹp dễ nằm đúng trong các hộp đựng của chúng. Tất cả những thứ này thể hiện thật nhiều lời mời gọi đứa trẻ.

Ở bất kì thời điểm nào, đứa trẻ bị thu hút bởi món đồ thích hợp với nhu cầu lớn nhất của nó lúc ấy. Cũng vậy, cánh hoa của tất cả các loài hoa ngoài đồng đang mời gọi những sinh vật khác đến với chúng bằng màu sắc và hương thơm, nhưng mỗi côn trùng chọn lấy bông hoa đã được tạo ra cho nó.

3/ *Hoạt động*. Một đặc điểm khác của học cụ đối với sự phát triển của trẻ là nó phải phù hợp với hoạt động của trẻ. Khả năng hấp dẫn của một món đồ đối với trẻ

không phụ thuộc vào phẩm chất của chính món đồ nhiều bằng cái cơ hội được hoạt động mà nó mang đến cho trẻ.

Điều này cũng giống như nói rằng một món đồ tự nó hấp dẫn là chưa đủ, mà nó phải phù hợp với sinh hoạt về vận động của đứa trẻ nếu nó thu hút được sự chú ý của trẻ. Ví dụ, phải có những món đồ nhỏ có thể di chuyển từ chỗ chúng được đặt. Khi ấy, đứa trẻ bắt đầu di chuyển bàn tay của nó hơn là các đồ vật. Đứa trẻ thích thú dựng lên rồi phá đi cái gì đó, đặt tới đặt lui các món đồ rất nhiều lần và tiếp tục quy trình này trong một thời gian dài. Một món đồ chơi rất đẹp, một bức hình hấp dẫn, một câu chuyện tuyệt vời, chắc chắn, có thể đánh thức sự chú ý của trẻ, nhưng nếu nó chỉ nhìn đến, hay nghe, hoặc sờ vào, mà không dám di chuyển món đồ, sự quan tâm của trẻ sẽ hời hợt và chuyển từ món này qua món khác. Đó là lí do tại sao môi trường được sắp xếp cho phù hợp với khao khát được năng động của đứa trẻ. Nó đẹp đẽ, nhưng điều này tự nó chỉ thu hút đứa trẻ trong vòng một ngày, trong khi chính vì mọi vật có thể được di chuyển, được sử dụng và đặt trở lại đúng chỗ của nó khiến sự hấp dẫn của môi trường là vô tận.

4/ *Giới hạn*. Cuối cùng, có một nguyên tắc khác được áp dụng chung cho tất cả các học cụ tạo ra để giáo dục trẻ. Điều này đến nay vẫn ít được hiểu rõ nhưng lại quan trọng nhất, đó là học cụ phải được giới hạn về số lượng. Nếu được hiểu đúng đắn, nguyên tắc này rõ ràng và hợp lí. Một đứa trẻ bình thường không cần kích thích để đánh thức nó hay để nó tiếp xúc với thế giới vật chất. Nó đã thức tỉnh, và nó đã có vô số mối quan hệ liên tục với môi trường của nó. Nó chỉ cần đem lại trật tự cho sự hỗn độn trong trí não của nó tạo ra bởi

vô số cảm giác đã đến với nó từ thế giới bên ngoài. Tâm trí của nó không ngủ như đứa trẻ chậm phát triển về mặt trí tuệ, mà trẻ là một nhà thám hiểm hăng say của một thế giới còn mới lạ đối với nó. Và, cái mà nó cần, trong tư cách người thám hiểm, là một con đường (là cái gì thẳng tắp và có giới hạn) có thể dẫn đưa nó đến mục đích của nó và giữ nó khỏi lang thang trong vô định. Thế là nó đam mê quyến luyến với những thứ đó, những cái có giới hạn và mục tiêu trực tiếp, sẽ mang trật tự vào sự hỗn độn đã được tạo ra bên trong nó; và với trật tự này, chúng cung cấp ánh sáng cho tâm trí truy tầm của nó và sự hướng dẫn cho các nghiên cứu của nó. Nhà thám hiểm lúc đầu bị bỏ rơi một mình khi ấy trở thành một kẻ đã ngộ, người thực hiện những khám phá mới ở mỗi bước đi và tiến lên với sức mạnh mà nó nhận được từ sự hài lòng nội tâm.

Bằng chứng thuộc loại này chắc chắn phải thay đổi quan điểm mà nhiều người vẫn giữ rằng đứa trẻ được trợ giúp theo tỉ lệ với số lượng các giáo cụ được trao vào tay của nó. Đó là một niềm tin thông thường, nhưng là sai khi nghĩ rằng đứa trẻ có nhiều đồ chơi nhất, được trợ giúp nhiều nhất, sẽ là đứa phát triển nhất. Thay vào đó, vô số đồ vật lẫn lộn bao quanh đứa trẻ chỉ khiến sự hỗn độn trong tâm trí của nó thêm trầm trọng và chỉ làm nó nản lòng.

Con số của các sự trợ giúp nên được cung cấp cho một đứa trẻ để đem lại trật tự cho tâm trí của nó và khiến nó dễ dàng hiểu được số đồ bất tận xung quanh nó, phải được ấn định bởi nhu cầu của nó, để duy trì sức mạnh của nó, nhưng đồng thời sẽ cho phép nó tiến bước an toàn trên con đường phát triển nhiều khó khăn.

Chương 7

Bài tập

Giáo viên phải giảng bài như thế nào: so sánh với những hệ thống cũ

Khi trẻ đã sẵn sàng luyện tập giác quan, các bài học được dạy riêng cho từng em. Giáo viên, với vẻ thận trọng, thử đến gần đứa trẻ mà cô nghĩ đã sẵn sàng để học. Cô ngồi xuống bên cạnh em và cầm lên một vật mà cô nghĩ sẽ làm em chú ý.

Ở đây, cô cho thấy bản thân cô đã được chuẩn bị đến mức nào. Cô phải được huấn luyện chỉ đơn thuần để làm thí nghiệm. Câu trả lời mà cô mong muốn từ đứa trẻ là tự bản thân em thôi thúc em sử dụng món đồ cô trao cho.

Bài học là một lời mời gọi sự chú ý. Nếu món đồ đáp ứng và thỏa mãn được các nhu cầu nội tại của đứa trẻ, nó sẽ khiến đứa trẻ kéo dài hoạt động. Em trở nên thành thạo và liên tục sử dụng nó.

Lời nói không phải lúc nào cũng cần thiết, thường thì, tất cả những gì ta cần làm là chỉ cho đứa trẻ thấy món đồ được sử dụng như thế nào. Nhưng nếu giáo viên cần phải nói và chỉ cho đứa trẻ cách sử dụng học cụ cho sự tăng trưởng và phát triển của em, họ nên nói ngắn gọn. Cách giảng dạy tốt nhất là dùng ít lời nhất, vừa đủ để thực hiện công việc ấy.

Càng ít lời thì bài học càng hoàn hảo. Khi chuẩn bị cho bài học, ta cần đặc biệt cẩn thận suy tính và chọn lọc các từ sẽ dùng với trẻ.

Một đặc điểm khác của bài học là sự đơn giản. Tất cả những gì liên quan đến bài học đều thể hiện sự chân thật tuyệt đối. Bởi đặc điểm đầu tiên của bài học bao hàm việc tránh những từ sáo rỗng, đặc điểm thứ hai này cũng phải được bao hàm trong đặc điểm đầu. Những từ được chọn lọc phải đơn giản nhất và chỉ nên thể hiện không gì khác hơn là sự thật.

Đặc điểm thứ ba của một bài học là tính khách quan của nó. Điều này có nghĩa là giáo viên quên bản thân mình và hoàn toàn hướng sự tập trung của đứa trẻ đến đối tượng. Đa phần, bài học ngắn và đơn giản phải gồm lời giải thích về vật ấy và lợi ích mà trẻ có được khi sử dụng nó.

Giáo viên sẽ ghi nhận trẻ có quan tâm đến đối tượng hay không, cách em biểu lộ sự quan tâm, em chú ý đến nó được bao lâu, v.v. và tránh ép buộc trẻ quan tâm đến cái mà cô đã trao cho nó. Nếu em nào không hiểu bài học đã được chuẩn bị với sự vất vả, đơn giản và chân thực cần thiết, người giáo viên cần thận trọng về hai điều. Thứ nhất, cô không nên cố lặp lại bài học. Thứ hai, cô phải tránh cho đứa trẻ thấy em đã làm sai và đã không hiểu, vì điều này có thể sẽ ngăn cản động lực hành động, là cái tạo nên nền tảng của sự tiến bộ, trong một thời gian dài.

Ta hãy thử tưởng tượng, ví dụ, một người giáo viên muốn chỉ cho đứa trẻ thấy sự khác biệt giữa hai màu xanh và đỏ. Để lôi cuốn sự chú ý của trẻ vào các vật ấy, cô nói "Em nhìn xem, chú ý nhé!" Nếu muốn dạy em

tên gọi của các màu sắc, cô vừa nói, vừa đưa em xem món màu đỏ: “Đây là đỏ”, cô cao giọng và phát âm từ “đỏ” thật chậm. Rồi cô cho em xem màu xanh, nói, “Đây là xanh”. Để xem trẻ có hiểu hay không, cô nói: “Em hãy đưa cho cô màu đỏ, đưa cho cô màu xanh.” Nếu đứa trẻ làm sai; người giáo viên không lặp lại bài học hay cố thêm nữa. Cô mỉm cười rồi cất các màu ấy đi.

Giáo viên thông thường đương nhiên trầm trở về sự đơn giản này. Họ thường nói: “Ai cũng làm được như thế.” Nhưng ở đây, câu chuyện ta thấy cũng lại giống câu chuyện về quả trứng của Columbus. Thực ra họ không thể làm như thế. Trong thực tiễn, thật vô cùng khó khăn để đánh giá các hành động của chính bản thân, và trong trường hợp giáo viên đã được huấn luyện theo các phương pháp cũ, thì lại càng khó khăn hơn. Họ trút lên đứa trẻ vô số những chữ vô dụng và thông tin sai lầm.

Ví dụ, xét trường hợp vừa kể đến, một giáo viên bình thường sẽ cố thử dạy về màu sắc cho một nhóm, cô quan trọng hóa quá mức công việc đơn giản đang làm và thúc giục tất cả các đứa trẻ nghe theo mình trong khi có lẽ không phải tất cả các em đều muốn nghe. Có lẽ cô bắt đầu bài học như sau: “Các em này, các em có thể đoán được cái gì đang nằm trong tay cô hay không?” Cô biết chắc chắn là trẻ không thể đoán được, và vì thế cô lôi kéo sự chú ý của các em bằng cách giả vờ. Rồi chắc hẳn cô sẽ nói: “Các em, có bao giờ các em nhìn lên trời không? Các em có bao giờ thấy cái này không? Các em có bao giờ nhìn lên trời vào lúc ban đêm không, khi nó sáng rực với các vì sao không? Không à? Các em nhìn cái tạp dề của cô nè. Các em có

biết nó màu gì không? Các em có thấy nó có cùng màu với bầu trời không? Đúng rồi, bây giờ nhìn cái màu cô đang có đây nhé. Nó cùng màu với màu bầu trời và cái tạp dề của cô. Nó màu xanh. Các em hay nhìn quanh. Các em có thấy những cái gì khác có màu xanh không? Và các em có biết màu của trái anh đào không? Hay màu của than?" v.v.

Do đó trí óc của trẻ, sau khi bị lẫn lộn bởi các câu hỏi, bị quá tải với một khối ý niệm - bầu trời, tạp dề, trái anh đào, v.v.; và trong sự lẫn lộn này, trẻ thấy khó xác định được đề tài, mục đích của bài học là để nhận biết hai màu, xanh và đỏ. Hơn nữa, đầu óc của trẻ không thể chọn lựa, nhất là khi nó không thể theo dõi một bài giảng dài lê thê.

Tôi nhớ lần dự một bài giảng về số học khi người giáo viên cô chỉ cho trẻ rằng hai cộng ba là năm. Để làm việc này cô sử dụng một bàn cờ có ô được làm ra để có thể đặt các quả bóng nhỏ vào trong các lỗ hổng tương ứng. Ví dụ, hai quả bóng đặt ở phía trên cao, và ba quả đặt bên dưới hai quả trên, và phía dưới các quả này là năm quả nữa. Tôi không nhớ rõ diễn tiến bài học ra sao. Tuy nhiên, tôi nhớ là giáo viên đặt một con búp bê tượng trưng cho một vũ công gần hai quả bóng ở phía trên. Con búp bê mặc áo xanh và có lúc được gọi bằng tên của một trong những đứa trẻ trong lớp: "Đây là Mariettina". Rồi, cạnh ba quả bóng kia là một vũ công khác mặc áo kiểu khác và được gọi là "Gigino". Tôi không biết chính xác làm cách nào người giáo viên có thể chứng minh cho cái tổng số, nhưng chắc chắn là cô trò chuyện một hồi lâu với hai vũ công, và di chuyển chúng vòng vòng, v.v. Nếu tôi nhớ đến các vũ công rõ

ràng hơn là đến tiến trình làm toán cộng, cái gì chắc sẽ còn ở lại trong tâm trí của lũ trẻ? Nếu các em không học được hai với ba là năm bằng cách này, ít nhất đầu óc của chúng cũng đã phải cố gắng rất nhiều. Người giáo viên chắc hẳn đã trò chuyện với các con búp bê rất lâu.

Trong một bài học khác, người giáo viên muốn chứng minh sự khác biệt giữa tiếng động và âm nhạc. Cô bắt đầu kể cho các em nghe một câu chuyện khá dài. Bỗng nhiên có người đồng nghiệp gõ mạnh cửa ra vào. Cô giáo la lớn làm gián đoạn câu chuyện: "Cái gì vậy? Cái gì đã xảy ra? Họ làm gì vậy? Cái gì vậy các con? Cô quên mất câu chuyện đến đâu rồi, Cô không thể tiếp tục câu chuyện, Cô không nhớ gì cả. Thôi phải bỏ dở câu chuyện rồi. Các con có biết chuyện gì đã xảy ra không? Các con có nghe gì không? Các con có hiểu không? Nó là một tiếng động. Đó là tiếng động! Cô thà đưa em bé này còn hơn." Cô cầm lên một cái đàn mandolin được quấn trong một cái khăn. "Em bé trai yêu dấu ơi, ta thà chơi với con. Các con có thấy em bé không? Các con có thấy em bé cô đang ẵm trong tay không?" Một trong các đứa trẻ la lên: "Đầu phải em bé!" Và các đứa kia phụ họa: "Đó là một cái đàn mandolin." Cô giáo đáp lại: "Không, không đâu, đây là em bé, em bé thật mà. Các con có muốn cô chứng minh cho các con thấy không? Ồ, hãy im nhé! Hình như nó đang sụt sùi, đang khóc nè. Chắc nó đang nói 'Ba, ba', ' Mẹ, mẹ' phải không?" Cô chạm vào dây của chiếc đàn dưới tấm khăn. "Các con có nghe không? Các con có nghe nó làm gì không? Nó khóc thầm hay khóc to vậy?" Một số đứa trẻ nói: "Nó là cái đàn mandolin. Cô vừa gảy dây của nó đấy." Cô giáo đáp lại: "Hãy im lặng. Nghe kĩ cái cô

đang làm nhé.” Cô tháo chặn lấy cái đàn ra và gảy nhẹ nhẹ lên dây: “Đây là một tiếng nhạc!”

Thật không thể tưởng tượng nổi làm sao một bài học như thế lại có thể giúp trẻ hiểu được ý định của người giáo viên, là cho thấy sự khác biệt giữa tiếng động và tiếng nhạc. Đứa trẻ có thể nghĩ là cô giáo muốn kể một chuyện giấu và cô chắc hẳn ngốc nghếch để quên mất luồng tư tưởng của mình chỉ vì một tiếng động và lầm lẫn cây đàn mandolin với một em bé. Con người của cô giáo chắc chắn hẳn đã in vào đầu đứa trẻ, chứ không phải mục tiêu của bài học.

Thật khó để tìm ra một giáo viên được đào tạo theo phương pháp thông thường có thể dạy một bài học đơn giản. Tôi nhớ có lần, sau khi đã giải thích thật nhiều về đề tài này, tôi yêu cầu một trong các giáo viên của tôi dạy sự khác biệt giữa một hình vuông và hình tam giác bằng cách sử dụng các tấm inset, như chúng tôi sẽ trình bày sau này. Tất cả những gì cô phải làm là đặt một hình vuông và một hình tam giác làm bằng gỗ vào các khoảng trống tương ứng và để đứa trẻ dùng ngón tay vẽ theo đường viền của các tấm inset và các khoảng trống rồi nói: “Đây là một hình vuông. Đây là một hình tam giác.” Cô giáo cho các em sờ vào các đường viền của tấm inset và nói: “Đây là một đường thẳng, đây là một đường khác, một đường khác, và đây là một đường thẳng khác. Có tất cả bốn đường thẳng. Bây giờ em hãy dùng ngón tay và đếm xem có bao nhiêu đường. Và các góc cạnh. Hãy đếm các góc cạnh. Sờ chúng với ngón tay của em. Nhấn vào. Cũng có bốn góc nè. Hãy nhìn kĩ nhé. Nó là một hình vuông!” Tôi chính người giáo viên, chỉ ra rằng cô đã không dạy đứa trẻ nhận biết một hình

thể mà chỉ dạy cho em cái ý niệm về kích thước, các góc cạnh, và những con số, những điều hầu như khác với điều mà đáng lẽ ra cô nên dạy. Nhưng cô tự bào chữa, và nói rằng: "Thì cũng như thế thôi mà". Nhưng đây không hẳn là điều giống nhau; cô đã cung cấp một sự phân tích về hình học và toán học của vật thể. Ta vẫn có thể nắm bắt được ý niệm về một hình vuông mà không cần biết đến số 4, có nghĩa là không cần học số cạnh và số góc cạnh. Những điều này là những sự trừu tượng vốn tự chúng không tồn tại. Cái đang tồn tại là một mảnh gỗ có một hình dạng nhất định. Những lời giải thích của cô giáo không chỉ làm cho đầu óc của đứa trẻ thêm bối rối mà chúng còn làm cho trẻ không phân biệt được cái cụ thể với cái trừu tượng, hình dạng của vật thể với toán học.

Tôi nói với người giáo viên, ví dụ có một kiến trúc sư đang chỉ cho bạn xem một mái vòm đẹp đẽ và lôi cuốn. Ông ta có thể đưa bạn xem bức ảnh của nó. Ông ta có thể chỉ ra vẻ đẹp của quang cảnh xung quanh, sự hài hòa của các bộ phận của nó. Ông ta có thể bảo bạn trèo lên và đi quanh mái vòm để chiêm ngưỡng tỉ lệ tương quan của các bộ phận và để hiểu rõ và có cái nhìn tổng thể. Hoặc ông ta có thể cho đếm số cửa sổ, các góc rộng hay hẹp, và cuối cùng vẽ bản phác họa về cấu trúc để minh họa các định luật về kiến trúc vững vàng và giảng dạy phương trình số học trong các bài toán để xây lên nó. Trong cách đầu tiên, có lẽ bạn sẽ chú ý đến dạng của mái vòm, trong cách thứ hai, chắc bạn không hiểu gì cả, và thay vì có được ấn tượng về mái vòm, bạn lại có một ấn tượng về người kiến trúc sư, người tưởng mình đang nói chuyện với một đồng nghiệp thay vì nói với

một phụ nữ đang vui chuyển du ngoạn của họ. Trường hợp này giống y như trường hợp của đứa trẻ, nếu, thay vì nói “Đây là một hình vuông”, và đơn giản cho em sờ nó và để ý đến đường viền cụ thể bên ngoài của nó, chúng ta tiến hành phân tích về mặt hình học cho đứa trẻ. Chúng ta tin rằng dạy cho một đứa trẻ các dạng hình học phẳng là quá sớm, đơn thuần chỉ vì chúng ta liên kết chúng với những khái niệm toán học. Nhưng đứa trẻ không phải không có khả năng nhận thức được các hình thể đơn giản. Thực ra, chúng ta có thể thấy được những cửa sổ và mặt bàn hình vuông mà không cần phải cố gắng. Mắt của trẻ được thích nghi với các hình dạng khác nhau xung quanh em. Khi hướng sự chú ý của đứa trẻ đến một hình dạng đặc thù nào đó, ta phải làm cho nó trở nên nổi bật để có thể in sâu vào tâm trí của trẻ. Cũng giống như chúng ta đang đứng ở trên bờ của một cái hồ, nhìn ra mà không chú ý nhiều đến bờ hồ, thì bỗng nhiên một người nghệ sĩ tiến đến và hô lên: “Ôi cái vòng cung tuyệt mỹ tạo ra bởi bờ hồ dưới bóng của cái vực đó sao mà đẹp quá!”. Thế là cái cảnh tượng này giờ trông buồn chán trở nên sống động trong đầu óc của chúng ta, tựa như nó đã được chiếu rọi bởi một tia sáng mặt trời, và chúng ta trải nghiệm được niềm vui thưởng thức trọn vẹn cái mà lúc trước chúng ta chỉ cảm nghiệm một cách không hoàn hảo.

Đây là sứ mệnh của chúng ta: chiếu rọi lên một tia sáng và lan truyền nó.

Hệ quả của những bài học đầu tiên này có thể được so sánh với những ấn tượng mà người lữ hành cô độc trải nghiệm khi họ đi bộ dọc con đường, hạnh phúc và bình an, dưới bóng của tán cây, để mặc cho tư

tưởng trong đầu được tự do lang thang trong sự tĩnh tâm bình lặng. Bỗng nhiên, họ trở lại với thực tại bởi tiếng vọng của chuông nhà thờ đầu đó. Lúc bấy giờ họ còn cảm nghiệm rõ ràng hơn nữa sự bình an đã tràn ngập tâm hồn họ, mà họ không hề ý thức được.

Thế nên đây là trách nhiệm đầu tiên của nhà giáo dục: kích hoạt sự sống nhưng để yên cho nó phát triển.

Tuy nhiên, nhằm thực hiện một sứ mệnh tinh tế như vậy, cần phải có một nghệ thuật cao độ khơi gợi cho ta biết cái thời điểm và các giới hạn khi can thiệp vào. Điều này sẽ ngăn cản người giáo viên không được quấy rầy hay hướng dẫn sai, thay vì trợ giúp, một tâm hồn đang hình thành và sẽ sống bằng chính các nỗ lực của nó.

Nghệ thuật này phải song hành với phương pháp khoa học, bởi sự đơn giản của các bài học của chúng tôi có nhiều nét tương tự với các thí nghiệm của khoa tâm lí học thực nghiệm.

Ngay khi giáo viên chạm đến tâm hồn mỗi học sinh của mình, đánh thức và mời gọi chúng bước vào sự sống như thể bằng một cây đũa thần, cô sẽ nắm giữ những trái tim này, và chỉ một dấu hiệu hay một lời nói của cô cũng sẽ đủ bởi tất cả các em đều ý thức được sự hiện diện của cô và lắng nghe lời cô.

Sẽ có một ngày khi, người giáo viên, trong sự ngạc nhiên của chính mình, nhận thấy rằng tất cả những đứa trẻ vâng lời cô như những con cừu bé nhỏ hiền lành, không những chỉ đáp ứng lại với bất cứ gợi ý nào của cô, mà còn mong đợi nó nữa. Chúng xem cô như một kẻ ban cho chúng sự sống, và từ kẻ ấy, theo trực cảm, chúng mong chờ được lĩnh hội thêm nhiều hơn nữa.

Kinh nghiệm cho chúng tôi thấy điều này, và cái kỉ luật tập thể này, đạt được như thế do phép ảo thuật, là nguyên nhân của sự thần phục lớn nhất của những người đã viếng thăm Ngôi Nhà của Trẻ Thơ. Năm mươi hay sáu mươi đứa trẻ, từ hai tuổi rưỡi đến sáu tuổi, tất cả các em, chỉ với một cử chỉ ra dấu của cô, trở nên hoàn toàn yên lặng đến nỗi sự im lặng của các em tựa như sự yên lặng của một sa mạc. “Đứng lên, đi khoảng một phút bằng đầu ngón chân, rồi trở về chỗ ngồi của con trong yên lặng”, tất cả các em, nhất loạt đứng dậy và thực hiện các thao tác với tiếng động nhỏ nhất. Cô giáo đã nói với từng em bằng giọng của cô, và mỗi đứa hi vọng lĩnh hội một vài ánh sáng nho nhỏ và niềm vui bên trong với sự can thiệp của cô, tiếp tục chăm chú và vâng lời như một người thám hiểm năng động có con đường riêng của mình để theo đuổi.

Ở đây, chúng ta cũng có thể nhắc lại chuyện quả trứng của Columbus. Một người điều khiển dàn nhạc phải huấn luyện từng nhạc công, nếu ông ta muốn đạt được một sự hài hòa cao quý từ nỗ lực của tập thể, và mỗi người trong các nhạc sĩ phải đều tự hoàn thiện trước khi họ có thể tuân theo chính xác sự chỉ huy không lời từ cây gậy của người nhạc trưởng. Ở các trường thông thường, ngược lại, chúng ta để cho một người phụ trách giảng dạy cũng cái giai điệu tẻ nhạt mà còn là chói tai, cho các nhạc cụ và các giọng ca có tính đa dạng nhất.

Điều này cũng xảy ra trong xã hội: Những con người có kỉ luật cao nhất cũng là những kẻ hoàn thiện nhất, nếu cách hành xử của họ không nặng tay, thô bạo và độc đoán.

Khi nói đến tâm lí trẻ em, chúng ta hay có thành kiến hơn là có sự khôn ngoan. Từ trước đến nay, chúng ta đã muốn thống trị trẻ bằng roi vọt hơn là cố gắng khuất phục chúng bằng sự hướng dẫn bên trong như đối với những con người. Chính vì vậy mà chúng đi ngang gần bên chúng ta mà chúng ta không thể biết rõ được chúng.

Nhưng nếu chúng ta để sang một bên các mảnh khoe để cổ gài bầy các em và không sử dụng bạo lực mà chúng ta xem là kỉ luật, trẻ sẽ tự biểu lộ cho chúng ta thấy một dáng vẻ khác. Sự dịu dàng của trẻ thật dễ thương và tuyệt đối, và chúng yêu thích tri thức đến nỗi chúng có thể vượt qua các trở ngại mà chúng ta chắc đã nghĩ rằng hẳn sẽ triệt thoái nỗ lực của trẻ.

Làm sao kích hoạt sự tham gia của một đứa trẻ vào các bài tập dùng các học cụ về giác quan - về sự tương phản, sự tương tự và sự thay đổi tiệm tiến

Ta phải bắt đầu quy trình với một số rất ít kích thích tương phản để khiến trẻ sau này nhận biết nhiều vật hơn tuy rằng tương tự, nhưng luôn tinh vi hơn và có sự khác biệt khó nhận ra hơn. Thế nên, ví dụ, khi nói đến việc nhận biết sự khác biệt về mặt xúc giác, ta sẽ bắt đầu chỉ với hai mặt phẳng, một cái hoàn toàn phẳng phiu và cái kia thì rất thô nhám. Khi làm một thí nghiệm về trọng lượng của các vật khác nhau, trước tiên ta đưa cho trẻ các thẻ nhẹ nhất rồi tiếp theo đưa cho nó cái thẻ nặng nhất trong loạt thẻ. Với âm thanh, ta cũng làm tương tự. Hai thái cực của một loạt (âm thanh) thay đổi tiệm tiến là những cái đầu tiên được trao cho trẻ.

Khi nói đến màu sắc, các màu sáng nhất và tương phản nhất được chọn, ví dụ như đỏ với vàng. Khi dạy về hình dạng, đó là hình tròn và hình tam giác, v.v.

Để đưa ra ý niệm đầy đủ hơn nữa về các sự khác biệt giữa những vật thể, song song với với các vật thật tương phản, ta cũng nên đưa vào những vật giống hệt nhau. Như thế sẽ có một loạt cặp đôi được trộn lẫn với nhau - hai âm thanh lớn hoặc êm nhẹ như nhau, hai vật cùng màu vàng hoặc cùng màu đỏ như nhau. Bài tập tìm sự giống nhau giữa các tương phản phô bày rõ rệt các khác biệt bằng cách làm cho chúng trở nên nổi bật.

Bài tập cuối cùng, với các vật có đặc tính thay đổi dần dần, là sắp xếp lại, theo một thứ tự tiệm tiến, một loạt các vật giống nhau, đã được trộn lẫn một cách ngẫu nhiên. Ví dụ, một loạt hình khối cùng màu, nhưng kích thước khác nhau theo một tỉ lệ cố định, ví dụ có các cạnh chênh nhau nửa *inch* ($1/2$ của 2.54 *cen-ti-mét* - ND). Tương tự là sự trình bày một loạt các vật màu vàng có sắc độ thay đổi từ nhạt đến đậm, hay một loạt các hình chữ nhật có hai cạnh cùng độ dài, nhưng hai cạnh còn lại thì có chiều dài giảm dần. Những vật như thế phải được đặt cạnh nhau theo đúng vị trí của chúng trong một loạt đồ có sự thay đổi tiệm tiến.

Làm sao Bắt đầu các Bài tập về Xúc giác

Mặc dù cơ quan xúc giác được trải ra trên khắp bề mặt của cơ thể, các bài tập dạy cho trẻ chỉ giới hạn ở các đầu ngón tay, và đặc biệt là các ngón bên tay mặt.

Xét về mặt thực hành một sự giới hạn như vậy là cần thiết, nhưng nó cũng có một chức năng giáo dục về mặt chuẩn bị cho trẻ sẵn sàng cho đời sống bình thường của nó, bởi chính các vùng này sẽ được trẻ sử dụng nhiều nhất

để sờ chạm. Trong hệ thống của chúng tôi, nó đặc biệt hữu dụng, bởi như chúng ta sẽ thấy, những bài tập khác nhau, mà các em thực hiện bằng đôi tay của mình, gián tiếp chuẩn bị cho chúng trước từ lâu cho việc viết chữ.

Do vậy, tôi cho một đứa trẻ rửa tay kĩ với xà phòng trong một cái chậu rồi rửa lại trong một cái chậu gần đó với nước âm ẩm. Sau đó tôi cho em lau khô tay và chà nhẹ hai tay vào nhau. Điều này hoàn tất việc chuẩn bị. Rồi tôi chỉ cho em xem cách sờ, có nghĩa là cách mà em nên sờ vào các bề mặt. Để làm thế, ta cần cầm lấy các ngón tay của trẻ và đưa đi đưa lại chúng thật nhẹ lên mặt phẳng. Một chi tiết khác của kĩ thuật này là dạy cho trẻ nhắm mắt khi đang sờ một vật gì đó, khuyến khích em bằng cách nói rằng em sẽ cảm nhận được các khác biệt rõ ràng hơn và có thể phân biệt các thay đổi trên mặt phẳng mà không cần thấy chúng. Đứa trẻ học nhanh chóng và cho thấy nó thích thú với quá trình này ngay. Điều này đúng đến độ sau khi các bài tập này được thực hiện, mỗi lần chúng tôi bước vào Ngôi Nhà của Trẻ Thơ, trẻ sẽ chạy đến bên chúng tôi và nhắm mắt lại, sờ nhẹ vào lòng bàn tay của chúng tôi, cố tìm ra chỗ nào da nhẵn nhất, hoặc sờ vào y phục của chúng tôi, nhất là các đường viền áo bằng lụa hay vải nhung. Trẻ thật sự luyện tập xúc giác của chúng. Các em đừng như không bao giờ chán việc sờ vào những bề mặt trơn, như vải sa-tin, và chúng trở nên điêu luyện trong việc phân biệt sự khác nhau của các miếng giấy nhám. Thiết bị cho các bài tập đầu tiên gồm có những vật sau đây:

(a) một tấm ván gỗ dài hình chữ nhật, được chia làm hai phần bằng nhau, một phần được dán giấy trơn và phần kia dán giấy nhám.

(b) một tấm ván khác tương tự tấm đầu (a), nhưng dán xen kẽ những dải giấy trơn và giấy nhám.

(c) một tấm ván khác tương tự, dán những dải giấy bột mài và giấy nhám có độ nhám giảm dần.

(d) một tấm ván dán những miếng giấy cùng kích cỡ, nhưng có độ trơn khác nhau, thay đổi từ giấy dày đến giấy rất mỏng trên tấm đầu.

Những tấm ván này vốn giữ các vật khác nhau để sờ, ở một vị trí cố định, chúng được dùng để chuẩn bị cho bàn tay của trẻ sờ vào đồ vật một cách nhẹ nhàng, và chúng còn dạy trẻ cách phân biệt có phương pháp. Đứa trẻ nhấm nháp, lần lượt sờ vào các phần khác nhau trên tấm ván và bắt đầu phân biệt những khác biệt bằng động tác của cánh tay.

Cũng như trong nhiều bài tập mà chúng tôi gọi là có tính cảm quan, sự kích thích nhạy cảm là một phương tiện dẫn đến sự ấn định các thao tác.

Tôi đã chuẩn bị món học cụ có thể di dời để dùng tiếp theo bài này. Học cụ này được tập hợp lại thành nhiều nhóm riêng rẽ, mỗi nhóm cho một bài tập cụ thể. Chúng bao gồm:

(a) các tấm thẻ có độ trơn khác nhau;

(b) những tấm thẻ có độ nhám thay đổi dần;

(c) những loại vải khác nhau.

Học cụ này cùng được sử dụng như thế, có nghĩa là bằng cách trộn lẫn các vật trong cùng một loạt, để sắp xếp lại, đôi lúc theo từng cặp, có lúc theo cùng loạt.

Vải thì gồm những miếng xếp theo đôi, được giữ trong một ngăn tủ đặc biệt gồm có vải nhung, lụa, len, vải cotton, vải lanh, vải đan v.v. Các em có thể học tên gọi các loại vải khác nhau.

Trẻ bịt kín mắt khi thực hiện tất cả bài tập trên.

Cảm giác về nhiệt độ

Đối với bài tập này, tôi dùng những bình chứa nhỏ, khác nhau, bằng kim loại. Chúng có dạng hình trứng và giữ kín được nước. Tôi rót nước đã đun tới 167°F (75°C - ND) vào mỗi bình chứa với lượng khác nhau, rồi tôi đổ chúng cho đầy với nước lạnh ở 69°F (20,5°C - ND), hay sắp chúng thành cặp. Mặc dù nhiệt độ thay đổi nhanh chóng khi các vật được cảm nắm, hoạt động vẫn có thể cung cấp một độ chính xác nào đó cho bài tập.

Một loạt các chất liệu khác nhau về nhiệt độ, như len, nỉ, thủy tinh, đá cẩm thạch, và sắt được dùng cho các bài tập đòi hỏi sự tinh tế hơn.

Cảm giác về trọng lượng (baric)

Để giáo dục cảm quan về trọng lượng, chúng tôi sử dụng các miếng gỗ. Chúng dài 3/4 inch (1 inch = 2,54 cm - ND), chiều ngang 1/2 inch và dày 1/4 inch. Chúng được làm bằng ba loại gỗ khác nhau - gỗ cây tử đằng, gỗ sồi và gỗ thông linh sam, với trọng lượng tương ứng là 1, 3/4 và 1/2 ounce (1 ounce hay oz. = 28,35g - ND), như vậy là chúng chênh nhau 1/2 ounce. Chúng phải trơn nhẵn và được đánh bóng, nhưng vẫn giữ nguyên màu gỗ. Khi nhìn màu gỗ, trẻ biết được là chúng có trọng lượng khác nhau. Do đó, trẻ có thể có cơ sở để kiểm soát được bài tập của mình. Trẻ cầm trên tay hai miếng gỗ, đặt chúng vào lòng bàn tay với ngón tay duỗi thẳng và nâng bàn tay lên xuống để ước lượng trọng lượng của chúng. Với sự tập luyện, thao tác của bàn tay trở nên gần như khó thấy. Đứa trẻ được khuyến nên thực hiện sự so sánh trong khi mắt nhắm.

Và trẻ được khuyến nên tự mình làm việc này, thành ra em vô cùng thích thú để xem mình có đang phỏng đoán hay không.

Phương pháp vừa được mô tả cho ta biết kĩ thuật cần thiết để đoán các trọng lượng khác nhau một cách khá chính xác. Vật phải được đặt nhẹ nhàng trên da và tránh gây ra các khác biệt về nhiệt độ (vì thế học cụ được làm bằng gỗ), nếu ta muốn có được cảm giác thực về trọng lượng của một vật. Đưa bàn tay lên xuống làm thay đổi trọng lượng vì lực cản của không khí. Một động tác như vậy là tự nhiên, theo bản năng, nhưng nó phải được thực hiện càng tinh vi càng tốt nếu chúng ta muốn có được một sự suy đoán chính xác hơn về trọng lượng của đồ vật.

Kĩ thuật cho phép ta đạt đến một mức độ chính xác mà tự nó cũng là điều khá lí thú.

Cảm giác về Hình dạng chỉ Thông qua Xúc giác (Giáo dục Giác quan về Nhận thức Lập thể hay ba chiều)

Nhận ra được hình dạng của một vật bằng cách sờ nó bằng các đầu ngón tay, như người mù thường làm, không đơn thuần là một cách luyện tập cơ quan xúc giác. Trên thực tế, chỉ có các đặc tính trơn hay thô nhám trên bề mặt được cảm nhận thông qua xúc giác.

Nhưng khi bàn tay và cánh tay cử động quanh một vật, cảm nhận về mặt vận động được kết hợp với cảm nhận về mặt xúc giác. Một cảm giác như thế được gán cho một cái giác quan đặc biệt, giác quan thứ sáu, còn được gọi là giác quan của cơ bắp, và nó cho phép nhiều cảm giác được lưu giữ trong một "trí nhớ của bắp cơ", nó gọi lại các động tác đã thực hiện.

Chúng ta có thể di chuyển mà không chạm vào bất cứ cái gì và ghi nhớ, lặp lại động tác đã làm về mặt

phương hướng, khoảng cách, v.v. Điều này là hệ quả của các cảm giác cơ bắp mà chúng ta đã trải nghiệm. Nhưng khi chạm vào vật gì lúc chúng ta cử động, hai cảm giác, về xúc giác và về bắp cơ, bị trộn lẫn với nhau, và gây ra cái cảm giác mà các nhà tâm lý gọi là "cảm giác lập thể /ba chiều".

Trong trường hợp như vậy, không phải ta chỉ có ấn tượng về động tác đã hoàn tất, mà còn có "tri thức" về một vật thể bên ngoài. Tri thức này có thể lồng vào với cái đã tiếp thu thông qua thị giác, nhờ đó đem lại sự chính xác lớn hơn cho nhận thức về một vật thể. Điều này đặc biệt dễ nhận ra ở trẻ còn nhỏ, dường như các em nhận ra các vật một cách chính xác hơn và nhất là nhớ ra chúng một cách dễ dàng hơn, khi sờ chúng hơn là khi thấy chúng. Bản chất của đứa trẻ hé lộ rất sớm cái thực tế này. Trẻ nhỏ thường sờ vào mọi thứ chúng thấy, do đó trẻ tiếp nhận một hình ảnh kép (về thị giác và bắp cơ) của vô số các vật khác nhau trong môi trường của chúng.

Nhưng thói quen sờ mó mọi vật này, như chúng tôi đã khám phá ra qua kinh nghiệm, là một điều gì khác hơn là việc đơn thuần để kiểm chứng về cái đã thấy. Rõ ràng nó biểu lộ sự nhạy cảm rất bén nhạy của bắp cơ mà một đứa trẻ nhỏ sở hữu ở một giai đoạn trong đời khi mà sự phối hợp cơ bản của các động tác của nó đang được cố định.

Do đó nó không chỉ đơn thuần là một sự kiểm chứng của cái đã thấy, mà còn là sự thực hiện của chính cái thao tác và là sự xây dựng của tòa cấu trúc sinh lý đó và của sự phối hợp các vận động cần thiết để làm cho các cơ quan biểu đạt được hiệu quả.

Hơn nữa, thực tế là về mặt thực tiễn, tất cả những bài tập về giác quan được kèm theo các động tác cho thấy những nhận thức do cảm giác vận động (kinesthetic, có được nhờ các vận động của cơ thể - ND) có một vai trò nổi trội ngay từ khi trẻ còn rất nhỏ. Đó là lí do khiến chúng tôi đã sử dụng rộng rãi giác quan ba chiều trong phương pháp giáo dục của mình. Nhưng giác quan này cũng quan trọng về mặt văn hóa vì nó là một phương tiện cần thiết cho sự tự biểu đạt bản thân thông qua việc vẽ, viết v.v. Bởi các cảm giác này có lợi nhất cho việc đạt được mục tiêu mà chúng tôi đã đề ra cho trẻ, chúng tôi đã đặc biệt chú ý đến sự phát triển của chúng trong thời kì giáo dục định hình của tuổi ấu thơ.

Thành công lớn mà chúng tôi đã đạt được với các thí nghiệm loại này đáng được mô tả để trợ giúp cho các giáo viên.

Thiết bị đầu tiên được sử dụng là các thỏi gỗ và viên gạch hình vuông của Froebel. Sau khi đã mời gọi trẻ chú ý đến hình dạng của hai hình khối này, chúng tôi cho trẻ sờ vào để cảm nhận chúng một cách kĩ lưỡng trong khi mắt mở. Đồng thời chúng tôi vẫn tắt mô tả về hai vật này cho trẻ nghe để trí óc của trẻ chú ý đến các chi tiết. Rồi chúng tôi bảo đưa trẻ xếp các thỏi gỗ sang tay phải và các viên gạch hình vuông sang tay trái, phân loại bằng xúc giác và không nhìn đến các vật thể. Cuối cùng trẻ làm việc này với mắt đã bịt kín. Hầu hết các em thành công trong việc thực hiện bài tập, và sau vài lần lặp đi lặp lại, tất cả các sai sót đều bị loại bỏ. Sự chú ý của trẻ có thể duy trì được một lúc lâu trong loại trò chơi này vì có tất cả 24 khối gạch và khối gỗ. Không nghi ngờ gì nữa, sự chú ý của trẻ trong công việc của

nó được khuyến khích bởi những người bạn tò mò sẵn sàng cười nhạo các sai sót của em, và nó còn bị thôi thúc thêm nữa bởi chính lòng tự hào về tài suy đoán của nó.

Một lần, người giáo viên dẫn một bé gái ba tuổi đến gặp tôi, đó là đứa nhỏ nhất trong lớp, thường lặp lại bài tập một cách hoàn hảo. Chúng tôi để em ngồi thoải mái ở ghế bành, gần chiếc bàn và đặt 24 vật trên bàn, rồi trộn lẫn chúng với nhau. Sau khi nhắc em chú ý đến hình dáng của chúng, chúng tôi bảo em đặt các khối gỗ bên tay phải và các khối gạch bên tay trái. Khi được bật mắt, bé bắt đầu bài tập như chúng tôi đã dạy, nghĩa là dùng hai tay nhặt lên hai món một cách ngẫu nhiên cùng lúc, sờ và cảm nhận, rồi đặt chúng vào đúng chỗ. Đôi khi em nhặt hai khối gỗ, đôi khi hai khối gạch, và những lúc khác thì một khối gạch bên tay phải và một khối gỗ bên tay trái. Một đứa trẻ phải nhận ra hình dáng và nhớ vị trí đã được chỉ định cho các vật khác nhau trong suốt bài tập. Đối với tôi đây xem ra là một công việc rất khó khăn cho một đứa bé ba tuổi.

Nhưng, lúc quan sát, tôi để ý rằng em không những tiến hành bài tập một cách thoải mái, mà còn không cần phân biệt các món đồ bằng cách sờ cả món đồ. Em lấy lên hai món cùng lúc và nhẹ nhàng cảm chúng vì em duyên dáng và tinh tế trong các thao tác. Nếu khối gạch ở trong tay phải và khối gỗ trong tay trái, ngay lập tức em đổi chúng rồi mới bắt đầu công việc cần mẫn là vuốt chúng như đã được dạy, mà em xem như một nhiệm vụ. Nhưng em đã nhận ra được các vật thể chỉ đơn giản bằng cách sờ nhẹ vào chúng, có nghĩa là, em nhận dạng được chúng ngay từ lúc nhặt lên. Sau này khi suy nghĩ về điều đó, tôi bỗng nhận

ra rằng về chức năng, đứa trẻ thuận cả hai tay. Điều này là rất thông thường ở trẻ ba bốn tuổi, nhưng sau đó nó biến mất. Thế rồi tôi cho các đứa khác lặp lại bài tập và nhận ra rằng chúng cũng nhận dạng được các món đồ trước khi sờ nắm khắp cả món đồ, và thường đó là trường hợp của trẻ nhỏ tuổi hơn. Các phương pháp của chúng tôi vì vậy cung cấp cho trẻ nhiều kinh nghiệm để so sánh và tiếp tục dẫn đưa chúng đến một khả năng phán đoán rất đáng ngạc nhiên.

Các bài tập cho giác quan lập thể có thể được triển khai rộng rãi. Chúng là nguồn thích thú lớn lao cho trẻ em vì chúng không quan tâm đến sự cảm nhận một kích thích riêng lẻ, như về nhiệt, mà quan tâm hơn đến sự tái dựng cả vật thể đã biết rõ. Các em sờ vuốt các món đồ chơi hình lính, các viên bi, và nhất là tiền. Cuối cùng chúng có được khả năng phân biệt các vật nhỏ bé có liên hệ gần với nhau, như các hạt cho chim ăn và hạt gạo.

Trẻ em tự hào rằng chúng có thể “thấy” mà không cần dùng mắt. Khi xòe hai bàn tay ra, chúng sẽ la to “Mắt con đây nè, con thấy với bàn tay của con, con không cần đến mắt nữa!” Và tôi thường đáp lại các tiếng kêu vui tươi của các em: “Được, chúng ta hãy bỏ cặp mắt của mình đi! Chúng ta còn làm được gì nữa?” Điều này khiến các em bật cười và reo hò.

Những đứa trẻ nhỏ của chúng tôi vượt quá sự tiên đoán của chúng tôi và thật sự làm chúng tôi ngạc nhiên với tiến bộ bất ngờ của chúng. Đôi lúc, chúng “điên” lên vì mừng rỡ, và điều này đã khiến chúng tôi có những suy nghĩ sâu sắc về các em.

Sau này, các em, do sự đồng lòng với nhau, đã khám phá ra một trong những bài tập lí thú nhất, nay được

tiến hành trong các Ngôi Nhà của Trẻ Thơ. Các em bắt đầu lần lượt sử dụng lại tất cả các học cụ liên quan đến sự nhận thức bằng xúc giác: các inset hình khối, các tấm plaque hay thẻ hình học và ba loạt hình khối. Các em đã tiếp tục làm đến những bài tập cao cấp hơn lúc trước, nay quay lại sử dụng ba loạt inset hình khối, và các em bịt mắt, sờ các khối hình trụ và những inset tương ứng, chúng thường lấy cả ba cái khung chứa ra và trộn lẫn các khối hình trụ của ba loạt khác nhau. Hoặc các em lấy các tấm thẻ dạng hình học và nhắm mắt lại, thận trọng sờ kỹ những đường biên khác nhau của chúng và cố tìm ra cái dạng tương ứng trong các khung. Các em thường ngồi xuống trên tấm thảm của mình, và liên tục sờ các thanh gỗ dài, đưa các ngón tay từ trên xuống dưới như để xác định tấm mức của các cử động của cánh tay. Hoặc chúng sẽ gom xung quanh mình các hình khối để ráp cái tháp hồng và dựng nó lên khi mắt bị bịt kín.

Như thế, các bài tập về cơ bắp là một kiểu lặp lại trong giáo dục trẻ em, thông qua thị giác, như sẽ được mô tả sau này, chúng dẫn đến một sự thẩm định chính xác về những hình dáng và kích thước khác biệt được tìm thấy ở các vật khác nhau.

Huấn luyện vị giác và khứu giác

Làm cho các bài tập liên quan đến các giác quan này trở nên hấp dẫn là chuyện không dễ. Tôi chỉ có thể nói rằng các bài tập giống những bài thường dùng trong khoa tâm lý học định lượng đối với tôi, dường như không thích hợp và thực tiễn, ít nhất là đối với trẻ còn rất nhỏ.

Do đó, lần thử nghiệm thứ hai của chúng tôi là tổ chức những trò chơi giác quan mà các em có thể tự lập

lại. Chúng tôi cho một em ngửi hoa viôlet và hoa lài, hoặc cuối tháng Năm chúng tôi lấy những bông hồng đã hái để cắm vào các bình hoa. Rồi chúng tôi bịt mắt một đứa trẻ và nói với em: “Bây giờ cô sắp đưa cho con cái gì nhé - vài bông hoa.” Một em khác có thể đưa bó hoa viôlet lên gần mũi và em hẳn có thể nhận ra chúng. Rồi như một bài kiểm tra về độ nồng của mùi hương, em được đưa cho ngửi một cánh hoa duy nhất, hay nhiều bông hoa.

Rồi chúng tôi quyết định rằng có lẽ dễ hơn hết là để cho môi trường làm phần lớn công việc giáo dục này. Các mùi hương để luyện khứu giác trước hết phải hiện diện ở đó; và bởi, không như hình ảnh và âm thanh, chúng không nhất thiết phải có trong tầm tay, chúng tôi quyết định lần lượt xịt các dầu thơm quanh phòng với ý định làm cho các mùi hương trở nên tinh tế hơn khi phai nhạt dần.

Vài cái túi nhỏ trang hoàng với hoa văn của Tàu được treo trên tường để trang trí. Bông hoa và rau thơm từ trong vườn và xà phòng ướp những mùi hương tự nhiên như mùi hoa hạnh nhân và hoa oải hương được để gần đám trẻ.

Chỉ sau này, khi đã thiết kế những lô đất nhỏ trồng rau thơm để lôi cuốn sự chú ý của trẻ đến khu vườn xanh như đã làm với vườn hoa xinh đẹp, chúng tôi mới khám phá ra rằng sự thích thú đi tìm những mùi hương khác nhau đã có ở những trẻ khoảng ba tuổi. Chúng tôi ngạc nhiên, vì các em đem cho chúng tôi những rau thơm mà chúng tôi không hề trồng và cũng không biết là chúng có mùi thơm; nhưng khi các em nài nỉ chúng tôi ngửi, chúng tôi khám phá ra rằng chúng thực sự có một mùi thơm nhẹ nhẹ.

Một lô đất trồng dày đặc đến độ màu sắc thì đồng bộ, nhưng hình dạng của các cây cỏ thì hơi khác nhau, cung cấp các vật liệu hữu dụng cho việc luyện tập khứu giác. Do đó, nó trở thành một trung tâm “nghiên cứu”. Khi sự chú ý của trẻ được hướng đến việc luyện tập các giác quan khác nhau, một cách có trật tự, ngay cả khứu giác cũng trở nên “thông minh” hơn, và vì thế cũng là một công cụ để khám phá môi trường của trẻ.

Nhưng ngay cả những em nhỏ hơn, với khả năng chọn lựa và từ chối các loại thức ăn khác nhau, đã cho chúng ta thấy rằng khứu giác là một trợ tá tự nhiên cho vị giác khi ăn. Khía cạnh huấn luyện trẻ em này được liên kết với đời sống dinh dưỡng của trẻ, nhưng nó tế nhị đến nỗi đáng được đặc biệt trình bày riêng. Khi nhớ lại cái thực tế rằng vị giác được dựa trên khả năng nhận ra bốn vị đơn giản, chúng tôi đã đi đến kết luận rằng thời gian hợp lí để huấn luyện vị giác của trẻ là trong các bữa ăn.

Trẻ trở nên khá quan tâm đến chuyện phân biệt các vị khác nhau và nhận ra được bốn vị căn bản. Ngọt và mặn đều thú vị, nhưng cả vị đắng cũng được nếm để trải nghiệm, và vị chua, nhất là ở trái cây, được phân biệt ở những mức độ khác nhau.

Một khi đã khơi dậy được sự chú ý đến các vị và những hạn chế nhất định của chúng, thế giới các mùi hương được phân biệt rõ ràng hơn với vô số cảm giác đa dạng pha trộn vị giác với khứu giác được cảm nghiệm khi ăn uống, ví dụ trong sữa, bánh mì tươi hay khô, trái cây v.v. Và xúc giác của lưỡi nảy sinh từ sự tiếp xúc với chất dính và dầu mỡ, và những loại chất khác nhau, được phân biệt từ các cảm giác về mùi vị thông

qua một nỗ lực về trí óc, là một sự khám phá đích thực về bản thân và môi trường của mình.

Trẻ năm tuổi là những đối tượng thích hợp để nếm các dung dịch đặc thù về vị đắng, chua, ngọt và mặn. Chúng tham gia vào thí nghiệm như thể đây là một trò chơi, và chúng thích thú xúc miệng, mà không hề nghi ngờ rằng chúng đang được đưa vào những cuộc thí nghiệm mà người lớn đã khoác lên cái vẻ uy nghi đáng kính của khoa học. Trong lúc đó các trẻ nhỏ hơn nghiêm túc tham gia vào việc tìm ra các mùi hương mà thiên nhiên đã ban cho những cây cỏ nhỏ xíu trên các cánh đồng.

Chương 8

Phân biệt bằng thị giác và thính giác

Học cụ: Các inset hình khối và các hình khối

Hoàn thiện cảm nhận về chiều kích đơn thuần bằng thị giác

Những loạt học cụ khác nhau cho thấy các khác biệt về chiều kích: cái thứ nhất chỉ liên quan duy nhất đến các khác biệt về một chiều, là chiều cao; cái thứ hai cho thấy một sự khác biệt tiệm tiến (hay nói cách khác là thay đổi dần - ND) về hai chiều, là diện tích; cái thứ ba liên quan đến các khác biệt trong cả ba chiều kích.

Các inset hình khối

Có bốn khối gỗ màu tự nhiên đã đánh bóng, có cùng kích thước và hình dạng (dài 22", cao 2" và rộng 3"). Mỗi khối gỗ là cái khung chứa 10 inset hình trụ tròn, dễ dàng nhấn vào và rút ra khỏi các lỗ tương ứng của từng cái, với một cái núm để cầm phía trên mỗi inset.

Khung chứa, với các khối hình trụ khác nhau của nó, trông giống một bộ quả cân bình thường.

Các chiều của hình trụ này đều đặn thay đổi dần:

1/ Trong khung chứa thứ nhất, các khối hình trụ có cùng bán kính nhưng khác nhau về chiều cao. Chúng thay đổi từ $3/16"$ đến $1\frac{7}{8}"$, và chiều cao của từng cái, trong 9 khối hình trụ này, có sự gia tăng đều đặn là $3/16"$.

2/ Trong khung chứa thứ hai, các hình trụ đều cùng chiều cao nhưng có bán kính giảm dần. Độ khác biệt dần từ mỗi trụ qua trụ kế tiếp cũng là $3/16''$, và số đo bán kính của các hình trụ thay đổi từ $3/16''$ đến $17/8''$.

3/ Trong khung chứa thứ ba, cả chiều cao và bán kính đều giảm dần, do đó là sự kết hợp những khác biệt của cả hai bộ kia.

Trên nguyên tắc, trẻ chỉ dùng mỗi lần một bộ. Điều này có nghĩa là ba đứa trẻ có thể tiến hành bài tập này cùng lúc.

Bài tập đều giống nhau cho cả ba bộ inset. Chúng được đặt trên một cái bàn nhỏ và tất cả các phần (khối hình trụ) được lấy ra khỏi khung chứa và trộn lẫn với nhau, và công việc của trẻ là đặt chúng trở vào đúng chỗ của chúng (Bài tập cơ bản đến độ ba chiếc bàn nhỏ được thiết kế riêng với phần lõm vào, dành để đặt các hình trụ có thể lấy ra được). Sự "kiểm soát sai lầm" nằm trong sự tương ứng chính xác giữa khối hình trụ và không gian của nó trong khung chứa.

Thật vậy, giả dụ nếu đứa trẻ, mắc lỗi khi dùng bộ thứ nhất, một trong những khối hình trụ sẽ tụt trong cái lỗ quá sâu, và cái khác thì nhô ra ngoài vì cái lỗ quá nông.

Sự không đều đặn là hậu quả, vừa cụ thể vừa rõ rệt, nó trở thành một sự kiểm tra tuyệt đối cho cái lỗi đã làm. Hệ quả của điều này là các vật phải được cẩn thận đặt trở lại chỗ của chúng, và trẻ cần phải liên tục chú ý đến vị trí của chúng, để cho tất cả hình trụ đều nằm đúng vào chỗ của chúng, ở cùng một mức trong khung chứa.

Sai lầm còn rõ rệt hơn khi xảy ra trong bộ thứ hai. Các hình trụ đều có cùng chiều cao, nhưng bán kính của chúng giảm dần. Do đó thay vì có những cái rộng và hẹp hơn. Nếu trẻ lấy một trong những hình trụ này ra bằng cái núm của nó và đặt vào một cái lỗ quá to, em có thể không thấy mình đã làm sai và vẫn tiếp tục đặt các hình trụ vào các lỗ quá to. Trong giây lát, trẻ có thể nghĩ rằng em đang làm tốt, nhưng cuối cùng sẽ có một hình trụ dư ra mà không để vừa vào cái lỗ còn trống.

Lỗi thật rõ ràng nên lập tức phá vỡ ngay cái ảo tưởng ban đầu của đứa trẻ. Sự chú ý buộc trẻ phải nhận ra ngay cái vấn đề hiển nhiên.

Em phải lấy ra tất cả các hình trụ đã đặt sai chỗ và đặt vào đúng vị trí của nó.

Bây giờ chúng ta nói đến loạt inset thứ ba. Ở đây các hình trụ thay đổi kích thước cả về chiều cao và bán kính. Không những bán kính dần giảm đi như trong bộ thứ hai, mà chiều cao của chúng cũng giảm dần. Kết quả là mỗi hình trụ, từ cái nhỏ nhất đến cái lớn nhất, đều có cùng hình dạng nhưng chiều kích khác nhau. Các inset này cũng được dùng cho một bài tập tương tự hai bộ kia, kèm theo sự kiểm soát về sai lầm.

Ba bộ inset, thoạt đầu ta khó phân biệt được cái này với cái kia, hé lộ những sự khác biệt nhỏ nhất của chúng cho đứa trẻ nào đã dùng đến chúng, và cả ba bộ khiến đứa trẻ thích thú chú ý hơn nữa khi học cách sử dụng chúng. Từ đó, hệ quả tự nhiên của sự lặp lại bài tập này là khả năng phân biệt nhạy bén hơn của đôi mắt, một sự quan sát sắc sảo hơn, và một sự chú tâm hơn trong việc tiến hành một hoạt động có tính

hệ thống, và đến lượt điều này, nó lại kích thích năng lực suy luận, khiến trẻ nhận ra được và chỉnh sửa các sai sót. Phải nói rằng nó ảnh hưởng đến nhân cách của đứa trẻ thông qua giác quan và cho trẻ cơ hội để có một sự tập luyện kiên định với những tác động sâu sắc.

Các hình khối

Có ba bộ hình khối có dạng khác nhau cho phép lắp lại các quan sát về sự thay đổi dần trong một, hai và ba chiều. Các bộ này gồm ba loạt mẫu gỗ lớn, sơn màu sáng. Chúng tạo ra ba hệ thống mà chúng tôi gọi tên là: hệ thống các thanh gỗ và chiều dài, hệ thống các lăng trụ và hệ thống các khối.

Các thanh gỗ sơn màu đỏ có tiết diện vuông, giống hệt nhau với cạnh là $3/4"$ x $3/4"$. Tuy nhiên chúng thay đổi dần về chiều dài, từ $4"$ đến $40"$ với mỗi chiều dài cách nhau $4"$.

Cầm nắm những vật dài và công kênh này đòi hỏi trẻ vận động cả cơ thể. Trẻ phải đi tới đi lui để mang các thanh gỗ này và đặt chúng cạnh nhau theo chiều dài và do đó tạo ra một hình dạng, về tổng thể, giống những cái ống của đàn organ.

Nơi để tiến hành bài tập này là trên sàn nhà, nhưng trước khi bắt đầu, trẻ trải một tấm thảm đủ rộng cho nó và bộ học cụ. Sau khi đã sắp xếp các thanh gỗ cho giống các ống của đàn organ, nó tách chúng ra rồi lại trộn lẫn và sắp xếp chúng lại bất cứ khi nào nó thích làm việc đó.

Một bài tập tương tự bao gồm việc sắp xếp một loạt các lăng trụ màu nâu sậm trên một tấm thảm. Các hình lăng trụ dài bằng nhau ($7\frac{1}{2}"$) nhưng lại có tiết diện thay đổi dần. Hình lớn nhất có cạnh cơ bản là $3\frac{3}{4}"$ và ở hình

nhỏ nhất là $\frac{3}{8}$ ". Các hình lăng trụ được xếp cạnh nhau từ cái to nhất đến cái nhỏ nhất để chúng trông giống như một cầu thang.

Cuối cùng là một loạt những hình lập phương thay đổi về kích cỡ từ $3\frac{3}{4}$ " đến $\frac{3}{8}$ ". Những khối này có màu hồng sáng và thể hiện những vật khác nhau về ba chiều kích, từ lớn nhất đến nhỏ nhất. Khối lập phương lớn nhất đầu tiên được đặt trên thảm, rồi cái thứ hai, lớn hơn được đặt trên nó. Thao tác này được tiếp tục cho đến khi một cái tháp được dựng lên. Khi tháp bị phá vỡ, nó lại được dựng trở lại.

Cố gắng và trí nhớ của bắp cơ

Trẻ em cầm các hình khối lên bằng một tay. Một đứa trẻ ba hay ba tuổi rưỡi, khó khăn lắm mới có thể nắm vừa một hình khối có cạnh vuông là $3\frac{3}{4}$ ". Hơn nữa, các khối này, và một hình lăng trụ $7\frac{1}{2}$ " là nặng đối với một đứa trẻ. Do đó em phải gắng sức với bàn tay nhỏ của mình, và điều này kéo căng bàn tay và gia tăng sức lực cho nó. Sau khi đã sử dụng các khối màu nâu nhiều lần, cuối cùng bàn tay của đứa trẻ tự động nhận ra cái vị trí chính xác cần thiết để bao lấy các khoảng không gian của $3\frac{3}{4}$, $3\frac{3}{8}$, 3, $2\frac{5}{8}$, $2\frac{1}{4}$, $1\frac{7}{8}$, $1\frac{1}{2}$, $1\frac{1}{8}$, $\frac{3}{4}$ hoặc $\frac{3}{8}$ inches. Nói cách khác, đứa trẻ phát triển một trí nhớ bắp cơ đối với những độ tăng dần rõ ràng về mặt không gian. Điều này được lặp lại bằng các khối màu hồng đỏ. Ở đây lại có thêm một phương cách để hoàn thiện. Một khối nhỏ hơn phải nằm trên một khối kế lớn hơn nằm ở trung tâm, và chứa lại một đường biên là một khoảng cách rộng $\frac{3}{16}$ " xung quanh tất cả bốn cạnh. Để đạt được điều này, bàn tay và cánh tay phải

thực hiện thao tác có chủ ý. Khó nhất cho việc đặt vào đúng vị trí là khối nhỏ nhất có mỗi cạnh là $3/8''$. Cánh tay của đứa trẻ phải giữ vững để đặt cái vật nhỏ nhắn ấy vào trung tâm của cái khối kế tiếp lớn hơn, và điều này hiện rõ trong sự chú tâm kĩ lưỡng và nỗ lực hiển nhiên của nó khi thực hiện thao tác.

Chắc chắn rằng chính thị giác thu được nhiều lợi ích nhất từ các bài tập với các khối inset và các hình khối. Dần dần, trẻ bắt đầu có được những sự phân biệt mà lúc trước chúng không để ý đến.

Hơn nữa, nếu cả ba bộ inset được sử dụng cùng một lúc và các đứa trẻ sắp cả ba bộ thành một hình tam giác, rồi đặt các hình trụ từ cả ba bộ vào cái không gian ở giữa hình tam giác ấy và trộn lẫn chúng với nhau. Chúng tạo ra một bài tập về trí nhớ và lí luận phức tạp hơn. Trẻ phải nhớ hết ba bộ và nhớ các inset thuộc về bộ nào và do đó nhớ cái khung chứa của chúng. Đây là điều khiến bài tập trở thành hấp dẫn. Trẻ nghiêm túc tập trung trí óc của mình vào công việc trước mắt và tiến hành các nỗ lực tự nhiên thú vị trong khả năng của nó.

Cũng chính đôi mắt được đặc biệt luyện tập để nhận ra những kích cỡ khác nhau của các hình khối, và do đó để khám phá ra các sai sót bất ngờ, ví dụ như các thanh gỗ nằm lệch chỗ, một sự không đều đặn trong các bậc thang, hay một tòa tháp có chỗ nhô ra vì một khối lập phương lớn được đặt giữa hai cái nhỏ hơn. Những sai sót như thế đập vào mắt, đồng thời cũng thu hút với màu sắc tươi sáng. Mọi thứ đều được thực hiện để khiến đôi mắt nhận ra sai sót và khiến bàn tay chỉnh sửa nó.

Vận động cơ bắp đi đôi với những luyện tập về thị giác. Đôi khi nó bao gồm việc cầm nắm những vật nhỏ bé được lấy ra, như các hình trụ từ các bộ inset, đôi khi gồm việc mang đi và sắp xếp các khối lớn bằng gỗ. Tập luyện các giác quan do đó được thực hiện bởi những thao tác hướng tới một mục tiêu rõ ràng.

Thao tác này, với sự hỗ trợ của các quan sát đã thực hiện, giúp đưa trẻ tập trung vào việc lặp lại một bài tập. Một tỉ lệ toán học có thể tìm thấy trong sự khác nhau tương đối giữa ba bộ hình khối khác nhau.

Thật vậy, các thanh màu đỏ có liên hệ với một loạt các con số:

1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10.

Mười khối lăng trụ, có cùng chiều dài, thay đổi ở tiết diện và tương ứng với số bình phương của các con số:

$1^2, 2^2, 3^2, 4^2, 5^2, 6^2, 7^2, 8^2, 9^2, 10^2$.

Cuối cùng, mười khối lập phương với ba chiều khác nhau có liên quan với số lũy thừa 3 của các con số:

$1^3, 2^3, 3^3, 4^3, 5^3, 6^3, 7^3, 8^3, 9^3, 10^3$.

Thực ra trẻ chỉ có cảm nhận bằng giác quan về các tỉ lệ này, nhưng trí óc của em đã được huấn luyện về các dữ liệu cơ bản dọn đường cho toán học.

Trẻ thấy rằng trong tất cả bài tập, những bài dùng các hình khối có các khác biệt lớn nhất là những bài dễ nhất, và các bài dùng những thanh gỗ có khác biệt nhỏ nhất, lại là các bài khó nhất.

Ở tiểu học, khi học số học và hình học, trẻ sẽ quan tâm trở lại với các hình khối của thời thơ ấu, và sẽ học lại chúng, theo các tỉ lệ trong tương quan của chúng nhờ vào khoa học về con số.

Học cụ về màu sắc

Sau một loạt thử nghiệm với trẻ em bình thường tôi đã quyết định dùng học cụ sau đây để trợ giúp trẻ nhận ra màu sắc, có nghĩa là, trong việc huấn luyện giác quan cảm nhận màu sắc của chúng (Trong các viện cho trẻ bị khuyết tật, như đã trình bày ở trên, tôi đã sử dụng những inset gỗ làm thành nhiều bộ với các tấm thẻ tròn có màu). Học cụ cuối cùng được chọn gồm các tấm thẻ được quần quanh bằng các sợi chỉ lụa màu tươi sáng. Ở hai đầu cuối của các tấm thẻ này có một cái rãnh hai mặt để màu không chạm vào mặt bàn và, cũng để chúng có thể được cầm nắm mà không chạm đến sợi chỉ màu. Các màu sắc do đó được giữ nguyên vẹn trong một thời gian dài.

Tôi đã chọn chín màu, mỗi màu có bảy sắc độ. Do đó có 63 tấm thẻ màu. Gồm có các màu: xám (từ đen đến trắng) đỏ, cam, vàng, xanh lục, xanh dương, tím, nâu và hồng.

Các bài tập: Ba màu ở sắc độ sáng nhất được chọn ra, ví dụ, đỏ, xanh dương và vàng. Một cặp của các màu này được đặt lên bàn trước mặt trẻ. Trẻ được cho xem một màu và được mời tìm ra cái giống y như với nó trong số đó. Sau khi đã tìm ra, trẻ đặt cái đó dọc bên cạnh cái đồng màu. Thế là các tấm thẻ được sắp ra thành cột gồm các cặp thẻ, được xếp đôi với nhau tùy theo màu. Số thẻ màu cho trẻ nhìn được từ từ gia tăng, cho đến khi tất cả chín màu, có nghĩa là mười tám thẻ, đã được trao cho em. Cuối cùng, thay vì những màu rực rỡ nhất, thì các màu nhạt nhất được chọn ra.

Rồi đưa trẻ được trao cho hai hay ba tấm cùng màu nhưng sắc độ khác nhau, ví dụ cái sáng nhất, cái sậm nhất, và một cái ở giữa có cùng màu. Em phải sắp xếp

chúng theo sắc độ cho tới khi tất cả bảy tấm được sắp hết ra.

Rồi các sắc độ khác nhau của hai màu khác biệt, ví dụ đỏ và xanh, được tuần tự sắp ra, hoàn toàn lẫn lộn trước mặt đứa trẻ. Em phải tách riêng hai loạt và sắp xếp mỗi loạt theo sắc độ của nó. Rồi em lại tiếp tục lấy ra các màu gần giống nhau hơn, ví dụ, xanh dương và tím, vàng và cam, v.v.

Tại một trong các Ngôi Nhà của Trẻ Thơ, tôi đã thấy trò chơi sau đây được tiến hành thành công và nhanh chóng đến mức đáng kinh ngạc. Cô giáo chủ nhiệm đặt lên bàn nhiều loạt màu thay đổi dần sắc độ, bao nhiêu em ngồi quanh là bấy nhiêu bộ, ví dụ, ba bộ. Giáo viên bảo mỗi em phải cẩn thận chú ý đến cái màu của em hay cái màu em đã chọn. Sau đó cô trộn tất cả các nhóm màu khác nhau trên bàn. Mỗi đứa trẻ nhanh chóng chọn lựa từ cái tập hợp phức tạp này tất cả những sắc độ của cái màu của mình. Em chồng chúng lên nhau rồi sắp hàng các miếng thẻ tùy theo sắc độ khác nhau của chúng và như thế làm hiện ra một dải ruy-băng với màu sắc nhạt dần đi.

(Ở một Ngôi Nhà khác, tôi đã thấy trẻ lấy cả hộp 63 màu, lật ngược nó trên bàn, và trộn lẫn các tấm thẻ. Rồi chúng nhanh chóng tập hợp các tấm thẻ màu theo sắc độ của chúng và do đó tạo ra một tấm thảm đẹp đẽ với sắc màu trên bàn.)

Trẻ thụ đắc được kĩ năng trong chuyện này với một tốc độ nhanh chóng đáng kinh ngạc. Trẻ ba tuổi có thể xếp tất cả sắc độ của các màu sắc lại với nhau.

Ta có thể thử trí nhớ của một đứa trẻ về màu sắc bằng cách cho em nhìn một màu, rồi bảo em chọn một

màu tương tự từ một cái bàn ở xa, nơi các màu đã được sắp ra theo trật tự. Trẻ thành công trong bài tập này và ít khi làm sai. Trẻ năm tuổi thích thú nhất với bài tập sau cùng này. Chúng rất thích so sánh hai sắc độ và xem xét chúng có giống nhau hay không.

Kiến thức hình học mang tính cảm quan

Các tấm inset phẳng và các dạng hình học

Học cụ đầu tiên: các tấm inset phẳng bằng gỗ, lịch sử của chúng

Tại trường dạy trẻ khuyết tật, tôi đã cho làm những miếng inset, theo mẫu mà các vị tiền bối trứ danh của tôi đã sử dụng. Những miếng inset được làm từ hai tấm gỗ đẹp, cái này chồng lên cái kia, cái ở dưới đặc và rắn nhưng cái ở trên có nhiều hình dạng khác nhau được cắt rời khỏi tấm đó. Trẻ phải đặt các tấm dạng tương tự bằng gỗ vào trong các khoảng trống đã tạo ra. Những vật này đều có núm bằng đồng cho dễ cầm.

Seguin dùng một hình ngôi sao, một hình chữ nhật, một hình vuông, một hình tam giác và một vòng tròn. Những hình này được sơn bằng màu khác nhau. Và những khoảng trống cho các tấm inset này đều nằm ở trên cùng tấm ván gỗ.

Ở trường dạy trẻ khuyết tật của tôi, tôi đã tăng số ví dụ lên và tách riêng học cụ dùng cho màu sắc ra khỏi bộ dùng để học hình. Các inset về màu sắc đều tròn còn những cái dùng để cho thấy sự khác biệt về hình dạng đều cùng màu (xanh lơ). Tôi cho làm một số lớn các tấm thẻ với nhiều màu có sắc độ thay đổi dần, và tôi liên tục thêm vào những hình được gắn trên cùng cái tấm ván cứng đang giữ chúng lại với nhau.

Nhưng từ lúc ấy, khi tiếp xúc với trẻ bình thường, sau những lần thử nghiệm khác nhau, tôi đã loại bỏ hoàn toàn các tấm inset phẳng để học về màu sắc bởi thứ học cụ này không có cái gì để kiểm tra sai lầm; đứa trẻ đập lại, thế là nó che mất chính cái màu nó đang so sánh.

Học cụ dứt khoát được chọn

Mặt khác, tôi đã giữ lại các tấm inset phẳng để phân biệt hình dạng nhưng đã thay đổi học cụ bằng cách tách riêng các hình. Mỗi hình được lồng vào cái khung đơn giản được dành riêng cho nó.

Mỗi inset hình vuông, chữ nhật, tròn, tam giác, hình thang, hình trứng, hay hình khác được sơn màu xanh lơ sáng, trong khi những khung riêng hình vuông của từng tấm đều có cùng kích thước và được sơn màu trắng. Thế là các tấm này có thể sắp xếp được theo nhiều cách phối hợp khác nhau và số các tập hợp đã tăng lên, bởi đặt một cái khung vuông bên cạnh cái khung vuông khác là điều dễ làm.

Để cố định các nhóm này lại với nhau, tôi đã cho làm những cái đồ chứa hay khung bằng gỗ. Những cái này đủ to để giữ được sáu hình vuông, tương ứng với số các hình, có hai hàng và mỗi hàng có ba hình. Cái nền màu xanh lơ của các khung gỗ này hiện ra khi các tấm plaque được lấy ra khỏi từng cái khung của chúng. Đường bìa do đó lộ ra và vì thế cũng giống, về hình dạng và màu sắc, với chính các tấm thẻ.

Để dùng cho ngay các bài tập sơ khởi, tôi đã đặt làm một cái khung với một diện tích hình chữ nhật có cùng kích cỡ (bên trong cái khuôn) như diện tích của các đồ chứa cho các tấm plaques đã mô tả. Phần trong

màu xanh dương đậm được bao quanh bởi một đường bìa cao khoảng $1/4$ " và rộng $3/4$ ". Trên đường này, một cái khung gồm những dải gỗ dày chừng $1/4$ " giao nhau được gắn bằng bản lề khiến nó nằm ở trên, vừa khít với cái nằm bên dưới, để chia cái dưới thành 6 ô vuông bằng nhau, bởi một hình chữ thập, và 2 dải dọc theo chiều dài. Cái nắp để trống này xoay qua xoay lại trên một cái bản lề nhỏ và được cài chặt phía trước bằng một cái ghim cài nhỏ.

Sáu cái khung riêng, có cạnh vuông 4 " và dày $1/4$ ", do đó vừa khít trên cái nền màu xanh, và đã được giữ cố định bởi một giàn gỗ được đóng bên trên. Bởi cái nắp để trống này giữ các hình vuông cố định, trẻ có thể dễ dàng sử dụng cái khung như một bộ hay một đơn vị riêng rẽ.

Khung chứa này còn có nhiều ưu điểm hơn những cái khác đã được mô tả vì nó cho phép phối hợp những dạng hình học khác nhau bằng cách thay đổi các khung riêng. Nó cũng đảm bảo được sự cố định của các tấm này.

Đường bìa và các mép trong và mép ngoài của cái khung được sơn men trắng. Những miếng được lồng vào bên trong cái khung, tức là những dạng hình học phẳng, được sơn màu xanh lơ như cái đáy của chính cái khung.

Tôi cũng cho làm bốn khối hình vuông sơn cùng màu xanh và bằng cách dùng chúng, tôi có thể điều chỉnh cái khung sao cho nó có thể giữ được một, hai, ba, bốn, năm dạng hình học thay vì sáu cái. Lí do của việc này là bởi trong các bài học đầu tiên, tốt hơn hết ta chỉ bày ra hai hay ba hình tương phản với nhau hoặc ít

nhất những cái có dạng khác xa nhau, như, ví dụ, một hình tròn và một hình vuông, hay một hình tròn, một hình vuông và một hình tam giác đều.

Theo lối này, ta có thể có nhiều cách phối hợp khác nhau.

Rồi tôi đặt làm một cái tủ có sáu ngăn kéo. Nó có thể bằng các-tông hay gỗ. Nó chủ yếu là một cái hộp, phần ở trước có thể được hạ xuống như những cái hộp mà các luật sư dùng, và sáu cái khay, lần lượt chồng lên nhau, được đặt tựa lên những cạnh đỡ nhỏ ở hai bên hông. Trong cái khay đầu tiên có bốn tấm plaques đặc và hai tấm cho một hình thang và một hình thoi. Trên cái khay thứ hai có một hình vuông và năm hình chữ nhật cùng chiều cao nhưng có chiều ngang giảm dần. Trên cái khay thứ ba, có sáu hình tròn có bán kính giảm dần, trên khay số bốn có sáu hình tam giác, trên khay số năm có các hình đa giác từ năm đến mười cạnh, và trên khay số sáu có những hình có dạng cong, như các hình êlip, hình trứng, và một dạng hình hoa (bốn hình cung đan chéo với nhau).

Ba bộ thiệp

Những tấm thiệp vuông màu trắng mỗi cạnh khoảng $5\frac{1}{2}$ " được cho thêm vào học cụ này. Trên một bộ của những tấm thiệp này có dán một hình hình học bằng giấy màu xanh tương ứng với màu xanh của các inset. Chúng có cùng kích cỡ và hình dạng như tất cả các hình hình học khác nhau trong bộ sưu tập. Trên bộ thiệp thứ hai, đường viền, cũng màu xanh, của cùng những dạng hình học ấy cũng được dán lên như vậy. Đường viền có độ dày $\frac{1}{4}$ ". Một bộ thiệp thứ ba gồm có các hình dạng được vẽ bằng màu đen cho thấy kích

cỡ và hình dáng của các hình này. Khái niệm này được tìm thấy trong phương pháp của Séguin.

Vậy bộ học cụ bao gồm cái khung, các tấm plaques khác nhau và ba bộ thiệp.

Bài tập với các inset

Bài tập này gồm việc trao cho trẻ cái khung với các hình khác nhau, lấy các miếng ra, rải chúng ra xung quanh, trộn lẫn trên bàn, và mời đứa trẻ trả chúng về đúng chỗ.

Đây là một trò chơi thích hợp cho trẻ dưới 3 tuổi. Nó có sự hấp dẫn lớn đối với đứa trẻ, nhưng lại không giữ được trẻ hứng thú lâu bằng các inset hình khối. Tôi chưa từng thấy bài tập được lặp lại năm hay sáu lần liên tiếp.

Thật vậy, đứa trẻ dồn rất nhiều năng lượng vào bài tập này. Em phải nhận ra hình dạng của một vật thể và xem xét nó thật lâu. Nhiều đứa thoát tiên chỉ thành công sau nhiều lần thử đặt các miếng này vào đúng chỗ của chúng. Ví dụ, trẻ thành công khi thử đặt một hình tam giác vào khoảng trống dành cho hình thang, hình chữ nhật, v.v. Hoặc khi trẻ cầm cái hình chữ nhật lên và nhận ra chỗ phải đặt nó vào, chúng đặt cạnh dài vào cạnh ngắn, và chỉ sau nhiều lần thử, chúng mới đặt vào đúng chỗ. Sau ba hay bốn lần thử thành công, trẻ rất dễ dàng nhận ra các dạng hình học và đặt các inset vào chỗ của chúng với sự tự tin kèm theo vẻ điềm nhiên và coi thường một bài tập quá dễ làm.

Đó là lúc trẻ có thể tiến tới một sự khảo sát có phương pháp về các hình thể khác nhau, tùy ý thay đổi các tấm plaques trên bàn và đi từ những hình dạng tương phản đến những hình dạng tương tự. Rồi bài

tập trở nên dễ dàng cho trẻ vì nó đã quen nhận ra các hình và đặt chúng trở lại đúng chỗ mà không cần thử hay cố gắng.

Trong thời gian đầu này, là thời kì vừa làm vừa thử, trẻ được đưa cho xem các hình có dạng tương phản. Sự nhận biết ra các hình này được trợ giúp rất nhiều khi cảm nhận qua thị giác của trẻ được kết hợp với xúc giác. Tôi cho đứa trẻ dùng ngón trỏ tay phải sờ vào đường bìa của những hình này, cũng như sờ mép trong của các tấm plaques đựng chúng, và do vậy cũng có cùng hình dạng như chính những miếng hình đó. Tôi cố gắng làm sao cho việc này trở thành một thói quen ở trẻ. Trong thực tiễn, điều này dễ làm bởi trẻ thích sờ đồ vật. Vài đứa nếu chưa thể nhận ra một hình dạng bằng mắt nhìn, có thể nhận ra khi sờ, nghĩa là khi chúng thực hiện những thao tác cần thiết để lần theo đường bìa. Trẻ lo lắng khi nó xoay một miếng theo mọi hướng, cố đặt nó vào cho đúng chỗ mà không được; nhưng ngay khi vừa chạm vào đường bìa của miếng đó và của cái khuôn đựng nó, các em lại thành công trong những cố gắng của mình. Không thể nghi ngờ rằng việc kết hợp vận động với thị giác là sự hỗ trợ lớn cho cảm nhận về hình dạng và cố định chúng vào trong trí nhớ.

Cũng như trong trường hợp các inset hình khối, cái tiêu chuẩn đúng sai để kiểm soát trong các bài tập như thế là tuyệt đối. Một hình đặc biệt nào đó không thể đặt được vào bất cứ chỗ nào trừ chính cái bảng có chỗ trống tương ứng của nó. Trẻ do đó có thể tự thực hành bài tập và hoàn thiện sự nhận thức của nó về các hình dạng khác nhau.

Bài tập với ba bộ thiệp

Bộ thứ nhất. Trẻ được trao cho vài tấm thiệp trên đó có tô hoặc dán các hình và các miếng inset, có nghĩa là, các hình chính được lồng vào các tấm plaques trong bài tập trước. Tất cả đều bị trộn lẫn và trẻ phải sắp các tấm thiệp ra thành một hàng trên bàn (chuyện này làm nó rất thích thú) và phải đặt các miếng inset đó lên trên tấm thiệp. Ở đây kiểm tra là bằng mắt. Trẻ phải nhận dạng được hình và đặt miếng inset lên trên cho thật chính xác để nó che khuất cái hình trên tấm thiệp. Ở đây mắt của trẻ ứng với cái đường biên mà cho đến nay đã kiểm soát, một cách vật lí, việc ráp các tấm này lại sao cho khớp với nhau. Hơn nữa trẻ phải phát triển thói quen sờ vào đường bìa của hình khối như một bài tập đơn giản (và trẻ luôn sẵn lòng thực hiện các thao tác như vậy). Sau khi đã che cái hình trên tấm thẻ, trẻ lại sờ quanh đường bìa của tấm inset như thể nó đang hoàn thiện việc ghép đôi hai hình dạng (tương ứng) với ngón tay của nó.

Bộ thứ hai. Một chồng thiệp có hình được viền với đường màu xanh được trao cho trẻ cùng với những hình khối tương ứng với hình trên các tấm thẻ.

Bộ thứ ba. Trẻ được trao cho các tấm thiệp có hình chỉ đơn thuần được viền đen và các miếng inset tương ứng như ở trên.

Trẻ do đó được huấn luyện để diễn giải các đường viền của các hình vẽ bằng mắt của nó, và bàn tay của nó được chuẩn bị để vẽ chúng qua động tác của ngón tay vạch theo các đường viền của chúng.

Bài tập để phân biệt âm thanh

Luyện tập để nghe các âm thanh, theo một lối đặc biệt, đưa chúng ta vào mối quan hệ tồn tại giữa một con người và một môi trường chuyển động, cái thứ duy nhất có thể tạo ra âm thanh và tiếng ồn. Ở nơi mà mọi vật đều đứng yên, thì không có gì ngoại trừ sự im lặng tuyệt đối. Thính giác do đó là một giác quan có thể tiếp thu những ấn tượng chỉ đơn thuần từ những chuyển động đang diễn ra quanh một đối tượng.

Luyện nghe phải bắt đầu từ sự thính lặng khi nó rời khỏi sự bất động để đi tới sự cảm nhận các âm thanh và tiếng động gây ra bởi sự chuyển động.

Sau này chúng tôi sẽ giải thích những khía cạnh quan trọng, đa diện của sự im lặng đối với phương pháp của chúng tôi. Nó trở thành nhân tố kiểm soát trong sự cố ý hạn chế các chuyển động gây ra các âm thanh khác nhau.

Im lặng cũng là một phương thức để tạo nên các nỗ lực tập thể, bởi để có được nó, mọi sự hay mọi người mà nó bao trùm đều phải hoàn toàn bất động.

Không thể nghĩ ngờ gì nữa, nỗ lực để mang lại sự thính lặng phải tạo được niềm thích thú hăng hái giữa đám trẻ con, như là điều đã thực sự xảy ra. Trẻ hài lòng với việc đi tìm nó và việc biết phương thức để đạt được nó.

Thính giác cũng cung cấp cho chúng ta một khái niệm rõ ràng về nguyên tắc cơ bản để luyện giác quan. Điều này có nghĩa là trẻ có thể nghe tốt hơn.

Chúng ta nghe tốt hơn, có nghĩa là, với sự tỉnh nhạy hơn, khi chúng ta để ý đến những âm thanh nhỏ hơn lúc trước. Luyện giác quan do đó dẫn đến sự

thường ngoạn được các kích thích nhỏ nhất, và sự vật được cảm nhận càng nhỏ bé thì khả năng của giác quan càng lớn. Do đó huấn luyện giác quan chủ yếu hỗ trợ cho sự cảm nhận nhạy bén nhất đối với các kích thích bên ngoài.

Ví dụ, như Itard đã chỉ ra rất rõ, một người hơi điếc có thể được huấn luyện để cảm nhận được những âm thanh nhỏ hơn những âm thanh họ hẳn nghe được nếu để mặc họ tự nghe một mình, có nghĩa là, nếu họ không được huấn luyện; và họ có thể dần cảm nhận được những tiếng động thông thường mà người có thính giác bình thường có thể nghe được mà không cần một sự huấn luyện như vậy.

Căn cứ trên nguyên tắc này, bằng cách sử dụng một loạt kích thích liên tiếp từ mạnh đến yếu, Itard đã dạy nhiều người gần điếc làm sao nghe được người khác nói, và do đó làm sao để chính họ nói được. Nhờ vậy ông chữa được cho rất nhiều người điếc khỏi bệnh.

Một nguyên tắc khác trong sự huấn luyện giác quan là phân biệt những sự khác nhau giữa các kích thích.

Về phương diện này, nhằm có thể giúp được người khác, ta nên biết cách phân loại các cảm giác khác nhau và ghi nhận các sự khác biệt dần dần thay đổi của chúng.

Trước hết, chúng ta có thể phân biệt âm thanh với tiếng động, bắt đầu bằng những khác biệt có thể nhận ra rồi tiếp tục đến những khác biệt hầu như không nhận thức được. Sau đó chúng ta có thể tiếp tục với các đặc tính khác nhau của âm thanh, tùy vào nguồn gốc của chúng, ví dụ như chúng xuất phát từ một người

đang nói hay từ một dụng cụ âm nhạc. Cuối cùng, chúng ta có thể phân biệt các âm sắc của âm giai.

Để tóm tắt và phân loại các sự phân biệt căn bản này, chúng ta sẽ chỉ ra bốn nhóm âm thanh: sự im lặng, giọng nói của con người, tiếng động, và các âm sắc của âm nhạc.

Các bài học về sự im lặng là những bài tập riêng độc lập và giúp nhiều cho việc duy trì kỉ luật.

Một sự phân tích chuỗi âm thanh của tiếng nói được gắn kết mật thiết với việc học vần.

Để dạy về tiếng động, chúng tôi có vài thiết bị khá đơn giản và sơ đẳng. Nó gồm những cái hộp được làm từng cặp và được làm ra sao cho một loạt các hộp tạo ra được những tiếng động thay đổi dần dần. Cũng như với những học cụ về giác quan khác, các hộp được bày lẫn lộn với nhau rồi xếp từng đôi tùy theo âm thanh mà chúng tạo ra khi bị đánh vào. Sau khi lắng nghe sự khác biệt giữa các hộp trong một bộ, trẻ thử xếp chúng theo một thứ tự tiệm tiến, có nghĩa là có sự thay đổi dần.

Để huấn luyện khả năng cảm nhận âm nhạc, chúng tôi đã dùng một bộ chuông mà Anna Maccheroni đã làm ra với sự cẩn trọng. Mỗi cái chuông được gác lên một giá đỡ. Chúng tạo thành một tập hợp những vật có vẻ giống nhau nhưng khi đánh lên với một cái búa nhỏ, chúng tạo ra những nốt như sau:



Thế nên sự khác biệt duy nhất có thể cảm nhận được là sự khác biệt về âm thanh.

Những cái chuông riêng theo từng bộ kếp có thể được di chuyển vòng vòng. Do đó, chúng có thể được

trộn lẫn cũng như các vật đã được sử dụng để luyện giác quan.

Bài tập đầu tiên là di chuyển những chiếc chuông với cái giá đỡ của chúng và đánh chúng vang lên với một cái búa nhỏ để làm sao ta có thể đặt hai cái chuông tạo ra cùng một âm thanh bên cạnh nhau (ở đây các bán cung bị loại ra). Kế đến, là sự đánh giá các âm sắc tùy theo thứ tự của chúng trên âm giai. Để làm điều này, giáo viên đặt một loạt chuông theo thứ tự mà họ muốn, còn loạt chuông kia thì để lẫn lộn. Bài tập cũng lại là sắp đôi những chiếc chuông, có nghĩa là, nó được tiến hành bằng cách đánh rung một cái chuông trong loạt đã sắp sẵn và kế đó đánh những chuông khác lên nhằm chọn ra cái cùng đôi. Sắp đôi ở đây được thực hiện theo một thứ tự đã ấn định trước.

Khi tai của trẻ đã được huấn luyện đủ để nhận ra và nhớ được các âm thanh đơn giản tiếp nối trên âm giai, lúc ấy trẻ có thể sắp xếp chuông theo thứ tự thang âm tự nhiên không cần sự trợ giúp nào từ bên ngoài, mà chỉ đơn thuần nhờ vào sự hướng dẫn của chính thính giác âm nhạc của nó. Nó thậm chí còn có thể để vào các bán cung nữa.

Cũng như trong trường hợp của các hệ thống khác, tên gọi của một cảm giác được đưa ra ngay sau khi nó được trẻ cảm nhận rõ ràng. Cũng như khi trẻ học rằng một vật là trơn, thô nhám, màu đỏ, xanh, v.v. thì ở đây em cũng học tên các nốt nhạc ngay sau khi học phân biệt được chúng một cách chính xác.

Mức cao nhất mà một đứa trẻ sáu hay bảy tuổi có thể đạt tới là nhận biết và gọi tên từng nốt.

Các bán cung được thêm vào với các nguyên cung,

và nhằm để khỏi phung phí năng lượng của trẻ, chúng có thể được nhận ra qua giá đỡ chuông. Khi là bán cung thì giá đỡ là màu đen thay vì màu trắng. Nói cách khác, giá chuông giống như phím của đàn dương cầm. Bài tập với các bán cung này là đặt chúng vào đúng chỗ so với các nốt tròn.¹

Không nên nhầm lẫn sự huấn luyện về cảm quan âm nhạc với sự giáo dục về chính môn âm nhạc.

Bài tập để nhận biết các âm có thể thực hiện mà không cần phải đi vào lĩnh vực âm nhạc theo bất kì lối nào. Điều này cũng đúng với vật lí học, nơi mà những dao động trong âm nhạc được khảo sát.

Luyện tập giác quan cung cấp một nền tảng cần thiết cho giáo dục về âm nhạc. Một đứa trẻ đã tham gia vào những bài tập như thế được chuẩn bị cho việc nghe nhạc và vì thế có thể tiến bộ nhanh hơn trong âm nhạc.

Nhưng không cần thiết phải duy trì quan điểm rằng tự âm nhạc sẽ tiếp tục và tăng cường cho việc luyện tập giác quan cũng như nói rằng học về hội họa sẽ tiếp tục huấn luyện sự cảm nhận về màu sắc. Tuy nhiên, một nền tảng để phát triển hơn nữa đã được xây nên, nó có thể vô cùng quý giá đối với sự tiến bộ xa hơn nữa.

Im lặng

Trong các trường học bình thường, người ta luôn nghĩ rằng phải đạt được sự im lặng bằng mệnh lệnh.

¹ Trong những bài tập với chuông này, số lần lặp lại lớn nhất của cùng một bài tập trong một chu kì hoạt động đơn nhất của trẻ sáu và bảy tuổi là hai trăm lần.

Không ai nghĩ đến ý nghĩa của từ ngữ. Người ta không nhận thức được rằng có một nhu cầu về sự bất động và, như tự thân nó là, một nhu cầu tạm dừng cuộc sống để thể hiện một khoảnh khắc của sự thịnh lặng. Im lặng là tạm dừng mọi cử động và không phải, như ta thường nghĩ trong các trường học, là tạm ngừng những tiếng ồn đình tai nhức óc cộng với những tiếng động thông thường mà ta đã phải chịu đựng trong một môi trường.

Ở các trường thông thường, im lặng có nghĩa là ngừng tiếng động, dừng phản ứng, loại trừ sự mất trật tự và sự rối loạn.

Nhưng, mặt khác, im lặng có thể được hiểu một cách tích cực là một trạng thái làm thăng hoa dòng chảy thông thường của sự vật. Nó là một sự kiềm chế trong giây lát, đòi hỏi một sự cố gắng, ép buộc ý chí tách rời và cô lập tâm hồn khỏi những tiếng động thông thường của đời sống và những giọng nói bên ngoài.

Đây là một sự im lặng mà chúng tôi đã đạt được trong trường của mình. Đó là một sự thịnh lặng sâu thẩm tạo ra trong một lớp học với hơn bốn mươi đứa trẻ nhỏ tuổi từ ba đến sáu. Một mệnh lệnh hẳn sẽ không bao giờ có thể tạo ra được sự thống nhất tuyệt vời của ý chí của các cá thể trong việc kiểm soát mỗi hành động ở một thời kì của đời sống khi vận động dường như là điều tự nhiên và khó cưỡng. Và hành động tập thể này đạt được bởi chính những đứa trẻ có thói quen hành động theo ý bản thân để tìm ra sự hài lòng bên trong tâm hồn.

Nhưng trẻ phải được dạy im lặng. Do đó tôi cho các em trải qua những bài tập khác nhau trong im lặng,

những bài này bổ sung rất tốt cho cái khả năng khác thường ở đám trẻ của chúng tôi trong việc tự giữ kỉ luật bản thân.

Tôi thu hút sự chú ý của trẻ đến bản thân tôi khi tôi trở nên im lặng.

Tôi thực hiện những tư thế khác nhau. Tôi đứng hay ngồi im lặng và bất động. Động đậy ngón tay cũng tạo ra một tiếng động dù khó nghe thấy. Tôi có thể thở để cho người ta nghe được, nhưng không, mọi sự đều hoàn toàn im lặng. Điều này không phải dễ. Tôi gọi một đứa trẻ và mời em làm theo tôi. Em chuyển một chân sang tư thế thoải mái hơn và điều này gây ra một tiếng động. Em cử động cánh tay, quệt nhẹ vào thành ghế, thế là có một tiếng động. Hơi thở của em chưa hoàn toàn tĩnh lặng, yên bình và khó nhận ra như hơi thở của tôi.

Trong khi các thao tác này và những lời vắn tắt nhưng nghiêm trang của tôi làm gián đoạn sự yên lặng và bất động này, các em vẫn bị thu hút khi chúng nhìn và lắng nghe. Rất nhiều đứa trở nên chú ý đến một điều mà chúng chưa bao giờ từng quan sát thấy, đó là, có nhiều tiếng động mà chúng không để ý và có nhiều mức độ yên lặng khác nhau. Có một sự im lặng hoàn toàn, trong đó không có gì, hoàn toàn không có gì di động. Các em nhìn tôi kinh ngạc khi tôi dừng đứng ngay ở giữa căn phòng và dường như không thật sự có mặt ở đó. Rồi tất cả cố bắt chước tôi và thử làm giống như vậy. Tôi để ý thấy đây đó một bàn chân di chuyển gần như không chú ý. Sự chú ý của trẻ được hướng tới mỗi bộ phận trên cơ thể với mong muốn nhiệt thành đạt được sự bất động. Trong lúc các em đang nỗ lực, một sự tĩnh lặng, khác với cái thường được ta gọi

một cách hời hợt là sự im lặng, thật sự diễn ra. Cuộc sống dường như dần biến mất, căn phòng từ từ trở nên trống vắng, như thể không còn ai hiện diện ở đó. Rồi các em bắt đầu nghe tiếng tíc tắc của đồng hồ trên tường, và tiếng tíc tắc này dường như từ từ to lên khi sự im lặng trở thành tuyệt đối. Từ bên ngoài sân chơi, dường như đến lúc ấy là yên lặng, lại có những âm thanh khác nhau, tiếng kêu chiêm chiếp của con chim hay bước chân đi dạo của một đứa nhỏ. Trẻ em bị thu hút bởi sự thinh lặng này như bởi một sự chinh phục đích thực mà chúng đã thực hiện. “Thấy không”, cô chủ nhiệm nói, “bây giờ mọi sự đã yên tĩnh như thể không còn ai ở đây nữa”.

Khi trẻ đã đạt được mức độ im lặng như vậy, tôi sẽ đóng cửa sổ và che màn cho tối, rồi nói với chúng: “Bây giờ hãy lắng nghe tiếng khe khẽ gọi tên các con nhé”.

Rồi từ căn phòng bên cạnh ở phía sau các đứa trẻ, tôi sẽ thì thầm qua cánh cửa mở, ngân nga các âm tiết tựa như đang gọi ai ở bên kia thung lũng của quả núi, và cái âm thanh mơ hồ ấy dường như chạm đến trái tim của mấy đứa trẻ và mời gọi tâm hồn chúng. Mỗi đứa khi được gọi lặng lẽ đứng dậy, cố không làm xê dịch chiếc ghế của nó, và bước tới trên đầu ngón chân để không ai nghe được. Tuy nhiên, bước đi của em có thể được nhận ra trong sự yên lặng hoàn toàn không hề bị gián đoạn bởi những đứa còn lại vẫn tiếp tục bất động. Và em sẽ bước đến cánh cửa với vẻ mặt hân hoan, rồi nháy vài bước ở phòng bên cạnh, cố kiềm chế tiếng bật cười vui nho nhỏ; hoặc nín áo tôi, hoặc nhìn các bạn còn đang lo lắng chờ đợi trong im lặng. Lời gọi được xem là một đặc ân, một món quà, một phần thưởng, dù

mỗi đứa đều biết nó sẽ được gọi tên, bắt đầu với đứa yên lặng nhất trong phòng. Thế là mỗi đứa cố gắng, hết lòng chờ đợi, để nhận được tiếng gọi nhất định sẽ đến. Tôi đã thấy một bé gái ba tuổi đang cố ngăn hắt hơi và đã thành công! Em nín lại hơi thở trong vòm ngực nhỏ bé và cố kiềm chế cho đến khi em toàn thắng.

Trẻ nhỏ bị lôi cuốn bởi cái trò chơi kiểu này. Cái nhìn chăm chú và sự bất động kiên nhẫn biểu lộ sự trông mong một nguồn vui lớn lao nào đó. Thoạt đầu, khi chưa hiểu tâm hồn của đứa trẻ, tôi nghĩ đến việc cho các em kẹo bánh và những món đồ chơi nho nhỏ, hứa trao cho đứa nào đã được gọi. Tôi tưởng rằng quà là cần thiết để đạt được sự cố gắng như thế ở trẻ. Nhưng tôi sớm phải nhận ra rằng đây là một điều vô ích.

Trẻ sau khi đã cố gắng và cảm nghiệm được niềm vui của sự im lặng, chúng giống như những con thuyền đã cập vào bến đỗ. Chúng hân hoan vì mọi sự, vì đã học được cái gì mới, vì đã có một chiến thắng. Đó là phần thưởng cho các em. Chúng quên đi các món bánh kẹo đã hứa và cùng chẳng màng lấy những món tôi đã tưởng sẽ hấp dẫn được chúng. Thế nên tôi bỏ qua những sự khích lệ vô bổ này và nhận thấy trong kinh ngạc là khi trò chơi được lặp lại, nó đã được thực hiện hoàn hảo hơn nữa, để những trẻ nhỏ ba tuổi vẫn giữ sự bất động trong im lặng suốt cả thời gian cần để gọi hơn bốn mươi đứa trẻ khác đi ra khỏi phòng. Thế là tôi chợt hiểu ra rằng tâm hồn của một đứa trẻ cũng có những niềm vui và phần thưởng tinh thần của nó. Sau những bài tập như thế, dường như bọn trẻ yêu mến tôi hơn. Chắc chắn là chúng trở nên ngoan ngoãn, dễ thương và dịu dàng hơn. Chúng tôi đã trở nên cách li

với thế gian và đã trải qua vài phút với nhau trong sự hợp nhất. Trong thời gian mà tôi đã trông đợi, và gọi chúng; và đến lượt các em đã nghe trong sự im lặng thâm sâu nhất cái tiếng gọi được thốt ra cho riêng đứa trẻ được xem là đứa tốt hơn hết vào lúc được gọi.

Các bài học trong im lặng

Chuyện sau đây là một ví dụ của một bài học rất thành công khi dạy về sự im lặng hoàn hảo. Ngày nọ, khi đến một Ngôi Nhà của Trẻ Thơ, tôi đã gặp trong sân một phụ nữ đang ẵm đứa con bốn tháng tuổi. Đứa bé được quấn trong mấy tấm tã như vẫn theo thông lệ ở Roma, nơi mà trẻ sơ sinh được quấn chặt theo kiểu được gọi là *pupi* (cái kén). Bé gái nhỏ xíu, nằm im, dường như là hiện thân của sự bình an.

Tôi ẵm lấy em và em nằm ngoan trong tay tôi. Tôi tiếp tục đi vào lớp. Mấy đứa nhỏ trong nhà đã chạy ra để chào mừng tôi như chúng đã quen làm và vòng tay ôm hai đầu gối của tôi mạnh đến nỗi gần kéo tôi ngã xuống đất. Tôi cười với các em và cho chúng nhìn cái "kén". Chúng trở nên chú ý và nhảy lên nhảy xuống, nhìn tôi với cặp mắt vui tươi sáng rỡ, nhưng không chạm đến tôi vì tôn trọng em bé đang nằm trong tay tôi. Thế là tôi bước vào phòng, và những đứa trẻ đi xung quanh tôi. Chúng tôi ngồi xuống ghế. Tôi ngồi xuống một cái ghế cao ngay trước mặt các em, không phải một trong những cái ghế đầu nhỏ mà tôi thường dùng. Nói cách khác, tôi ngồi xuống với một vẻ hơi trịnh trọng. Những đứa trẻ nhìn em bé với cảm xúc pha trộn sự trù mến và niềm vui. Chúng tôi chưa nói gì cả. Rồi tôi bảo với chúng: "Cô đã mang đến cho các con một cô giáo nhỏ".

Chúng ngạc nhiên nhìn tôi và cười. “Một cô giáo nhỏ”, tôi tiếp tục nói, “bởi vì không em nào có thể yên lặng như nó.” Tất cả các đứa nhỏ khựng lại. “Nhưng không có đứa nào trong các con có thể giữ được chân yên như em bé.” Tất cả chúng đều cẩn thận chỉnh lại và giữ yên đôi chân. Tôi nhìn các em với nụ cười: “Được đó, nhưng chân các con sẽ không bao giờ ở yên được bằng chân của em bé. Các con di chuyển cái chân một chút nè, nhưng em bé thì không. Không có đứa nào có thể giống em bé được.” Mấy đứa trẻ trở nên nghiêm túc; chúng dường như gần bị thuyết phục bởi sự vượt trội hơn của người thầy bé nhỏ của chúng. Một đứa trong bọn cười và ánh mắt nó nói rằng điều này là hoàn toàn do mấy tấm tã quấn quanh em bé. “Hơn nữa, không có ai im lặng như em bé.” Có một sự im lặng chung. “Không thể nào im lặng như em, bởi vì... Hãy nghe em thở nhẹ nhàng như thế nào nè. Hãy đến đây bằng đầu ngón chân nhé.” Vài đứa đứng dậy, và tiến tới rất chậm bằng đầu ngón chân, ngẩng đầu lên và nhìn thẳng vào em bé. Có sự im lặng lớn lao. “Không ai có thể thở nhẹ như em” mấy đứa nhỏ nhìn vào, ngạc nhiên; chúng chưa bao giờ nghĩ ra rằng, ngay cả khi đứng yên, chúng cũng gây ra tiếng động, và sự yên lặng của những đứa nhỏ là sâu thẳm hơn sự yên lặng của những đứa lớn hơn. Chúng hầu như cố nín thở. Tôi đứng dậy. “Cô đang đi ra xa một cách yên lặng, yên lặng”, và tôi bước ra khỏi phòng trên đầu ngón chân mà không gây ra tiếng động nào. “Dù cho cô đi yên lặng bao nhiêu, các con vẫn nghe thấy tiếng động cô đang gây ra. Nhưng em bé, em đi với cô và không gây một tiếng động nào; đứng rồi, em bé đang rời đi và im lặng.” Những đứa trẻ mỉm cười, nhưng chúng cảm

động. Các em hiểu được cả sự thật và tính khôi hài của lời tôi nói. Tôi trao cái “kén” lại cho mẹ em bé qua cửa sổ.

Bé gái nhỏ để lại sau lưng em một sự mê hoặc dường như chiếm lĩnh tâm hồn của bọn trẻ. Không gì trong thiên nhiên ngọt ngào hơn là hơi thở yên lặng của trẻ sơ sinh. Để so sánh, Wordsworth quan sát sự an bình trong thỉnh lặng của thiên nhiên đang dần tan biến: “Ôi thật yên tĩnh, ôi thật yên lặng! Một âm thanh duy nhất, giọt rơi từ mái chèo đã dừng lại.” Và ngay những đứa trẻ nhỏ cũng cảm nghiệm được cái thi vị của sự thỉnh lặng trong sự sống con người bình yên ở đứa trẻ sơ sinh.¹

¹ Sự im lặng này đã trở thành một trong những điểm đặc trưng được biết đến nhiều nhất trong phương pháp Montessori. Nó đã được áp dụng ở nhiều trường học và đã thành công trong việc đem đến cho trẻ một điều gì đó từ cái tinh thần Montessori. Do ảnh hưởng của bà mà “sự yên lặng của bất động” đã đi sâu vào cả những cuộc biểu tình của công chúng trong lĩnh vực chính trị và xã hội.

Chương 9

Khái quát hóa về sự huấn luyện các giác quan

Phương pháp huấn luyện giác quan cho trẻ em bình thường từ ba đến sáu tuổi mà tôi trình bày chắc chắn không phải là tất cả những gì chúng ta có thể làm được về phương diện này, nhưng tôi tin rằng nó đã mở ra một con đường mới cho các cuộc điều nghiên rất hiệu quả về tâm lý.

Cho đến nay tâm lý học thực nghiệm đã nhắm đến việc hoàn chỉnh các công cụ đo lường, có nghĩa là để xác định các mức độ khác nhau về cường độ kích thích. Nhưng chưa có một nỗ lực nghiêm túc nào nhằm soạn ra một phương pháp có hệ thống để huấn luyện giác quan của các cá thể. Nhưng tôi tin rằng tâm lý học định lượng phải quan tâm nhiều hơn đến sự phát triển của cá nhân thay vì sự phát triển của dụng cụ đo lường.

Nhưng ở đây khi tiên đoán từ những vấn đề thuần túy khoa học này được quan tâm đến, chúng ta có thể nói rằng huấn luyện giác quan là một vấn đề tối quan trọng trong giáo dục.

Thực tế cho thấy chúng ta có một mục đích kép trong giáo dục. Một mặt có tính sinh học và mặt kia có tính xã hội. Mục tiêu sinh học là hỗ trợ cho sự phát triển tự nhiên của con người cá thể; mục tiêu xã hội bao gồm việc chuẩn bị cho cá nhân thích ứng với môi trường của

nó, và điều này cũng bao hàm giáo dục chuyên nghiệp dạy cho cá nhân cách sử dụng môi trường xung quanh nó. Thật ra, huấn luyện giác quan là cực kì quan trọng cho cả hai khía cạnh. Phát triển giác quan thực sự đi trước sự phát triển của các năng lực cao hơn về trí tuệ, và ở trẻ từ ba đến sáu tuổi nó cấu thành giai đoạn hình thành tính nết của trẻ.

Do đó chúng ta có thể hỗ trợ sự phát triển giác quan trong chính thời kì này bằng cách thay đổi dần và điều chỉnh các kích thích mà trẻ sẽ tiếp cận giống như chúng ta phải hỗ trợ trẻ học nói trước khi ngôn ngữ của trẻ phát triển hoàn chỉnh.

Giáo dục ở tuổi ấu thơ phải hoàn toàn dựa trên nguyên tắc này: Hỗ trợ sự phát triển tự nhiên của trẻ.

Còn khía cạnh kia của giáo dục, nói một cách cụ thể, là về sự thích ứng cá nhân đối với môi trường của nó, về sau sẽ quan trọng hơn, khi thời kì phát triển cao độ qua đi. Hai nhân tố luôn đan xen nhau, nhưng sự vượt trội của cái này đối với cái kia tùy thuộc vào lứa tuổi của cá nhân.

Như ta biết, giai đoạn giữa các năm từ ba đến sáu tuổi được đánh dấu bởi sự tăng trưởng nhanh chóng về thể chất và sự phát triển về các khả năng tâm thần. Trong những năm đó, trẻ phát triển các giác quan, và sự chú ý của trẻ do đó hướng đến môi trường của nó.

Trẻ bị thu hút bởi các kích thích hơn là bởi lí trí. Trong thời kì này, do đó, trẻ phải được tiếp cận, một cách có phương pháp, với các kích thích sẽ phát triển hợp lí các giác quan của trẻ, và như thế thiết lập nền tảng cho các năng lực trí tuệ của trẻ.

Hơn nữa, thông qua giáo dục giác quan, ta có thể phát hiện và sửa đổi các khiếm khuyết rõ rệt, nếu

không có lẽ sẽ không nhận ra, hoặc có lẽ sẽ chỉ bộc lộ sau khi chúng đã trở nên trầm trọng đến nỗi đứa trẻ không còn có thể tự thích ứng với môi trường của nó bởi vì, ví dụ, nó đã điếc hay mắt nó đã kém.

Do đó, chính việc giáo dục sinh lí cho trẻ trực tiếp chuẩn bị con đường phát triển tâm lí của nó bằng cách hoàn thiện các giác quan và các khả năng hay thói quen dự đoán và kết nối của trẻ.

Nhưng khía cạnh kia của giáo dục, là cái khiến cá thể có thể tự thích ứng với môi trường, cũng gián tiếp bị ảnh hưởng. Ngày nay, con người rất quan tâm đến việc quan sát môi trường, bởi họ phải tận dụng các tài nguyên phong phú của nó.

Ngày nay, nghệ thuật, như ở thời Hi Lạp cổ xưa, cũng được dựa trên việc quan sát sự thật. Các khoa học tích cực tiến bộ thông qua sự quan sát, và tất cả các khám phá đã thực hiện trong thế kỉ vừa qua và các ứng dụng thực tiễn của chúng đã cống hiến thật nhiều cho sự biến đổi thế giới cũng đi theo lối này. Do đó chúng ta phải tạo nên thái độ này cho các thế hệ sau, bởi nó cần thiết cho đời sống văn minh hiện đại và là phương tiện tất yếu để nối tiếp công cuộc đem đến sự tiến bộ của con người.

Một số kết quả về quan sát trong thời đại của chính chúng ta gồm có các khám phá về tia X, về phóng xạ và viễn thông. Khám phá về radium đã dẫn đến những khái niệm mới về chính vật chất.

Rèn luyện giác quan, riêng về mặt nó đã khiến con người trở thành một kẻ quan sát, không những hoàn thành cái chức năng chung là làm cho con người thích nghi với kiểu văn minh đương đại, mà còn chuẩn bị con người sẵn sàng cho các đòi hỏi của cuộc sống.

Tôi tin rằng từ trước đến nay chúng ta đã không thực tiến lắm trong cách tiếp cận các vấn đề cụ thể. Chúng ta bắt đầu với các lý thuyết và rồi tiếp tục đem chúng ứng dụng vào thực hành. Ví dụ, giáo dục luôn cố dạy trẻ qua cách tiếp cận bằng trí óc, rồi mới tiến đến hành động. Theo thông lệ, khi dạy học, chúng ta nói về những điều chúng ta quan tâm và cố gắng dẫn dắt học sinh thực hiện công việc nào đó liên quan đến những điều ấy. Nhưng thông thường, học sinh, dù đã hiểu được cái gì đó, lại thấy cực kì khó khăn để thực hiện một công việc mà người ta đã trông đợi ở nó, bởi việc giáo dục cho nó thiếu một yếu tố quan trọng hàng đầu - đó là hoàn thiện các cảm giác của nó.

Có thể đưa ra một vài ví dụ để làm rõ điều này. Chúng tôi bảo người đầu bếp đi mua một ít cá tươi. Cô ấy hiểu lời yêu cầu và thực hiện. Nhưng nếu không được huấn luyện để nhận biết thế nào là cá tươi, cô ấy sẽ không thể thực hiện mệnh lệnh đã nhận được.

Những thiếu sót như thế lại càng rõ rệt ở ngay trong căn bếp. Người đầu bếp có thể đã đọc và quen cách thức đo lường và thời gian nấu nướng ghi trong sách nấu ăn. Cô ta có thể biết cách thực hiện những thao tác cần thiết để chế biến các món ăn khác nhau v.v. nhưng đến lúc phải nghĩ để đoán khi nào nên bắt đầu nấu hay khi phải quyết định bằng mắt nhìn hay lưỡi nếm xem gia vị nào cần thêm vào, thì việc nấu nướng thất bại nếu các giác quan của cô không được chuẩn bị đầy đủ. Cô chỉ có được khả năng này qua luyện tập lâu dài, và tập luyện như vậy cũng chỉ là một sự rèn luyện giác quan đã muộn màng mà với người lớn thì không còn hiệu quả nữa.

Điều tương tự cũng có thể áp dụng cho việc lao động tay chân và, nói chung, cho mọi công việc thủ công. Mọi người đều phải thủ đắc các kĩ năng qua các bài tập lặp đi lặp lại. Và lối học này bao hàm sự rèn luyện giác quan phải được tiến hành ở một độ tuổi lớn hơn. Ví dụ, thợ quay sợi phải học cách sử dụng xúc giác để phân biệt các sợi chỉ; người dệt và kẻ thêu thùa phải thủ đắc sự tinh tế đáng kể về thị giác nhằm có thể phân biệt các chi tiết trong tác phẩm của họ, nhất là các khác biệt về màu sắc.

Cuối cùng, để học một nghề thủ công, nhất là khi nó mang tính nghệ thuật hay tinh tế, ta phải phát triển các giác quan và thao tác của đôi tay, và các thao tác này lại được hỗ trợ bởi sự tinh tế đã đạt được của xúc giác.

Nếu sự huấn luyện theo lối này được thực hiện ở độ tuổi khi mà giai đoạn định hình tính cách đã trôi qua, thì nó sẽ khó khăn và không hoàn hảo. Bí mật để chuẩn bị cho một kĩ năng chuyên biệt nằm trong việc sử dụng cái giai đoạn ấy ở độ tuổi từ ba đến sáu, khi khuynh hướng tự nhiên về hoàn thiện giác quan và động tác của ta đang diễn ra.

Nguyên tắc này áp dụng không những cho việc lao động chân tay mà còn áp dụng cho các nghề nghiệp cấp cao hơn bao hàm một hình thức hoạt động thực tế cụ thể nào đó.

Nghề y cũng có thể cho ta một ví dụ. Một sinh viên ngành y đã được học lí thuyết về bắt mạch đến bên giường bệnh nhân bắt mạch để nhận biết các triệu chứng khác nhau của nó. Nếu ngón tay của họ không thể nhận ra mạch đập như thế nào, thì các ước vọng và học vấn của họ là vô bổ. Họ thiếu khả năng phân biệt

các kích thích giác quan khác nhau mà người bác sĩ cần biết. Điều tương tự xảy ra với việc nhận biết nhịp tim mà người sinh viên có thể biết về mặt lí thuyết nhưng không thể phân biệt bằng tai nghe khi thực hành. Tương tự, họ không thể phân biệt các nhịp rung và dao động bất thường với bàn tay vô cảm. Người bác sĩ càng kém nhạy cảm với kích thích về nhiệt, họ càng cần đến nhiệt kế.

Ta biết rõ một người bác sĩ có thể học rộng và rất thông minh nhưng lại kém thực hành, và họ cần nhiều kinh nghiệm để trở nên thành thạo và có thể hành nghề. Trong thực tế, trải nghiệm dài lâu này không gì khác hơn là một sự huấn luyện quá trễ và thường không hiệu quả về mặt giác quan. Sau khi đã hiểu sâu sắc các lí thuyết, người bác sĩ tự thấy mình buộc phải lãnh nhận cái công việc không mấy thú vị là học cách phân biệt các triệu chứng của bệnh trạng nhằm áp dụng những lí thuyết đó vào thực hành sao cho hiệu quả. Do đó họ giống như một thực tập sinh khi tiến hành công việc theo thứ tự cảm nhận bằng giác quan, vỗ ngoài da, và lắng nghe để nhận biết các xung động, âm sắc, tiếng rì rầm khe khẽ và những âm thanh có thể giúp cho họ đưa ra chẩn đoán bệnh lí. Từ sự không chắc chắn khi nhận biết và đánh giá các triệu chứng nảy sinh một sự nản chí sâu sắc ở các bác sĩ trẻ tuổi và những nghi ngại về việc hành nghề đòi hỏi những trách nhiệm cao như vậy. Tất cả nghệ thuật y học được căn cứ trên hoạt động của giác quan, nhưng nhà trường lại đào tạo các bác sĩ qua việc học kinh sách cổ điển. Đào tạo tri thức của người bác sĩ cho thấy anh ta bắt lực bởi các giác quan của anh ta không được huấn luyện một cách phù hợp.

Một bữa kia, tôi nghe một bác sĩ giải phẫu trình bày bài thuyết trình cho phụ nữ về cách nhận ra các triệu chứng ban đầu của bệnh còi xương ở trẻ. Ông ta muốn thuyết phục họ nên sớm đưa trẻ bị còi đi bác sĩ ngay từ giai đoạn đầu của căn bệnh khi nó vẫn còn điều trị được. Những người phụ nữ này hiểu được ý ông nhưng họ lại không thể nhận ra các dấu hiệu biến dạng ban đầu bởi họ thiếu sự huấn luyện về giác quan để có thể nhận ra được các bất thường nhỏ nhất. Bài giảng của vị bác sĩ thành ra là vô ích.

Nếu có suy nghĩ về chuyện này, chúng ta sẽ thấy người ta có thể thực hiện hầu hết các sự chế biến thức ăn là vì các giác quan của đám đông đã trở thành lờ đờ uể oải. Sự giả mạo của kĩ nghệ được củng cố bởi sự thiếu huấn luyện giác quan của quần chúng, cũng như sự lừa đảo của kẻ gian lận thành công là do sự chân chất của các nạn nhân. Chúng ta thường thấy người mua tin tưởng vào sự lương thiện của kẻ bán, hoặc uy tín của một công ti. Điều này là do họ thiếu khả năng phán đoán, có nghĩa là khả năng biết phân biệt bằng giác quan chất lượng của những vật mà họ mua.

Tóm lại, chúng tôi khẳng định rằng trí thông minh thường trở thành vô dụng qua sự thiếu thực hành, và sự thực hành này hầu như luôn bao hàm một sự luyện tập về giác quan. Trong đời sống thực tế, mọi người đều cần có khả năng thủ đắc kiến thức chính xác từ các kích thích của môi trường.

Nhưng rất thường khi, khó mà huấn luyện cho các giác quan của người lớn, cũng khó như ta dạy họ thành nghệ sĩ dương cầm. Huấn luyện giác quan phải bắt đầu trong thời kì định hình tính nết của cuộc đời,

nếu chúng ta muốn hoàn thiện chúng sau này, thông qua giáo dục đào tạo và sử dụng chúng trong bất kì kĩ năng đặc thù nào của con người. Chính vì vậy mà sự huấn luyện như thế phải được bắt đầu có phương pháp từ tuổi ấu thơ và rồi được tiếp tục trong thời gian cá thể đang chuẩn bị bản thân, thông qua giáo dục, cho cái đời sống thực tiễn mà họ sẽ phải sống.

Nếu không, chúng ta sẽ cách li một con người ra khỏi môi trường xung quanh của nó. Thực vậy, nếu chúng ta nghĩ rằng chúng ta đang hoàn tất việc giáo dục con người bằng cách cung cấp cho họ một văn hóa tri thức, thực ra chúng ta đang biến họ thành một nhà chiêm nghiệm khó thích nghi được với đời sống thực tiễn của con người. Và rồi, khi chúng ta mong muốn cung cấp một nền giáo dục về các khía cạnh thực tiễn của đời sống, chúng ta tự hạn chế mình vào một đời sống hành động và bỏ bê những nền tảng đích thực của một nền giáo dục thực tiễn có thể đưa chúng ta vào mối quan hệ tiếp xúc trực tiếp với thế giới bên ngoài.

Giáo dục thẩm mĩ và đạo đức cũng liên kết chặt chẽ với việc huấn luyện các giác quan. Bằng cách nhân rộng những trải nghiệm giác quan và phát triển khả năng thẩm định các khác biệt nhỏ nhất trong những kích thích khác nhau, sự nhạy bén của ta thêm tinh tế và sự cảm thụ được gia tăng. Cái đẹp nằm trong sự hài hòa, không phải trong sự bất hòa; và sự hài hòa bao hàm các sự tương đồng, nhưng những sự tương đồng này đòi hỏi một sự tinh luyện giác quan nếu ta muốn cảm nhận được chúng. Sự hài hòa đẹp đẽ của thiên nhiên và của nghệ thuật nằm ngoài tầm mắt của những kẻ mà giác quan đã cùn mòn. Khi ấy thế gian chật chội và thô bạo.

Cảnh quan xung quanh trao cho ta suối nguồn bất tận về niềm vui thẩm mỹ, nhưng người ta vẫn còn có thể đi trong thế giới như thể họ không có giác quan hoặc giống như những loài thú hoang tìm kiếm lạc thú trong các cảm giác mạnh bạo và sắc bén bởi chúng là những thứ duy nhất mà họ có thể tiếp nhận.

Các thú vui thô thiển thường là nguồn gốc của những thói quen xấu. Các kích thích mạnh, trên thực tế, không mài bén mà làm cùn đi các giác quan, và khiến cho chúng cần có những kích thích mạnh hơn nữa.

Về phương diện tâm lí, chúng ta có thể thấy tầm quan trọng của sự huấn luyện các giác quan bằng cách nhìn sơ đồ của cung phản xạ tóm lược cái chức năng của hệ thần kinh.

Giác quan là những cơ quan tiếp nhận các hình ảnh của thế giới bên ngoài cần thiết cho trí não, cũng như bàn tay là cơ quan để nắm bắt vật mà cơ thể cần. Nhưng cả bàn tay lẫn giác quan có thể được hoàn thiện để thực hiện các công việc có yêu cầu cao hơn và do đó trở thành những đầy tớ xứng đáng hơn của cái tinh thần mà chúng phục vụ.

Bất kì nền giáo dục tri thức đích thực nào cũng phải nâng cao các tiềm năng của hai cơ quan chức năng này, chúng có khả năng cải thiện hầu như vô tận.

Chương 10

Người thầy

Người giáo viên nào muốn chuẩn bị bản thân để áp dụng cách giáo dục đặc biệt này cần phải nhớ rõ nguyên tắc sau đây: Vấn đề không phải là trao cho trẻ kiến thức về phẩm chất của các vật thể như kích cỡ, hình dáng và màu sắc bằng nhiều món đồ khác nhau. Mục tiêu của giáo viên cũng không phải là để dạy trẻ sử dụng học cụ cho đúng cách. Nếu làm như thế thì chẳng khác gì đem những học cụ của chúng tôi ra để so sánh, cạnh tranh với những học cụ khác, điển hình như học cụ của Froebel; và như vậy nó sẽ đòi hỏi sự hoạt động tích cực liên tục của giáo viên trong việc cung cấp thông tin và gấp rút sửa sai từng lỗi của trẻ cho đến khi trẻ đã học được bài học của nó. Sau rốt, có thể nói rằng các học cụ của chúng tôi không phải là một phương tiện mới mẻ trao vào tay của một giáo viên "năng động" nhằm hỗ trợ cho việc giảng dạy của cô ta.

Đúng hơn, có một sự thay đổi triệt để về phương pháp. Cho đến nay, hoạt động là sở trường đặc biệt của người giáo viên, nhưng trong hệ thống của chúng tôi, nó lại được dành chủ yếu cho đứa trẻ.

Công việc giáo dục được phân chia cho người giáo viên và môi trường. Người giáo viên "giảng dạy" ở đó đã được thay thế bằng một sự phối hợp phức tạp hơn nhiều, gồm có người giáo viên và nhiều món đồ khác

nhau, và cả giáo viên lẫn đồ vật hợp tác với nhau trong việc giáo dục đứa trẻ.

Sự khác biệt sâu sắc giữa phương pháp của chúng tôi và cái được gọi là “những bài học về đối tượng” của hệ thống cũ là các đồ vật không phải là một sự trợ giúp cho người giáo viên.

Thay vào đó, những đồ vật trong hệ thống của chúng tôi chính là sự hỗ trợ cho bản thân trẻ. Trẻ lựa chọn cái gì trẻ muốn cho mục đích sử dụng riêng của trẻ, và làm việc với nó tùy theo các nhu cầu, khuynh hướng, và sự quan tâm đặc biệt của bản thân. Bằng cách này, đồ vật trở thành những công cụ hỗ trợ cho sự phát triển.

Cái tác nhân chủ yếu chính là đồ vật chứ không phải lời giảng dạy của giáo viên. Chính đứa trẻ là người sử dụng các đồ vật và chính đứa trẻ là người hoạt động tích cực chứ không phải người giáo viên.

Tuy nhiên, người giáo viên có nhiều nhiệm vụ khó khăn phải thực hiện. Sự cộng tác của giáo viên không hoàn toàn bị loại trừ, nhưng nó trở nên thận trọng, tinh tế và đa dạng. Cô ta không cần phải dùng lời nói hoặc năng lực hay sự nghiêm khắc; nhưng cô ta phải biết thận trọng quan sát, để hỗ trợ trẻ bằng cách đến gần hoặc lui xa và bằng cách nói chuyện hay giữ im lặng tùy theo nhu cầu của trẻ. Cô ta cần phải có một sự tỉnh táo linh hoạt về mặt đạo đức mà cho đến nay không có bất kì một hệ thống nào khác đòi hỏi, và điều này được bộc lộ qua sự lặng lẽ, kiên nhẫn, lòng nhân hậu và sự khiêm tốn của cô ta. Không phải lời nói, mà chính đức hạnh là phẩm chất chính yếu của cô ta.

Nói một cách vắn tắt, trách nhiệm chính của người giáo viên ở trường có thể được miêu tả như sau: Cô ta

phải giải thích cách sử dụng học cụ. Cô ta là mối liên kết chính yếu giữa môn học cụ, có nghĩa là giữa các đồ vật, và đứa trẻ. Đây là một nhiệm vụ đơn giản và khiêm tốn, song nó lại tế nhị hơn nhiều so với cái ta thấy ở những ngôi trường cũ hơn, nơi mà các giáo cụ chỉ đơn giản giúp trẻ hiểu được tư tưởng của giáo viên là người phải trao truyền cho trẻ những ý kiến của mình, và đến lượt trẻ nó là người phải tiếp nhận những ý kiến đó.

Trong các ngôi trường của chúng tôi, người giáo viên không làm gì khác ngoài việc tạo ra những điều kiện thuận lợi và giải thích cho trẻ cái công việc rất năng động và kéo dài đã được bày ra cho em trong việc lựa chọn các môn đồ và tự làm việc với chúng. Nó gần như giống với những gì xảy ra bên trong một phòng tập thể dục nơi mà cả giáo viên lẫn thiết bị đều là cần thiết. Một người huấn luyện viên hướng dẫn các học trò của anh ta cách sử dụng xà kép và cái đu, cách nâng tạ, v.v. Nhưng chính học viên là người sử dụng những dụng cụ này, và khi làm như thế họ sẽ tăng thêm sức mạnh, sự nhanh nhẹn, và bất kì điều gì khác có thể phát triển được khi cơ bắp được luyện tập với những dụng cụ khác nhau có sẵn trong phòng tập thể dục.

Người huấn luyện viên thể dục không phải là thuyết trình viên mà là một người hướng dẫn. Và cũng như anh ta không bao giờ thành công trong việc tăng cường sức mạnh cho riêng một học trò thông qua các buổi nói chuyện về lí thuyết thể dục, thì những ngôi trường thời cũ đã thất bại một cách thảm hại trong việc củng cố tính khí và nhân cách của trẻ. Trái lại, các ngôi trường của chúng tôi là nơi mà giáo viên giới hạn bản thân trong việc chỉ dẫn cho trẻ, đã trang bị cho trẻ một

phòng tập để rèn luyện trí óc. Trẻ trở nên mạnh mẽ hơn, phát triển một nhân cách riêng, có kỉ luật tốt, và có được một sức mạnh nội tâm là sản phẩm trực tiếp và xuất sắc của sự giải phóng của tâm trí.

Người giáo viên phải học tập về hai mặt: cô phải có được kiến thức tốt về công việc mà cô phải làm, cũng như chức năng của học cụ, nghĩa là của các công cụ cho sự phát triển của trẻ. Rất khó để đào tạo một giáo viên như vậy một cách lí thuyết. Cô ta phải tự uốn nắn bản thân, cô ta phải học cách quan sát, học cách bình tĩnh, kiên nhẫn, và khiêm tốn, học cách tự kiểm chế những thôi thúc của bản thân, và học cách thực hiện các nhiệm vụ vô cùng thực tiễn với sự tinh tế cần có. Cô ta cũng cần có một phòng tập luyện cho tâm hồn của cô nhiều hơn là có một quyển sách cho đầu óc của mình.

Tuy nhiên, cái khía cạnh tích cực của các nhiệm vụ của cô ta có thể học được một cách dễ dàng và rõ ràng, đó là phải làm sao cho đứa trẻ tiếp xúc với những đồ vật mà bé sẽ hưởng ứng. Cô phải có khả năng chọn một đồ vật thích hợp cho một đứa trẻ nào đó và đặt nó trước mặt em theo cách mà em có thể hiểu được nó và thật hứng thú với vật đó.

Vì thế, một người giáo viên phải thành thạo về học cụ và luôn ghi nhớ chúng trong đầu. Cô ta phải thụ đắc một tri thức chính xác về những kĩ thuật đã được ấn định qua thực nghiệm để trình bày học cụ và tương tác với trẻ nhằm hướng dẫn trẻ một cách hiệu quả. Tất cả những việc này tạo thành một phần quan trọng trong việc chuẩn bị của một giáo viên. Cô ta có thể học những nguyên tắc chung một cách lí thuyết và chúng sẽ rất hữu ích để hướng dẫn cô trong thực hành, nhưng chỉ

qua kinh nghiệm cô mới có được những kiến giải tinh tế cần thiết cho việc đối xử với những cá thể khác nhau. Cô ta không nên kìm hãm những đầu óc phát triển hơn bằng cách đưa cho các em các học cụ thấp hơn khả năng của chúng khiến chúng chán nản; và mặt khác, cô ta không nên đưa ra các món đồ cho những em khác chưa thể biết trân trọng các món đồ đó và do đó, làm nhụt đi sự hăng hái trẻ con ban đầu của các em.

Kiến thức về học cụ. Để trở nên thông thạo với học cụ, người giáo viên không nên chỉ đơn thuần nhìn nó, học nó từ một quyển sách, hay học cách sử dụng nó qua lời giải thích của một ai khác. Thay vào đó, chính cô ta phải thực hành với học cụ đó trong một thời gian dài, cố gắng để đánh giá, theo cách này, qua chính kinh nghiệm bản thân, những khó khăn, hoặc những điều thú vị vốn có trong từng mảnh học cụ có thể trao cho trẻ, cố gắng diễn giải mặc dù không hoàn hảo, các ấn tượng mà chính trẻ có thể nhận được từ đó. Hơn nữa, nếu người giáo viên có đủ kiên nhẫn để lặp lại một bài tập nhiều lần như một đứa trẻ, cô ta có thể đo lường trong bản thân cô cái năng lượng và sự kiên trì sở hữu bởi đứa trẻ ở một độ tuổi nhất định nào đó. Đối với mục đích cuối cùng này, người giáo viên có thể xếp loại các học cụ theo cấp độ và theo đó đánh giá khả năng của trẻ đối với một loại hoạt động nào đó ở một giai đoạn phát triển nhất định của trẻ. Vấn đề này sẽ được thảo luận nhiều hơn trong những chương sau về thứ tự mà các bài tập sẽ được thực hiện.

Duy trì trật tự. Ngoài việc tạo cơ hội cho trẻ tiếp xúc với học cụ, người giáo viên cũng đưa trẻ vào mối quan hệ với trật tự tồn tại trong môi trường của trẻ. Cô

ta đặt cho trẻ một quy tắc sẽ tạo nên cái nền tảng cho sự kỉ luật được tổ chức ở bên ngoài. Điều này cực kì đơn giản, nhưng đủ để đảm bảo cho mọi người được làm việc trong bình yên.

Quy tắc đó là mỗi món đồ phải có một nơi cố định để đặt vào và nơi cất giữ chúng khi không sử dụng. Một đứa trẻ có thể lấy một bộ học cụ từ nơi mà nó được bày ra để trẻ tự do lựa chọn, và sau khi đã sử dụng xong em phải đặt nó lại chỗ cũ trong tình trạng như ban đầu.

Điều này có nghĩa rằng không có đứa trẻ nào có thể bỏ ngang công việc của mình khi nó chỉ đơn thuần thỏa mãn mong muốn của mình: nó phải sẵn lòng tiếp tục công việc của mình đến cùng vì lòng tôn trọng dành cho môi trường và những quy tắc đang chi phối. Trẻ không bao giờ được đưa học cụ của mình cho một người bạn, lại càng không bao giờ được lấy học cụ từ tay một bạn khác.

Bằng cách này, ngay từ đầu, sẽ không có bất kì sự tranh giành nào. Một món đồ không có bày trên kệ sẽ không tồn tại đối với đứa trẻ đang tìm kiếm nó. Ngay cả khi rất muốn nó, em không thể làm gì được hơn là kiên nhẫn và chờ đợi đến khi bạn của em dùng xong và đặt nó trở lại vị trí cũ.

Hoàn thiện. Cuối cùng người giáo viên cứ tiếp tục quan sát để đứa trẻ đang đắm chìm trong công việc của nó không bị làm phiền bởi các bạn. Vai trò “thiên thần hộ mệnh” này cho những trí óc tập trung vào công việc sẽ giúp cho chúng tiến bộ là một trong những nhiệm vụ cao quý nhất của người giáo viên.

Hướng dẫn bài tập. Trong nhiệm vụ hướng dẫn một

đưa trẻ sử dụng học cụ, người giáo viên phải phân biệt rõ hai giai đoạn khác nhau. Trong giai đoạn đầu, cô ta cho trẻ tiếp xúc và làm quen với cách sử dụng học cụ. Trong giai đoạn thứ hai, cô ta can thiệp vào để khai sáng cho trẻ đã thành công trong việc phân biệt các khác biệt bằng chính những nỗ lực tự phát của trẻ. Đó là lúc cô ta có thể xác định rõ các ý tưởng mà trẻ đã thu đắc, nếu điều này là cần thiết, và trao cho em những từ ngữ để miêu tả các khác biệt mà em đã cảm nhận được.

Chương 11

Kĩ thuật hướng dẫn bài tập

Giai đoạn đầu tiên: Khởi động

Cô lập đối tượng. Khi đưa ra một bài học hay muốn giúp đỡ trẻ trong việc sử dụng các học cụ về giác quan, người giáo viên cần phải nhận thức được cái thực tế rằng sự chú ý của trẻ phải được tách khỏi mọi thứ trừ đối tượng của bài học. Do đó cô sẽ cẩn thận dẹp hết mọi thứ trên bàn và chỉ đặt trên đó học cụ mà cô muốn trình bày.

Làm việc chính xác. Sự hỗ trợ mà giáo viên nên trao cho trẻ khi trình bày học cụ cho trẻ là chỉ cho chúng biết cách sử dụng nó. Chính cô thực hiện bài tập một hoặc hai lần, ví dụ, lấy hết các hình trụ của bộ inset hình khối, sau đó trộn lẫn, rồi đặt chúng trở vào qua một quá trình thử đúng hay sai. Hoặc cô trộn các cuộn chỉ màu để ghép đôi rồi ngẫu nhiên nhặt lên một cuộn theo đúng cách thức, nghĩa là không chạm vào các sợi chỉ lụa và đặt nó bên cạnh cuộn chỉ cùng cặp, và cứ tiếp tục như vậy.

Khơi gợi sự chú ý. Bất cứ khi nào trao một vật gì cho trẻ, người giáo viên không nên thực hiện việc này một cách lạnh lùng, mà nên thể hiện sự quan tâm phần khởi đầu với những gì mình đang làm và lôi cuốn sự chú ý của trẻ đến vật đó.

Phòng tránh sai lầm khi sử dụng học cụ. Nếu thấy các học cụ đang được sử dụng theo một cách không dẫn đến mục tiêu của nó, có nghĩa là, theo một cách không có lợi cho sự phát triển trí tuệ của trẻ, giáo viên phải ngăn cản không để em tiếp tục. Cô sẽ làm điều này với sự dịu dàng nhất nếu trẻ điềm đặn và vui vẻ hòa nhã, nhưng nếu trẻ thể hiện xu hướng quậy phá, cô sẽ kiểm điểm trẻ một cách nghiêm túc, không phải theo cách có thể tạo ra cảm tưởng rằng đó là sự trừng phạt đối với sự ồn ào và rối loạn, mà đúng hơn như là một chỉ dấu cho thấy thẩm quyền của cô đối với đứa trẻ.

Trên thực tế, thẩm quyền trong trường hợp này trở thành một hỗ trợ cần thiết cho trẻ, người đã tạm thời đánh mất sự kiểm soát bản thân, nó cần một sự hỗ trợ mạnh mẽ mà nó có thể dựa vào, giống như một người bị vấp cần bám lấy một cái gì đó để khỏi bị ngã. Công tác hỗ trợ tại một thời điểm như vậy có nghĩa là chìa ra bàn tay mạnh mẽ và thân thiện cho kẻ yếu kém.

Nhưng khi trẻ đang làm việc, nó giống như một người hoàn toàn cân bằng và có thiết bị mà nó cần để tập luyện: một người đang phấn đấu hoàn thiện sự dẻo dai của cơ thể của mình thì cần có một phòng tập thể dục.

Chúng ta phải cẩn thận phân biệt hai loại sai lầm mà trẻ có thể mắc phải. Đầu tiên là lỗi được chính học cụ kiểm soát và nó phát sinh từ thực tế là đứa trẻ, dù hoàn toàn sẵn sàng để thực hiện chính xác bài tập mà nó biết rõ, lại thực hiện không thành công bởi nó vẫn còn quá non nớt để làm một cách hoàn hảo, hoặc bởi nó không phân biệt được sự khác biệt giữa các vật đó, hoặc tương tự, nó đặt một khối lập phương lớn lên trên một khối nhỏ khi xây tháp, v.v.

Những sai lầm như vậy được kiểm soát bởi chính bản thân các học cụ, vì chúng không cho phép một sai lầm xảy ra mà không nhìn thấy được. Những lỗi này chỉ có thể được chỉnh sửa bởi sự phát triển hơn nữa của trẻ, bởi sự thay đổi các năng lực của trẻ nhờ việc sử dụng học cụ một cách lâu dài và hợp lí. Những lỗi như thế có thể xếp cùng một loại với những lỗi mà chúng ta nhận ra khi nói rằng chúng ta học hỏi bằng cách làm lỗi. Chúng được khắc phục bằng thiện chí với sự hỗ trợ của một số phương tiện bên ngoài.

Loại sai lầm thứ hai là do sự thiếu ý chí, do sự sơ suất của giáo viên, ví dụ như khi một đứa trẻ kéo lê cả cái bệ đỡ của các khối inset đi xung quanh, như thể đó là một chiếc xe đẩy hàng, hoặc khi nó xây nhà với các cuộn tơ màu, hoặc bước đi trên các thanh gỗ đặt thành hàng, hoặc quần một trong số các miếng vải dùng để dạy cách cài nút quanh đầu nó như cái khăn choàng, v.v. Khi học cụ bị sử dụng sai để gây ra rối loạn, hoặc cho các nhu cầu mà nó không thể đáp ứng, nó không thực sự được sử dụng. Kết quả là một sự lãng phí về năng lượng và gây ra huyên não. Điều này ngăn cản đứa trẻ tập trung và do đó ngăn cản nó lớn lên và phát triển. Điều này có thể được so sánh với sự xuất huyết trong cơ thể làm đổ máu mà lẽ ra phải chảy qua tim nếu ta muốn được mạnh khoẻ, hay chỉ để sống. Không thể nói rằng ta học hỏi qua sai lầm theo kiểu này. Ta càng ngoan cố trong sai lầm, ta càng xa rời khả năng để học hỏi.

Nên chính trong những điều kiện như thế mà uy quyền của giáo viên sẽ can thiệp để trợ giúp cái linh hồn nhỏ bé đang bị nguy hiểm, trao cho nó sự trợ giúp lúc thì dịu dàng lúc thì mạnh mẽ.

Tôn trọng sinh hoạt hữu ích. Nếu, mặt khác, đưa trẻ bắt chước sử dụng học cụ giống y như nó đã học được từ người giáo viên hay theo một phương thức mà nó tự khám phá ra, nhưng theo một cách cho ta thấy trí thông minh đang hoạt động của trẻ, mà tự nó là một điều tốt cho sự phát triển của trẻ, thì người giáo viên sẽ cho phép đưa trẻ tiếp tục lặp lại cùng bài tập đó hoặc thực hiện các thí nghiệm của nó bất kì lúc nào nó muốn mà không làm gián đoạn các nỗ lực của nó, hoặc chỉnh sửa những sai sót nhỏ hoặc chấm dứt công việc của nó vì e rằng nó sẽ mệt.

Một kết cục tốt. Nhưng khi trẻ tự nhiên ngừng làm bài tập, đó là lúc động lực đã thôi thúc nó dùng học cụ đó đã cạn kiệt, người giáo viên, nếu cần, có thể, và thật sự phải can thiệp để trẻ đem học cụ về chỗ cũ, và mọi thứ được đặt lại trong trật tự hoàn hảo.

Thời kì thứ hai: Các bài học

Thời kì thứ hai là lúc người giáo viên tham gia vào nhằm thiết định các khái niệm cho trẻ, sau khi bài tập đã được giới thiệu cho nó, trẻ đã thực hiện nhiều lần và đã thành công trong việc phân biệt những khác biệt trong các món học cụ về giác quan.

Sự can thiệp chính gồm có việc dạy cho trẻ tên gọi chính xác của món đồ mà em đang dùng.

Điều này giúp trẻ nói đúng chuẩn, là điều mà ta có thể học được dễ dàng khi còn nhỏ.

Một trong những nhiệm vụ tế nhị nhất đối với người giáo viên trong hệ thống của chúng tôi là trao cho đứa trẻ các thuật ngữ chính xác của những ý niệm mà học cụ hẳn đã ghi sâu vào trong trí của nó. Khi trao

cho trẻ các từ này, giáo viên nói rõ và chuẩn, phát âm mỗi âm tiết chính xác, mà không nói theo kiểu giả tạo, nghĩa là không cường điệu.

Bài học tam đoạn thức

Tôi nhận thấy rằng phương pháp của Seguin, để tạo được sự liên kết giữa vật đối tượng và từ ngữ tương ứng trong việc dạy trẻ khuyết tật, cũng rất hữu ích cho trẻ bình thường. Ông chia bài học ra làm ba giai đoạn, và chúng tôi đã áp dụng cách thực hành này trong trường của mình.

Giai đoạn đầu tiên: Kết hợp các cảm nhận về giác quan với các tên gọi.

Người giáo viên trước hết phải phát âm các danh từ và tính từ cần thiết mà không thêm vào bất kì cái gì khác. Cô phải phát âm thật to, rõ ràng để các âm tạo thành một chữ thật rõ cho đứa trẻ nghe thật rõ ràng.

Thế nên, ví dụ, khi cô đã cho đứa trẻ trước hết sờ vào một tấm thiệp mịn và rồi sau đó sờ giấy nhám trong bài tập đầu tiên cho các giác quan, cô sẽ nói: “Nó mịn”, “Nó nhám”. Cô lặp lại nhiều lần với giọng lúc trầm lúc bổng nhưng lúc nào các nguyên âm cũng luôn rõ ràng và cách phát âm luôn rõ rệt: “Mịn, mịn, mịn”, hoặc “nhám, nhám, nhám”. Cũng theo cách đó, khi dạy các cảm giác về nhiệt, cô sẽ nói: “Nó lạnh”. “Nó nóng”. Và về sau: “Nó lạnh băng”, “Nó âm ẩm”, “Nó nóng bỏng”.

Rồi cô sử dụng các từ diễn tả “nóng”, “nóng hơn”, “ít nóng hơn”, v.v.

Bởi bài học về từ vựng phải bao gồm việc thiết lập một sự liên kết giữa tên gọi với vật đối tượng của nó hoặc khái niệm trừu tượng của chính tên gọi, cả vật thể và tên gọi phải cùng một lúc tác động mạnh lên hiểu

biết của đứa trẻ, nhưng chỉ có tên gọi, chứ không là từ nào khác, phải được phát ra.

Giai đoạn thứ hai: Nhận biết vật thể đối tượng tương ứng với tên gọi

Một người giáo viên phải luôn trắc nghiệm xem bài học của cô đã đạt được yêu cầu hay chưa.

Lần trắc nghiệm đầu tiên bao gồm việc tìm hiểu xem tên gọi còn được liên kết với vật thể trong trí nhớ của trẻ hay không. Do đó, cô sẽ để cho một khoảng thời gian cần thiết trôi qua giữa lần học và lần trắc nghiệm. Vì thế, nhiều lượt phải trôi qua giữa hai lần này. Rồi cô sẽ hỏi trẻ danh từ hoặc tính từ đã dạy, một cách chậm rãi và rõ ràng: "Cái nào *mịn*?" "Cái nào *nhám*?".

Trẻ sẽ dùng ngón tay để chỉ vào vật đối tượng và giáo viên sẽ biết liệu sự liên kết đã được thiết lập hay chưa.

Giai đoạn thứ hai này là quan trọng nhất trong tất cả các giai đoạn và bao gồm cái bài học đích thực, sự hỗ trợ thực sự cho trí nhớ và năng lực liên kết. Khi giáo viên thấy trẻ đã hiểu và thể hiện sự quan tâm, cô sẽ lặp đi lặp lại cùng một câu hỏi: "Cái nào *mịn*?" "Cái nào *nhám*?".

Bằng cách lặp lại câu hỏi nhiều lần, giáo viên nhắc lại danh từ hay tính từ mà cuối cùng sẽ được ghi nhớ và trong mỗi lần lặp lại, trẻ, bằng cách chỉ vào đối tượng trong câu trả lời, lặp đi lặp lại bài tập liên kết nó với cái từ đang học và đang ghi nhớ trong đầu. Tuy nhiên, nếu giáo viên để ý ngay lần đầu tiên trẻ không có vẻ chú ý đến cô và mắc lỗi khi trả lời câu hỏi mà không cố gắng trả lời tốt, thì thay vì chỉnh lỗi cho trẻ và nhấn mạnh đến bài tập, cô nên tạm ngừng bài học và bắt đầu lại vào một dịp khác. Trên thực tế, tại sao cô cần phải

chỉnh sửa đứa trẻ? Nếu trẻ đã không thành công trong việc liên kết tên gọi với vật đối tượng, cách duy nhất để trẻ thành công là trải nghiệm lại việc kích thích cảm giác cũng như tên gọi, nghĩa là, nó nên lặp lại bài học. Nhưng khi một đứa trẻ đã mắc lỗi, có nghĩa là tại thời điểm cụ thể đó nó chưa sẵn sàng cho sự liên kết tâm lí mà giáo viên muốn thiết lập ở trẻ. Do đó, cần thiết phải chọn một thời điểm khác.

Hơn nữa, việc chỉnh lỗi cho đứa trẻ, nếu chúng ta nói với nó, ví dụ: "Không, con bị nhầm rồi, nó phải là thế này" thì tất cả những lời sửa sai đó sẽ để lại ấn tượng mạnh cho đứa trẻ hơn là những từ ngữ khác như "mịn" và "nhám". Chúng sẽ ở lại trong tâm trí trẻ và cản trở việc học tên gọi của trẻ. Thay vào đó, sự im lặng sau một sai lầm để lại một vùng ý thức còn nguyên vẹn của trẻ, và các bài học tiếp theo có thể được tiếp thu chồng lên trên bài học đầu tiên một cách hiệu quả.

Giai đoạn thứ ba: ghi nhớ tên gọi tương ứng với vật đối tượng

Giai đoạn thứ ba là sự xác minh nhanh chóng bài học đầu tiên. Giáo viên hỏi đứa trẻ: "Cái này là gì?". Và nếu đứa trẻ đã sẵn sàng, nó sẽ trả lời với từ thích hợp: "Đó là mịn", "Đó là nhám".

Bởi một đứa trẻ thường không chắc chắn về cách phát âm của những từ này, thường là mới đối với nó, nên giáo viên có thể kiên nhẫn lặp đi lặp lại một hoặc hai lần, khuyến khích trẻ phát âm một cách rõ ràng hơn, cô nói rằng: "Đó là gì?" "Cái gì?". Và nếu trẻ thể hiện các khuyết điểm rõ rệt khi nói, thì đây là lúc phải cẩn thận ghi chép các điểm này để sau này có thể đưa ra các bài tập chỉnh sửa khắc phục cách phát âm.

Ứng dụng thực tế - hướng dẫn sử dụng học cụ

Bộ inset hình khối

Kích thước. Khi trẻ đã có kinh nghiệm lâu dài trong việc xử lí ba bộ inset hình trụ và đã có được sự tự tin khi sử dụng các inset, giáo viên lấy tất cả các khối hình trụ có cùng chiều cao và đặt chúng cạnh nhau trên bàn. Sau đó, cô lấy hai khối hình trụ khác nhau nhất về kích thước và nói: “Đây là cái dày nhất”, và “Đây là cái mỏng nhất”. Sau đó, cô đặt chúng cạnh nhau để việc so sánh hiệu quả hơn, rồi lấy từng hình trụ trong bộ học cụ bằng núm của nó, cô đặt đáy của một khối trụ sát vào đáy của khối trụ khác để cho thấy sự khác biệt của chúng. Sau đó cô lại đặt chúng thẳng đứng và gần nhau để cho thấy chúng có chiều cao bằng nhau. Trong khi đó, cô có thể tiếp tục lặp lại: “Dày, mỏng”. Mỗi lần cô nên tiếp tục với các giai đoạn kiểm chứng khác nữa và nói: “Hãy đưa cho cô cái dày nhất, cái mỏng nhất”, và cuối cùng cô nên đưa ra bài kiểm tra ngôn ngữ: “Cái này là gì?”. Trong những bài học sau giáo viên loại bỏ các hình trụ lớn nhất và nhỏ nhất trong bộ học cụ và lặp lại bài học với cái lớn nhất và cái nhỏ nhất kế tiếp. Cuối cùng, cô sử dụng tất cả các khối trụ. Ví dụ, cô lấy ngẫu nhiên một khối trụ nào đó và nói: “Hãy đưa cho cô cái to/dày hơn cái này, cái nhỏ/mỏng hơn cái này”.

Giáo viên tiến hành theo cách tương tự với bộ học cụ về inset hình trụ thứ hai. Cô đặt tất cả các khối hình trụ thẳng đứng, tất cả các khối trụ này đều có đáy đủ rộng để đứng thẳng, và cô nói: “Đây là cái cao nhất”, “Đây là cái thấp nhất”. Sau đó, khi đã lấy chúng ra khỏi hàng, cô đặt hai khối trụ ở đầu cùng kế cận nhau. Sau

đó cô đặt đáy của chúng sát với nhau và đo đó cho thấy rằng đáy của chúng bằng nhau. Cô bắt đầu đi từ hai khối ở hai thái cực, rồi tiếp tục với các khối hình trụ ở giữa như trong bài tập đầu tiên.

Với bộ học cụ hình trụ thứ ba, sau khi đã đặt tất cả các khối hình trụ thành một hàng với độ lớn giảm dần, cô chỉ vào cái đầu tiên và nói: “Đây là cái *lớn nhất*”, và sau đó chỉ đến cái cuối cùng, cô nói: “Đây là cái *nhỏ nhất*”. Sau đó, cô đặt chúng cạnh nhau và cho thấy chúng khác nhau về chiều cao cũng như đường kính. Quy trình cũng tương tự hai bài tập trước. Cô tiến hành theo cùng một cách với những hệ thống phân độ các khối lăng trụ, các thanh dài, và các khối lập phương. Các khối lăng trụ trong một hệ thống là *dày và mỏng*, và trong một hệ thống khác là *cao và thấp*, và chúng có chiều dài bằng nhau. Các thanh thì dài và ngắn, và có độ dày bằng nhau. Các khối lập phương thì lớn và nhỏ, và khác nhau ở ba chiều.

Hình dạng. Sau khi trẻ cho thấy nó có thể xác định được hình dạng của các inset phẳng một cách chắc chắn, giáo viên bắt đầu dạy về thuật ngữ với hai hình đối nghịch, một hình vuông và một hình tròn, theo phương pháp thông thường. Cô sẽ không dạy tất cả tên gọi các hình trong hình học, mà chỉ dạy một số hình chính như hình lập phương, hình cầu, hình chữ nhật, hình tam giác, và hình bầu dục, đặc biệt chỉ rõ là có những hình chữ nhật dài và hẹp, có những hình chữ nhật rộng và ngắn, còn các hình vuông thì có các cạnh bằng nhau và có thể lớn hoặc nhỏ. Điều này có thể thấy được một cách dễ dàng với các inset. Ví dụ, một hình vuông dù xoay cách nào, nó vẫn sẽ đặt được vào trong lỗ, nhưng

một hình chữ nhật thì không thể nếu nó được đặt chéo. Một đứa trẻ sẵn sàng tham gia vào một bài tập như thế, và vì mục đích này tôi đặt bên trong cái khung một hình vuông và một loạt các hình chữ nhật mà cạnh dài hơn của chúng là bằng cạnh của hình vuông còn cạnh kia thì giảm dần ở năm giai đoạn kế tiếp.

Giáo viên tiến hành theo lối tương tự để chứng minh sự khác biệt giữa hình bầu dục, hình êlip, và hình tròn. Một hình tròn, dù xoay chuyển như thế nào nó vẫn luôn vào vừa cái lỗ của nó. Một hình êlip sẽ không vào được lỗ của nó nếu bị xoay chéo, nhưng nó sẽ lắp vào vừa vặn khi mặt trên được đặt úp xuống hay ngửa lên. Mặt khác, một hình bầu dục sẽ không vừa với lỗ của nó khi bị lật ngửa mà phải được ghép vào với đường cong rộng tương ứng với cái phần lõm rộng trên tấm plaque, và đường cong hẹp được hướng về phía phần lõm hẹp. Hình tròn, cả lớn và nhỏ, đều vào lỗ của chúng dù xoay bất kì hướng nào. Tôi đề nghị rằng sự khác biệt giữa hình bầu dục và hình ê-líp nên được giảng dạy sau, và không phải cho mọi đứa trẻ, mà chỉ dành cho những trẻ thể hiện sự quan tâm đặc biệt đối với các hình hoặc qua sự lựa chọn học cụ thường xuyên của chúng hoặc các câu hỏi của chúng. Tôi muốn thấy những khác biệt như vậy được nhận ra một cách tự nhiên bởi các em, sau này, ví dụ, ở trong các trường tiểu học.

Người hướng dẫn cho đứa trẻ

Công việc của người giáo viên mới là công việc của một người hướng dẫn. Cô hướng dẫn đứa trẻ sử dụng học cụ, tìm ra từ ngữ chính xác, khiến cho tất cả sự lao

động của trẻ được dễ dàng và sáng tỏ, tránh cho trẻ khỏi phung phí năng lượng, và loại bỏ đi những phiền nhiễu bất ngờ.

Do đó, cô trao cho sự trợ giúp cần thiết để trẻ tiến bộ nhanh chóng và chắc chắn trong sự phát triển về mặt trí tuệ.

Là một người hướng dẫn vững chắc trên đường đời, cô không thúc trẻ đi tới hay giữ chân nó lại, cô hài lòng rằng cô đã làm tròn nhiệm vụ của mình khi đảm bảo rằng kẻ lữ hành quý giá này, tức đứa trẻ, đang đi đúng con đường của nó.

Nếu muốn là một người hướng dẫn an toàn và vững chãi, người giáo viên cần phải thực tập rất nhiều. Ngay cả sau khi đã hiểu được rằng thời kì sơ huấn và can thiệp là khác nhau, cô thường do dự về sự trưởng thành của trẻ khi chuyển từ thời kì này sang thời kì khác. Nếu cô đợi quá lâu rồi mới can thiệp vào để dạy cho trẻ về thuật ngữ, trẻ sẽ tiếp tục làm để tự mình phân biệt.

Có lần tôi gặp một đứa trẻ năm tuổi đã biết ghép chữ bởi nó đã thuộc lòng bảng chữ cái. Nó đã học điều này trong mười lăm ngày. Cậu bé có thể viết trên bảng đen, và trong các hình vẽ tự do của nó, nó đã vẽ một cái nhà và một cái bàn, cậu bé cho thấy không những nó là một quan sát viên mà còn nắm vững cả khái niệm về phối cảnh. Khi luyện cảm nhận về màu sắc, cậu bé sẽ trộn lẫn tất cả bảy sắc độ của chín màu mà chúng tôi sử dụng. Rồi nó nhanh nhẹn tách rời sáu mươi ba cuộn chỉ tơ có màu khác nhau và nhóm chúng lại theo màu và mức độ đậm nhạt khác nhau tạo thành một tấm trái có nhiều màu sắc che phủ mặt bàn. Tôi làm một thí

nghiệm cho cậu bé xem một tấm thẻ màu, trong ánh sáng của khung cửa sổ mở toang ở bên cạnh, tôi bảo em nhớ kĩ màu ấy. Rồi tôi đưa em tới một cái bàn trên đó có rải những tấm thẻ có tất cả các sắc độ của các màu khác nhau để lấy ra tấm thẻ có màu mà nó thấy giống cái màu kia. Cậu bé chỉ nhầm một chút. Thường thì nó chọn được cái sắc độ y hệt, nhưng thường hơn, nó chọn cái sắc độ kế tiếp đó. Nó rất ít khi chọn lầm hơn hai sắc độ. Do đó cậu bé có một trí nhớ gần như thần đồng về màu sắc và khả năng phân biệt sắc độ. Cậu bé, giống hầu hết các đứa còn lại, cực kì thích thú với việc luyện tập giác quan về màu sắc.

Khi tôi hỏi nó tên gọi của một tấm thẻ màu trắng, nó ngần ngừ khá lâu, và chỉ sau nhiều giây, nó mới do dự trả lời: "Trắng". Một đứa trẻ thông minh như thế, dù không có sự trợ giúp đặc biệt của giáo viên, hẳn đã học tên màu này ở nhà. Giáo viên cho tôi biết rằng cô để ý thấy cậu bé này rất khó khăn mới nhớ được tên các màu, và cho đến lúc ấy cô mới chỉ cho em học các bài tập về giác quan mà thôi. Cô đã nghĩ rằng, tốt hơn hết, không nên can thiệp vào chuyện dạy cho nó vào lúc ấy.

Hiển nhiên là việc dạy đứa trẻ này có vẻ phức tạp một chút, và nó đã được quá tự do trong sự bộc lộ tự phát các hoạt động tâm thần của nó. Cho dù việc cung cấp sự giáo dục về giác quan như là nền tảng của tư tưởng có đáng khen bao nhiêu, ngôn từ và nhận thức cũng không nên bị bỏ quên. Người giáo viên phải tránh cái gì thừa thãi, nhưng cô cũng không được quên cái gì là cần thiết.

Sự tồn tại của cái thừa thãi và sự thiếu cái cần thiết là hai sai lầm chính yếu của người giáo viên. Cô đạt

tới sự hoàn hảo của mình khi có thể chọn sự dung hòa giữa hai thái cực này.

Mục tiêu cần đạt được là sự ổn định có trật tự trong các sinh hoạt tự phát của trẻ. Cũng như không có giáo viên nào có thể ban cho học trò sự nhanh nhẹn thụ đắc thông qua các bài tập thể dục, mà chính học trò phải tự đạt tới sự hoàn thiện của mình qua chính những cố gắng của nó, ở đây, cũng vậy, trẻ phải hoàn thiện các nhận thức giác quan của chính nó, và nói chung phải tiến hành sự giáo dục của bản thân nó.

Chúng ta có thể nghĩ đến cách hành xử của người thầy dạy đàn dương cầm, họ dạy học trò cách giữ đúng tư thế, dạy cho nó nốt nhạc, chỉ cho nó thấy mối tương quan giữa nốt nhạc trên giấy với cái phím phải đặt ngón tay lên và vị trí đặt các ngón tay, và rồi họ để mặc nó luyện tập một mình. Nếu đứa học trò muốn trở thành một nhạc sĩ dương cầm, nó sẽ phải dần thân vào những bài tập luyện dai dẳng và kiên nhẫn, chúng sẽ làm cho các ngón tay của nó trở nên uyển chuyển và cho phép các bắp cơ tự động phối hợp, và đó là nét đặc trưng của một nhạc sĩ tài giỏi.

Do đó, một nhạc sĩ dương cầm sẽ phải tự uốn nắn bản thân, và sự thành công của y trong việc này sẽ tỉ lệ với mức độ mà năng khiếu tự nhiên của y sẽ thúc đẩy y tiếp tục tập luyện. Nhưng, ta sẽ không bao giờ trở thành một nhạc sĩ dương cầm đơn thuần chỉ bằng sự tập luyện mà không có sự hướng dẫn của một người thầy.

Thực ra, ta cũng có thể nói y như vậy cho tất cả mọi thứ giáo dục: sự thành đạt của một con người không phụ thuộc vào những người thầy của họ, mà tùy thuộc vào điều mà chính họ đã thực hiện.

Một trong những khó khăn chúng tôi gặp phải khi dạy phương pháp của chúng tôi cho những giáo viên đã được đào tạo trong hệ thống cũ là ngăn họ không được can thiệp khi một đứa trẻ đang lo lắng về một lỗi nào đó mà nó mắc phải và đang ra sức thử lại nhiều lần để sửa chữa. Những lúc như vậy, những giáo viên này cảm thấy thương hại nó và không thể cưỡng lại ý muốn chạy tới giúp nó. Khi ta ngăn cản họ can thiệp theo kiểu đó, họ nói lời đồng cảm với đứa bé, nhưng rồi đứa trẻ sẽ sớm cho thấy qua vẻ mặt rạn rở của nó rằng nó đã vượt qua được khó khăn.

Bình thường trẻ lặp lại các bài tập như vậy rất nhiều lần, nhưng bao nhiêu lần là tùy vào mỗi đứa. Vài đứa thấy mệt sau năm, sáu lần, nhưng có những đứa khác tiếp tục lặp lại hơn hai mươi lần, lấy ra, để vào các món đồ mà không hề mất đi vẻ nhiệt tình sôi nổi của chúng.

Có lần khi thấy một cô bé bốn tuổi thực hiện một bài tập đến mười sáu lần, tôi cho hát một bài thánh ca cho nó nghe để làm nó phân tâm; nhưng nó không sao nhãng mà vẫn tiếp tục, lấy ra, trộn lẫn, và đặt các hình trụ trở vào vị trí của chúng.

Một người giáo viên thông minh có thể thực hiện những nghiên cứu tâm lí rất thú vị với đứa trẻ, đến một mức nào đó, có thể đo lường được sức kháng cự của trẻ đối với cường độ của các kích thích gây phân tâm khác nhau.

Thật vậy, khi nào đứa trẻ còn tự dạy cho mình và học cụ mà trẻ sử dụng có thể kiểm soát sai lầm của chính nó, người giáo viên không có gì để làm ngoài việc quan sát.

Người đi theo phương pháp của tôi dạy ít, nhưng quan sát nhiều, mà đúng ra là họ điều khiển các hoạt động tinh thần và sự phát triển sinh lí của trẻ. Chính vì vậy mà tôi đã đổi cách gọi giáo viên thành “người điều khiển”.

Ban đầu điều này làm thiên hạ cười. Ai cũng hỏi rằng người giáo viên điều khiển ai, bởi cô nào có ai dưới quyền mình và phải để cho các học sinh bé nhỏ của mình được tự do cơ mà. Nhưng sự điều khiển của cô giáo còn quan trọng và sâu sắc hơn cái người ta thường hiểu, bởi cô là người thầy đưa ra phương hướng cho những sinh linh thông minh. Những người điều khiển ở Ngôi Nhà của Trẻ Thơ phải xác tín về hai điều - rằng hướng dẫn là bổn phận của người thầy và rằng bài tập cá thể là công việc của đứa trẻ. Chỉ khi nào đã khắc sâu điều này thật rõ ràng trong đầu, lúc ấy họ mới có thể tiến hành một cách hợp lí việc áp dụng phương pháp hướng dẫn sự giáo dục tự phát của trẻ và trao truyền những khái niệm cốt yếu.

Chương 12

Nhận xét về thành kiến

Nhiệm vụ của giáo viên trong phương pháp của chúng tôi đơn giản hơn nhiều so với những giáo viên thông thường. Cô ta được dạy để chỉ ra những gì cần thiết và tránh những điều thừa thãi. Cái sau thì có hại vì nó cản trở sự tiến bộ của trẻ. Vì thế các hoạt động của cô ta được hạn chế ở bên trong các giới hạn.

Trái lại, các giáo viên thông thường bận rộn với nhiều thứ và tự làm mình mệt mỏi với nhiều nhiệm vụ trong khi “chỉ có một điều là cần thiết”.

Để giúp giáo viên tự giải phóng mình khỏi những khái niệm cũ kĩ và các định kiến, ở đây tôi sẽ vắn tắt đề cập đến một vài khó khăn không cần thiết làm phân tán năng lượng của họ và làm sao nhãng sự tập trung của họ.

Họ đặc biệt quan tâm đến mức độ của những khó khăn mà một đứa trẻ phải vượt qua và đến cái nhu cầu nghỉ ngơi của nó.

Một trong những trở ngại mà chúng ta có thể loại bỏ khỏi con đường của người giáo viên chính là định kiến của cô ta đối với sự dễ dàng và khó khăn của việc học tập. Điều này không thể xác định được với định kiến mà chỉ qua kinh nghiệm trực tiếp, sau khi từng khó khăn đã được phân tích.

Ví dụ nhiều người dường như nghĩ rằng khi dạy về các hình dạng trong hình học thì là chúng ta đang dạy môn hình học, và điều này là quá khó đối với trẻ mẫu giáo. Những người khác lại cho rằng nếu muốn dạy trẻ về các hình dạng trong hình học thì chúng ta nên sử dụng những hình khối ba chiều thay vì những hình ở dạng phẳng.

Tôi tin rằng phản biện với các định kiến như thế là cần thiết. Quan sát một hình thể trong hình học không phải là phân tích nó. Và khó khăn bắt đầu từ chỗ này. Ví dụ, khi ta nói với trẻ về các cạnh và góc và giải thích cho nó, có thể là bằng những phương pháp khách quan mà Froebel đã sử dụng, rằng hình vuông có bốn cạnh và nó có thể tạo ra với bốn cái que bằng nhau, rồi ta thực sự bước vào lĩnh vực hình học; và tôi nghĩ rằng độ tuổi ấu nhi còn quá non nớt cho một bước như thế. Nhưng quan sát hình dạng không thể được cho là không thích hợp đối với độ tuổi này. Mặt bàn ăn nơi mà trẻ đang ngồi ăn món canh có lẽ là hình chữ nhật. Cái đĩa đựng thức ăn của nó có hình tròn, và chúng ta chắc chắn không tin rằng một đứa trẻ còn quá non nớt để nhìn một chiếc bàn hay cái đĩa.

Những mảnh hình ghép mà chúng ta đưa cho trẻ chỉ đơn thuần gây sự chú ý của nó tới một hình dạng. Hơn nữa, về tên gọi, nó tương tự với những từ khác trong từ vựng của chúng. Tại sao chúng ta lại cho rằng việc dạy một đứa trẻ những từ ngữ về hình tròn, hình vuông, và hình bầu dục là quá sớm, trong khi, ví dụ, ở nhà, trẻ nghe đi nghe lại từ “tròn” (tondo) khi nói về một cái đĩa (piatto)? Chúng ta có cho rằng từ “cái đĩa” gây tổn thương cho cái trí óc non trẻ của nó không?

Ngoài ra, trẻ rất thường nghe người ở nhà nói đến cái bàn vuông, cái bàn oval, và những cái tương tự; và những từ ngữ thông thường này sẽ luôn lộn xộn trong tâm trí và lời nói của nó rất lâu nếu như nó không nhận được sự giúp đỡ theo cách mà chúng ta đã làm khi dạy về các hình thể.

Ta phải để ý đến cái điều rất thường xuyên xảy ra, đó là đứa trẻ khi để tự mình nó thì nó sẽ cố gắng để hiểu lời nói của người lớn và những đồ vật xung quanh nó. Nhưng nếu dạy học, đúng lúc và đúng cách, ta dự liệu được những cố gắng này. Kết quả là đứa trẻ không bị kiệt sức mà lại tươi tỉnh và thỏa mãn trong các ước muốn của nó.

Một định kiến khác nữa tin tưởng rằng khi ta hoàn toàn để mặc đứa trẻ một mình thì tâm trí của nó ở trạng thái hoàn toàn nghỉ ngơi. Nếu điều đó là sự thật, thì trẻ hẳn sẽ trở thành một kẻ xa lạ với thế giới này. Thay vì thế, chúng ta lại thấy em đang dần chinh phục các ý tưởng và lời nói một cách tự nhiên. Em như một người hành hương, liên tục nhìn thấy những điều mới lạ và phấn đấu để hiểu được từ ngữ lạ lẫm xung quanh. Em phải rất cố gắng để hiểu và bắt chước theo. Những lời chỉ dẫn cho trẻ nhỏ nên nhắm đúng vào mục đích chính là giảm thiểu các nỗ lực đó và biến chúng thành những thú vui có được từ các chiến thắng dễ dàng và rộng lớn hơn. Chúng ta là những người hướng dẫn viên cho các lữ khách đang bước vào thế giới trí tuệ này, và chúng ta giúp họ tránh phung phí thời gian và sức lực vào những việc vô ích.

Còn cái thành kiến kia mà chúng tôi đã đề cập đến là cái luôn khẳng định rằng nên trao cho đứa trẻ những

hình khối ba chiều, như vậy sẽ thích hợp hơn là đưa ra các hình phẳng, có nghĩa là nên cho trẻ những khối cầu, khối lập phương, khối lăng trụ, v.v.

Chúng ta hẳn không lưu ý đến một vấn đề sinh học rằng việc nhìn các hình khối ba chiều phức tạp hơn nhiều so với các hình phẳng và chúng tôi tự giới hạn mình vào bên trong phạm vi của đời sống thực tiễn.

Hầu hết những vật ở thế giới bên ngoài thường đập vào mắt ta có thể so sánh được với các inset phẳng của chúng tôi. Cánh cửa, tấm ván tường, khung cửa sổ, hình ảnh, mặt bàn bằng gỗ hay đá cẩm thạch đều là những vật thể rắn, nhưng một trong ba chiều của chúng bị che khuất đáng kể khiến hai chiều còn lại rõ rệt hơn làm cho chúng trông như một mặt phẳng. Như vậy, những bề mặt phẳng trông rõ hơn, và chúng ta nói rằng cái cửa sổ này hình chữ nhật, rằng cái khung này hình trứng/oval, và rằng cái bàn đó hình vuông.

Những hình khối có dạng được xác định bởi cái bề mặt có các chiều kích lớn nhất thực ra hầu như luôn được mắt ta thấy. Và chính những hình khối loại này được thể hiện qua các inset hình khối của chúng tôi.

Trẻ thường xuyên nhận ra những hình đã học trong môi trường của nó, rất hiếm khi nhận ra những khối hình ba chiều.

Trẻ sẽ thấy chân bàn là một hình trụ và rằng cái phòng lớn hình tròn là một hình nón cụt hoặc là một hình trụ kéo dài, muộn hơn nhiều so với lúc trẻ thấy cái mặt bàn mà trên đó nó đặt nhiều đồ vật khác nhau và trẻ nhìn thấy tất cả chúng như là một hình chữ nhật. Vì thế, chúng ta không nói đến việc nhận dạng một cái tủ, như là một hình lăng trụ hay một hình khối bởi vì những

dạng hình học lập thể hầu như không bao giờ tồn tại, một cách thuần túy là như vậy, trong các vật ở bên ngoài, mà chỉ tồn tại ở các dạng hỗn hợp, ấy là ta chưa nói đến một căn nhà. Không xét đến khó khăn to lớn của việc nhìn bao quát hình dạng phức tạp của một cái tủ, trẻ phải nhận ra cái hình dáng của nó là tương tự, và không giống y hệt, với những hình dạng mà nó đã học.

Mặt khác, trẻ sẽ nhận ra được những dạng hình học đơn giản ở cửa sổ, cánh cửa, bề mặt của đồ vật dạng khối trong nhà, tranh ảnh treo trên tường, và ngay cả các bức tường, sàn nhà, gạch lát sân thượng, và những thứ khác. Theo cách này, kiến thức mà trẻ tiếp thu được từ những inset phẳng sẽ là một thứ chìa khóa kì diệu để trẻ diễn giải được hầu hết những gì xung quanh nó, và trẻ có thể tự an ủi với cái ảo tưởng rằng nó biết được những điều bí ẩn của thế giới.

Một lần tôi đưa một cậu học sinh tiểu học đi dạo trên đồi Pincio, cậu bé đang học cách vẽ về cơ học và biết cách phân tích những hình học phẳng. Khi đi đến cái sân thượng từ đó có thể nhìn thấy Quảng trường Piazza del Popolo và khoảng không gian trải rộng của thành phố, tôi nói với cậu bé: "Hãy nhìn xem tất cả công trình của con người chứa đầy các hình dạng hình học". Trong thực tế, các hình chữ nhật, hình ê-líp, hình tam giác, hình bán nguyệt hòa quyện vào nhau và tô điểm theo nhiều cách khác nhau cho những mặt tiền hình chữ nhật màu xám của các tòa nhà. Những sự đồng dạng phổ biến như thế dường như chứng minh sự giới hạn của trí tuệ con người. Trái với điều này, một mảnh đất có hoa cỏ phô bày một cách tuyệt vời sự đa dạng vô tận của các hình dạng tự nhiên.

Cậu bé chưa bao giờ có dịp được quan sát như thế. Cậu đã học qua các cạnh, góc, và hình trong hình học mà nó đã từng vẽ, khi không cần nghĩ ngợi, và chỉ trải nghiệm sự tẻ nhạt của cái công việc mà cậu buộc phải làm theo. Ban đầu cậu bé cười với cái ý nghĩ rằng con người đã chồng chất các dạng hình học lên với nhau, nhưng rồi cậu ta dần cảm thấy hứng thú và chăm chú nhìn thành phố khá lâu. Tôi thấy khuôn mặt cậu bé sáng lên với nét mặt suy tư sâu sắc.

Bên phải chiếc cầu Ponte Margherita là một tòa nhà mới được xây dựng, và khung nhà cũng bao gồm nhiều hình chữ nhật. Tôi nói về những người công nhân "Họ làm việc chăm quá". Sau đó chúng tôi đi qua mảnh đất bên cạnh và đứng đó một chút, im lặng ngắm nhìn cây cối mọc lên ở đó. Cậu bé nói "Thật là đẹp", nhưng cái đẹp đó, có lẽ nên dùng để nói đến những suy nghĩ đang diễn ra trong đầu của chính cậu bé.

Một môi quan tâm nữa của những giáo viên thông thường là mở rộng kiến thức cho đứa trẻ thông qua sự lôi cuốn liên tục từ môi trường và sự khái quát hóa. Để ai đó nhìn thấy hết mọi sự, để làm cho họ suy ngẫm về mọi thứ là một vấn đề đáng lo ngại, và đáng tiếc rằng điều này làm cạn kiệt năng lượng của một đứa trẻ và tàn nhẫn lấy đi mọi thứ mà trẻ có thể cảm thấy thích thú. Đó là sự can thiệp tai hại của người lớn về mặt tinh thần, kẻ muốn lấy bản thân mình để thay thế cho đứa trẻ và làm thay cho trẻ, và khi làm như thế, họ đã dựng lên cái trở ngại nghiêm trọng nhất cho sự phát triển của đứa trẻ. Những cái đẹp mà một đứa trẻ tự khám phá ra trong thế giới quanh nó có thể thường xuyên mang lại cho nó niềm vui và sự hài lòng, nhưng thay vào đó,

chính vì cách dạy dỗ này của người lớn mà những cái đẹp đó trở thành nguyên nhân của sự tẻ nhạt và trì trệ tinh thần.

Vì thế, người giáo viên không nên lo sợ, như nhiều người muốn ám chỉ bóng gió, rằng đứa trẻ sẽ khổ sở do bị cản trở bởi số học cụ có hạn mà chúng tôi đã dùng để thay thế cho nhiều thứ đa dạng mà thiên nhiên hay môi trường rộng lớn hơn xung quanh trẻ đã dành cho nó ở nhà và ở trường.

Nếu một đứa trẻ đã vận dụng khả năng của mình với các học cụ giác quan và đã gia tăng khả năng phân biệt vật này với vật kia và đã mở rộng tâm hồn mình cho niềm đam mê luôn tăng cao hơn nữa cho việc lao động, thì đứa trẻ này chắc chắn đã trở thành một người quan sát hoàn hảo và thông minh hơn trước, và kẻ nào thật sự thích thú quan tâm đến việc nhỏ thì cũng sẽ quan tâm nhiệt tình hơn nữa đến nhiều cái lớn hơn.

Chúng ta nên mong mỏi những trẻ bình thường khám phá thế giới bên ngoài của chúng một cách tự phát, hoặc, như tôi nói, "sẵn sàng khám phá môi trường của chúng". Khi trẻ đã sẵn sàng như thế, chúng trải nghiệm một niềm hạnh phúc mới trong mọi khám phá của mình. Điều này đem đến cho trẻ một ý thức về phẩm giá và sự hài lòng, khuyến khích chúng tìm kiếm mọi cảm giác mới trong môi trường xung quanh, và tự nhiên khiến chúng trở nên nhạy bén trong quan sát. Người giáo viên nên tự giới hạn mình vào việc luôn theo sát trẻ với sự năng nổ nhất khi trẻ bắt đầu khái quát hóa các ý tưởng của nó. Ví dụ, có một lúc một đứa bốn tuổi trong đám trẻ con của chúng tôi đột ngột dừng lại trong khi đang chạy trên sân thượng và hét to:

“Ôi, bầu trời màu xanh!”. Và nó đứng yên ở đó rất lâu, chăm chú nhìn vào khung trời rộng lớn bao la.

Một ngày nọ, tôi đến một trong những Ngôi Nhà của Trẻ Thơ, năm sáu đứa chạy đến gần và đứng yên lặng bên tôi, dịu dàng xoa bàn tay tôi và nói: “Tay mịn màng”, “Nó như nhung”. Rồi nhiều đứa khác chạy đến, và tất cả chúng với nét mặt nghiêm túc lặp lại những từ giống như vậy khi sờ vào người tôi. Một cô giáo muốn can thiệp để “giải cứu” cho tôi. Tôi đã ra dấu cho cô ta dừng lại và đứng yên im lặng chiêm ngưỡng cái hành động tự phát này của đám trẻ. Sự chiến thắng vĩ đại nhất của hệ thống giáo dục của chúng tôi sẽ mãi là việc đạt được một sự tiến bộ tự phát ở trẻ.

Có lần một đứa nhỏ đang làm theo một trong những bài tập của chúng tôi, đó là việc tô màu những hình đã được viền sẵn, trong trường hợp này, là một cái cây, cậu bé cầm lên một chiếc bút chì màu đỏ để tô thân cây. Người giáo viên gần như can thiệp: “Con có nghĩ rằng thân cây màu đỏ không?”. Tôi ngăn cô ta lại và để đứa trẻ tô cái cây màu đỏ. Bức vẽ đó có giá trị vì nó cho chúng ta biết rằng cậu bé chưa có sự quan sát chính xác về môi trường xung quanh. Nó tiếp tục bài tập về màu sắc. Nó thường đi ra vườn với các bạn và đã luôn có thể để ý đến màu sắc của thân cây. Khi những bài tập về các giác quan đạt đến mức mà giác quan tự động hướng sự chú ý của trẻ vào màu sắc của thế giới xung quanh, cậu bé hẳn sẽ cảm thấy một khoảnh khắc tuyệt vời khi nhận ra được rằng thân cây không phải màu đỏ. Cũng giống như việc cậu bé đã nhận ra rằng bầu trời màu xanh lơ khi đang chạy. Thế rồi một ngày kia, cậu bé đã chọn chiếc bút chì màu nâu để tô thân

cây và màu xanh lá để tô những nhánh cây và lá cây. Rồi một thời gian sau đó nữa thì cậu tô các nhánh cây cũng màu nâu và chỉ sử dụng màu xanh lá cho lá cây.

Những ví dụ như thế đưa ra bằng chứng về sự tiến bộ trí tuệ của một đứa trẻ.

Chúng ta không tạo ra những người quan sát chỉ đơn thuần bằng cách nói "Quan sát", mà bằng cách trao cho các cá thể những điều kiện để quan sát, và những điều kiện đó là sự giáo dục các giác quan. Sau khi mỗi liên kết này được thiết lập giữa đứa trẻ và môi trường của nó, thì sự tiến bộ của trẻ được đảm bảo. Những giác quan tinh tế của trẻ sẽ cho phép nó quan sát môi trường xung quanh hiệu quả hơn và những sự vật mà trẻ quan sát thu hút sự chú ý của nó bởi sự đa dạng của chúng và tiếp tục rèn luyện các giác quan của trẻ.

Mặt khác, nếu chúng ta thờ ơ trong việc giáo dục các giác quan, kiến thức về tính chất của các thể vật lí chỉ đơn thuần trở thành một phần của cái văn hóa tổng quát của chúng ta, và nó giới hạn tuyệt đối ở những sự vật mà chúng ta đã học và đã nhớ, và đây là một điều khô khan vô ích. Nói cách khác, khi một giáo viên dạy tên gọi các màu sắc dựa trên phương pháp (thông thường - ND) kia, cô ta chỉ đưa ra thông tin về những tính chất đã được xác định, nhưng không luyện được cho đứa trẻ sự hứng thú về màu sắc. Trẻ sẽ biết những màu sắc này, nhưng sẽ luôn quên chúng, và kiến thức của trẻ cùng lắm cũng chỉ còn ở lại trong giới hạn của các bài học của người giáo viên của nó. Thêm vào đó, khi một người giáo viên của hệ thống giáo dục cũ gọi lên sự khái quát hóa của một ý niệm bằng cách hỏi, ví dụ như: "Bông hoa này màu gì, cái nơ này màu gì?",

chắc sự chú ý của trẻ hẳn sẽ không dễ dàng hướng về những vật mà người giáo viên đã đặt trước mắt nó.

Nếu phải so sánh một đứa trẻ với một cái đồng hồ hay một bộ máy phức tạp nào đó, chúng ta hẳn có thể nói rằng cái phương pháp cũ có thể so sánh được với điều đã làm khi chúng ta ấn ngón tay cái vào những bánh xe có răng cưa của một đồng hồ bấm giờ để làm cho chúng xoay tròn. Sự quay tròn của chúng hoàn toàn phụ thuộc vào sức ép mà ngón tay cái gây ra. Chúng ta có một hiệu ứng tương tự gây ra bởi việc làm của giáo viên với một đứa trẻ. Mặt khác, hệ thống giáo dục mới của chúng tôi như một cái lò xo căng cứng, tạo ra một sự chuyển động nội tại cho cả một cơ chế. Nó là một lực thúc đẩy ở bên trong chính cái đồng hồ và không chỉ đơn thuần là của người đã lên dây nó. Tương tự, sự phát triển tự phát về mặt tinh thần của một đứa trẻ tiếp tục phát huy một cách vô hạn và trực tiếp tùy thuộc vào những tiềm năng tinh thần của chính đứa trẻ chứ không phải phụ thuộc vào nỗ lực của giáo viên.

Động lực thúc đẩy, nghĩa là hoạt động tâm thần tự phát, trong trường hợp của chúng ta, xuất phát từ việc giáo dục các giác quan và được duy trì bởi trí thông minh của người quan sát. Vì thế, điển hình như một con chó săn có được kĩ năng của nó không phải do sự huấn luyện của người chủ của nó mà là do những giác quan sắc bén đặc thù của nó. Tuy nhiên, người chủ của nó, bằng cách dắt nó đi săn, đã mài bén các cảm nhận giác quan của nó và tạo ra niềm vui thú cũng như đam mê đi săn cho nó. Một điều tương tự có thể nói về người nghệ sĩ dương cầm, họ vừa hoàn thiện sự cảm thụ âm nhạc đồng thời luyện tập cho sự linh hoạt của các ngón

tay của họ. Anh ta hứng thú sáng tác ra những hòa âm mới trên cái nhạc cụ của mình, và điều này lại làm tăng thêm sự nhạy bén cho các giác quan cũng như sự khéo léo của đôi tay anh ta. Sự hoàn hảo mà cuối cùng anh ta cũng sẽ đạt được chỉ bị giới hạn bởi các năng lực cá nhân của anh ta. Mặt khác, một nhà vật lí học có thể biết hết về hòa âm, là một phần của sự giáo dục về khoa học của anh ta, nhưng chắc anh ta không thể chơi một bản nhạc đơn giản nhất; và học vấn của anh ta, dù có rộng lớn bao nhiêu, chắc chắn sẽ chỉ giới hạn ở khoa âm học.

Mục tiêu của chúng ta trong giáo dục trẻ nhỏ phải là trợ giúp trẻ phát triển, chứ không phải là trang bị cho nó một thứ văn hóa. Thế nên, sau khi đưa cho trẻ một học cụ thích hợp để kích thích sự phát triển giác quan của nó, chúng ta nên chờ đợi khả năng quan sát của nó bộc lộ.

Chuẩn mực

Trẻ nhỏ thường xuyên thể hiện những năng lực quan sát đặc biệt, chú ý vào những thứ mà chúng chưa từng nhìn thấy. Chúng dường như cũng so sánh những sự vật hiện tại với những cái mà chúng nhớ từ những kinh nghiệm trước đó. Những phán đoán ẩn tượng của chúng cho thấy trẻ nhỏ có trong bản thân chúng một thứ chuẩn mực mà chính chúng ta cũng không có. Chúng so sánh những thứ bên ngoài với những hình ảnh trong đầu và cho thấy một sự chính xác đáng ngạc nhiên trong phán đoán. Một lần, có một người thợ vào một lớp học ở Barcelona cầm trên tay tấm kính để đặt vào một khung cửa sổ trong phòng. Một đứa bé năm

tuổi nói lớn: “Chú không thể dùng tấm kính này, nó nhỏ quá”. Chỉ khi người thợ này cố đặt tấm kính vào khung cửa sổ, anh ta mới nhận ra nó ngắn hơn khoảng 5 mi-li-mét

Hai đứa trẻ khoảng năm, sáu tuổi đang bàn luận trong một Ngôi Nhà của Trẻ Thơ ở Berlin: “Bạn có nghĩ trần nhà này cao 3 mét không?” đứa bé kia trả lời “Không”, “Nó cao khoảng 3,2 mét.” Khi được đo, thì sự thật là trần nhà cao hơn 3 mét.

Một bé gái năm tuổi, nhìn thấy một người phụ nữ đi vào lớp học, và nói với cô ta: “Màu váy của cô giống y như màu hoa bên kia”. Người phụ nữ đi sang phòng bên cạnh nơi cô ta tìm thấy một bông hoa mà cô không thể nhìn thấy được từ căn phòng mà cô đã bước vào trước đó, và, so sánh bông hoa với chiếc váy của mình, cô ta ngạc nhiên nhận ra rằng hai màu rất giống nhau.

Bản thân trẻ có chuẩn mực riêng của chúng, nó đặt chúng ở một bình diện khác so với chúng ta và cho phép trẻ thực hiện nhiều việc đáng kinh ngạc. Nguyên do của điều này dường như là vì một số giai đoạn trong cuộc đời lại thích hợp cho một số hoạt động tâm thần nào đó hơn những giai đoạn khác. Một bằng chứng xác minh điều này có thể được tìm thấy trong khả năng ghi nhớ và lặp lại các âm thanh của ngôn từ ở trẻ nhỏ.

Tự nhiên đã ban cho mỗi đứa trẻ một sự nhạy cảm phi thường để khắc sâu các chữ và các giọng nói vào trí nhớ, và chính trong thời thơ ấu mà ngôn ngữ của một người được hình thành và khắc ghi suốt đời. Ta không thể quay ngược trở lại: những gì trí óc của một đứa trẻ hấp thu được trong giai đoạn mẫn cảm sẽ được giữ nguyên như là một sự thủ đắc vĩnh viễn cho cả

cuộc đời của nó, và chúng không bao giờ có thể thủ đắc được ở một giai đoạn khác. Vì thế có những giai đoạn trong thời thơ ấu để tiếp thu các ấn tượng giác quan và cố định các thói quen, mà nếu bị thờ ơ bỏ bê, chúng sẽ không bao giờ có thể cứu vãn được.

Khi ý thức được điều này, chúng ta sẽ thường xuyên nhận thấy những thay đổi nhỏ trong các hoạt động của trẻ minh họa cho điều đó. Một đứa trẻ ba tuổi có thể lặp đi lặp lại một bài tập như bài tập của các inset hình khối liên tiếp 40 lần, trong khi một đứa trẻ sáu tuổi không thể lặp lại bài tập đó quá năm hoặc sáu lần. Một đứa trẻ sáu tuổi, tuy nhiên, có thể làm các việc đòi hỏi trình độ cao hơn so với những việc mà một đứa trẻ ba tuổi có thể làm được hay nhận thức được.

Điều lí thú này cũng tìm thấy được ở trong những vấn đề đạo đức. Thời kì định hình mãnh liệt về tính cách ở giai đoạn sớm của tuổi thơ ấu cũng là lúc mà một kiểu vâng lời hoàn hảo có thể được hình thành, biểu hiện bên ngoài của nó được đánh giá như một khuynh hướng bất chước. Tuy nhiên khi khảo sát hiện tượng này, và khi môi trường xung quanh thuận lợi cho sự phát triển của một đứa trẻ, chúng ta thấy rằng trẻ có một khuynh hướng tự nhiên tự thích nghi với những người khác xung quanh nó một cách đáng kinh ngạc. Trong khuynh hướng này, chúng ta nên cố gắng tìm ra cái cơ sở hay một nền tảng cho tình yêu thương, và tình đoàn kết, đối với toàn thể nhân loại. Về sau, ngoại trừ những trường hợp đáng chú ý được cho là do có sự giúp đỡ của siêu nhiên, chúng ta sẽ không tìm lại được dạng tuân phục giống như thế, mà đơn thuần chỉ có một sự tham gia hợp lí hay một sự phục tùng ép buộc.

Hiện tượng này có thể được dễ dàng nhận thấy trong sự phát triển của ý thức về tín ngưỡng. Trẻ nhỏ có một khuynh hướng có thể được miêu tả như là một giai đoạn nhạy cảm của tâm hồn. Ở giai đoạn này, trẻ có những trực giác và khao khát tâm linh, gây ngạc nhiên cho những ai chưa từng quan sát thấy trẻ có khả năng bộc lộ những nhu cầu về đời sống nội tâm của chúng. Thế nên, dường như trẻ nhỏ đặc biệt được thiên phú những kiến giải tâm linh và được lời mời gọi kì diệu của ân sủng của Thượng Đế. Mặc dù ta không thể trao cho trẻ kiểu giáo dục tôn giáo hợp lí mà sau này trẻ sẽ nhận được sau khi đạt tới cái gọi là “sử dụng lí trí”, trẻ có thể hấp thụ những chân lí của đức tin và sẽ lớn lên như một con người trưởng thành bởi trí tuệ của nó đã được chiếu sáng cũng bởi đức tin này. Thế nên giai đoạn miễn cảm cung cấp một nền tảng cho việc đạt được những tổ chất tuyệt vời mà có thể sẽ không bao giờ, hoặc sẽ phải trải qua nhiều khó khăn, mới đạt được ở một độ tuổi lớn hơn.

Trật tự trong tâm trí

Trí óc của trẻ nhỏ chắc chắn không phải trống rỗng khi bắt đầu rèn luyện các giác quan của nó, nhưng tất cả những khái niệm của trẻ đều mơ hồ hỗn độn. Sự hỗn loạn trong tâm trí của trẻ rất cần được sắp xếp lại cho trật tự những gì đã biết hơn là tiếp nhận thêm kiến thức mới. Trẻ bắt đầu phân biệt các đường nét của những vật mà nó đã biết. Trẻ phân biệt được số lượng với chất lượng và phân biệt được hình dáng với màu sắc. Trẻ phân chia màu sắc theo nhóm và gọi đúng tên gọi của chúng - trắng, xanh lá, đỏ, xanh dương, vàng,

tím, đen, cam, nâu và hồng. Trẻ chú ý đến sự thay đổi sắc độ, chỉ ra hai cực sáng và tối. Sau cùng, trẻ phân biệt được vị với mùi, sự nhẹ nhàng với sự mềm mại, âm thanh với tiếng ồn.

Cùng lúc trẻ đã học đặt mọi thứ vào đúng vị trí của nó trong môi trường, trẻ cũng thành công trong việc sắp xếp những hình ảnh trong đầu của nó cho có trật tự, thông qua sự giáo dục các giác quan của nó. Đây là hành động đầu tiên của việc tổ chức trong trí não đang phát triển của nó, và đây là điểm khởi hành bởi đời sống tinh thần phát triển bằng cách tránh né các trở ngại.

Sự chinh phục của thế giới bên ngoài qua những ấn tượng giác quan bây giờ sẽ dễ dàng và có trật tự. Ý thức trật tự này đã thủ đắc được trong giai đoạn sớm là điều tối quan trọng cho cuộc sống về sau.

Những con người từng để lại dấu ấn trên thế giới này, qua những kiến giải của họ, đã được giáo dục bằng đường lối này. Qua sự quan sát thế giới quanh họ, họ bắt đầu có khả năng phân biệt và phân loại. Họ tạo ra các thuật ngữ cho những khám phá mới của họ và ấn định các mục tiêu sử dụng của chúng. Dưới ánh sáng của tri thức bao la, họ đã tiến tới và khắc phục bóng tối của sự ngu dốt.

Chương 13

Hướng thượng

Sự im lặng - các sự trù tượng được cụ thể hóa

Một trong những khác biệt giữa phương pháp giáo dục của chúng tôi và phương pháp thường được sử dụng trong các trường dạy trẻ bình thường là cách mà chúng tôi dạy đứa trẻ.

Có lẽ “sự im lặng” có thể dùng để minh họa điều này.

Trong những ngôi trường thông thường, chúng tôi thấy có một khái niệm về trật tự mặc dù nó chưa bao giờ được xác định. Nó là một trạng thái trong đó thái độ ứng xử của học sinh khiến cho người giáo viên có thể giảng bài.

Tuy nhiên, bởi lớp học hoạt động trong sự ép buộc, nó có xu hướng làm chệch đi tình trạng trật tự chẳng hay ho này thành một dạng mất trật tự mà trong đó nhiều kiểu vận động thiếu phối hợp và không mục đích tạo ra tiếng ồn và tình trạng bồn chồn không yên khiến cho người giáo viên thấy khó hoặc không thể quản lí lớp học. Đây rõ ràng là sự phá vỡ trật tự. Trong trường hợp như thế người giáo viên phải kiên quyết kêu gọi sự im lặng, nghĩa là cái trật tự mà chúng ta vừa mô tả.

Bởi cái trật tự tầm thường này là cái đã đạt được, và là chuyện bình thường và theo thói quen, chỉ cần một mệnh lệnh đơn giản là đủ để bảo đảm cho nó xảy ra.

Tuy nhiên, trong phương pháp của chúng tôi, cái trật tự tầm thường này (dù rằng nó là một loại trật tự khác, bởi nó là kết quả từ những lao động gắng sức cá nhân của các đứa trẻ) là một khởi điểm để vươn đến trình độ cao hơn chưa đạt tới hoặc chưa biết đến. Vì thế im lặng là một sự chinh phục tích cực phải đạt được thông qua tri thức và kinh nghiệm.

Sự chú ý của một đứa trẻ được hướng tới những hành động nhỏ nhất nhất của trẻ và trẻ được dạy cách kiểm soát các hành động của mình trong từng chi tiết nhằm đạt được sự bất động tuyệt đối dẫn đến sự im lặng. Đây là một điều mới lạ và gây ấn tượng, chưa từng được coi trọng. Ở những ngôi trường thông thường, một lời yêu cầu im lặng có mục đích nhằm đưa cuộc sống trở lại trạng thái bình thường của nó.

Mặc khác, sự tĩnh lặng của sự bất động làm ngưng cuộc sống bình thường và công việc làm, và không có một mục đích thực tiễn. Tất cả sự quan trọng và mê hoặc của nó xuất phát từ sự kiện rằng bằng cách tạm ngừng thói quen thường lệ trong cuộc sống, nó nâng một cá nhân lên một tầm mức cao hơn. Ở đây, không có vấn đề về lợi ích; sức hấp dẫn duy nhất là ở sự tự chinh phục bản thân.

Khi trẻ nhỏ ba hay bốn tuổi yêu cầu sự im lặng, hoặc được mời gọi để tạo ra sự im lặng, thì chúng lập tức hưởng ứng với sự thích thú đầy nhiệt tình, chúng cho chúng ta một minh chứng đầy ý nghĩa rằng trẻ nhỏ có khuynh hướng tự nâng cao bản thân và rằng chúng tận hưởng những thú vui cao quý hơn. Nhiều người đã có mặt ở một trong những cảnh đáng ngạc nhiên đó, khi người giáo viên bắt đầu viết chữ "im lặng" trên bảng đen

và họ nhận thấy rằng trước khi người giáo viên viết xong, một sự im lặng sâu sắc tràn ngập khắp cả căn phòng, trong khi vài giây phút trước, bốn hoặc năm mươi đứa trẻ nhỏ đang hăng hái làm công việc của chúng.

Cuộc sống trong vận động gần như tức khắc tạm ngừng lại. Một đứa trẻ nào đó đã đọc được chữ cái đầu tiên của từ ngữ đó và hiểu rằng mệnh lệnh phải im lặng sắp được đưa ra. Rồi, tạm ngừng hoạt động của mình, nó bắt đầu im lặng và những trẻ khác lập tức đoán ra và cùng giữ im lặng. Như thế sự im lặng đã kêu gọi sự im lặng mà không cần có một lời nào được phát ra.

Những so sánh tương tự có thể được đưa ra, đối với tất cả những hoạt động khác của hai kiểu trường học khác nhau này.

Ở trường học thông thường, một trình độ trung bình nào đó tương ứng với cái gì là tốt. Nhưng cái "tốt" ở đây chưa được xác định cũng như chưa được khảo sát, nó lại thường được xem là cái trình độ học tập mà một đứa trẻ phải đạt tới.

Ở trường học của chúng tôi, chúng tôi xem cái mức trung bình của "tốt" như thế là cái mà một cá nhân tự nhiên đạt được trong công việc của mình, và từ mức đó, chúng tôi tiếp tục nâng cao nó lên một tầm cao hơn của sự hoàn hảo.

Cái hiển nhiên phải thấy là nếu một đứa trẻ không có khuynh hướng tự nhiên hướng đến sự hoàn thiện này, nó thực ra có lẽ sẽ không bao giờ đạt được điều đó. Nhưng nếu trẻ có khuynh hướng đó, và nếu trẻ có sự tiến bộ chắc chắn, với tư cách là nhà giáo, chúng ta nên cảm thấy rằng mình có một bốn phần mới vừa được hé lộ.

Việc giáo dục giác quan có thể dùng để nhấn mạnh rõ điều này. Như đã biết, nhiều nhà giáo dục quan niệm rằng rèn luyện giác quan là một sai lầm. Họ nghĩ như thế bởi họ coi cuộc sống trung bình là mục đích và thế là họ tin rằng huấn luyện giác quan là một sự chệch hướng khỏi cái lối học tập tự nhiên.

Trên thực tế, các sự vật được nhìn nhận trong sự toàn vẹn của chúng như một tổng thể tạo ra bởi nhiều đặc điểm riêng lẻ. Hoa hồng có màu và mùi hương, cái đế cẩm thạch có trọng lượng và hình dáng, v.v. Vì thế, thái độ đúng đắn trong giảng dạy dường như là nên xem những sự vật có thật như chúng vốn là. Kiểu lí luận như vậy phụ thuộc vào niềm tin rằng trật tự trung bình của các sự vật là mục tiêu tối hậu.

Nhưng nếu xem trật tự trung bình không phải là mục tiêu cố định mà là một điểm khởi đầu, chúng ta có thể ngờ rằng các đứa trẻ nhỏ sẽ tự nhiên thấy được nhiều hơn những gì mà các "bài học khách quan" này giải thích như theo thường lệ, đương nhiên với điều kiện là những đứa trẻ đó được cho tự do quan sát tùy theo bản năng của chúng và không bị làm suy yếu bởi những ức chế về chức năng, nghĩa là sợ hãi không dám tự hành động.

Tôi nói rằng chúng ta có thể ngờ điều này, bởi ngay cả khi chưa làm một nghiên cứu theo đúng quy tắc nào về các phản ứng tự nhiên của trẻ, chúng ta ít nhất có thể có được hiểu biết mang tính lí thuyết về một sự thật như thế. Trẻ có xu hướng tự nhiên tìm tòi khám phá môi trường của nó, dù môi trường có lớn đến đâu, cũng như trẻ có xu hướng lắng nghe tiếng nói. Nhờ cái bản năng này thôi thúc, trẻ thành ra biết được thế giới

bên ngoài và tự mình học nói. Trong giai đoạn mẫn cảm của cuộc đời của nó, trẻ quan sát các sự vật trong môi trường của nó và lắng nghe những âm thanh của tiếng nói của con người.

Vì thế ta không cần miêu tả sự vật cho trẻ mà đơn thuần chỉ cần tự kiểm chế không làm sơ cứng bản năng quan sát tự nhiên của trẻ.

Nếu muốn hỗ trợ cho đứa trẻ, chúng ta phải tự đặt mình ở một tầm mức cao hơn. Chúng ta phải cho trẻ nhiều hơn cái mà nó thể đạt được bằng những nỗ lực của chính nó mà không có trợ giúp.

Ở điểm này, tôi muốn nhấn mạnh rằng: chúng ta nên trang bị cho trẻ một triết lí thực tiễn.

Chúng ta có thể bắt đầu với những khái niệm trừu tượng. Những ý tưởng trừu tượng là những khái niệm tổng hợp, không tùy thuộc vào sự vật cụ thể, từ đó mà trí óc rút tía ra những đặc điểm chung. Những khái niệm này tuy nhiên không tự tồn tại mà là tồn tại trong các sự vật có thật. Lấy ví dụ như trọng lượng, nó là một sự trừu tượng vì nó không tự thân tồn tại mà chỉ tồn tại trong những vật nặng.

Hình dáng và màu sắc cũng là những ví dụ tương tự. Những từ ngữ này chỉ ra các sự trừu tượng dù rằng tự thân chúng lại mang tính tổng hợp, bởi chúng gộp lại, một cách trừu tượng, một phẩm chất đã được phân tán, theo cách khác nhau, cho vô số những vật có thật, vào trong một ý niệm đơn nhất. Những đứa trẻ thích sờ vào đồ vật hơn là chỉ nhìn đến chúng dường như có đầu óc kém có khả năng trừu tượng hóa. Nhưng ở đây có một sự phân biệt cần được xác định cẩn thận. Phải chăng sự thiếu vắng của một đồ vật làm cho quá trình

trừu tượng hóa trở nên khó khăn cho trẻ nhỏ hay đứa trẻ thiếu khả năng trí tuệ để nắm bắt được sự tổng hợp của nhiều vật, là một ý niệm trừu tượng về phẩm chất?

Nếu chúng ta thành công trong việc cụ thể hóa một ý niệm trừu tượng, khi trình bày nó dưới một hình thức phù hợp cho đứa trẻ, có nghĩa là dưới dạng của những vật cảm nắm được, thì trí óc của trẻ có khả năng để nhận thức được và để quan tâm sâu sắc tới nó hay không?

Học cụ giác quan chắc chắn có thể được xét đến từ quan điểm rằng chúng là những sự trừu tượng được cụ thể hóa. Nó cung cấp cho trẻ những màu sắc, kích cỡ, hình dáng, mùi vị, và âm thanh theo một cách rõ rệt, hữu hình cụ thể và thay đổi tiệm tiến, cho phép trẻ phân tích và phân loại những phẩm chất này.

Khi đối diện với các học cụ này, trẻ tự mình sử dụng nó với một sự cẩn mẫn tập trung nghiêm túc, là sự cố gắng dường như bộc lộ ra được cái gì tốt đẹp nhất từ con người của nó. Thực ra điều này cho thấy dường như khi ấy, trẻ làm được nhiều hơn là những gì mà chúng có thể tự nhiên làm được với trí óc của mình. Học cụ đã mở ra những con đường trí tuệ cho nó, mà nếu không có, trẻ hẳn đã không thể tiếp cận được chúng với độ tuổi còn non nớt của các em.

Qua những học cụ này, trẻ nhỏ học được cách tập trung, vì nó gồm những vật được thiết kế nhằm thu hút sự chú ý của trẻ.

Một so sánh giữa việc giáo dục trẻ bình thường và việc giáo dục trẻ có khuyết tật về tâm thần

Hệ thống giáo dục trẻ bình thường này bắt nguồn từ những phương tiện được triển khai bởi Itard và

Seguin để dạy cho trẻ có khuyết tật về tâm thần. Nhiều người biết được điều này đã phản đối rằng không thể sử dụng cùng một loại hệ thống để giáo dục trẻ bình thường. Điều này có vẻ càng đúng hơn với thời điểm hiện tại, khi những mức thông minh khác nhau, ngay cả ở những trẻ bình thường, đang được phân biệt với độ chính xác ngày càng gia tăng.

Vì thế tôi tin rằng sẽ tốt khi chỉ ra những dị biệt mà hệ thống của chúng tôi đã phân biệt rõ giữa trẻ có nhiều năng khiếu tự nhiên và trẻ kém năng khiếu. Hai loại trẻ này có những phản ứng khác nhau khi đối diện với cùng thứ học cụ, và điều này cho chúng ta một phương tiện cực kì hữu ích để so sánh.

Sự khác biệt cơ bản giữa trẻ bình thường và trẻ kém trí khôn là khi đối diện với những vật giống nhau, trẻ kém trí khôn sẽ tự nhiên thể hiện sự hứng thú. Sự hứng thú này của trẻ phải được liên tục khơi gợi; trẻ phải được mời để quan sát và khuyến khích để hành động.

Giả sử chúng ta dùng một trong các loạt inset hình khối làm món học cụ đầu tiên. Bài tập, như chúng ta biết, gồm việc lấy các hình trụ ra khỏi vị trí trong cái khung, đặt lên bàn, trộn lẫn chúng, sau đó đặt chúng trở vào vị trí ban đầu của từng cái. Tuy nhiên, với một đứa trẻ thờ ơ và kém về mặt trí tuệ, chúng ta phải bắt đầu với những bài tập có thể cung cấp những kích thích có sự tương phản mạnh mẽ hơn nhiều. Chỉ sau khi thực hành nhiều bài tập đơn giản hơn thì một đứa trẻ như thế mới có thể tiếp thu được điều gì đó từ bài tập với các inset hình khối.

Tuy nhiên, đây là vật đầu tiên có thể được trình bày cho những trẻ bình thường, và những đứa bé từ

hai tuổi rưỡi đến ba tuổi rưỡi ưa thích nó hơn so với tất cả những học cụ giác quan khác. Mặt khác, khi các inset hình khối này được trao cho trẻ chậm phát triển, thì sự chú ý của chúng buộc phải luôn được lôi cuốn và chúng phải được động viên để quan sát và so sánh. Và một khi đứa trẻ này đã thành công trong việc đặt tất cả các khối trụ vào khung thì nó dừng lại và trò chơi kết thúc. Khi một đứa trẻ chậm phát triển phạm lỗi, trẻ phải được chỉnh sửa hoặc được yêu cầu tự chỉnh sửa, và nó vẫn thường vô tư, thờ ơ ngay cả khi đã nhận ra lỗi.

Nhưng, trẻ bình thường có sự hứng thú tự nhiên và linh hoạt trong trò chơi. Trẻ tự chỉnh sửa và hành động tự điều chỉnh bản thân này tăng cường sự tập trung của trẻ vào những khác biệt về kích thước và gia tăng ý muốn so sánh của trẻ.

Khi một đứa trẻ bình thường tập trung vào công việc của mình, nó không muốn bị gián đoạn bởi những ai muốn giúp đỡ nó. Trẻ muốn được ở một mình với bài toán của nó. Kết quả là một hoạt động tự phát có giá trị to lớn hơn nhiều so với việc đơn thuần nhận ra những điểm khác biệt giữa các sự vật, là điều, mà tất nhiên, tự nó có giá trị to lớn. Vì thế học cụ được chứng minh rằng nó là một bí quyết giúp trẻ trong việc giao tiếp với bản thân và mở rộng tâm hồn để có thể hành động và tự biểu đạt. Sự tập trung vào một bài tập tự nguyện thường xuyên lặp lại cho thấy được sự ưu trội của một đứa trẻ bình thường.

Một điểm khác biệt ở trẻ bình thường là khả năng phân biệt được những gì là thiết yếu và những gì chỉ là thứ yếu.

Một phần của kĩ thuật rèn luyện các giác quan bao gồm việc tách biệt cái giác quan cần luyện tập. Điển hình như khi chúng ta muốn chỉ ra các khác biệt về mặt xúc giác, thì tốt nhất là nên loại bỏ những ấn tượng về thị giác của trẻ. Điều này có thể thực hiện được bằng cách làm tối căn phòng hoặc che mắt trẻ bằng một tấm băng vải. Trong những trường hợp khác thì cần có sự yên lặng.

Tất cả những quy trình này đều thực sự thành công trong việc trợ giúp trẻ bình thường tập trung vào một tác nhân kích thích đơn nhất, được tách biệt và chúng gia tăng sự hứng thú của trẻ đối với kích thích.

Ngược lại, một đứa trẻ khuyết tật rất dễ bị phân tán bởi cũng những điều kiện như thế và bị chúng dẫn xa chính cái vật lẽ ra phải thu hút sự chú ý của trẻ. Trong bóng tối, nó rất dễ buồn ngủ hoặc quậy phá. Nó bị hấp dẫn bởi cái băng che mắt hơn là sự kích thích giác quan mà lẽ ra nó nên tập trung vào. Khi ấy, bài tập này bị biến thành trò chơi vô ích hoặc những trận cười ngớ ngẩn.

Sau cùng, còn một sự kiện nữa nên đặc biệt ghi nhận, đó là cả trẻ khuyết tật lẫn trẻ bình thường đều đạt được những kết quả xuất sắc từ cái mà tôi đã gọi là "bài học tam đoạn thức" của Seguin, nó đã giúp trẻ liên kết một từ với một ý niệm đã thụ đắc một cách đơn giản và rõ ràng.

Điều này khiến chúng ta nghĩ đến sự kiện rằng khác biệt giữa trẻ thông minh hơn và kém thông minh hơn trở nên ít rõ ràng hơn khi trẻ nhận được sự hướng dẫn một cách thụ động từ một người giáo viên có tính thống trị.

Một bài học tâm lí đơn giản và hoàn hảo như của Seguin đã thành công trong việc đạt được mục tiêu với cả hai loại trẻ.

Đây là một bằng chứng rõ ràng và thuyết phục rằng những khác biệt cá nhân chỉ được bộc lộ và tăng cường qua lao động tự phát mà không cần kích động, nghĩa là qua sự biểu hiện trực tiếp của những lực thúc đẩy nội tại.

Sự liên kết giữa một tên gọi với nhận thức giác quan được phát minh bởi Seguin không chỉ thành công trong việc khắc ghi mỗi liên kết này trong đầu của trẻ khuyết tật mà còn kích thích những năng lực cảm thụ của trẻ. Một đứa trẻ khuyết tật được hỗ trợ qua bài học này để quan sát một sự vật tốt hơn. Bây giờ thì nó có vẻ gắn kết gấp bội với trẻ thông qua cái tên và cái dáng vẻ bên ngoài.

Một đứa trẻ bình thường không cần có sự trợ giúp này trong việc quan sát. Thay vào đó, thói quen quan sát của trẻ đã có trước nhu cầu học về từ ngữ của nó. Trẻ tiếp nhận nó với niềm hân hoan to lớn vì khi đó trẻ đã nhận biết được những khác biệt trong nhận thức giác quan của mình. Hệ quả là bài học về từ ngữ làm sáng tỏ và hoàn tất những lao động tự nguyện của chính trẻ. Trẻ có ý tưởng, và làm cho nó trở nên sinh động thông qua các nỗ lực của bản thân. Bây giờ thì cái ý tưởng đó có thể được khai sinh, đặt tên gọi và được dâng hiến. Thật là thú vị khi ta nhận thấy niềm vui mừng to lớn của một đứa trẻ khi nó đã liên kết được một từ với cái mà nó đã học được thông qua các giác quan.

Tôi nhớ, một ngày nọ, tôi đang dạy cho một cô bé chưa được ba tuổi cách để gọi tên của ba màu sắc. Tôi

bảo bọn trẻ đặt một chiếc bàn nhỏ của chúng trước cửa sổ và tôi ngồi lên một trong những chiếc ghế nhỏ của chúng, tôi mời cô bé ngồi trên chiếc ghế bên phải. Trên bàn có sáu tấm thẻ màu, hai thẻ màu đỏ, hai thẻ màu xanh dương và hai thẻ màu vàng. Đầu tiên, tôi đặt một trong những thẻ màu trước mặt cô bé và yêu cầu cô bé tìm cái thẻ thứ hai có màu giống như vậy, và tôi làm như thế cho tất cả ba màu, và sắp xếp chúng thành hai cột màu. Sau đó tôi tiếp tục đi qua bài học tam đoạn thức của Seguin. Cô bé đã học cách nhận biết các tên gọi tương ứng và ba màu sắc.

Cô bé hài lòng đến nỗi nhìn tôi một chốc rồi bắt đầu nhảy múa. Khi thấy cô bé nhảy lên nhảy xuống trước mặt mình, tôi nói với cô bé với một nụ cười: "Con đã biết những màu đó chưa?". Và cô bé vừa đáp lại vừa múa: "Dạ rồi". Niềm hạnh phúc của cô bé là vô hạn. Cô bé cứ tiếp tục nhảy nhót và quay lại để lắng nghe tôi hỏi cũng câu hỏi đó để có thể trả lời với chữ "Vâng" đầy nhiệt tình.

Còn đứa trẻ chậm phát triển thì được trợ giúp qua bài học để hiểu được học cụ; sự tập trung của trẻ được kiên quyết hướng vào những dị biệt tương phản, và trẻ cuối cùng trở nên hứng thú và bắt đầu làm việc; nhưng chỉ học cụ thôi không đủ kích thích khơi dậy hoạt động ở trẻ.

So sánh giữa hệ thống dạy học cho trẻ bình thường của chúng tôi với tâm lí học thực nghiệm

Ở đây có một sự tương đồng rất thú vị, mặc dù nhìn chung thường bị bỏ quên, giữa cuộc nghiên cứu

thực hiện bởi Itard về sự giáo dục trẻ câm điếc và khuyết tật và cuộc thử nghiệm được thực hiện muộn hơn sau này bởi các nỗ lực của những vị người Đức - Fechner, Weber và Wundt để đưa tâm lí vào thực nghiệm bằng các dụng cụ đo lường.

Itard, người từng sống qua thời Cách mạng Pháp, đã căn cứ vào nghiên cứu của ông về các chứng bệnh về tai để đặt các thí nghiệm về giáo dục trên một nền tảng tích cực. Ông đã tìm những phương tiện có thể kích thích các giác quan một cách có hệ thống, để thu hút sự chú ý, và khơi dậy sự hứng thú và hoạt động của cá nhân. Do đó, những vật mà ông đã hình dung ra, thực sự là các "kích thích".

Về sau, Fechner, Weber và Wundt đã thử tạo ra một tâm lí học thực nghiệm trước tiên bằng cách trắc nghiệm sự nhạy cảm của những cá thể bình thường với những kích thích tối thiểu và sau đó cố gắng xác định, với sự chính xác toán học, khoảng thời gian mà các chủ thể khác nhau cần có để phản ứng lại với các kích thích này. Tầm quan trọng của các món đồ là ở chỗ chúng có thể ít nhiều trực tiếp trở thành một công cụ đo lường. Chúng có thể được dùng để thí nghiệm độ nhạy cảm giác quan, có nghĩa là để đo lường sự nhạy cảm.

Hai chương trình này ra đời độc lập và cũng được tiến hành một cách độc lập. Chương trình đầu tiên được nhiều người biết đến hơn nên dẫn đến việc xây dựng lên những ngôi trường dành cho người câm điếc và kém phát triển về trí tuệ. Chương trình thứ hai phát triển thành những viện nghiên cứu thực nghiệm nhắm vào việc đo lường, và vì thế tạo ra một ngành khoa học mới.

Tuy nhiên, tất cả những nghiên cứu này, do dựa vào những công cụ đo lường các phản ứng giác quan, cuối cùng cũng xác định những đối tượng khá giống và tương tự nhau, mặc dù trong trường hợp này, các vật này bao gồm học cụ dùng để giáo dục các giác quan còn trong trường hợp kia thì chúng là những công cụ để đo lường các phản ứng của giác quan.

Nhưng mục tiêu của mỗi phương pháp về cơ bản là khác nhau, dù rất giống nhau về mặt thiết bị được sử dụng.

Phép đo sự nhạy cảm giác quan cố gắng xác định kích thích nhỏ nhất có thể nhận được bởi một người lớn hay một đứa trẻ ở một độ tuổi nhất định qua thí nghiệm thuần túy.

Tầm quan trọng của những dữ liệu như thế nói lên rằng phản ứng tâm lí có thể đo lường theo phương pháp toán học. Điều này bao hàm cái khái niệm hiển nhiên rằng cách cảm nhận, hoặc chính xác hơn là cách nhận thức, nghĩa là, hoặc việc nhận ra kích thích là một đặc tính tự nhiên tuyệt đối không phụ thuộc vào kiến thức hay hoạt động có trật tự ngăn nắp của trí óc hoặc vào những thành tựu tri thức. Nói cách khác, nó không phụ thuộc vào sự khác biệt tâm lí nhân tạo có được qua giáo dục.

Bất kể ai cũng có thể thấy được một vật lớn hay nhỏ hơn so với vật khác và có thể cảm nhận được khi một vật thể nhỏ bé tiếp xúc với da của mình. Sự khác biệt trong nhận thức giữa các cá nhân là do tự nhiên, mà bình thường nó tự tạo ra những biến thái của chính nó và do đó làm cho con người nhạy cảm ít hay nhiều, cũng giống như nó khiến cho con người thông

minh ít hay nhiều, có màu da ít nhiều sậm đen hoặc sáng màu hơn. Những đánh giá tâm lí do vậy được cho là thể hiện sự phát triển tâm lí tự nhiên của một con người. Trong thực tế, các nhà tâm lí học về sau đề nghị thiết lập các tiêu chuẩn của những trình độ tâm lí khác nhau, tùy theo độ tuổi và sự khác biệt cá nhân, cho dù những người được khảo sát là bình thường, ít bình thường, v.v. Trái lại, hệ thống của Itard nhắm vào mục đích sử dụng các kích thích tương phản mạnh mẽ để thu hút sự chú ý của những trẻ đã bị tách khỏi môi trường của chúng và không có khả năng tiếp thu được kiến thức chính xác về nó theo các phương cách thông thường. Do đó, ông ta nhắm đến việc hướng dẫn chúng dần dần qua việc lặp đi lặp lại các bài tập để có thể cảm nhận được những tương phản ít mạnh bạo hơn và thấy được những sự khác biệt càng lúc càng tinh tế hơn trong những đặc tính riêng của các vật đã được trình bày cho chúng. Đây không phải là một nhiệm vụ đơn giản được trao cho một chủ thể để xác định tình trạng tâm thần của họ, mà là một hành động điều chỉnh nhằm đánh thức trí tuệ và kích hoạt sự tiếp xúc của họ với môi trường bên ngoài, để đưa ra những đánh giá chính xác liên quan đến các phẩm chất và để thiết lập một sự hài hòa giữa trí tuệ và thể giới bên ngoài.

Một hành động điều chỉnh làm gia tăng các năng lực phân biệt của ta là một chức năng đích thực và thích hợp của giáo dục.

Giáo dục giác quan dẫn đến sự mài bén giác quan qua các bài tập được lặp đi lặp lại

Vì thế có một sự giáo dục về giác quan, theo thông lệ, đã bị hoàn toàn sao nhãng trong nghiên cứu về tâm lí, nhưng đây là điều cần phải được chú trọng.

Ví dụ như tôi thường thấy những khối lập phương có kích cỡ khác nhau, được đặt ở những khoảng cách khác nhau để kiểm tra năng lực trí óc của trẻ. Một đứa trẻ phải nhận biết được cái to nhất và cái nhỏ nhất và một chiếc đồng hồ được dùng để đo thời gian trôi qua giữa mệnh lệnh và phản ứng, và các sai sót cũng được ghi lại.

Những thí nghiệm như thế bỏ qua yếu tố về giáo dục, và về điều này, tôi muốn nói đến sự rèn luyện các giác quan.

Trẻ em trong ngôi trường của chúng tôi có một môn học cụ gồm một loạt mười khối lập phương có chiều kích thay đổi dần, nó là một phần trong các thiết bị được dùng để rèn luyện giác quan. Bài tập liên quan đến những khối lập phương được sơn màu hồng nhạt này là đặt chúng trên một tấm thảm sậm màu trải trên sàn nhà và xây thành một tòa tháp từ những hình khối đó, xếp hình khối lớn nhất ở đáy và tiếp tục với hình khối lớn tiếp theo cho đến khi hình khối nhỏ nhất được xếp trên cùng. Cho nên, đứa trẻ, mỗi lần, phải chọn hình khối to nhất còn lại ở trên tấm thảm. Trẻ hai tuổi rưỡi rất thích làm bài tập này. Ngay sau khi dựng được ngọn tháp, trẻ phá vỡ cái tháp với cú đánh nhẹ, nó ngắm nhìn những hình khối màu hồng nhạt rơi trên thảm, rồi bắt đầu xây lại tòa tháp đó, và trẻ lặp đi lặp lại bài tập này bao nhiêu lần tùy thích.

Nếu đứa trẻ ba hay bốn tuổi trong trường của chúng tôi và một đứa sáu hoặc bảy tuổi học lớp 1 đối mặt với một thí nghiệm như trên, thì đứa trẻ của tôi chắc chắn sẽ phản ứng nhanh hơn, chọn các hình khối to nhất và nhỏ nhất nhanh hơn, và sẽ không phạm phải sai sót nào. Điều này cũng xảy ra tương tự ở những thử nghiệm với màu sắc, xúc giác, v.v.

Sự kiện này đánh trúng vào cội rễ của tâm lí học định lượng và, nói chung, vào tất cả những dạng tâm lí học thực nghiệm phụ thuộc vào các cuộc thi trắc nghiệm. Chúng giả định về những trình độ trí óc cho từng độ tuổi, nhưng những trình độ này có thể thay đổi ở các cá nhân bởi tài năng thiên phú tự nhiên của họ.

Phương pháp giáo dục của chúng tôi vì thế có thể được tính đến bởi cả những tín đồ của khoa tâm lí học thực nghiệm, những người hi vọng xác định được, qua các phản ứng tức thời, trình độ trí tuệ đạt được, như thể họ đang lấy một số đo tuyệt đối cho cái tổng thể bằng một yếu tố duy nhất, như khi họ đo chiều cao để xác định mức độ phát triển của cơ thể ở những độ tuổi khác nhau. Một sự huấn luyện có hệ thống của các giác quan sẽ phá vỡ những tiêu chí này và sẽ cho thấy chúng không cung cấp dữ liệu tuyệt đối về mặt phát triển trí tuệ.

Nếu thử áp dụng tâm lí học thực nghiệm như một phương tiện thực tiễn để cải cách các phương pháp giảng dạy thì sai lầm về nguyên tắc càng trở nên rõ ràng hơn nữa.

Nếu phải có một ngành khoa học giáo dục, nó phải bắt nguồn từ những kích thích năng động và đang thay

đổi chứ không phải từ những kích thích được sử dụng để đo lường.

Ngay từ ban đầu, thí nghiệm của tôi dựa trên nguyên tắc này. Kết quả thực tiễn của việc này là tôi đã có thể thiết lập một loại giáo dục thực nghiệm cho trẻ bình thường và, đồng thời, chỉ ra những nhân tố tâm lí chưa từng được nhận biết ở trẻ.

Đưa tâm lí học thực nghiệm vào các trường tiểu học với những cuộc thi trắc nghiệm và phản ứng của nó đã chưa có một hiệu ứng thực tế nào cho chính các ngôi trường đó hoặc cho các phương pháp giáo dục. Một hiệu ứng duy nhất là đã chỉ ra rằng sự thay đổi cho các kì thi là khả thi, nghĩa là có thể thay đổi những bài kiểm tra cho học sinh. Có lúc các nhà giáo dục người Mĩ đã suy nghĩ nghiêm túc về việc thay thế kiểu thi cử cũ, nghĩa là loại thi kiểm tra những gì đã học, với kiểu thi giúp bộc lộ năng lực của cá nhân một cách khoa học. Cho nên một đứa trẻ sau khi hoàn tất việc học của mình, chắc hẳn sẽ phải trải qua cùng loại thi cử tương tự như cuộc thi tuyển người để xác định khả năng của họ cho một số công việc nào đó.

Mặt khác, nghiên cứu của Itard lại có hiệu quả thực tế tức thời ở ngay trọng tâm của giáo dục. Nó có hiệu quả đối với cách chữa trị cho trẻ hơi bị khiếm thính vốn phải làm tăng được khả năng nghe đồng thời với khả năng nói của chúng thông qua sự tập luyện. Rồi thành công này dẫn đến việc giáo dục cho trẻ hoàn toàn câm điếc và cuối cùng là cho trẻ chậm phát triển.

Trường học được mở ra ở Thụy Sĩ, Đức, Pháp và Mĩ đã truyền bá công việc cứu rỗi những trẻ em bất

hạnh này và nâng cao trình độ về trí tuệ và xã hội của tất cả những trẻ em mà họ đã tiếp cận.

Và cũng như ngay sau khi đường hướng này được giới thiệu vào các trường dành cho trẻ bình thường, thì chính nhà trường đã thay đổi một cách triệt để và trẻ ở các trường đó được nâng lên tới một trình độ cao hơn. Cái khái niệm xã hội về độc lập và tự do của một đứa trẻ như thế đã được lan tỏa khắp thế giới.

Chương 14

Chữ viết

Kế hoạch của chúng ta cho việc hỗ trợ sự phát triển tự nhiên của trẻ có nên bị dừng lại vì một thành tựu giả tạo bởi duy nhất do sự tiến bộ của văn minh, nghĩa là ngôn ngữ được viết ra (chữ viết), bao gồm cả đọc và viết hay không? Đây là cái gì rõ ràng có liên quan đến việc giảng dạy, và với một kiểu giảng dạy đã không còn xét đến bản chất con người. Điều này khiến chúng ta phải xét đến văn hóa trong giáo dục và các nỗ lực cần thiết để đạt được nó dù phải hi sinh những thói thúc tự nhiên. Tất cả chúng ta đều biết rằng đọc và viết là trở ngại đầu tiên trong nhà trường, một sự khổ sở đầu tiên mà một con người phải trải qua khi bản chất tự nhiên của mình phải lệ thuộc vào những yêu cầu của văn minh.

Các nhà giáo dục khi suy tư về vấn đề này đã đi đến kết luận rằng tốt hơn ta nên trì hoãn việc nhận lãnh một công tác khổ nhọc như thế càng lâu càng tốt, và họ tin rằng ngay một đứa trẻ tám tuổi còn chưa hoàn toàn thích hợp với một công việc khó khăn như vậy. Như một quy tắc chung, học vắn và học viết đã được bắt đầu vào lúc sáu tuổi, và bất kì sự giảng dạy sớm nào về chữ cái và chữ viết gần như được xem là một cái tội. Chữ viết thực ra được xem là một loại "giảng dạy" thứ hai, không hữu dụng, ngoại trừ là cho kẻ nào có lẽ lớn hơn một chút. Nó là một ngôn ngữ cho phép chúng ta biểu đạt tư tưởng của mình đã được tổ chức một cách hợp

lí và cho phép tiếp thu từ sách vở những tư tưởng của rất nhiều con người sống thật là xa hay những người đã khuất từ lâu. Chẳng nào trẻ không có khả năng sử dụng ngôn ngữ viết do chưa trưởng thành, thì trẻ có thể được miễn khỏi phải cực nhọc mà học nó.

Tuy nhiên chúng tôi tin tưởng rằng một phương án có thể đạt được thông qua một nghiên cứu sâu sắc hơn về vấn đề này. Trước hết, chúng ta nên chú trọng đến vô số sai lầm trong các phương thức được áp dụng để dạy viết. Điều này sẽ tốn quá nhiều thời gian để thảo luận ở đây, nhưng một ví dụ đơn nhất, có thể minh họa quan điểm của chúng tôi là ví dụ về phương pháp được Seguin sử dụng để dạy đọc cho những trẻ chậm phát triển. Một vấn đề khác cần được điều nghiên hẳn là xét đến bản chất của chính việc viết chữ, phân tích những thành tố khác nhau của nó và tìm cách để tách chúng ra thành các bài tập độc lập có thể được dùng cho những độ tuổi khác nhau và theo đó có thể được phân chia tùy theo các năng lực tự nhiên của đứa trẻ. Đây là tiêu chí mà chúng tôi đã sử dụng, và nó sẽ được miêu tả trong những trang kế tiếp.

Những phương pháp cũ để dạy đọc và viết

Lời phê bình phương pháp dạy viết của Seguin

Trong công trình về giáo dục của Seguin, ông không đưa ra bất kì phương pháp lí giải nào về cách dạy viết. Đây là điều mà ông ta đã nói về chủ đề này:

“Nhằm cho đứa trẻ chuyển từ việc vẽ chỉ để mà vẽ sang việc viết, mà viết là sự áp dụng tức thời nhất của vẽ, một người giáo viên chỉ cần miêu tả chữ “D” như là một phần của một vòng tròn với hai cực của

nó được đặt trên một đường thẳng đứng, và chữ "A" như hai đường xiên chạm nhau tại một đỉnh và được cắt ngang bởi một đường ngang và v.v."

Vì thế sẽ không còn phải thắc mắc làm sao ta biết một đứa trẻ sẽ học viết như thế nào; đứa trẻ vẽ và do đó nó sẽ viết. Sau đó không cần phải nói rằng trẻ phải vẽ những chữ cái đúng theo các định luật về tương phản hay tương đồng, ví dụ như, chữ "O" gần với chữ "I", chữ "E" gần với chữ "P", chữ "T" gần với chữ "L", v.v.

Theo Seguin, thì do đó không cần thiết phải dạy đứa trẻ học viết; khi đứa trẻ có thể vẽ, thì nó sẽ viết được. Nhưng viết, đối với ông, bao gồm việc vẽ theo những chữ cái in hoa, và ông cũng không giải thích rõ hơn là một người kém thông minh có viết bằng những kí tự khác hay không. Thay vào đó, ông ta đưa ra một mô tả dài dòng về cách dạy vẽ, việc được xem là để chuẩn bị cho một cá nhân viết và bao hàm luôn cả việc viết chữ; nhưng việc dạy một đứa trẻ học vẽ tự nó là một vấn đề khó khăn và nó đã được mô tả bởi cả Itard và Seguin.

"Chương XL - Vẽ.¹ Nói về vẽ thì khái niệm quan trọng đầu tiên cần phải thụ đắc là khái niệm về cái mặt phẳng dành để đón nhận hình vẽ, và cái thứ hai là về các đường vẽ tạo ra trên mặt phẳng đó.

Hai khái niệm này có bao quát tất cả mọi vấn đề về viết, về vẽ, về tất cả những sáng tạo về đường thẳng.

Hai khái niệm này quan hệ với nhau. Mỗi tương quan này sinh ra cái ý tưởng, cái khả năng tạo ra các

¹ Đây là một đoạn trích từ sách của Seguin. (ND)

đường vẽ theo nghĩa này, bởi chúng chỉ đáng có một cái tên như vậy khi nào chúng đi theo một quy trình có suy luận và có phương pháp. Một vết vô định không mục tiêu không phải là một đường vẽ; nó là một sản phẩm của sự ngẫu nhiên và không có một ý nghĩa nào.

Ngược lại, một cái vết có ý nghĩa có một tên gọi bởi nó đi theo một hướng; và bởi tất cả chữ viết và kiểu chữ không gì khác hơn là một phức hợp của nhiều đường vẽ chạy theo nhiều hướng khác nhau, điều cần thiết, trước khi bắt đầu viết theo đúng nghĩa của từ, là nhấn mạnh đến các khái niệm về đường thẳng và mặt phẳng. Một đứa trẻ bình thường thủ đắc các khái niệm này một cách tự nhiên nhưng chúng phải được giải thích một cách rõ ràng và hợp lí, trong tất cả các ứng dụng của chúng, cho những đứa trẻ kém phát triển về mặt trí tuệ. Qua việc vẽ có hệ thống, chúng sẽ tiếp cận một cách hợp lí với tất cả các phần của một mặt phẳng và thông qua sự bất chước sẽ tạo ra được những đường vẽ đơn giản đầu tiên và sau đó là những đường vẽ phức tạp.

Các em được dạy theo các bước liên tiếp như sau: 1) vẽ theo nhiều loại đường vẽ khác nhau; 2) vẽ chúng theo nhiều hướng khác nhau và ở nhiều vị trí khác nhau trên mặt phẳng; 3) kết nối những đường vẽ này lại với nhau để chúng hình thành nên những hình thể thay đổi dần với sự phức tạp tăng dần. Vì thế ban đầu trẻ phải được dạy cách phân biệt đường thẳng và đường cong, đường dọc và đường ngang, và vô số dạng đường xiên, và cuối cùng là các điểm hội tụ chính của hai hoặc nhiều đường hơn để tạo thành một hình thể.

Sự lí giải cho hành động vẽ này, vốn sẽ dẫn đến hành động viết, thật là thiết yếu, trong mọi thành phần của nó,

đến độ đứa trẻ đã có thể cụ thể vẽ ra nhiều chữ trước khi trẻ được giao cho tôi đã mất sáu ngày để vẽ được một đường thẳng góc và một đường ngang, và mất mười lăm ngày để vẽ lại được một đường cong và một đường xiên. Hầu hết học trò của tôi không thể bắt chước được các thao tác từ bàn tay của tôi trên giấy trước khi chúng có khả năng vẽ một đường theo một hướng nhất định.

Đứa trẻ hay bắt chước hơn và đứa thông minh thì vẽ được một đường đối xứng chéo với cái đường mà tôi cho chúng xem, và tất cả đều lẫn lộn điểm hội tụ giữa hai đường, thậm chí điều dễ hiểu nhất như là mặt trên, phía dưới và ở giữa. Đúng là sự hiểu biết thông suốt mà tôi đã trao cho trẻ về mặt phẳng, các đường vẽ, và các hình dạng chuẩn bị cho trẻ nắm bắt được mối quan hệ phải được thiết lập giữa mặt phẳng và các đường vẽ khác nhau mà trẻ phải dùng để tô kín bề mặt của nó; nhưng các khiếm khuyết của học trò của tôi khiến cho tiến trình học từ đường dọc sang đường ngang, sang đường xiên, và đến đường cong cần phải được ấn định bằng cách chú trọng đến khó khăn mà đầu óc chậm hiểu và bàn tay vụng về của chúng gặp phải để hiểu rõ và thực hiện các nhiệm vụ của chúng. Nó không đơn thuần là vấn đề bắt trẻ thực hiện một hoạt động khó khăn, bởi tôi đã chuẩn bị để giúp các em vượt qua một loạt các khó khăn. Do đó tôi đã tự hỏi có việc gì khó làm hơn những việc khác hay không. Và điều này đã là cái hướng dẫn tôi trong những vấn đề này.

Một đường thẳng đứng là một đường mà mắt và tay trực tiếp theo dõi bằng cách tự nâng chúng lên cao và hạ chúng xuống. Một đường ngang là không tự nhiên đối với mắt hay tay, vốn tuột xuống và đi theo

một vòng cung giống đường cong của cái chân trời vốn đã cho nó cái tên gọi.

Một đường xiên bao hàm những khái niệm tương đối phức tạp hơn, và các đường cong đòi hỏi một sự nhất quán trong các quan hệ khác nhau của chúng đối với mặt phẳng và chúng biến thiên và khó nắm bắt đến độ bắt đầu học về đường vẽ với các đường này, hẳn sẽ là phí giờ. Vì thế đường vẽ đơn giản nhất là đường thẳng đứng, và bây giờ tôi sẽ mô tả cách tôi làm để giúp trẻ nắm bắt được cái ý niệm này như thế nào.

Nguyên tắc đầu tiên của hình học là như sau: Chỉ có duy nhất đường thẳng mới có thể vẽ được từ điểm này sang điểm khác. Bắt đầu với tiên đề này, chỉ có bàn tay mới có thể chứng minh được, tôi chấm hai điểm trên bảng đen và nối chúng bằng một đường thẳng đứng. Các em cố gắng làm theo như vậy với hai điểm mà tôi đã đánh dấu trên giấy của chúng, nhưng vài đứa vẽ đường thẳng lệch sang bên phải điểm chấm ở dưới, vài đứa lại vẽ lệch sang bên trái, chưa nói đến những đứa vẽ lung tung theo mọi hướng trên trang giấy. Để chấm dứt những sự chệch hướng này, thường do trí não và thị giác nhiều hơn là do bàn tay, tôi đã suy nghĩ kĩ lưỡng là nên hạn chế diện tích thông thường của mặt phẳng bằng cách vẽ hai đường thẳng đứng, một đường bên phải và một đường bên trái của những điểm chấm mà trẻ phải nối lại bằng một đường ở giữa, chạy song song với hai đường kia mà tôi xem như là hàng rào cản. Nếu hai đường này vẫn chưa đủ, tôi đặt hai cây thước nằm thẳng dọc trên tờ giấy, chúng ngăn bàn tay trẻ khỏi vẽ lung tung một cách hiệu quả; nhưng cách kiểm soát như thế không hữu dụng được lâu. Trước hết, trẻ

ngừng dùng thước và quay sang dùng các đường song song. Một đứa trẻ chậm trí sẽ sớm có khả năng vẽ một đường ở giữa các đường này. Sau đó một trong hai đường thẳng để hướng dẫn được xóa đi và chỉ còn lại một đường, khi là đường bên phải, khi là đường bên trái để ngăn bắt kì sự chệch hướng nào. Cuối cùng là ngay cả đường này cũng được xóa và kể đến là các điểm chấm, bắt đầu với điểm chấm ở phía trên đầu, biểu thị cái điểm xuất phát của bàn tay và đường vẽ. Theo lối này, trẻ tự học vẽ một đường thẳng đứng mà không cần bất kì sự trợ giúp nào và bất kì điểm quy chiếu nào.

Cùng một phương pháp, cùng các khó khăn gặp phải và cùng phương cách hướng dẫn cũng được sử dụng cho các đường thẳng nằm ngang. Nếu do tình cờ, chúng được khởi sự khá tốt, ta nên dự đoán rằng trẻ sẽ vẽ chúng hơi cong một chút khi trẻ di chuyển bàn tay từ trung tâm đi ra phía ngoài do tự nhiên thúc đẩy đứa trẻ bởi các lí do đã được nêu ra. Nếu không có đủ các chấm được đặt cách khoảng để giữ cao bàn tay của trẻ, thì tay buộc phải đi thẳng bởi những đường song song được vẽ trên giấy hay vẽ bằng thước.

Cuối cùng, đứa trẻ được yêu cầu vẽ một đường ngang khi đặt một hình vuông sát vào một đường thẳng đứng, tạo thành một góc vuông. Như thế trẻ sẽ bắt đầu hiểu được ý nghĩa của một đường thẳng đứng và một đường ngang, và có thể đoán ra mối quan hệ của hai khái niệm chính này trong các hình vẽ.

Từ cái thứ tự mà các đường vẽ được tạo ra thì dường như việc học vẽ những đường nghiêng sẽ tức khắc đến sau các đường dọc và đường ngang, tuy nhiên trường hợp này lại không đúng như vậy. Một đường xiên cũng

có độ nghiêng như đường dọc và có cùng hướng với đường ngang và đương nhiên nó giống hai đường kia vì nó thẳng, bởi các mối tương quan của nó với cả mặt phẳng lẫn với các đường kia, vốn thể hiện một ý niệm quá phức tạp để nắm bắt mà không cần thêm sự chuẩn bị nào khác."

Trong nhiều trang sách, Seguin tiếp tục nói, cũng theo cách này, về những đường xiên theo tất cả mọi hướng mà ông đã cho học sinh của mình vẽ, giữa hai đường song song khác. Rồi ông tiếp tục nói đến bốn đường cong mà ông vẽ về bên phải và bên trái một đường dọc và bên trên và bên dưới một đường kẻ ngang. Ông kết luận như sau:

"Theo cách thức này, những bài toán mà tôi đang nghiên cứu đã được giải quyết cho đường dọc, đường ngang, đường xiên và bốn đường cong hợp lại với nhau để tạo thành một vòng tròn và theo nguyên tắc chúng chứa đựng tất cả những đường có thể vẽ, tất cả chữ viết.

Khi đạt đến điểm này, Itard và tôi dừng lại một khoảng thời gian dài. Khi một đứa trẻ đã biết các đường vẽ, việc yêu cầu nó vẽ một số hình dạng thông thường, đương nhiên là bắt đầu với những hình đơn giản nhất, hẳn là điều thích hợp. Itard đã có vài kinh nghiệm trong việc này và ông ta khuyên tôi bắt đầu với hình vuông. Tôi làm theo lời khuyên này trong ba tháng trời mà vẫn không thể làm cho ai hiểu được ý mình".

Sau một loạt thí nghiệm và suy nghĩ về nguồn gốc của các dạng hình học, Seguin đã khám phá ra rằng hình dễ nhất để vẽ là hình tam giác.

“Khi ba đường vẽ gặp nhau theo kiểu này, chúng luôn tạo thành một hình tam giác, trong khi đó, bốn đường vẽ có thể gặp nhau theo hàng trăm phương hướng khác nhau mà không cần duy trì tính song song của chúng, và như thế, chúng tạo thành một hình vuông không hoàn hảo.

Từ những thí nghiệm và quan sát này mà nhiều người đã xác nhận, chắc không cần thuật lại vì vô ích, tôi đã suy ra được những nguyên tắc đầu tiên của cách viết và vẽ dành cho trẻ chậm trí. Việc áp dụng chúng thì quá đơn giản, không cần nói thêm về nó.”

Vậy đây là cái quy trình được các bậc tiền bối của tôi sử dụng để dạy cho trẻ chậm trí học viết. Để dạy chúng học đọc, Itard tiến hành như sau. Ông ta treo những hình hình học vào những cây đinh trên tường. Những hình này bao gồm hình tam giác, hình vuông, hình tròn v.v.. Sau đó ông ta đã vẽ lại chính xác các hình đó trên tường. Tiếp theo, ông ta lấy những hình đó đi, rồi cho Đứa bé hoang dã vùng Aveyron treo các hình đó trở lại trên các cây đinh ở đúng vị trí tương ứng của chúng, cậu ta chỉ được dẫn dắt đơn thuần bằng các hình vẽ. Chính từ những hình vẽ này mà Itard đã nảy ra cái ý tưởng về inset phẳng. Cuối cùng, ông ta cho làm những mẫu tự in hoa và sử dụng chúng như đã làm với các dạng hình học, nghĩa là ông ta vẽ các chữ cái trên tường và đóng những cây đinh theo cách để đứa trẻ có thể treo những chữ bằng gỗ chồng lên các hình vẽ. Về sau, Seguin sử dụng một mặt phẳng nằm ngang thay vì bức tường, vẽ những chữ cái lên trên đáy một chiếc hộp và cho học trò của ông lấp vào đó những chữ cái rời.

Hai mươi năm sau Seguin vẫn không thay đổi quy trình này.

Những lời phê bình về phương pháp được sử dụng bởi Itard và Seguin trong việc dạy đọc và dạy viết dường như đối với tôi là không cần thiết. Nó chứa đựng hai lỗi cơ bản khiến cho nó kém hơn so với những phương pháp sử dụng để dạy trẻ bình thường. Lỗi cơ bản đầu tiên đó là dạy viết với chữ cái in. Lỗi thứ hai đó là hình học được dùng để chuẩn bị học sinh sẵn sàng để viết, nhưng ngày nay, điều này chỉ được trình bày cho học sinh cấp hai. Seguin thực ra đã làm lẫn lộn nhiều ý tưởng khác nhau, một cách đáng ngạc nhiên. Ông tức thời chuyển từ sự quan sát tâm lí của đứa trẻ và mối quan hệ của nó với môi trường xung quanh sang một nghiên cứu về nguồn gốc của các đường vẽ và các hình thể và mối liên kết của chúng với một mặt phẳng.

Ông giữ nguyên ý kiến rằng trẻ có thể dễ dàng vẽ một đường dọc, nhưng khi vẽ một đường ngang nó nhanh chóng vẽ thành đường cong bởi "tự nhiên ra lệnh cho nó", và cái mệnh lệnh này của tự nhiên được giải thích bởi sự kiện rằng con người nhìn đường chân trời như một đường cong.

Seguin cung cấp cho chúng tôi một bài học quý giá về nhu cầu rèn luyện đặc biệt cho một người để quan sát và tư duy hợp lí. Quan sát phải hoàn toàn khách quan, tức là không có tiền đề có sẵn. Trong trường hợp đặc thù này, tiền đề của Seguin cho rằng các hình vẽ có dạng hình học phải được chuẩn bị cho việc học viết, và điều này đã ngăn cản ông khám phá nền tảng tự nhiên thực sự cho nghệ thuật này. Hơn nữa, ông tin rằng sự chệch hướng của một đường vẽ, và tính không chính

xác của trẻ khi vẽ là do trí não và đôi mắt hơn là bàn tay của trẻ. Vì thế ông đã dành nhiều công sức để giải thích, qua nhiều tuần nhiều tháng, về các hướng của đường vẽ và để hướng dẫn thị giác của trẻ chậm trí.

Seguin có vẻ đã nghĩ rằng nó là một phương pháp tốt để bắt đầu, trên hết, với hình học, với óc thông minh của trẻ và với vài mối quan hệ trừu tượng nào đó. Đây là tất cả những gì mà ta cần phải chú trọng.

Nhưng điều này không phải là một sai lầm phổ biến hay sao?

Rất nhiều thời gian và nỗ lực trí tuệ bị lãng phí trên thế giới bởi cái sai thì có vẻ tốt đẹp còn cái đúng lại có vẻ không quan trọng.

Phương pháp dạy viết của Seguin minh họa những cái lỗi quanh co mà chúng ta đi theo trong giảng dạy bởi xu hướng của chúng ta là làm cho các vấn đề trở nên phức tạp. Nó giống như cái xu hướng làm cho chúng ta chỉ đánh giá cao những điều phức tạp. Seguin cung cấp cho chúng ta một ví dụ về điều này bởi ông ta đã dùng hình học để dạy viết và buộc đầu óc của đứa trẻ phải cố gắng hiểu được những cái trừu tượng về hình học nhằm cho trẻ khỏi phải làm cái nỗ lực đơn giản hơn nhiều vốn cần để viết ra một chữ "D" in. Nhưng thêm vào đó, chẳng phải đứa trẻ sẽ phải cố quên kiểu chữ in (print letter) để học chữ kiểu dạng mềm (cursive letter) hay sao? Và bắt đầu với chữ ở dạng mềm chẳng phải đơn giản hơn hay sao?

Chẳng phải đã có nhiều người tin rằng trước tiên ta nên dạy cho trẻ biết vẽ nét để có thể dạy chúng học viết hay sao? Chuyện này từng là một niềm xác tín vững chắc. Điều có vẻ tự nhiên là khi ta cho rằng

nhằm để viết được các mẫu tự của bộ vần, mà tất cả đều tròn trịa, thì cần bắt đầu với các đường thẳng và những nét được trang bị với một đường thẳng ở một góc nhọn. Vậy thì, chúng ta có thể nào thực sự tự hỏi, trước thực tế rằng người mới học viết cảm thấy rất khó khăn để loại bỏ những nét rất sắc góc hầu tạo ra những đường cong đẹp đẽ của chữ “O”, hoặc là cần bao nhiêu cố gắng về phần chúng ta và đứa trẻ để cho trẻ thực hiện được các nét và viết chữ có góc nhọn?

Lúc này, chúng ta hãy tự mình gạt bỏ những định kiến như thế và đi theo một hướng đơn giản hơn. Chúng ta may ra có thể giúp những con người của tương lai thoát khỏi những gắng sức cực nhọc hiện nay đang được yêu cầu cho việc học viết.

Chúng ta có nên bắt đầu tập nét hay không? Câu trả lời hợp lý là “Không”. Những đường nét này đòi hỏi trẻ phải cố gắng quá nhiều để tạo ra chúng. Nếu đứa trẻ phải bắt đầu với nét, thì đó phải là điều dễ dàng để thực hiện nhất.

Tuy nhiên, nếu để ý kỹ thì nét thẳng khó vẽ nhất. Chỉ có người biết viết hoàn hảo mới có thể viết đầy một trang giấy với những nét đều đặn, trong khi đó một người thành thạo ở mức trung bình chỉ có thể viết đầy một trang giấy với chữ viết dễ xem. Trên thực tế, đường thẳng có tính độc đáo là do nó vẽ ra khoảng cách ngắn nhất giữa hai điểm. Mọi biến thể từ đường này là một đường vẽ không thẳng. Do đó, vô số biến thể khác nhau của đường nối hai điểm này dễ thực hiện hơn là một nét (đường thẳng) đơn nhất, vốn là chuẩn mực của sự hoàn hảo. Nếu một đứa trẻ được yêu cầu vẽ một đường thẳng trên tấm bảng đen mà không

cần cân nhắc đến bất kì điều gì, thì nó sẽ vẽ một đường dài, lúc thì bắt đầu từ đầu này của tấm bảng, lúc thì bắt đầu từ đầu kia, và hầu hết ai cũng có thể làm được điều này. Tuy nhiên khi đứa trẻ được yêu cầu vẽ một đường theo một hướng nhất định, bắt đầu từ một điểm cho sẵn, thì nó sẽ ít có khả năng thành công hơn và sẽ vẽ ra nhiều nét không đều hơn hoặc vẽ sai.

Hầu hết tất cả các đường vẽ đều là đường ngang bởi người ta di chuyển (và kéo tay từ điểm này qua điểm kia, theo hướng ngang trong lúc đi - ND) khi thực hiện yêu cầu.

Nếu bây giờ chúng ta yêu cầu, cũng những người đó, vẽ những đường ngắn trong giới hạn nhất định, thì họ sẽ lại càng mắc nhiều lỗi hơn nữa, bởi họ không còn có thể di chuyển về một hướng khi vẽ cái đường ấy. Kể đến, chúng ta có thể yêu cầu họ cầm dụng cụ để viết theo một cách nhất định, chứ không phải theo cách mà họ tự chọn.

Theo lối này, chúng ta đi đến cái thao tác viết đầu tiên mà chúng ta nghĩ rằng trẻ nên thực hiện. Điều này bao gồm việc giữ tính song song giữa những nét thẳng riêng biệt. Tuy nhiên điều này khó khăn và nhiều thử thách vì trẻ em không hiểu được ý nghĩa của nó.

Tôi để ý thấy trong những quyển vở của trẻ khuyết tật mà tôi đã đến thăm ở Pháp, và Voisin cũng có đề cập đến hiện tượng này, rằng các trang vẽ nét, mặc dù viết tốt khi mới bắt đầu nhưng rốt cuộc lại thành những hàng chữ "C". Điều này có nghĩa rằng sự tập trung của trẻ khuyết tật kém bền hơn so với sự tập trung của trẻ bình thường, nó dần dần mất đi lực thúc đẩy ban đầu để bắt chước, và dần dần thay thế cái bị áp đặt bằng

một thao tác tự nhiên. Vì thế các đường thẳng từ từ biến thành những đường cong càng lúc càng giống chữ "C". Hiện tượng này không xảy ra trong các quyển vở của trẻ bình thường bởi chúng kiên trì cố gắng cho đến cuối trang giấy, và vì vậy, như thường xảy ra, đã che mất cái sai lầm trong cách dạy. Nhưng chúng ta hãy quan sát cách vẽ tự phát của trẻ bình thường, ví dụ như khi chúng đang vẽ trên cát của một lối đi trong vườn với một nhánh cây. Chúng ta sẽ không bao giờ thấy chúng vẽ những đường thẳng ngắn mà là những đường cong dài đan xen nhiều kiểu. Seguin đã quan sát cùng một hiện tượng khi ông cho trẻ vẽ những đường ngang, chúng nhanh chóng biến thành đường cong, mà ông ta cho đó là một sự bất chước đường chân trời.

Những nỗ lực mà chúng ta nghĩ là cần thiết để học viết thì hoàn toàn là giả tạo, không cần đến, bởi chúng không được kết nối với hành động viết chữ mà là với những phương pháp được dùng để dạy viết.

Những thử nghiệm đầu tiên của tôi với trẻ khuyết tật. Bây giờ, chúng ta hãy bỏ đi tất cả các giáo điều liên quan đến vấn đề này. Chúng ta hãy gạt bỏ bối cảnh văn hóa. Chúng ta hãy từ bỏ mối quan tâm của mình về cách con người học viết lần đầu và về sự phát triển của chữ viết. Chúng ta hãy từ bỏ niềm xác tín mà thói thường đã thiết lập, rằng viết phải bắt đầu với những nét nhỏ và hãy tưởng tượng rằng tâm trí của chúng ta được lột trần truồng giống như cái chân lí mà chúng ta muốn khám phá.

Chúng ta hãy quan sát một cá nhân khi họ đang viết và tìm cách phân tích các thao tác mà họ thực hiện trong khi viết.

Làm điều này cũng giống như thực hiện một cuộc nghiên cứu tâm sinh lí về viết chữ; nó hẳn có nghĩa là quan sát người viết chứ không phải chữ viết, chủ thể chứ không phải khách thể. Khi xem xét chữ viết, một phương pháp được xây dựng nên, lúc nào cũng bắt đầu với khách thể. Một phương pháp bắt đầu từ một cuộc nghiên cứu về cá nhân thay vì chữ viết hẳn sẽ hoàn toàn là độc đáo và khác hẳn với bất kì phương pháp nào trước đó.

Nếu tôi có nghĩ đến việc đặt tên cho phương pháp viết mới này, khi tiến hành các cuộc nghiên cứu với trẻ bình thường trước khi biết được kết quả của nó, thì tôi chắc sẽ gọi nó là một phương pháp tâm lí bởi nguồn cảm hứng của nó. Nhưng kinh nghiệm đã cho tôi một tên gọi khác là: “phương pháp viết tự phát”.

Trong khoảng thời gian khi dạy những trẻ khuyết tật tôi chú ý đến điều sau đây. Một bé gái mười một tuổi chậm phát triển, có sức khỏe bình thường và có bàn tay cử động bình thường, nhưng không thể học cách may vá thậm chí cả bước đầu tiên, tức là việc xuyên cây kim qua miếng vải để để lại một vài mũi kim trên vải.

Sau đó tôi cho cô bé làm bài tập dệt của Froebel. Bài tập này gồm có việc luồn một mảnh giấy qua những mảnh giấy dọc được cố định ở phía trên và dưới. Tôi kinh ngạc vì sự giống nhau giữa hai loại bài tập và chăm chú quan sát cô bé. Khi cô bé đã thành thạo bài tập dệt của Froebel, tôi cho cô bé làm bài tập may và thích thú thấy rằng cô bé đã thành công khi may với kim chỉ.

Tôi nhận ra rằng cái thao tác cần thiết của bàn tay để may đã được chuẩn bị mà không cần may, và rằng trước khi dạy thì việc đầu tiên là cần tìm ra cách dạy. Điều này

đặc biệt đúng khi liên quan đến việc có được sự khéo léo trong thao tác. Những động tác này có thể được thực hiện hầu như tự động thông qua sự liên tục tập luyện, ngay cả bên ngoài cái công việc mà chúng được trực tiếp hướng đến. Theo cách này, người ta có thể tự mình làm một công việc và có khả năng thực hiện nó mà không cần phải trực tiếp bắt tay vào, và họ có thể hoàn thành một cách gần như hoàn hảo ngay lần đầu tiên.

Tôi nghĩ rằng người ta có thể được chuẩn bị để viết theo cách này. Ý tưởng này làm tôi vô cùng thích thú và trầm trồ trước sự đơn giản của nó. Tôi ngạc nhiên là mình đã không nghĩ ra quy trình này trước khi quan sát bé gái không biết may.

Thực ra, bởi trẻ đã được dạy sờ đường bìa của các hình dạng hình học của những inset phẳng, chúng cũng chỉ cần dùng ngón tay để sờ theo đường viền của các mẫu tự của bộ vần.

Tôi đã cho làm một bảng chữ cái tuyệt đẹp dạng tròn với những chữ cái dài khoảng 3 inch (7,6 centimét) và cân xứng. Các chữ cái này được làm bằng gỗ dày khoảng 3/16 inch (1,27 centimét). Tất cả đều được phủ màu men, phụ âm thì màu xanh dương và nguyên âm thì màu đỏ, trừ phần đáy được gắn thêm lớp bọc bằng đồng trang nhã với những chiếc đinh đầu nhỏ. Tương ứng với bảng chữ cái này, và chỉ có một bảng duy nhất, là nhiều tấm thẻ trên mặt có sơn những chữ cái của bộ vần, có cùng kích cỡ và màu sắc như những chữ cái rời, mà trẻ có thể di chuyển, và chúng được tập hợp lại căn cứ trên sự tương phản và tương đồng về hình dạng của chúng.

Tương ứng với mỗi chữ của bảng chữ cái là một bản sao vẽ tay bằng màu nước, theo hình dạng và

màu sắc của chữ dạng mềm, và gần bên nó, cũng chữ đó, nhưng nhỏ hơn và ở dạng chữ in. Thêm vào đó, trên tấm thẻ có những vật được tô màu mà tên gọi của chúng bắt đầu bằng chữ cái tương ứng, ví dụ, đối với chữ cái "m" thì có chữ *mano* (tay) và *martello* (búa), đối với chữ cái "g", thì là chữ *gatto* (mèo), và v.v. Các hình ảnh này dùng để cố định âm thanh của một mẫu tự vào trong trí nhớ. Các hình ảnh hẳn nhiên, không đại diện cho một ý tưởng mới, nhưng chúng hoàn tất một tổng thể mà trước đây chưa hiện hữu.

Phần thú vị trong thí nghiệm của tôi đó là khi các chữ cái rời được đặt lên những chữ cái tương ứng trên các tấm thẻ, thì tôi yêu cầu trẻ dò theo đường viền những chữ cái nhiều lần như thể trẻ đang viết chúng ra. Các bài tập này sau đó được thực hiện đơn thuần trên những chữ cái được viết trên các tấm thẻ. Theo lối này, trẻ thành công trong việc thành thạo các thao tác cần thiết để tạo lại hình dạng của các chữ cái mà không phải thực sự viết ra chúng. Sau đó, tôi hết sức kinh ngạc trước một ý tưởng trước đây không hề xuất hiện trong tâm trí tôi, đó là về hai loại động tác khác nhau được sử dụng để viết. Bên cạnh động tác tạo lại hình dạng của chữ cái còn có sự cầm nắm các dụng cụ viết chữ. Thực tế là khi trẻ khiếm khuyết trở nên thành thạo trong việc dùng tay dò theo tất cả các chữ của bảng chữ cái, tùy theo hình dạng của chúng, các em vẫn chưa thể cầm được cây bút trong tay. Cầm và vận dụng một cây que, với sự tự tin, tương ứng với một cơ chế về cơ bắp đã được đặc biệt thủ đắc, nó độc lập với chính các động tác để viết chữ. Tuy nhiên nó là nhân tố chung cho tất cả các thao tác khác nhau cần thiết để vẽ dò theo một chữ

khác trong bộ vắn. Do đó, nó phải là một cơ chế riêng biệt tồn tại song song với trí nhớ về cách vẽ ra từng chữ cái. Vì thế cơ chế cơ bản của việc điều khiển dụng cụ viết chữ này phải được chuẩn bị. Để làm việc này tôi bổ sung thêm hai bài tập khác nữa cho bài tập đã được miêu tả. Trẻ phải chạm vào chữ cái không chỉ riêng với ngón trỏ của tay phải như lúc ban đầu, mà phải dùng hai ngón tay, ngón trỏ và ngón giữa. Sau đó chúng phải vẽ theo chữ cái với một thanh gỗ nhỏ như một cây bút.

Nói chung tôi cho trẻ hoàn tất các động tác này lúc thì sử dụng dụng cụ lúc thì không.

Chúng ta nên chú ý rằng trẻ phải vẽ theo hình ảnh nhìn thấy được của chữ cái đã viết sẵn với ngón tay của nó. Đúng là ngón tay của chúng đã quen chạm vào đường viền của các dạng hình học rồi, nhưng trẻ không hẳn lúc nào cũng có thể đạt được mục tiêu của bài tập này. Ngay cả chính chúng tôi, khi sửa một bản vẽ, cũng không thể vẽ theo đường vẽ một cách chính xác mặc dù chúng tôi biết nó phải được vẽ lại như thế nào. Nói cho chính xác thì bức vẽ phải có một tính chất đặc biệt nào đó có khả năng thu hút ngọn bút chì của chúng ta như cục nam châm hút sắt, hay cây bút chì phải có một hướng dẫn cơ học trên giấy để nó có thể vẽ theo chính xác các đường vẽ chỉ dễ thấy với mắt nhìn. Do đó, trẻ khiếm khuyết không thường xuyên vẽ sát theo bức vẽ hoặc bằng ngón tay hoặc bằng bút. Công cụ giảng dạy không đưa ra sự kiểm tra nào đối với công việc đã làm mà chỉ đưa ra sự kiểm soát không chắc chắn của đôi mắt trẻ, nó có thể nhìn xem ngón tay của nó có vẽ theo được hình dáng của chữ hay không. Tôi từng nghĩ rằng có lẽ nên làm rộng trên mặt các chữ

cái, sao cho các thao tác để viết có thể được thực hiện một cách chính xác hơn, và để việc thực hiện có thể được đảm bảo hay ít nhất được điều khiển theo đúng hướng. Tôi dự định cho làm những chữ cái theo một kiểu để sao cho chúng có thể được thể hiện bằng một đường rãnh, vốn có thể được vẽ theo với một thanh gỗ, nhưng bởi điều này chắc sẽ quá tốn kém nên tôi đã không đưa vào thực hiện.

Tôi đã trình bày nhiều về phương pháp này cho các giáo viên trong lớp học của tôi tại Trường Trung cấp Sư Phạm dạy người khuyết tật. Trong năm học thứ hai của khóa học, tôi đã phát các tài liệu về phương pháp này. Tôi vẫn có khoảng một trăm bản sao tài liệu này, xem như là tài liệu thời quá khứ.

Đây là những lời được nói công khai hai mươi lăm năm về trước, vốn vẫn còn nằm trong tay của hơn hai trăm giáo viên tiểu học mà không ai trong số này, như giáo sư Ferreri đã ghi nhận trong một bài viết¹, rút ra được từ đó ít nhất một ý tưởng hữu ích nào²:

Tại thời điểm này một tấm thẻ được đưa cho trẻ xem với những nguyên âm được sơn màu đỏ. Trẻ có thể thấy những hình thể không cân đối được vẽ bằng bút màu, và rồi trẻ lấy các nguyên âm bằng gỗ

¹ Ferreri, "On the Teaching of Writing: the System of Dr. Maria Montessori" (tạm dịch "Dạy Viết theo phương pháp của B.S. Maria Montessori"), trong Tập san *Bulletin of the Roman Association for the Medico-Pedagogic Care of Abnormal Children and Poor Defectives*, 1.4 (Roma, tháng 10, 1907).

² "Summary of the Lectures of Teaching" (tạm dịch "Sơ lược các bài Giảng về Sư phạm" của B. S. Montessori, năm 1900. Công ti 'Roman Lithograph Company', 62 đường Via Frattina, trg. 46: "Simultaneous Reading and Writing" (tạm dịch "Đọc cùng lúc với Viết")).

cũng sơn đỏ và đặt chúng lên trên các hình vẽ trên tấm thẻ. Trẻ sau đó phải vẽ theo các nguyên âm như thể đang viết và gọi tên chúng. Các nguyên âm được sắp xếp theo thứ tự dựa vào sự tương tự trong hình dạng:

o, e, a, i, u

Sau đó đứa trẻ được bảo rằng, ví dụ như, "Tìm cho tôi chữ o!". "Đặt nó vào vị trí của nó". Sau đó, "Chữ này là chữ gì?". Ở đây chúng ta sẽ thấy rằng nhiều trẻ mắc lỗi bởi chúng chỉ nhìn vào chữ cái và phỏng đoán mà không chạm vào chữ. Những quan sát thú vị có thể được thực hiện, chúng cho ta thấy có những tuýp người, có khả năng chuyên về thị giác hay về vận động.

Trẻ sau đó được yêu cầu chạm vào chữ cái đó trên tấm thẻ, đầu tiên chỉ với ngón trỏ, rồi sau đó là với ngón trỏ và ngón giữa, và cuối cùng với một que gỗ nhỏ được cầm giống như một cây viết. Chữ cái nên được sờ như nó đang được viết ra.

Những phụ âm được vẽ bằng màu xanh dương và được đặt trên các tấm thẻ tùy theo sự tương tự về hình dạng của chúng. Các chữ cái tương tự làm bằng gỗ và được sơn màu xanh dương cũng được đưa ra để trẻ có thể đặt chúng lên các tấm thẻ như đã làm với các nguyên âm. Song song với bảng chữ cái còn có một loạt các tấm thẻ khác, bên cạnh các phụ âm giống những cái được làm bằng gỗ, có vẽ một hoặc hai hình những vật có tên gọi bắt đầu với chữ cái được vẽ trên tấm thẻ. Ở phía trước mặt của chữ cái dạng mềm là một chữ dạng in nhỏ hơn, cũng được vẽ cùng màu.

Người giáo viên gọi tên các phụ âm bằng cách phát âm, chỉ vào một chữ cái và sau đó là chỉ vào các tấm thẻ tương ứng, và cuối cùng đọc to tên gọi của các món đồ được vẽ trên đó, đặc biệt nhấn vào chữ cái đầu tiên, ví dụ như, *m...mela* (táo). “Đưa cô phụ âm *m*, đặt nó vào vị trí của nó, sờ nó”, v.v. Trong quá trình này, những khiếm khuyết trong ngôn ngữ của trẻ có thể được nhận ra.

Sờ các chữ cái như thể chúng đang được viết ra đã khởi động việc rèn luyện cơ bắp để chuẩn bị cho việc học viết. Một trong số các đứa trẻ của chúng tôi thuộc tuýp “vận động”, được dạy theo phương pháp này, nó đã chép tất cả các chữ cái với nét đều đặn đáng ngạc nhiên, cao khoảng chừng 1/4 inch (0,6 centimét) trước khi nó có thể nhận ra chữ. Cô bé này cũng rất thành công trong các công việc thủ công.

Một đứa trẻ nhìn vào, nhận ra và sờ vào các chữ cái như thể cậu bé ấy đang viết chữ thì cậu đã được chuẩn bị, cách riêng và đồng thời cho cả việc đọc và viết.

Sờ các chữ cái đồng thời nhìn vào hình ảnh của chúng, trẻ sẽ cố định hình ảnh của chúng nhanh chóng hơn nhờ sự kết hợp của các giác quan. Về sau, cả hai sẽ được tách rời: thị giác sẽ được dùng để đọc và xúc giác được sử dụng để viết. Tùy theo những tính cách khác nhau của trẻ, vài đứa sẽ học đọc trước và vài đứa khác sẽ học viết.

Do đó, tôi đã bắt đầu hệ thống đọc và viết của mình theo đường lối cơ bản nhiều năm trước. Một ngày nọ, tôi ngạc nhiên nhận thấy một đứa trẻ chậm phát triển sau khi cầm lấy viên phấn, đã thoải mái vẽ theo tất cả

các chữ của bảng chữ cái với bàn tay vững vàng và chắc chắn, đó là lần đầu tiên cậu ta viết chúng ra; và cậu bé thực hiện điều này nhanh hơn rất nhiều so với sự tưởng tượng của chúng tôi. Như đã được mô tả nhanh trong các tài liệu giảng dạy của tôi, một số trẻ từng viết rất đẹp tất cả các chữ cái bằng bút trước khi chúng có thể nhận dạng bất kì chữ nào. Tôi nhận ra điều tương tự ở trẻ bình thường, và như tôi đã nói khi ấy: giác quan cơ bắp là cái được phát triển nhất ở tuổi ấu thơ. Vì thế viết là một việc rất dễ dàng cho trẻ em. Nhưng không dễ dàng như vậy với việc đọc, điều này đòi hỏi một khoảng thời gian hướng dẫn lâu dài và đòi hỏi một sự phát triển trí tuệ cao hơn, bởi nó bao gồm việc diễn giải các kí hiệu và điều chỉnh giọng nói để có thể hiểu được nghĩa của một từ; và tất cả điều này đòi hỏi sự hoạt động thuần túy về mặt trí óc. Mặt khác viết, như sẽ được diễn giải bên dưới, có nghĩa là trẻ chuyển các âm thanh thành kí hiệu cụ thể. Quá trình này bao hàm sự vận động luôn hiện hữu và luôn dễ dàng đối với trẻ. Viết phát triển một cách dễ dàng và tự phát ở một đứa trẻ nhỏ, theo cùng một lối như với tiếng nói, nó cũng là một sự phiên dịch cơ học của các âm thanh đã nghe được. Mặt khác, đọc là một phần của cái nền văn hóa trí thức trừu tượng. Nó diễn giải các ý tưởng được biểu trưng bởi các kí hiệu hình ảnh và chỉ được thủ đắc muộn hơn sau này.

Cuộc thử nghiệm đầu tiên với trẻ bình thường

Cuộc thử nghiệm đầu tiên với trẻ em bình thường được bắt đầu vào đầu tháng Mười một, năm 1907.

Từ ngày 6, tháng Giêng, trong Ngôi Nhà của Trẻ Thơ đầu tiên ở San Lorenzo và từ ngày 7 tháng Ba trong Ngôi Nhà thứ hai, là những ngày chúng được

thành lập ra, cho đến cuối tháng Bảy khi có một tháng nghỉ lễ, tôi đã chỉ đưa cho trẻ các bài tập về đời sống thực tiễn và rèn luyện giác quan. Tôi đã làm như vậy bởi vì, cũng giống như những người khác, tôi là một nạn nhân của thành kiến cho rằng việc dạy đọc và dạy viết nên được trì hoãn lại lâu nhất có thể và không nên cho trẻ làm quen trước khi trẻ ít nhất được sáu tuổi. Tuy nhiên trong những tháng trước, trẻ có vẻ như muốn kết thúc những bài tập đã phát triển cái tri thức của chúng đến một mức đáng ngạc nhiên. Trẻ đã biết cởi đồ, mặc quần áo và tự tắm rửa. Trẻ đã biết quét sàn nhà, quét bụi đồ đạc, sắp xếp phòng ngăn nắp, mở và đóng những chiếc hộp, khóa mở ổ khóa, để lại đồ vật trong tủ theo đúng thứ tự, và tưới hoa. Trẻ có khả năng quan sát và biết cách nhận biết đồ vật chỉ bằng cách sờ vào chúng. Một số em đã đến và hỏi chúng tôi một cách thẳng thắn để xin được dạy học đọc và học viết. Sau khi chúng tôi từ chối, một vài đứa trẻ đến lớp đã có thể vẽ những chữ o trên bảng đen và thể hiện điều này với chúng tôi như một kiểu thách đố. Sau đó khá nhiều bà mẹ đến và xin chúng tôi làm ơn dạy con họ học viết, họ nói, “bởi vì ở đây chúng học rất dễ dàng, nên nếu bà dạy chúng đọc và viết thì chúng sẽ học nhanh chóng và chắc hẳn sẽ thoát khỏi cái gánh nặng ở cấp tiểu học”. Sự tự tin của những người phụ nữ này rằng con của họ có thể học đọc và học viết với chúng tôi mà không mệt mỏi làm tôi vô cùng ngạc nhiên. Nhớ lại những kết quả có được trong ngôi trường dành cho trẻ khuyết tật, tôi đã quyết định trong kì nghỉ tháng Tám rằng sẽ thử lại một lần nữa theo cách tương tự, khi trường mở cửa lại vào tháng Chín. Nhưng rồi, tôi lại nghĩ rằng tốt hơn

nên tiếp tục dạy từ chỗ đã dừng lại và chỉ bắt đầu dạy đọc và viết vào tháng Mười, khi các trường tiểu học đã mở cửa. Sẽ có lợi hơn khi bắt đầu giảng dạy cùng một môn học cùng thời điểm với họ.

Vì thế, vào tháng Chín, tôi bắt đầu tìm kiếm người có thể tạo ra học cụ nhưng tôi không thể tìm ra được người nào sẵn lòng làm điều đó. Một vị giáo sư đã khuyên tôi đặt làm ở Milano, và điều này đã làm mất rất nhiều thời gian. Tôi muốn một loại gỗ đẹp và bảng chữ cái làm bằng kim loại như những cái mà tôi đã sử dụng với trẻ khiếm khuyết. Nhưng sau này, tôi đành bằng lòng với những chữ được sơn màu giống như bảng hiệu ở các cửa hàng, tuy nhiên tôi không tìm ra được cái nào. Không ai muốn tạo ra chúng từ kim loại. Tôi phải đi nhờ một trường dạy nghề làm ra các con chữ khoét rỗng từ gỗ, để trẻ có thể sờ vào các đường rãnh với một que gỗ, nhưng việc này quá khó khăn và không bao giờ được hoàn thành.

Cả tháng Mười đã trôi qua như thế. Trẻ em lớp 1 đã viết đầy những trang giấy với các nét chữ, còn trẻ em của tôi thì vẫn đang chờ đợi. Thế là các giáo viên và tôi quyết định cắt những chữ rất to từ các mảnh giấy. Một trong số các giáo viên tô màu xanh dương lên một mặt của những chữ này. Để trẻ có thể sờ vào chữ, tôi nghĩ đến việc cắt chữ từ giấy nhám rồi dán vào giấy mặt trơn. Việc này đem lại cho chúng tôi nhiều món đồ rất giống với những thứ được sử dụng trong các bài tập đầu tiên của xúc giác.

Chỉ sau khi đã làm ra những vật khác nhau này, tôi mới nhận ra rằng chúng còn tốt hơn bảng chữ cái mà tôi đã sử dụng cho trẻ khiếm khuyết và tốt hơn cái mà

tôi đã vô vọng tìm kiếm trong hai tháng qua. Nếu giàu có chắc tôi sẽ mãi sử dụng cái bảng chữ cái thanh lịch nhưng khô khan đó. Chúng ta mong muốn cái cũ bởi vì chúng ta không hiểu ra cái mới, và chúng ta luôn tìm kiếm cái vàng son huy hoàng của quá khứ mà không nhận ra, trong cái đơn sơ nhỏ bé, những khuấy động mới của cái mầm phải phát triển.

Thế là tôi đã học được rằng một bộ vần bằng giấy có thể dễ dàng tạo ra với một số lượng lớn. Điều này có nghĩa là nhiều trẻ có thể sử dụng chúng cùng một lúc không những để nhận dạng chữ cái mà còn để ghép chữ thành từ. Đồng thời tôi cũng học được rằng chữ cái làm từ giấy nhám không đơn thuần chỉ để nhìn bằng mắt mà còn để được cảm nhận bằng tay. Nhờ đó những động tác cần thiết để viết được chỉ dạy dưới sự kiểm soát chính xác.

Hai người giáo viên và tôi, với lòng tràn đầy phấn khởi buổi tối hôm đó, sau giờ học, đã cắt một số lớn các chữ cái từ các mảnh giấy đơn thuần để viết, dán chữ giấy nhám vào các mảnh giấy màu có mặt trơn, và tô những cái khác bằng màu xanh lơ. Sau đó chúng tôi trải chúng ra trên bàn cho khô, để chúng có thể sử dụng được vào buổi sáng mai. Trong khi đang làm việc, một hình ảnh rất rõ rệt về phương pháp của chúng tôi đã hình thành đầy đủ trong đầu tôi. Nó đơn giản đến nỗi làm tôi mỉm cười khi nghĩ rằng tôi đã không nghĩ được ra nó sớm hơn. Quá trình nỗ lực kế tiếp của chúng tôi là những điều thú vị nhất.

Một ngày nọ khi một giáo viên bị ốm, một học sinh trước đây của tôi là Anna Fedeli, đang là giáo viên của một ngôi trường bình thường, đã đến thay thế cho cô

ta. Khi tôi đến gặp Fedeli vào buổi tối, cô ta đưa cho tôi xem hai sự điều chỉnh mà cô ta đã làm với bảng chữ cái. Một trong hai sự điều chỉnh này bao gồm việc đặt thêm một mảnh giấy nhỏ nằm ngang ở phía dưới mỗi chữ cái để trẻ có thể nhận biết được đúng hướng của chữ cái, mà nếu không có thì thường bị lật lung tung. Sự điều chỉnh thứ hai là làm một chiếc hộp bìa cứng với nhiều ngăn riêng biệt cho mỗi nhóm chữ cái. Trước đây những chữ cái này được xếp lộn lộn. Tôi vẫn còn giữ chiếc hộp đó, được làm từ một chiếc hộp cũ bị hỏng mà cô ta tìm thấy ở chỗ của bác bảo vệ và đã khâu chúng lại bằng chỉ trắng. Khi cho tôi xem chiếc hộp, cô Fedeli gần như muốn xin lỗi vì cái “công trình nghèo nàn” của mình, nhưng tôi thì rất hào hứng. Tôi tức khắc nhận ra rằng các chữ cái được đặt trong một chiếc hộp như thế sẽ có một giá trị hỗ trợ quý báu trong việc giảng dạy. Nó cho đứa trẻ khả năng so sánh được tất cả các chữ cái và chọn lấy chữ cái đã được yêu cầu tìm.

Như vậy, đây là nguồn gốc của phương pháp dạy viết của tôi và của các học cụ được sử dụng mà bây giờ tôi sẽ mô tả.

Ở đây chúng ta nên ghi nhớ rằng một tháng rưỡi sau đó, vào kì nghỉ lễ Giáng Sinh trong tháng Mười Hai kế tiếp, khi trẻ em trong trường tiểu học miệt mài cố gắng quên đi các đường nét và các góc độ mà chúng học với nhiều khó khăn để có thể vẽ ra các đường cong của chữ o và của các nguyên âm khác, hai trong số những học trò nhỏ của tôi chỉ mới bốn tuổi đang viết gọng gàng mà không cần tẩy xóa hay làm nhòe chữ; và chữ viết của chúng sau đó được đánh giá là có thể so sánh được với chữ viết của những đứa trẻ học lớp 3.

Chương 15

Cơ chế viết chữ

Viết là một thao tác phức tạp cần được phân tích. Nó liên quan một phần đến cơ chế vận động và về phần kia thì biểu hiện một nỗ lực đích thực và xứng đáng của trí khôn.

Trước hết tôi đã phân biệt hai nhóm động tác chính. Một nhóm liên quan đến việc điều khiển các công cụ để viết và nhóm kia liên quan đến việc vẽ các hình dạng khác nhau của từng chữ trong bộ chữ cái. Gộp chung cả hai nhóm động tác này cấu tạo thành cơ chế vận động của viết chữ. Một cái máy có thể được thay thế để thực hiện công việc này, và trong trường hợp như vậy, có lẽ chúng ta sẽ có cái cơ chế thuộc một loại khác hẳn phải được phát triển. Một ví dụ như thế có thể tìm thấy ở máy đánh chữ. Điều mà một người có thể dùng máy để viết cho phép chúng ta hiểu làm thế nào mà hai việc, gồm cái cơ chế cơ động thực sự của viết chữ và cái chức năng cao hơn của cái trí khôn sử dụng ngôn ngữ viết để biểu đạt, có thể được phân biệt và tách riêng.

Ta có thể làm một sự phân tích chính xác về mặt cơ chế sinh lí học, bởi nếu để ý đến cách người ta viết và quan sát các thao tác khác nhau của hoạt động này, chúng ta không những có thể phân biệt được chúng mà còn tách riêng chúng được.

Chúng ta hãy bắt đầu khảo sát hai nhóm thao tác.

Trước hết, hãy xét đến nhóm tham gia vào việc vận dụng công cụ để viết, đó là cầm cây bút mực hay bút chì. Cây bút được nắm lấy với ba ngón tay và được đưa lên xuống với sự đều đặn nhất mà chúng ta quen gọi là “nét chữ”. Mặc dù tất cả chúng ta đều sử dụng cùng bộ chữ cái, các cử động mà chúng ta làm thì mang tính cá nhân đến độ mỗi người có cách viết chữ riêng, và vì vậy có bao nhiêu con người thì có bấy nhiêu kiểu chữ viết.

Không thể nào giả mạo chữ viết tay của một người. Các sự khác biệt cực kì nhỏ tồn tại giữa những bàn tay khác nhau có nguồn gốc thâm sâu khôn lường, nhưng chắc chắn là chúng đã được cố định “qua giác quan” ở mỗi người chúng ta, khi cái cơ chế đặc thù của bản thân ta đã được thiết lập, và điều này luôn ngăn chúng ta thay đổi nó nhiều. Chữ viết trở thành một dấu hiệu để nhận diện và là một trong những chỉ dấu rõ rệt nhất và không thể tẩy xóa mà chúng ta có. Cũng thế, giọng nói của ta, cách ta phát âm tiếng mẹ đẻ, và tất cả các động tác tạo thành một phần phong cách ta hành động, chúng đã ổn định và sẽ tồn tại mãi ngay cả sau khi nhiều đặc điểm thể chất cá biệt của ta đã trải qua một sự biến đổi chậm rãi nhưng liên tục.

Chính trong thời thơ ấu mà các cơ chế về vận động ổn định. Thông qua tập luyện, một đứa trẻ phát triển và định hình các nét nhân cách của nó, theo sự hướng dẫn của một định luật cá nhân và vô hình. Trong thời thơ ấu, những cơ chế về vận động đang ở trong giai đoạn mẫn cảm và sẵn sàng tuân theo các mệnh lệnh bí mật của tự nhiên.

Do đó, trong mỗi nỗ lực liên quan đến vận động, đứa trẻ cảm nghiệm được sự thỏa mãn vui tươi khi đáp ứng một nhu cầu thiết yếu của sự sống.

Ta cần phải tìm hiểu để biết ở lứa tuổi nào, các cơ chế viết chữ đã sẵn sàng để định hình. Rồi chúng sẽ được cố định một cách tự nhiên mà không cần cố gắng; và chúng cũng sẽ là nguồn vui và đem đến sự gia tăng về năng lượng thiết yếu cho sự sống.

Đây chắc chắn không phải là lứa tuổi khi mà người ta cố kích thích cơ chế vận động để viết chữ ở các trường thông thường. Đòi hỏi bàn tay bé nhỏ, bây giờ đã là của người lớn trong cái việc mà các động tác của nó đã cố định, phải quay trở lại trên đường phát triển của nó là làm một cố gắng mang tính cực hình để cải cách. Bàn tay của đứa trẻ sáu hay bảy tuổi đã mất đi cái giai đoạn miễn cảm quý báu của nó đối với cử động. Bàn tay nhỏ bé tinh tế đã bỏ lại phía sau thời kì may mắn khi các động tác của nó đã được điều phối. Do đó nó đã bị buộc phải thực hiện những cố gắng không tự nhiên và đau đớn để thủ đắc các phương thức hoạt động mới.

Vì thế chúng ta phải quay trở lại và tìm ra giai đoạn mà bàn tay vẫn còn chưa cử động nhịp nhàng, nhưng lại mềm dẻo, linh hoạt của trẻ. Đó là bàn tay của đứa trẻ bốn tuổi đang gắng sức sờ vào mọi thứ xung quanh, trong nỗ lực khó cưỡng và vô thức để ổn định các động tác khác nhau.

Phân tích các động tác của bàn tay đang viết

Để giúp trẻ học viết, trước hết chúng ta phải phân tích những động tác phải làm khác nhau, và chúng ta phải cố gắng phát triển riêng từng động tác, độc lập với

chính sự viết chữ. Cách này có thể phối hợp các lứa tuổi khác nhau, mỗi tuổi với chính tiềm năng của nó, trong việc dựng lên cái cơ chế khó khăn và phức tạp này.

Chúng ta sẽ tìm thấy thời điểm tâm lý và các phương tiện bên ngoài thích hợp nhất để chuẩn bị xa cho cơ chế viết chữ qua những bài tập về giác quan đi kèm với các động tác tinh tế của bàn tay và chúng phải thật hấp dẫn đối với trẻ khiến nó phải lặp đi lặp lại nhiều lần.

Bàn tay viết chữ phải có khả năng cầm dụng cụ để viết trong các ngón tay của nó, một cây bút lông hay bút chì, và có thể nhẹ nhàng điều khiển nó để tạo nên những đường nét nhất định.

Điều này không những đòi hỏi cử động của ba ngón tay để cầm nắm dụng cụ viết mà còn đòi hỏi sự phối hợp của cả bàn tay phải lướt nhẹ trên mặt phẳng đang viết.

Thật ra, khó khăn đầu tiên của các học sinh thông thường không phải là cầm bút trong tay mà là giữ được bàn tay nhẹ nhàng và không ấn nó xuống một cách quá nặng nề. Một học sinh thiếu kinh nghiệm sẽ làm cho thỏi phấn rít lên trên mặt bảng và cây bút kêu trên mặt giấy, và nó sẽ thường làm gãy cả phấn và bút. Nó nắm lấy dụng cụ viết và kéo lê trên thứ nó đang viết lên. Các cố gắng của nó chống chọi lại cái trọng lượng khó đỡ của chính bàn tay nhỏ yếu ớt của nó.

Hơn nữa, một bàn tay thiếu cử động nhịp nhàng không thể thực hiện những kí hiệu thật chính xác như những kí tự của bộ chữ cái. Điều này chỉ có thể thực hiện được với bàn tay đã có khả năng tự điều khiển một cách vững vàng. Một điều kiện cần thiết để viết là có được cái gọi là một "bàn tay vững vàng", tức là, một bàn tay chịu sự điều khiển của ý chí.

Những bài tập dài được kiên nhẫn lặp lại là cần thiết để đạt được điều này. Nếu bàn tay quá vụng về, nó phải thụ đắc sự tinh tế cần thiết, và đây sẽ là trở ngại lớn nhất cho sự tiến bộ trong cái nghệ thuật này.

Nhưng trong hệ thống của chúng tôi, trẻ nhỏ có được một bàn tay đã được luyện tập và sẵn sàng để viết.

Các em đã tự chuẩn bị một cách vô thức để viết qua những bài tập giác quan, các em đưa bàn tay theo những hướng khác nhau, luôn luôn lặp lại cùng các thao tác, dù với những mục tiêu tức thời khác nhau. Chúng ta hãy xem xét vài bài tập mà trẻ đã hoàn thành.

Ba ngón tay cầm dụng cụ. Trẻ ba tuổi nhắc các hình trụ ra khỏi bộ inset hình khối bằng cách nắm lấy cái núm, có cùng kích cỡ của một cây bút hay viết chì, với ba ngón tay của chúng. Ba ngón tay như vậy tiến hành một bài tập điều phối các cơ quan vận động cần thiết để viết nhiều vô số lần.

Một bàn tay nhẹ nhàng. Chúng ta chắc hẳn từng quan sát một đứa trẻ ba tuổi rưỡi, mắt bịt kín, nhúng các đầu ngón tay vào nước ấm, em hướng trọn vẹn cả năng lực của mình vào một nỗ lực duy nhất, đó là đưa bàn tay nhẹ nhàng khiến các ngón tay hầu như lướt nhẹ trên bề mặt của một mặt phẳng trơn mịn hay thô nhám.

Sự cố gắng đưa bàn tay nhẹ nhàng này đi cùng với sự mài bén của xúc giác ở các ngón tay mà một ngày kia sẽ phải viết. Theo cách thức này, công cụ quý giá nhất của ý chí con người được hoàn thiện hóa không ngừng.

Một bàn tay vững vàng. Cái điều đến trước khả năng vẽ ra được một hình thể chính là cái khả năng cử động bàn tay cho một mục đích cụ thể, khả năng điều khiển nó một cách chính xác. Khả năng này là một đặc tính

chung của bàn tay, bởi nó liên quan đến khả năng có thể điều phối các động tác của ta hay không.

Chúng ta có lẽ nhớ đến bài tập với các inset phẳng, gồm có việc cẩn thận sờ đường viền của những tấm hình học khác nhau và các khung tương ứng của chúng, khi sử dụng cái mép gỗ để giữ bàn tay thiếu kinh nghiệm bên trong những giới hạn đã quy định. Đồng thời mất làm quen để nhìn thấy và nhận ra hình thể mà bàn tay đang sờ vào.

Đây là một sự chuẩn bị từ xa và gián tiếp của bàn tay để nó có thể viết, nhưng đó không phải là một sự chuẩn bị trực tiếp cho việc viết chữ. Ta không nên lầm lẫn hai sự chuẩn bị này.

Sự chuẩn bị trực tiếp để viết

Một phân tích về các nhân tố khác nhau của nó

Bây giờ chúng ta phải phân tích các nhân tố khác nhau của việc viết chữ, khi áp dụng những điều đã thảo luận dùng để minh họa. Viết chứa đựng một tập hợp phức tạp gồm những khó khăn có thể được tách ra để khắc phục riêng, thông qua các bài tập khác nhau, và ở những thời điểm hay giai đoạn khác nhau của cuộc sống. Bài tập liên quan đến mỗi nhân tố, tuy nhiên, phải được giữ độc lập với chính việc viết chữ. Thật vậy, viết là kết quả của nhiều nhân tố khác nhau, những nhân tố riêng lẻ, khi chúng được tách biệt ra, thì chúng không còn là viết nữa. Chúng ta có thể tìm thấy một điều tương tự như vậy trong hóa học. Nước khi được tách ra thành hydrogen và oxy, không còn là nước, mà là cái gì khác, hai thứ khí, mỗi cái có đặc tính riêng của nó, và mỗi thứ có thể tự tồn tại. Do đó, khi nói

về sự phân tích các nhân tố, chúng tôi muốn nói rằng tách rời các thao tác tạo nên sự viết chữ thành những bài tập lí thú, tự chúng có thể cung cấp cho trẻ những động lực để hoạt động. Điều này khác hẳn với sự phân tích nhằm đến sự phân tách một cái tổng thể ra thành từng phần, chỉ đơn thuần là thành phần và vì thế thiếu hẳn cái đáng được quan tâm (các nét, các đường cong, v.v.). Thay vào đó, việc phân tích các nhân tố của ta khiến cho mỗi nhân tố này tồn tại trong một bài tập độc lập. Nó tách rời các nhân tố khác nhau, nhưng trong sự tách biệt này nó tìm những yếu tố tự tồn tại mà có thể được sử dụng trong các bài tập có một mục tiêu hợp lí trước mắt.

Nhân tố đầu tiên: cầm nắm công cụ để viết: vẽ

Tôi đã lợi dụng cái bản năng thích tô kín các hình thể được viền sẵn với bút chì màu. Đây là một cách vẽ sơ khai, hay đúng hơn, là một thao tác đến trước việc vẽ. Để làm cho công việc này lí thú hơn, tôi đã cung cấp các phương tiện cho trẻ có thể tự vẽ đường viền của những hình thể có thể tô kín. Các đường viền đảm bảo một trật tự thẩm mĩ trong những hình vẽ và trẻ có thể chọn cái nó thích. Nhằm mục đích này, tôi đã chuẩn bị vật liệu đặc biệt, các inset bằng sắt, sẽ được mô tả sau này. Các món này cho phép đưa trẻ vẽ đường viền của các hình học. Rồi từ các dạng hình học có thêm một dạng mẫu trang trí mà chúng tôi đã gọi là “nghệ thuật inset”, nhưng điều này không nên được xem, theo bất cứ cách nào, như là một sự chuẩn bị trực tiếp cho việc viết chữ.

Nhân tố thứ hai: vẽ các kí hiệu cho vần

Về cái nhóm thao tác kia, có nghĩa là để vẽ các biểu tượng được viết ra hay kí tự, tôi trao cho đứa trẻ món

học cụ gồm những tấm thẻ trơn trên đó có dán các chữ cái của bộ vần bằng giấy nhám. Các em dùng tay dò theo các kí hiệu này như thể chúng đang viết. Theo cách thức này, các cử động của bàn tay và cánh tay được thiết định để chúng có thể tạo ra một dấu hiệu mà mắt có cơ hội để nhìn vào cùng một lúc từ một khoảng cách. Một chữ như thế được ghi nhớ bằng cả thị giác và xúc giác.

Tóm lại, chúng ta có thể nói rằng hai nhân tố cơ học của việc viết chữ được đưa vào hai bài tập độc lập, là vẽ, cho bàn tay khả năng vận dụng công cụ để viết, và sờ các chữ của bộ vần giúp thiết lập một kí ức cử động đi kèm với một kí ức nhớ chữ bằng thị giác.

Một mô tả về học cụ hướng dẫn cùng lúc cả vẽ lẫn viết: bàn viết, bộ inset bằng kim loại, các hình thể với đường viền, cùng những cây bút chì màu

Tôi có hai cái giá đỡ giống y nhau, với mặt hơi nghiêng và có bốn chân thấp bằng gỗ. Ở phía mặt thấp hơn có đóng một thanh ngang để ngăn các món đồ khỏi tuột xuống. Mỗi bàn viết có đúng bốn tấm plaque vuông cho các inset. Mỗi tấm này được làm bằng sắt có sơn màu nâu. Ở trung tâm của mỗi tấm mà cạnh vuông là bốn inch (10 cm), là cái inset, cũng bằng kim loại sơn màu xanh dương và ở giữa của nó là một cái núm bằng đồng.

Bài tập

Khi hai cái giá đỡ được đặt cạnh nhau, chúng trông giống như là một cái giá đơn nhất có chứa tám hình dạng. Chúng có thể được đặt ở một mép tường, một cái bàn của giáo viên, một cái tủ, hay ngay ở bìa của chính một cái bàn của trẻ con. Đây là một vật trang

nhã và nó hấp dẫn sự chú ý của trẻ. Đứa trẻ có thể chọn một trong những hình ấy và lấy tấm plaque cùng với tấm inset. Chúng rất giống các tấm inset phẳng đã mô tả, nhưng ở đây đứa trẻ có trong tay những tấm rời, mỏng nhưng rất nặng.

Trước hết, trẻ lấy cái khung ngoài, đặt nó trên một tấm giấy trắng và vẽ đường viền của cái hình thể để trống ở ngay trung tâm của tấm plaque với một cây bút chì màu. Rồi nó lấy cái tấm plaque ra và có được một dạng hình học trên giấy.

Đây là lần đầu tiên trẻ tạo lại cái hình dạng hình học bằng cách vẽ ra nó. Cho đến bây giờ, nó chỉ mới đặt các inset phẳng lên trên các tấm thiệp thuộc loại thứ nhất, thứ hai và thứ ba.

Tiếp theo, trên cái hình mà chính tay trẻ đã vẽ, trẻ đặt cái inset lên, cũng giống như nó đã đặt các inset phẳng lên trên các tấm thiệp của loạt đầu. Trẻ viền nó với một cây bút màu khác, rồi lấy nó ra, rồi như thế nó có cái hình viền hai lần bằng hai màu trên giấy.

Sau đó, đứa trẻ, với cây bút chì màu mà em đã chọn, và cầm nó như một cây bút để viết, em tô kín cái hình đã viền.

Trẻ được dạy không tô ra ngoài đường viền.

Bài tập tô kín một cái hình thể nhất khiến đứa trẻ lặp lại các động tác hần sẽ đủ để tô kín mười trang giấy với các nét bút; và trẻ làm như vậy mà không thấy mệt mỏi, bởi trẻ tự do phối hợp các hoạt động cơ bắp cần thiết và thích thú để thấy một hình thể lớn, tô màu sáng sủa hình thành ngay dưới chính mắt của nó.

Trước hết, trẻ vẽ đầy nhiều tấm giấy với các hình vuông, tam giác, hình trứng, và hình thang bằng màu

đỏ, màu cam, màu xanh lá, màu tím, màu xanh biển và màu hồng.

Khi xét đến một loạt các hình vẽ của một đứa trẻ, chúng tôi có thể nhận thấy một sự tiến bộ về hai mặt. Đầu tiên, các đường vẽ dần dần ít chồng lấn lên trên đường viền, thế nên cuối cùng chúng đều hoàn toàn nằm ở bên trong đường viền, và sự tô kín thì vững vàng và đồng đều ở gần đường biên cũng như ở ngay trung tâm. Tiếp theo, các nét bút dùng để tô đầy khoảng trống, lúc đầu là ngắn và lộn xộn, được vẽ song song với nhau và càng lúc càng dài ra cho đến khi các hình vẽ, đôi lúc được tô kín với một loạt nét bút hoàn toàn đều đặn chạy từ đường biên bên này sang bên kia. Khi điều này xảy ra, chúng ta chắc có thể tin rằng đứa trẻ đã làm chủ được cây bút, có nghĩa là, em đã ổn định hoạt động cơ bắp cần thiết cho việc sử dụng một công cụ để viết. Do đó từ việc xem xét các hình vẽ như vậy, ta có thể rút ra một kết luận chắc chắn về khả năng cầm bút của trẻ.

Các hình vẽ được viền đã đề cập đến cũng được dùng để thay đổi các bài tập bằng cách kết hợp chúng thành những hình dạng hình học khác nhau và những mô típ trang trí khác nhau. Bông hoa và phong cảnh cũng được tô màu. Các hình vẽ này hoàn chỉnh kĩ năng của trẻ do nó buộc trẻ phải vẽ những đường có chiều dài khác nhau và giúp cho trẻ thêm khéo léo và vững vàng hơn trong việc sử dụng đôi tay của mình.

Bây giờ, nếu đếm các đường vẽ của trẻ khi trẻ tô kín các hình thể, và nếu tất cả chúng được chuyển thành những nét bút để viết, chúng hẳn sẽ làm đầy vô số tập vở. Kết quả là trẻ của chúng tôi viết với một sự tự

tin có thể so sánh với sự tự tin của học sinh lớp 3 với các phương pháp thông thường.

Khi trẻ của chúng tôi cầm bút lần đầu tiên, chúng có thể cầm gần như một người biết viết.

Tôi không tin rằng ta có thể tìm ra bất cứ phương thức nào hiệu quả hơn để đạt được một kết quả như thế trong thời gian ngắn hơn mà có thể cho trẻ nhiều sự thích thú đến vậy. Tương phản với điều này, phương pháp cũ mà tôi đã dùng để cho trẻ chậm phát triển về trí khôn sờ vào đường viền của những chữ vẽ trên các tấm thẻ với một cái que gần như không có hiệu quả.

Ngay cả khi trẻ đã biết viết, tôi luôn cho chúng tiếp tục làm các bài tập này. Chúng góp phần vào sự tiến bộ liên tục của trẻ bởi có thể làm cho cách vẽ phức tạp hơn, và trẻ, khi liên tục luyện tập thực ra vẫn bài tập này, thấy rằng chúng đã tích lũy được một bộ sưu tập các bức hình khác nhau ngày càng có giá trị mà chúng tự nhiên lấy làm hãnh diện. Hệ quả là tôi không những cố vũ, mà còn làm cho việc viết chữ được hoàn hảo, cũng với những cái được gọi là "bài tập chuẩn bị". Trong trường hợp này đây, ví dụ, cây bút sẽ được cầm ngày thêm vững chắc, không phải vì những bài tập được lặp lại, mà trẻ đã tô kín các khoảng có viền. Như thế trẻ của tôi tự hoàn chỉnh việc viết chữ mà không cần viết.

Học cụ để sờ chữ. Chữ cái của bộ vần bằng giấy nhám. Các tấm thẻ lớn với các tập hợp chữ cái có dạng giống nhau

Học cụ gồm những chữ trong bộ mẫu tự được cắt từ giấy nhám loại mịn và dán vào một tấm thẻ có kích cỡ tương ứng. Thẻ hoặc được bọc bằng giấy màu xanh lá, trong khi giấy nhám màu xám nhạt; hoặc được làm bằng gỗ trắng đánh trơn nhẵn, và giấy nhám thì màu

đen. Lí do của điều này là màu sắc giúp tôn lên hình dạng của chữ.

Những khung tương tự để gắn, nhưng với kích thước to hơn, được làm bằng giấy cứng hay gỗ, mang các nhóm chữ khác nhau giống hệt những chữ trên các tấm thiệp nhỏ, nhưng chúng được kết hợp thành nhóm dựa theo hình dạng tương đồng hay tương phản.

Chữ phải được viết đẹp với độ đậm nhạt thích hợp. Chúng được viết theo hàng ngang vì đây là kiểu dùng vào thời đó ở các trường tiểu học. Đặc tính của học cụ này được quyết định bởi kiểu viết chữ được sử dụng thông thường. Chúng tôi không nhắm đến việc cải cách lối viết. Chuyện này hoàn toàn xa lạ với mục đích của chúng tôi, chúng tôi chỉ muốn giúp việc viết chữ được dễ dàng hơn, dù là cho loại chữ nào đi nữa.

Bài tập

Chúng tôi dạy ngay các chữ cái, bắt đầu bằng nguyên âm, rồi đến phụ âm. Các chữ này được phát âm theo âm của chúng chứ không theo tên chữ. Âm được kết hợp ngay với một từ, và các âm tiết được đọc theo phương pháp ngữ âm quen thuộc. Cách dạy được tiến hành theo ba giai đoạn của tam đoạn thức đã mô tả:

I. Các cảm nhận về thị giác và xúc giác được kết hợp với các âm thanh của vần

Giáo viên đưa cho trẻ hai tấm thẻ màu xanh lá hay hai tấm màu trắng, tùy thuộc vào giáo cụ mà cô có trong tay, trên đó có các chữ i và o. Cô nói: "Đây là i", "Đây là o". Và cô tiếp tục theo cách tương tự với các chữ còn lại. Cô cho trẻ sờ vào chữ cái một lần, và nói: "Sờ vào", và không giải thích gì thêm, cô chỉ cho trẻ cách dò theo chữ, và nếu cần thiết, cô hướng dẫn trẻ

dò ngón trỏ của bàn tay phải trên mặt giấy nhám như thể đang viết.

Trẻ học được ngay lập tức, và các ngón tay của nó, đã thuần thục trong những bài tập về xúc giác, được hướng dẫn bởi lực cản của giấy nhám loại mịn. Rồi trẻ có thể tự mình lặp lại vô số lần các thao tác cần thiết để tạo ra chữ cái mà không sợ làm lỗi khi nó dò theo dạng của chữ. Nếu ngón tay nó lằm lẩn, giấy trơn bên dưới giấy nhám sẽ “chỉ” ra cho nó.

Trẻ giữa bốn và năm tuổi, đúng thời điểm chúng có được sự khéo tay để sờ vào các con chữ, rất thích việc lặp lại bài tập khi nhắm mắt. Giấy nhám cho phép chúng lần theo cái hình thể dù không thấy nó, và có thể nói rằng sự cảm nhận được chữ qua xúc giác và bập cơ là một hỗ trợ lớn lao để khắc phục các khó khăn khi viết chữ.

Mặt khác, nếu bài tập được trao cho trẻ đã quá lớn, ví dụ, cho đứa trẻ sáu tuổi, nó sẽ thích nhìn cái mẫu tự biểu hiện một cái âm được dùng trong các chữ, và sự hấp dẫn xúc giác sẽ không đủ để nó quan tâm đến bài tập về vận động. Nó sẽ viết không dễ dàng và bởi nó đã đánh mất niềm vui trong vận động thuộc về một lứa tuổi sớm hơn.

Một đứa trẻ nhỏ, mặt khác, không di chuyển bàn tay của nó xung quanh một hình dạng hoàn toàn thấy được. Trẻ không quan tâm đến việc đó, nhưng quan tâm đến cảm giác về xúc giác khiến bàn tay của nó thực hiện cử động, mà rồi sẽ được cố định trong kí ức cơ bắp của trẻ.

Khi một giáo viên cho trẻ thấy và sờ các mẫu tự, ba cảm giác đồng thời tham gia vào là: thị giác, xúc giác và

vận động (cơ bắp). Vì vậy mà hình ảnh của mẫu tự được khắc ghi vào tâm trí nhanh hơn là khi nó được tiếp thu qua thị giác theo các phương pháp thông thường.

Hơn nữa, cần phải để ý rằng, kí ức cơ bắp là cái kí ức sâu đậm khó phai và dễ dàng nhất ở trẻ nhỏ. Ngay cả đôi lúc nó không nhận ra mẫu tự khi nó nhìn, nhưng nó nhớ ra khi nó sờ vào.

Các hình ảnh này được kết nối cùng lúc khi nghe âm thanh của vần.

II. Cảm nhận: đứa trẻ phải có khả năng để so sánh và nhận ra các hình dạng khi nó nghe được âm thanh tương ứng với chúng

Ví dụ, giáo viên hỏi đứa trẻ: “Hãy đưa cho cô o! Hãy đưa cho cô i!”.

Nếu trẻ không thể nhận ra mẫu tự khi nó nhìn, giáo viên mời trẻ sờ chúng, nhưng nếu, trẻ vẫn không nhận ra chúng, bài học được kết thúc và sẽ được lặp lại một ngày nào đó. Tôi đã lưu ý rằng không cần thiết chỉ ra sai lầm cho một đứa trẻ và cố dạy em một bài học khi đứa trẻ không hưởng ứng ngay với bài học.

III. Ngôn từ: đứa trẻ phải biết cách phát âm các âm tương ứng với các mẫu tự

Sau khi các chữ cái được để lại một lúc trên bàn, đứa trẻ được hỏi: “Cái này là gì?”, và nó phải trả lời: “o”, “i”.

Khi dạy các phụ âm, giáo viên chỉ phát ra âm, và ngay lúc vừa phát ra âm, cô ghép nó với các nguyên âm, cô luôn luôn nhấn mạnh đến âm của phụ âm. Cuối cùng, cô lặp lại chỉ cái âm này ví dụ: “m, m, m, ma, me, mi, m, m”. Khi đứa trẻ lặp lại âm thanh, nó sẽ lặp lại, cả âm đó, lẫn âm khi ghép với một nguyên âm.

Không cần phải dạy tất cả các nguyên âm trước khi chuyển sang các phụ âm; và ngay sau khi trẻ học được một phụ âm, nó được dùng ngay với các từ. Những biến thái khác thêm nữa của phương pháp là tùy vào sự đánh giá của giáo viên.

Tôi không thấy việc tuân theo bất kì quy luật nào để dạy phụ âm là chuyện thực tiễn. Rất thông thường, sự tò mò của trẻ đối với một kí hiệu có hình dẫn đến việc dạy cái phụ âm mà trẻ muốn học. Âm thanh của tên gọi có lẽ khơi dậy ở đứa trẻ niềm thích thú để học biết các phụ âm cần thiết để tạo ra từ. Và cái ước muốn này của trẻ là một phương thức hữu hiệu hơn để quyết định cái trình tự phải đi theo hơn bất kì sự lí luận nào.

Khi đứa trẻ phát ra âm thanh của các phụ âm, nó trải nghiệm được sự thích thú rõ rệt. Loạt âm thanh này thật đa dạng và thật quen thuộc, nó trở thành sinh động trước sự hiện diện của một biểu tượng huyền bí như cái mẫu tự của bộ vần, là một điều mới lạ đối với đứa trẻ. Một cái gì đó bí mật ở nó khơi dậy một mối quan tâm mãnh liệt ở đứa trẻ. Một ngày kia, tôi đang đứng trên sân thượng và những đứa trẻ đang chơi tự do quanh đó, bên cạnh tôi có một cậu bé hai tuổi rưỡi được mẹ nó để chơi ở đó. Tôi đang sắp xếp bộ vần bị lẫn lộn trên nhiều cái ghế vào các hộp tương ứng. Khi hoàn tất công việc, tôi đặt mấy cái hộp trên vài cái ghế đầu. Cậu bé cứ nhìn tôi. Rồi đi đến và cầm lên một chữ cái. Đó là chữ *f*. Lúc ấy, vài bé trai đang chạy thành hàng thấy chữ cái, chúng đồng thanh phát âm thật to. Đứa bé không để ý. Nó để lại chữ *f* và cầm lấy chữ *r*. Mấy bé trai, lại chạy ngang, nhìn, mỉm cười rồi bắt đầu la lên "*r, r, r! r, r, r!*". Dần dần, đứa bé bắt đầu hiểu rằng mỗi

chữ cái mà nó cầm lên tương ứng với một âm thanh khác nhau. Điều này làm nó thích thú đến nỗi tôi quyết định để xem nó tham gia vào trò chơi này bao lâu mà không trở nên mệt mỏi, và tôi đã chờ đúng 40 phút! Các bé trai đã chú ý đến trò chơi và ngừng lại thành nhóm, đồng thanh phát ra các âm và cười rộ trước sự kinh ngạc của đứa bé. Cuối cùng thì đứa bé hay nhất chữ *f* và nâng lên cao, thường xuyên nhất, khi nó luôn nhận được cùng âm thanh đó từ đám khán giả của nó, bé lại lấy chữ đó, đưa tôi xem và tự nói với mình "fff." Bé đã học được cái âm đó giữa sự hỗn độn của các âm thanh mà nó đã nghe. Nó bị ấn tượng bởi cái chữ cái dài, đã khiến những đứa trẻ đang chạy thành hàng đồng thanh phát âm khi nhìn thấy.

Không cần nhấn mạnh rằng việc phát ra từng âm của bộ vần đã cho thấy sự thành thạo của đứa trẻ về ngôn từ. Các khiếm khuyết, mà hầu như tất cả đều liên hệ đến một sự phát triển bất toàn của chính ngôn từ là hiển nhiên và một người giáo viên có thể dễ dàng nhận thấy. Chuẩn mực để dạy mỗi cá nhân có thể tìm thấy ở tình trạng phát triển ngôn từ ở trẻ.

Khi phải chỉnh sửa ngôn ngữ của trẻ, nên tuân theo các quy luật sinh lí học về sự phát triển của ngôn ngữ và phân cấp các khó khăn. Nhưng khi ngôn từ của một đứa trẻ đã phát triển đầy đủ và nó đã phát ra tất cả các âm, cho trẻ phát ra cái âm này hay âm khác khi chúng ta đang dạy ngôn ngữ viết và dạy đọc các kí hiệu không có gì khác nhau.

Khá nhiều khiếm khuyết tồn tại vĩnh viễn ở một người lớn là do những nhầm lẫn chức năng trong phát triển ngôn từ thời thơ ấu. Nếu, thay vì sửa đổi ngôn

từ ở các thiếu niên, chúng ta hướng dẫn sự phát triển ngôn từ của nó trong thời thơ ấu, chúng ta chắc hẳn đã hoàn thành một công việc có tính phòng bị hữu ích nhất. Nhiều khiếm khuyết về mặt phát âm mang tính địa phương, hầu như khó sửa đổi về sau. Nhưng chắc sẽ rất dễ tránh được nếu tiến hành một phương pháp đặc biệt để làm cho ngôn từ của trẻ được hoàn hảo.

Chúng tôi có thể gạt qua trước, ở đây, những khiếm khuyết thật sự gây ra bởi các bất thường về mặt cấu trúc của cơ quan phát âm hay về sinh lí hoặc các thay đổi do bệnh tật trong chức năng của hệ thần kinh, và chúng tôi tự giới hạn ở những khiếm khuyết gây nên bởi sự dai dẳng trong cách phát âm sai thời thơ ấu và sự bất chước những cách phát âm sai. Trong số này phải gồm những khuyết tật như nói ngọng và các biến thái của phương ngữ có thể ảnh hưởng đến cách phát âm của từng phụ âm. Không còn cách nào để chỉnh sửa ngôn từ một cách thực tiễn và có phương pháp hơn là bài tập phát âm này, vốn cần thiết để học ngôn ngữ viết với cái phương pháp của tôi.

Vấn đề về tầm quan trọng này đáng được dành riêng cho một chương.

Tất cả các quy trình để viết bây giờ đã sẵn sàng. Nay quay lại với phương pháp để dạy viết, chúng ta có thể nhận thấy rằng nó đã có sẵn trong hai giai đoạn vừa mô tả. Khi được dạy các bài tập này, trẻ có thể học và cố định cơ chế cơ bản cần thiết để cầm bút và để tạo ra những kí hiệu bằng hình. Khi đã thực hành các phương pháp này nhiều lần, trẻ đã sẵn sàng để viết tất cả các mẫu tự và những âm tiết đơn giản mà không phải cầm bút hay phân.

Đọc và viết hợp nhất ngay từ đầu

Hơn nữa, với phương pháp này, dạy đọc bắt đầu cùng lúc với dạy viết. Khi một mẫu tự được trao cho trẻ và âm của nó được phát ra, trẻ cố định hình ảnh của nó trong tâm trí, với sự trợ giúp của các giác quan về thị giác và xúc giác cùng cơ bắp. Và trẻ rõ ràng liên kết âm với kí hiệu tương ứng, có nghĩa là nó trở nên quen thuộc với ngôn ngữ viết. Khi trẻ thấy và nhận ra, nó đọc; khi trẻ sờ, nó viết. Có nghĩa, trẻ bắt đầu làm quen với hai thao tác mà theo thời gian, chúng phát triển, tách rời, và rồi tạo thành hai quá trình khác nhau về đọc và viết. Dạy đồng thời, hay đúng hơn, sự hợp nhất của hai hành động tiên khởi này do đó đem đến cho trẻ một hình thức ngôn ngữ mới, mà không nhất thiết là hành động nào sẽ phải chiếm ưu thế.

Chúng ta không nên lo lắng về việc trẻ trong quá trình phát triển sẽ học đọc hay học viết trước hay việc nào là dễ hơn cho nó. Chúng ta phải học điều này từ kinh nghiệm mà không nên có định kiến, trong khi chờ đợi những sự khác biệt của cá thể sẽ khiến việc này có ưu thế hơn việc kia. Điều này cho phép chúng ta thực hiện một cuộc khảo sát rất lí thú về tâm lí cá nhân và tiếp tục đường hướng thực tiễn của phương pháp của chúng ta đã được căn cứ trên sự phát triển tự do của cá thể. Nhưng trong cùng một lúc, chắc chắn là nếu phương pháp của chúng tôi được áp dụng ở tuổi bình thường, nghĩa là trước tuổi lên năm, trẻ sẽ viết trước khi nó đọc, trong khi trẻ ở mức phát triển cao hơn (năm hay sáu tuổi) sẽ đọc trước, đồng thời trải nghiệm những khó khăn trong việc điều chỉnh các thao tác vụng về của nó.

Trí khôn được giải phóng khỏi các cơ chế

Đọc và viết gần như khác biệt hẳn với cái tri thức về các chữ cái của bộ vần. Chúng thật sự nảy sinh khi một từ ngữ, thay vì là một kí hiệu bằng hình, trở thành một thành tố đã thiết định. Ngay cả trong ngôn ngữ nói, điểm khởi đầu được đánh dấu bởi sự xuất hiện của các từ ngữ có một ý nghĩa nhất định, chứ không phải bởi các âm thanh có thể đại diện cho các nguyên âm và âm tiết. Khi trí khôn tự biểu đạt với những phương tiện cao nhất của nó, nó sử dụng những cơ chế mà tự nhiên hay giáo dục đã dành cho nó để tạo ra từ ngữ.

Đứa trẻ có thể tìm ra sự quan tâm mãnh liệt về mặt tri thức trong khả năng thể hiện một từ ngữ bằng cách ráp lại những kí hiệu tượng trưng của các chữ cái.

Lúc ban đầu, tạo ra các từ ngữ từ các mẫu tự của bộ vần thì hấp dẫn nhiều hơn là đọc được chúng, và cũng dễ dàng nhiều hơn là viết ra chúng bởi viết bao hàm thêm cái công việc của những cơ chế vẫn chưa được thiết định.

Vì thế, để chuẩn bị, chúng tôi trao cho đứa trẻ một bộ vần sẽ được mô tả ở phía dưới, và trẻ bắt đầu tạo ra các từ bằng cách chọn những chữ cái và đặt chúng bên cạnh nhau. Nó chỉ phải làm một việc duy nhất, có thể gọi là “lao động chân tay” là lấy các hình thể đã biết ra khỏi hộp và đặt chúng trên thảm. Một từ được tạo nên với từng chữ một, tương ứng với các âm đã biết chắc chắn. Hơn nữa, bởi vì các chữ cái rời có thể dễ dàng được di chuyển, sửa lỗi bằng cách thay đổi chúng là chuyện dễ dàng. Điều này đòi hỏi một sự phân tích rạch ròi của từ và là một phương tiện tuyệt vời để cải thiện việc đánh vần của trẻ.

Đây là việc học tập đúng nghĩa nhất với từ; nó đòi hỏi sự vận dụng trí khôn đã được giải phóng khỏi các hoạt động máy móc và không bị trì lại bởi nhu cầu bắt chước các mẫu tự trong việc viết chữ. Năng lượng của trí óc được sử dụng trong mỗi quan tâm mới mẻ này do đó có thể được tiêu thụ cho một lượng công việc đáng ngạc nhiên, mà không gây mệt mỏi.

Học cụ. Thiết bị này cơ bản gồm có các chữ cái của bộ vần. Các chữ cái đều giống nhau về kích cỡ và hình dạng với các chữ cái làm bằng giấy nhám, nhưng ở đây chúng được cắt ra từ giấy bìa cứng hay bằng da có màu.

Các chữ cái đều tách rời, có nghĩa là không dán vào bìa cứng hay cái gì khác. Kết quả là mỗi chữ cái là một vật có thể cầm nắm được.

Ở đáy mỗi ngăn trong hộp để chứa các chữ cái, là một chữ được cố định vào đáy. Nhờ đó, trẻ không bị phung phí nỗ lực khi đặt các chữ cái trở lại đúng vào các ngăn tương ứng: chữ ở đáy là chỉ dẫn.

Các mẫu tự được chia ra trong hai hộp, mỗi hộp đều đựng tất cả các nguyên âm. Các nguyên âm được cắt ra từ bìa cứng màu đỏ và các phụ âm màu xanh. Các mẫu tự có một vạch giấy cứng màu trắng gắn ngang, ở dưới thấp sau lưng, để chỉ vị trí đúng của mẫu tự và cái mức ở đó nó phải được đặt vào, trong tương quan với những chữ khác. Đường vạch tương ứng với đường thẳng mà trên đó chữ có thể được viết lên.

Sắp chữ

Ngay sau khi đưa trẻ nhận dạng được vài nguyên âm và phụ âm, một trong những cái hộp lớn có đựng tất cả các nguyên âm và phân nửa số phụ âm với các

vạch trắng sau lưng được đặt trước mặt trẻ. Trẻ đã biết một số chữ, nhưng các chữ khác thì không. Các từ có thể được tạo ra với học cụ này bằng cách đặt chữ cái của bộ vần, chữ này sau chữ kia, trên bàn, sao cho chúng tương ứng với các âm tiếp nối tạo thành một từ nói. Chính các chữ được lấy ra từ những ngăn trong một hộp lớn nơi chúng được chứa. Để hướng dẫn lần đầu cho đứa trẻ trong bài tập này, giáo viên đưa ra một trình bày cụ thể. Ví dụ, cô phát âm từ *mano* (tay), rồi phân tích từng âm trong đó: *m*, vừa lấy chữ *m* ra; *a*, vừa lấy chữ *a* và đặt nó cạnh chữ *m*, và tiếp theo là chữ *n* và *o*. Cô cầm lên từng chữ và phát âm các âm tương ứng của chúng, và thế là tạo ra được một từ. Bây giờ, cô có trên bàn bốn chữ nối tiếp nhau: *m-a-n-o*.

Đôi lúc trẻ, khi đã hiểu được quá trình, hăm hở tự hoàn tất công việc thay vì đợi cô giáo làm. Sau vài bài học, hầu hết các em bắt đầu tự sắp chữ trên bàn của chúng. Chúng xin cô giáo đưa ra các từ để sắp chữ và điều này tạo ra một kiểu viết chính tả.

Sắp chữ thành từ gây ra một số chuyện thực sự đáng ngạc nhiên. Trẻ cho thấy chúng quan tâm nhiều đến ngôn ngữ nói mà chúng đã thụ đắc và tìm cách để phân tích. Người ta thấy chúng đi bộ một mình và miệng lẩm bẩm điều gì đó. Đứa thì luôn miệng nói: “Để tạo ra *zaira*, mình phải có *z-a-i-r-a*”, và nó cứ phát ra các âm thanh cấu thành từ đó. Có vẻ như trẻ đang thực hiện một kiểu khám phá: Những từ ngữ chúng ta nói được cấu thành từ các âm. Loại sinh hoạt này có thể thực hiện cho tất cả các trẻ khoảng bốn tuổi. Tôi nhớ một ông bố hỏi cậu con trai có ngoan không, trên đường từ trường về. Đứa bé trả lời: “*buono, b-u-o-n-o*”

(tốt). Như thế, thay vì trả lời câu hỏi, nó đã bắt đầu phân tích từ ngữ.

Các chữ tương ứng với các âm khác nhau của vần được thấy rõ trong cái hộp nơi mà chúng được chứa. Các nguyên âm được phân biệt khác với các phụ âm bởi màu sắc, và mỗi chữ có ngăn riêng của nó. Bài tập thật hấp dẫn đến mức đứa trẻ biết sắp chữ sớm, rất lâu trước khi chúng biết hết tất cả các mẫu tự. Có lần, một bé gái nhỏ hỏi cô giáo: "Cái nào là chữ *t*?". Giáo viên muốn đi theo một thứ tự khi trình bày bộ vần, chưa cho em xem chữ *t*, là một trong những chữ cuối cùng trong bảng chữ cái. Nhưng cô bé liền nói: "Con muốn làm chữ '*Teresa*', nhưng con không biết cái nào là *t*." Việc dạy chữ mới do đó thường được khuyến khích bởi ham muốn của trẻ, nó tiến nhanh hơn thầy của nó.

Một khi mỗi quan tâm được khơi dậy, có nghĩa là lúc trẻ nắm bắt được nguyên tắc là một âm thanh của tiếng nói có thể được biểu hiện bằng một kí hiệu, chúng tự tiến bộ. Điều này chắc chắn làm cho việc học chữ viết được dễ dàng hơn. Giáo viên thấy vai trò của chính mình bị thay đổi. Cô không còn giảng bài mà chỉ đơn thuần chú ý quan tâm đến nhu cầu của trẻ. Thật vậy nhiều đứa trẻ rất tin tưởng rằng chúng đã tự học viết.

Những đứa trẻ lớn hơn có lẽ sẽ không mấy quan tâm đến việc phân tích các từ như thế hay có sự say mê thích thú khi thấy chúng được phân tích thành những chữ cái.

Điều này chỉ có thể giải thích được bởi sự kiện là đứa trẻ lên bốn vẫn còn trong giai đoạn hình thành ngôn ngữ. Nó vẫn đang sống trong một thời kì mãnh cảm của sự phát triển tâm thần của chính nó. Tất cả

những hiện tượng kì diệu mà chúng ta chứng kiến trong lĩnh vực này chỉ có thể hiểu được nếu chúng ta công nhận rằng một đứa trẻ như thế đang trải qua một giai đoạn sáng tạo với hoạt động mãnh liệt, thiết yếu cho sự sống và xây lên cái ngôn ngữ mà nó phải dùng như một con người.

Lúc trẻ năm tuổi, sự nhạy cảm này đã giảm đi bởi thời kì sáng tạo đã gần kết thúc.

Một nguyên nhân gây ra sự ngạc nhiên lớn khác nữa là trẻ lặp lại đúng từ mà nó vừa nghe nói ra rõ ràng và không cần phải nghe lại các âm này. Tương tự với những từ dài hay những từ mà chúng không hiểu, ngay cả từ nước ngoài. Trẻ đã chuyển dịch các từ này ngay trong đầu sau khi nghe chỉ một lần. Từ vừa được đọc lên là đã được chuyển thành chữ trên bàn của trẻ.

Quan sát một đứa trẻ đang làm công việc này là một điều rất thú vị. Nó đứng với vẻ linh động, nhìn vào cái hộp, đôi môi mấp máy. Rồi nó lấy ra chữ nó cần mà không hề nhầm lẫn khi đánh vần, nếu đó là những từ theo phép ngữ âm. Đôi môi nó mấp máy là do nó đang lặp đi lặp lại các âm thanh của từ mà nó phải chuyển thành kí hiệu.

Nhiều người đã đến quan sát các buổi học, nhất là các thanh tra biết rõ những khó khăn khi viết chính tả ở các trường tiểu học, nơi giáo viên phải lặp lại một từ rất nhiều lần để trẻ khỏi bị quên. Nhưng trong trường chúng tôi, những đứa trẻ bốn tuổi lại nhớ chúng chính xác, mặc dù chúng phải hoàn tất một công việc có thể dễ dàng làm sao nhãng sự chú ý và làm tiêu hao năng lượng. Chúng phải tìm ra các chữ cái của vần trong hộp bằng mắt, lấy những chữ mà chúng cần với bàn

tay, và tiếp tục cho đến khi kết thúc công việc. Trong giai đoạn đầu tiên của thí nghiệm tuyệt vời này, một thanh tra học đường đến thăm chúng tôi và muốn trẻ đọc chính tả của một từ mà ông nghĩ là rất khó. Ông đọc rõ từ, nhấn mạnh hai chữ cuối, nghe giống như là: "Darmstadt". Đứa trẻ, mà ông đã giao cho cái từ này, sắp chữ ra ngay khi nghe nói. Một lần khác, một viên chức của Bộ Giảng huấn Công cộng đọc "Sangiaccato di Novibazar" cho một đứa nhỏ bốn tuổi rưỡi. Nó vừa lấy chữ ra, sắp thành hàng trên bàn, vừa đánh vần luôn cái từ đó.

Chuyện đáng nhắc lại là trải nghiệm của Tổng thanh tra của các trường ở Roma, muốn chính mình thử trẻ. Ông đọc tên của chính mình, *Di Donato*, cho một trong những đứa trẻ. Cậu bé bắt đầu sắp cái từ đó ra, nhưng bởi nó không nghe các âm được rõ ràng, nó mắc lỗi khi đánh vần thành *d-i-t-o*. Viên thanh tra nhắc nó và nói lại là *didò*. Đứa trẻ không chút bối rối; nó lấy ra chữ *t*, không đặt trở lại trong hộp mà để sang một bên. Nó thay chữ *d* vào khoảng trống và tiếp tục đánh vần *d-i-d-o-n-a...* Rồi nó lấy chữ *t* mà nó đã để sang một bên, đặt nó bên cạnh các chữ khác rồi thêm vào chữ *o*: *didonato*, nó đã sắp được thành cả một từ. Từ này do đó đã được khắc ghi, như thế, trong đầu nó. Nó biết ngay từ đầu là nó cần một chữ *t* cho âm tiết cuối. Nó chắc chắn đến nỗi sự sửa sai của viên thanh tra không hề làm nó bối rối. Ông này thực sự kinh ngạc: "Chữ *t* này", ông nói, "khiến tôi tin rằng chúng ta sẽ sớm thấy được một phép lạ xảy ra trong lịch sử của giáo dục".

Không chỉ một đứa trẻ đó mà nhiều đứa cũng đã cho thấy cái khả năng đáng kinh ngạc này. Rõ ràng

chúng đã có một sự nhạy cảm đặc biệt đối với từ ngữ và nôn nóng với ước muốn nắm bắt được toàn bộ chữ viết.

Đứa trẻ rõ ràng đã ghép ra các từ này với bộ vằn rời, không phải nhờ trí nhớ thông thường mà bởi nó đã “khắc vào” và “thấm hút” chúng vào trong tâm trí. Chính từ cái hình ảnh mà nó đã có, như nó là, trước mắt nó mà nó đã sao chép lại các từ. Dù từ có dài hay lạ bao nhiêu, nó đã được phản chiếu lại rõ đến độ đứa trẻ có thể tạo lại nó. Cũng phải ghi nhận rằng bài tập này hoàn toàn làm mê hoặc trẻ, chúng luôn lặp lại nó mà không mệt mỏi bởi nó là một bài tập thiết yếu.

Những đứa trẻ tạo ra các từ theo kiểu này không biết đọc hay viết. Thật sự, chúng không quan tâm đến các chữ viết ra. Chúng hành động, hay đúng hơn là chúng phản ứng lại một sự kích thích mà thay vì gây ra một phản xạ thứ cấp, lại tạo ra một sự đáp ứng tương ứng với một sự nhạy cảm mang tính sáng tạo.

Sự bùng nổ về chữ viết. Tất cả phương pháp để học chữ viết gồm có ba giai đoạn: Các hoạt động tâm sinh lí cần thiết được quán triệt một cách riêng rẽ và rồi những hoạt động này được kết hợp để viết và đọc. Các thao tác bắp cơ cần cho sự vận dụng bộ vằn để viết chữ và những thao tác cần thiết để cầm nắm và sử dụng các công cụ để viết được huấn luyện riêng rẽ. Sắp chữ thành từ ngữ cũng được chuyển ra thành một cơ chế tâm lí nối kết hình ảnh của thính giác với hình ảnh của thị giác. Sẽ đến lúc đứa trẻ, dù không nghĩ đến, hoàn toàn tô kín các dạng hình học với những nét thẳng và đều, chạm vào các con chữ với mắt nhắm, tạo lại hình dạng của chúng, khi di chuyển ngón tay của nó trong không khí, và được thúc đẩy bởi một động lực tâm lí

khiến nó tạo ra từ ngữ và tự lặp lại với chính mình: “để làm *zaira*, bạn phải có *z-a-i-r-a*”.

Đúng là một đứa trẻ như vậy chưa hề viết, như do bản năng, nó đã thực hiện tất cả các thao tác cần thiết để viết. Đứa trẻ nào có thể tạo ra một từ khi nó được đọc cho và tức khắc ôm lấy trong đầu toàn bộ cái cấu trúc của một từ ngữ, giữ nó và các kí hiệu tương ứng của nó lại trong trí nhớ, thì đứa trẻ đó cũng phải có khả năng viết bởi nó biết làm các động tác cần thiết để tạo nên chữ với mắt nhắm lại và có thể sử dụng công cụ để viết hầu như vô thức.

Những hành động chuẩn bị như thế cung cấp cho đứa trẻ một cơ chế có thể tạo ra một sự thúc đẩy ắt sẽ dẫn đến một sự bùng nổ bất ngờ về chữ viết. Và điều này, ngay từ đầu, đã là một phản ứng tuyệt vời của những đứa trẻ bình thường ở một trong các Ngôi Nhà của Trẻ Thơ đầu tiên của San Lorenzo ở Roma.

Một ngày tháng Mười Hai, khi mặt trời đang chiếu sáng rực rỡ, chúng tôi trèo lên sân thượng với các đứa trẻ. Vài đứa tự do tung tăng chạy chơi xung quanh, vài đứa khác ở lại bên tôi. Tôi đang ngồi gần ống khói lò sưởi và tôi nói với một bé trai năm tuổi khi tôi trao cho nó một cục phấn: “Con hãy vẽ cái ống khói lò sưởi này”. Nó vâng lời ngồi xuống và vẽ lên sàn nhà cái ống khói theo kiểu có thể dễ nhận ra. Thế là tôi khen ngợi nó như tôi thường làm với những đứa trẻ khác.

Đứa bé trai nhìn tôi, mỉm cười, đứng lại một lúc như thể nó có thể nổ tung vì vui mừng và rồi hét lên: “Tôi viết! Tôi viết!”. Rồi cúi người xuống, nó viết *mano* (tay) trên nền gạch, và trong niềm phấn chấn lớn, nó viết *camino* (ống khói lò sưởi), rồi viết *tetto* (mái nhà).

Lúc đang viết, nó tiếp tục hét to: “Con đang viết, Con biết viết!”. Tất cả các đứa trẻ khác để ý đến tiếng hét của nó đứng thành một vòng lớn quanh nó và nhìn nó với sự kinh ngạc. Hai hay ba đứa phần khích nói với tôi: “Cho con phần, con cũng viết được nữa!”. Và đúng vậy, chúng hăm hở viết các chữ khác nhau: *mamma, mano, gino, camino, ada*.

Không có đứa nào trong bọn trẻ đã từng cầm đến phần hay bất cứ dụng cụ để viết nào trong tay. Đây là lần đầu tiên chúng viết, và chúng viết được trọn cả chữ, cũng giống như khi chúng nói lần đầu tiên, chúng đã nói trọn cả từ.

Nếu như từ đầu tiên mà trẻ nói ra đã cho mẹ nó một niềm vui khôn tả, bà mẹ đã coi cái từ đầu tiên ấy, gần như là chính tên gọi của mình và tựa như một phần thưởng cho tình mẫu tử, thì từ đầu tiên mà trẻ viết ra làm chúng tràn ngập một niềm hạnh phúc không nói nên lời. Các em thấy nảy sinh từ bản thân mình một kĩ năng dường như là một món quà của tự nhiên ban cho chúng, bởi chúng không thể liên tưởng rằng điều chúng đang làm với các thao tác để chuẩn bị đã dẫn đến cái hành động đặc biệt này.

Do đó các em tưởng tượng rằng vào một ngày đẹp trời nào đó, chúng sẽ biết viết như thể chỉ đơn giản bằng cách lớn lên. Và thực tế là như vậy. Một đứa trẻ bắt đầu nói cũng đã chuẩn bị các cơ chế tâm lí và bắp cơ một cách vô thức, là những cái sẽ khiến em phát ra được từ ngữ. Đứa trẻ cũng làm cụ thể như vậy để viết chữ; nhưng sự hỗ trợ trực tiếp và sự chuẩn bị vật chất cho các động tác cần thiết để viết, là những cái đơn giản và thô thiển hơn những cái cần để phát ra tiếng

nói, mang đến cho trẻ một cái ngôn ngữ viết được phát triển nhanh và hoàn chỉnh hơn rất nhiều. Và bởi sự chuẩn bị không phải theo từng phần mà là toàn diện, có nghĩa là đứa trẻ có thể thực hiện tất cả các thao tác cần thiết để viết, ngôn ngữ viết không phát triển dần dần mà mang tính bùng nổ, tức là, khi đó trẻ có thể viết bất cứ chữ nào được yêu cầu.

Như thế là chúng tôi đã chia sẻ cái trải nghiệm cảm động về sự phát triển đầu tiên trong việc viết chữ của trẻ. Trong những ngày đầu tiên đó, chúng tôi đã cảm động sâu sắc; chúng tôi cảm thấy như mình đang sống trong một giấc mơ hoặc đã tham dự vào những biến cố nhiệm mầu nào đó.

Khi trẻ lần đầu tiên viết được một từ, lòng nó tràn ngập niềm vui. Tôi đã tức khắc so sánh nó với một con gà mái vừa đẻ trứng. Thật vậy, không có ai mà không bị lôi cuốn bởi sự bộc lộ ồn ào của đứa trẻ. Nó chắc sẽ tiếp tục kêu gọi mọi người đến xem việc nó đã làm; và nếu người nào không đi, nó sẽ nắm lấy áo và kéo đến xem. Ai cũng phải đến và đứng quanh cái từ được viết ra để khâm phục đứa bé thần đồng và góp tiếng khen trầm trồ với người tác giả may mắn. Theo lẽ thông thường, từ ngữ đầu tiên được viết trên sàn nhà, và trẻ có thể quỳ xuống gần hơn với tác phẩm của nó và ngắm nghía.

Sau cái từ đầu tiên, trẻ hẳn sẽ tiếp tục viết bất cứ nơi nào, thường là trên bảng đen, với một sự cuồng nhiệt. Tôi từng thấy những đứa trẻ xúm quanh một cái bảng đen để viết. Đằng sau chúng là những đứa khác đang đứng trên ghế để viết ở phần cao hơn của tấm bảng, và còn có những đứa đang viết ở mặt sau. Những đứa không thể đến gần bảng, chúng chạy lung

tung trong nỗi thất vọng hay xô đẩy mấy cái ghế mà bạn chúng đang đứng trên đó để cố tìm ra một khoảng trống nhỏ. Cuối cùng những đứa bị loại ra ngoài, cúi xuống và viết trên sàn nhà hay chạy đến các cánh cửa sổ và cửa ra vào và viết đầy chữ lên đó.

Trong những ngày ấy, sàn nhà hầu như được phủ đầy bằng một tấm thảm chữ viết. Chuyện tương tự cũng xảy ra ở nhà, và một số bà mẹ để giữ sàn nhà hay thậm chí cả bánh mì mà họ thấy chữ viết trên vỏ, đã cho các em giấy và bút. Một ngày kia một đứa trong các em mang đến một quyển tập chữ viết. Mẹ em đã kể cho chúng tôi rằng đứa bé đã viết cả ngày và đêm, và ngủ thiếp đi trên giường, tay còn cầm giấy và bút chì.

Một công việc hừng khởi mà tôi không thể kiểm soát được trong những ngày đầu, khiến tôi nghĩ đến sự khôn ngoan của thiên nhiên trong việc dần dần hoàn thiện tiếng nói, và nó thực hiện điều này đồng thời với lúc mà đứa trẻ dần dần có được các ý tưởng. Nếu thiên nhiên hành động một cách bất cần như tôi đã làm, và cho ta có một kho thiết bị phong phú và gợn gàng cho các giác quan và một kho tàng ý tưởng để trí khôn được phát triển và do đó chuẩn bị đầy đủ cho đứa trẻ nói để nó có thể nói với kẻ vẫn còn câm lặng: "Hãy đi và nói", chắc chúng ta sẽ chứng kiến một sự nổ bung điên cuồng bất ngờ của tiếng nói, và đứa trẻ hẳn sẽ nói không ngừng nghỉ hay dè dặt cho đến khi buồng phổi và gân cổ của nó trở nên kiệt sức vì nói những từ lạ lẫm và khó nói.

Tuy nhiên, tôi tin rằng có một điểm giữa hai cái thái cực này. Chúng ta phải khơi lên tiếng nói một cách từ từ hơn và khiến nó xuất hiện một cách ít vội vã dữ dội hơn. Chúng ta phải khuyến khích nó như là một

hành động tự phát được thực hiện theo một cách hầu như hoàn hảo ngay từ đầu.

Cách Áp dụng Phương pháp

Kinh nghiệm về sau đã dẫn đến một quy trình tĩnh lặng hơn. Điều này là do trẻ thấy các bạn của chúng viết chữ. Điều này khuyến khích chúng bắt chước viết ngay khi chúng có thể. Khi một đứa trẻ viết chữ đầu tiên, nó chưa hẳn đã nắm hết cả bộ vần. Bởi điều này hạn chế sự phối hợp các chữ cái thành những từ mà trẻ có thể sắp xếp ra, số từ mà trẻ có thể viết cũng bị hạn chế. Em không bao giờ đánh mất niềm vui lớn lao của cái chữ đầu tiên đã viết được, nhưng điều này không còn xảy đến như một sự kinh ngạc lớn, bởi trẻ thấy những hiện tượng tương tự lúc nào cũng xảy ra, và trẻ biết sớm muộn gì nó cũng phải xảy ra cho nó. Điều này đảm bảo một môi trường bình yên, trật tự và vẫn tuyệt vời bởi những sự bất ngờ mà nó chứa đựng.

Bất cứ lúc nào đến thăm các Ngôi Nhà của Trẻ Thơ, tôi cũng sẽ tìm thấy điều gì mới lạ, dù tôi đã ở đó hôm trước. Ví dụ, có một lần, tôi thấy hai đứa trẻ rất nhỏ, yên lặng viết, mặc dù chúng rộn ràng vui sướng và hãnh diện. Ngày hôm trước chúng chưa viết được. Cô giáo nói với tôi rằng một trong hai đứa đã biết viết lúc mười một giờ sáng ngày hôm trước còn đứa kia là lúc ba giờ chiều.

Hiện tượng này bây giờ được nhìn với sự thanh nhiên là bởi mọi người đã quen với nó và nhìn nhận điều đó như là một hình thức tự nhiên trong sự phát triển của đứa trẻ.

Một người giáo viên phải quyết định xem có thích hợp để khuyến khích đứa trẻ viết hay không, khi nó,

sau khi đã trải qua ba giai đoạn chuẩn bị, chưa tự mình quyết định làm. Điều này để tránh cho đứa trẻ chậm viết lao vào một công việc cuồng nhiệt không thể kìm hãm bởi nó đã biết hết cả bộ vắn.

Các dấu hiệu sẽ cho phép người giáo viên xác định đứa bé sẵn sàng để viết tự nhiên là như sau: đường nét được vẽ thẳng và song song khi tô đầy các hình học, sự nhận biết các mẫu tự của bộ vắn làm bằng giấy nhám khi nhắm mắt, và sự vững vàng và nhàn nhã khi sắp chữ thành từ. Tuy nhiên, dù trẻ đã được đánh giá là sẵn sàng cho sự bùng nổ tự phát trong việc viết chữ, việc chờ thêm một tuần trước khi khuyến khích em viết là điều tốt.

Chỉ sau khi trẻ đã tự mình bắt đầu viết, người giáo viên mới can thiệp để hướng dẫn sự tiến triển của em.

Sự hỗ trợ đầu tiên của cô là gạch hàng trên tấm bảng đen để trẻ có những đường thẳng giúp nó viết đúng kích cỡ và đúng vị trí.

Việc thứ hai là thúc giục trẻ dè dặt sờ vào các chữ cái bằng giấy nhám mà không trực tiếp sửa sai các bài tập viết của nó. Điều này có nghĩa là trẻ sẽ không tự mình hoàn chỉnh bằng việc viết đi viết lại mà bằng cách lặp lại các thao tác chuẩn bị cho việc viết chữ. Tôi còn nhớ một em nhỏ mới bắt đầu viết, để viết cho đẹp trên tấm bảng có gạch hàng, nó đã quay lại với các tấm thẻ có chữ bằng giấy nhám, nó sờ hai ba lần tất cả những chữ mà nó phải dùng để viết những từ nó đang viết, rồi mới viết. Nếu chữ viết dường như chưa được đẹp đối với nó, nó sẽ xóa đi, sờ lại chữ đó trên thẻ, và viết lại.

Những đứa trẻ của chúng tôi, mặc dù đã viết hơn một năm, luôn luôn tiếp tục với ba bài tập chuẩn bị,

giống như các bài tập đã sinh ra chữ viết này, cũng như về sau, chúng làm cho chữ viết được hoàn chỉnh. Vì thế trẻ của chúng tôi học cách viết và tự mình hoàn thiện chữ viết mà không hề viết. Hành động viết chữ thực là một biểu hiện bên ngoài của một thôi thúc nội tại. Nó là một thú vui xảy đến do thực hiện một hành động cao cấp hơn chứ không đơn thuần là một bài tập.

Cũng có một điểm lợi chắc chắn khi tự chuẩn bị cho một hoạt động nào đó và khi hoàn thiện hành động của bản thân trước khi tiến tới. Quá nhiều chỉnh sửa đối với các sai lầm đã mắc phải khuyến khích ta thử những điều mà ta thực sự chưa sẵn sàng và khiến ta không bận tâm với việc phạm lỗi. Cách dạy viết của tôi, mặt khác, chứa đựng một nguyên tắc có giá trị về mặt giáo dục. Nó dạy đứa trẻ sự khôn ngoan để tránh lỗi lầm, cái phẩm cách của sự nhìn xa trông rộng, như là một hướng dẫn đến sự hoàn thiện, và sự khiêm tốn khiến con người luôn kết hợp với nguồn cội của sự tử tế, chỉ nhờ đó mà ta có được và gìn giữ được sự tự chủ bản thân. Nó cũng giải phóng kẻ đó khỏi sự hoang tưởng rằng một khi họ đã thành công về việc gì thì hầu như là đủ để tiếp tục đi trên con đường đã theo.

Bởi tất cả trẻ em, những đứa chỉ mới bắt đầu ba bài tập và những đứa đã viết được nhiều tháng vẫn liên tục lặp lại những hành động này, chúng đoàn kết và là huynh đệ ở một trình độ có vẻ bằng nhau. Ở đây không có phân chia kẻ mới bắt đầu và người đã thuần thục. Tất cả các em đều tô kín các hình thể với bút màu, dò ngón tay theo các chữ cái bằng giấy nhám, sắp chữ với các chữ cái rời. Trẻ nhỏ hơn sẽ nhờ trẻ lớn hơn và tất cả chúng đều tưởng rằng đang làm cùng một việc.

Chỉ là một đứa đang chuẩn bị, còn một đứa đang tự hoàn thiện; nhưng tất cả đều đi cùng một con đường. Như thế, cũng như sự bình đẳng giữa người và người sâu sắc hơn bất kì những sự khác biệt nào trong xã hội, đã khiến mọi người là anh em, thì ở đây, những đứa trẻ đang khát khao cũng như những trẻ đã hoàn hảo, tất cả đều cần đến cùng loại bài tập, bởi chúng đang làm cùng một hành trình tinh thần.

Viết chữ được học trong một thời gian rất ngắn bởi vì nó chỉ dành cho những đứa trẻ bộc lộ sự khao khát được viết. Chúng cho thấy điều này qua sự chú ý tự nguyện đối với các bài học mà người thầy đang dạy cho những đứa lớn hơn và với các bài tập mà trẻ lớn đang thực hành. Vài đứa học viết mà chưa hề được dạy nhưng chỉ đơn thuần bằng cách quan sát bài tập mà thầy đang dạy cho các đứa khác.

Nói chung, tất cả các trẻ bốn tuổi và lớn hơn đều vô cùng quan tâm đến việc viết chữ. Vài đứa trong số trẻ của chúng tôi, thậm chí đã bắt đầu viết từ lúc ba tuổi rưỡi. Chúng bộc lộ sự nhiệt tình đặc biệt trong cách dò theo các chữ cái bằng giấy nhám. Một hôm trong thời kì đầu của các thí nghiệm, khi trẻ thấy các chữ cái lần đầu tiên, tôi đã nhờ cô giáo, cô Bettini mang những loại thẻ khác nhau bày ra trên sân thượng, nơi các em đang chơi. Vừa nhìn thấy chúng, đám trẻ tụ quanh cô giáo và tôi, với đôi tay xòe ra và bắt đầu sờ các chữ cái. Cuối cùng một số đứa cao lớn hơn lấy được vài tấm thẻ từ tay chúng tôi và cầm chặt chúng như vật sở hữu của mình, nhưng đám trẻ nhỏ chặn lại. Tôi nhớ đến sự nhiệt tình vui tươi của những em đã lấy được mấy tấm thẻ, các em giữ chặt trong tay và nâng chúng lên cao

như những cờ biểu ngữ, và bắt đầu diễu hành xung quanh với những đứa khác theo sau, vừa vỗ tay vừa reo hò vui vẻ.

Cuộc diễu hành đi ngang trước mặt chúng tôi và tất cả, lớn nhỏ, cười to, trong khi những bà mẹ của các em bị thu hút bởi tiếng ồn, nghiêng mình qua cửa sổ để nhìn thấy cảnh tượng.

Thời gian trung bình từ lúc thử các bài tập đến chữ viết đầu tiên là một tháng rưỡi đối với trẻ bốn tuổi và đối với trẻ năm tuổi thì ngắn hơn, khoảng một tháng; nhưng có một đứa trong đám đã viết được tất cả các chữ cái trong hai mươi ngày. Các em bốn tuổi sau hai tháng rưỡi viết được vài chữ khi được đọc cho viết và có thể chuyển sang viết bút mực trong vở. Nói chung, trẻ của chúng tôi thành thạo sau ba tháng, và những em đã viết được sáu tháng có thể so sánh được với trẻ học lớp ba.

Nói cho cùng, viết là một thành tựu dễ dàng nhất và vui thú nhất đối với trẻ.

Nếu người lớn có thể học dễ dàng như các đứa trẻ sáu tuổi, nạn mù chữ có thể bị xóa bỏ trong vòng một tháng. Nhưng có hai trở ngại có thể ngăn cản một thành công rực rỡ như vậy. Một là người lớn không có niềm phấn khởi vốn được những sự nhạy cảm tâm lí tạo ra ở đứa trẻ và vốn chỉ xuất hiện duy nhất trong thời kì kiến tạo tự nhiên đó của bản thân trẻ, khi mà trẻ đang học ngôn ngữ. Hai là, bàn tay người lớn đã quá cứng để dễ dàng thực hiện thao tác tinh tế cần thiết để viết.

Nhưng tôi biết là khi phương thức mà chúng tôi đã sử dụng trong giáo dục trẻ được áp dụng cho người lớn (các tuyển binh và binh lính của quân đội

Mĩ), cuộc chiến đấu chống lại nạn mù chữ trở nên dễ dàng hơn nhiều.

Sau này, tôi được biết là trong các thời kì trước ở Roma, người lớn được dạy viết chữ tốt hơn bằng cách dò theo những chữ cái đẹp, rất lớn, và không phải chép theo mẫu như sau này.

Tay dò theo các mẫu tự và sắp chúng thành từ theo ngữ âm, với bộ vần rời di chuyển được, từ đó, làm cho cố gắng của bất cứ ai đang học viết thành ra dễ dàng hơn. Nhưng chắc chắn là một người lớn cần nhiều tháng để học được điều mà một đứa trẻ có thể học trong một tháng nếu nó đã được chuẩn bị.

Chúng tôi đã nói đủ về thời gian cần thiết để học viết. Riêng đối với việc viết chữ thực thụ, trẻ em của chúng tôi, ngay từ lúc bắt đầu viết, đã viết tốt; và ta ngạc nhiên trước nét chữ tròn trịa và khỏe khoắn, gần giống như các mẫu chữ bằng giấy nhám. Vẻ đẹp của nét chữ của các em hầu như không bao giờ đạt được bởi học sinh ở các trường tiểu học đã không được luyện tập đặc biệt viết chữ. Tôi đã học thư pháp rất nhiều, và tôi biết khó khăn dường nào khi thuyết phục mấy em trai mười hai hay mười ba tuổi ở trung học viết hết một từ mà không cần nhắc bút lên ngoại trừ chữ *o*, và khó dường nào khi phải viết những chữ khác nhau với một nét duy nhất đồng thời giữ cho các hàng chữ được ngay ngắn song song với nhau.

Ngược lại, trẻ của chúng tôi tự viết cả từ bằng một nét duy nhất với sự khéo léo tuyệt vời, vừa giữ hàng chữ song song vừa giữ một khoảng cách bằng nhau giữa các chữ. Khi quan sát được điều này hơn một lần, một vị khách đáng kính của chúng tôi đã thốt lên rằng:

“Nếu tôi đã không thấy chuyện này, chắc tôi sẽ không bao giờ tin được”.

Trong thực tế, tập viết chữ đẹp trong thư pháp là một loại siêu giáo dục cần thiết cho việc chỉnh sửa các khuyết điểm đã hình thành cố định. Nó là một công việc lâu dài, nhằm chán và vô dụng. Đứa trẻ, khi nhìn đến các hình mẫu, phải thực hiện các cử động cần để sao chép lại, thế nhưng em thiếu sự phối hợp cần có giữa thị giác và các động tác phải làm.

Hơn nữa, thư pháp lại được dạy ở một lứa tuổi khi các khuyết điểm đã bị cố định và thời kì trí nhớ cơ bắp đặc biệt hoạt động đã trôi qua. Không cần phải đề cập đến sai lầm cơ bản khi dạy thư pháp với cùng phương pháp để dạy viết, bằng cách tập nét v.v.

Thay vào đó, chúng tôi gián tiếp chuẩn bị cho đứa trẻ không những để viết mà còn để viết thư pháp dựa trên hai nguyên tắc căn bản - cái đẹp về hình thể (bằng cách sờ các chữ đẹp) và sự thực hiện chín chu (với các bài tập tô kín các hình thể).

Chương 16

Đọc

Kinh nghiệm đã dạy tôi phân biệt rõ giữa đọc và viết, và chỉ cho tôi thấy rằng hai hành động này không nhất thiết phải hoàn toàn xảy ra cùng một thời điểm. Tuy nhiên, kinh nghiệm của chúng tôi đã cho thấy rằng viết đến trước đọc, mặc dù điều này trái ngược với ý nghĩ thông thường. Tôi không gọi là đọc khi một đứa trẻ cố gắng kiểm lại một từ mà trẻ đã viết, có nghĩa là khi trẻ chuyển những kí hiệu này lại thành âm bởi trẻ đã biết cái từ đó, khi đã tự lặp đi lặp lại nó nhiều lần trong lúc đang viết.

Đọc đối với tôi có nghĩa là diễn dịch một ý tưởng qua cách sử dụng những kí hiệu bằng hình.

Đứa trẻ chưa nghe nói ra một từ nhưng nhận diện được nó khi thấy nó được xếp ra trên bàn với những chữ cái rời và biết được nó có ý nghĩa gì, rằng nó là tên gọi của một đứa trẻ, một thành phố, một đồ vật, v.v., điều đó mới thực sự là đọc.

Lí do của điều này là cái gì được đọc từ chữ viết sẽ tương ứng với cái được nghe từ lời nói, và nó là một cách thức để hiểu người khác.

Một đứa trẻ không thực sự đọc cho đến khi nó tiếp thu được các ý tưởng từ chữ viết.

Như đã miêu tả, chúng tôi có thể nói rằng viết là một thao tác trong đó các cơ chế tâm lí vận động

chiếm ưu thế. Tuy nhiên, khi đọc chúng ta tham gia vào công việc thuần túy về trí óc; nhưng điều hiển nhiên là phương pháp dạy viết của chúng tôi chuẩn bị cho việc đọc khiến sao cho người học hầu như không còn phải để ý đến các khó khăn nữa. Trên thực tế, viết chuẩn bị về mặt cơ học cho đứa trẻ diễn dịch, những âm thanh được kết hợp của những chữ cái cấu thành từ mà trẻ thấy được viết ra. Nói cách khác, đứa trẻ có thể đọc lên các âm của các từ. Ta có thể nhận thấy rằng khi một đứa trẻ xếp chữ từ một bộ vần có thể di chuyển hoặc khi trẻ viết chúng ra, thì trẻ có thời gian để suy nghĩ về những kí tự mà nó phải lấy ra hoặc phải vẽ ra. Viết một từ mất nhiều thời gian hơn so với đọc từ đó.

Khi một đứa trẻ biết viết gặp một từ phải đọc và diễn giải, trẻ im lặng một lúc và thường nó đọc những âm thành phần một cách chậm rãi như thể đang viết chúng ra. Mặt khác, ý nghĩa của từ được nắm bắt khi nó được nói ra nhanh với cái ngữ điệu cần có. Bây giờ, để có thể lên giọng xuống giọng cho đúng thì trẻ phải nhận ra được từ, nghĩa là cái ý tưởng mà nó biểu trưng. Vì thế, một hoạt động trí tuệ cao hơn phải tham gia vào.

Theo đó, tôi tiến hành với cách sau đây trong việc tập đọc và những gì tôi sắp miêu tả là một phương pháp thay thế cho sách dạy đánh vần kiểu cũ. Tôi chuẩn bị những mảnh giấy viết thông thường, trên mỗi mảnh giấy đó, một từ phổ biến thường được trẻ nói và biểu trưng cho vật đang có ở đó hoặc có tính thông dụng, chẳng hạn như, *mamma*, được viết ra theo dạng mềm, cỡ 1/4 inch. Nếu cái từ nói đến một vật đang có ở đó, thì tôi đặt mẫu giấy trước mắt trẻ để giúp nó diễn giải chữ được viết ra. Ở đây tôi lưu ý rằng hầu hết các vật này

đều là đồ chơi. Ngôi Nhà của Trẻ Thơ không những có một nhà bếp tí hon, dụng cụ nhà bếp, những trái bóng, những con búp bê, như tôi từng nói đến, mà còn có tủ kệ, ghế dài và giường ngủ, đó là tất cả những đồ đạc cần thiết cho một ngôi nhà cho búp bê. Cũng có những cúp lều, cây, đàn cừu, động vật làm từ giấy bìa, vịt và ngỗng làm bằng nhựa có thể nổi trên mặt nước, tàu thuyền với các mẫu hình thủy thủ, lính, tàu lửa chạy khi lên dây cót, nông trang, chuồng ngựa, gia súc trong chuồng rào rộng rãi, v.v. Một người họa sĩ đã tặng tôi đem về cho một Ngôi Nhà của Trẻ Thơ ở Roma những trái cây đẹp làm bằng gốm sứ¹.

Nếu viết là để chỉnh sửa, hay đúng hơn là để điều khiển và hoàn thiện cơ chế ngôn từ của đứa trẻ, thì đọc hỗ trợ cho sự phát triển các tư tưởng và ngôn ngữ. Nói tóm lại, viết hỗ trợ trẻ về mặt sinh lí và đọc giúp trẻ về mặt xã hội.

Bước đầu tiên trong việc đọc, như tôi đã lưu ý, là về các thuật ngữ, nghĩa là đọc tên gọi của những vật đã biết.

Tôi không bắt đầu với những từ dễ hay từ khó, bởi vì đứa trẻ đã có thể đọc một từ như là một tổng hợp của các âm. Tôi cho phép trẻ phân tích chậm rãi cái từ đã được viết thành âm và nếu đã chính xác thì tôi chỉ nói: “Nhanh hơn nữa”. Đứa trẻ đọc nó lần thứ hai nhanh hơn nhưng thường thì nó vẫn không hiểu từ đó. Tôi lặp lại: “Nhanh hơn nữa, nhanh hơn nữa”. Đứa trẻ đọc càng nhanh hơn nữa, lặp lại cùng cái tập hợp

¹ Ngôi Nhà của Trẻ Thơ đầu tiên có nhiều đồ chơi, nhưng nay chúng không được chú trọng đến nhiều nữa vì kinh nghiệm cho thấy trẻ không tìm kiếm đồ chơi.

của các âm, và cuối cùng thì đoán ra ý nghĩa của từ. Và lúc đó nét mặt của đứa trẻ sáng lên khi nhận ra và nó tươi cười rạng rỡ với sự thỏa mãn đó, điều này thường xuyên được quan sát thấy ở đám trẻ của chúng tôi. Đây là tất cả những gì được thực hiện để tập đọc. Đó là một phương pháp học tập rất nhanh và ít gây khó khăn cho một đứa trẻ khi nó đã được chuẩn bị bằng việc viết chữ.

Quả thật, tất cả các sự rắc rối của quyển sách đánh vần đã được chôn vùi bằng những nét chữ dùng trong việc học viết!

Khi đứa trẻ đã đọc xong một tấm thẻ, trẻ đặt nó tựa vào vật có tên ghi trên thẻ và bài tập được hoàn tất. Sau khi trẻ được huấn luyện theo kiểu này, nhằm để giúp cho chúng hiểu được bài tập mà chúng cần làm, hơn là chỉ để cho chúng thực tập việc đọc, tôi đã nghĩ ra một trò chơi sau đây để tạo ra những bài tập đọc khác nhau và thú vị hơn, phải được lặp lại thường xuyên, và cũng để làm cho chính việc đọc dễ dàng và rõ ràng hơn.

Trò chơi đọc chữ. Tôi đặt khá nhiều món đồ chơi hấp dẫn trên một cái bàn to. Mỗi món đồ có một tấm thẻ ghi tên gọi của chúng. Tôi gấp các tấm thẻ, cuộn tròn, và bỏ chúng vào trong một chiếc hộp, và cho những trẻ có thể đọc đến rút thăm. Những đứa trẻ này phải mang tấm thẻ về chỗ ngồi, mở chúng ra thật chậm rãi, và chỉ đọc cho mình nghe mà không để những người bạn gần đó nghe thấy, để chữ được viết trên tấm thẻ là điều bí mật tuyệt đối. Sau đó trẻ đi đến cái bàn với tấm thẻ trên tay. Trẻ phải đọc to tên gọi của món đồ chơi và đưa cho người giáo viên tấm thẻ để được xác nhận. Vậy là tấm thẻ trở thành một dạng tiền tệ để lấy được món đồ chơi có tên trên thẻ. Khi một đứa trẻ phát âm rõ ràng

từ trong tâm thế, dùng ngón tay chỉ ra món đồ, người giáo viên có thể kiểm tra lại tấm thẻ, và nếu thấy là trẻ đúng thì đưa trẻ có thể lấy món đồ chơi và chơi với nó theo ý của trẻ, bao lâu cũng được.

Khi giai đoạn này của trò chơi đã kết thúc, người giáo viên gọi tên trẻ theo thứ tự mà chúng đã lấy đồ chơi và cho trẻ rút thăm tấm thẻ khác và phải đọc ngay lập tức. Thẻ này có tên của một trong những người bạn chưa biết đọc của nó và vì thế không có đồ chơi. Sau đó, như một hành động nhā nhận, đứa trẻ phải lịch sự trao món đồ chơi cho người bạn của nó. Món đồ chơi phải được trao tặng một cách tử tế và duyên dáng cùng với đầu cúi chào. Theo thể thức này, bất kì tư tưởng nào về đẳng cấp xã hội đều được xóa bỏ và cái cảm tưởng rằng ta nên trao tặng một vật gì đó cho người khác, khi họ không có quyền có được nó, vì lòng nhân ái, được khắc sâu vào tâm khảm cũng như cái cảm tưởng rằng tất cả mọi người đều nên được chia sẻ niềm vui một cách đồng đều, cho dù họ có đáng được hưởng hay không.

Trò chơi đọc chữ được tiến hành cực kì tốt đẹp. Ta có thể tưởng tượng ra được niềm hạnh phúc mà những đứa trẻ đáng thương này được trải nghiệm trong cái ảo tưởng rằng chúng sở hữu những món đồ chơi đẹp như vậy và có thể chơi với chúng rất lâu.

Nhưng tôi vô cùng ngạc nhiên khi thấy những đứa trẻ này, sau khi học để hiểu được các thẻ chữ, chúng từ chối lấy các món đồ chơi và không muốn lãng phí thời gian để chơi và làm những cử chỉ thân thiện với những người bạn nhỏ của chúng. Thay vào đó, với một lòng ham muốn không thể thỏa mãn, chúng chọn lấy từng tấm thẻ và đọc tất cả. Tôi quan sát các em, cố gắng tìm

hiếu điều bí ẩn trong tâm trí của chúng. Sau khi suy nghĩ về điều này một thời gian, một ý nghĩ lóe sáng trong đầu tôi rằng thông qua cái bản năng nào đó trong con người, trẻ em muốn tiếp thu kiến thức hơn là tham gia vào cái trò chơi vô nghĩa, và tôi suy ngẫm về sự cao cả của trí tuệ con người.

Do đó tôi cất đồ chơi và bắt đầu làm hàng trăm tấm thẻ có tên của các đứa trẻ, đồ vật, thành phố, màu sắc, và các tính chất mà chúng biết đến qua những bài tập về giác quan. Chúng tôi cho các tấm thẻ vào nhiều chiếc hộp và cho trẻ lấy ra khi chúng thích. Tôi dự đoán là ít nhất trẻ sẽ lựa chọn một cách ngẫu nhiên từ chiếc hộp này sang chiếc hộp khác, nhưng ở đây chuyện không phải là như vậy. Mỗi đứa trẻ lấy cho đến khi hết thẻ trong hộp trước mặt nó, và chỉ khi đó, nó mới chuyển sang chiếc hộp khác trong niềm ham muốn đọc chữ không gì thỏa mãn được. Một ngày nọ tôi đi ra sân thượng và khám phá ra trẻ đã mang những cái bàn nhỏ và ghế nhỏ của chúng ra và sắp xếp thành lớp học ngoài trời. Một vài đứa trẻ đang chơi dưới nắng, còn những đứa trẻ khác thì ngồi thành một vòng tròn xung quanh những cái bàn, ở trên đặt các kí tự và những tấm thẻ giấy nhám. Ở một bên của sân thượng, trong bóng râm của một cái cửa sổ nhô ra trên sườn dốc mái nhà, người giáo viên đang ngồi, tay cầm một chiếc hộp rất dài và hẹp, chứa đầy thẻ. Những bàn tay nhỏ nhẩn cùng thò vào, dọc theo chiều dài của chiếc hộp để lấy thẻ. Trẻ mở tấm thẻ ra, đọc rồi gấp chúng lại. Người giáo viên nói với tôi: "Tôi chắc sẽ không bao giờ tin rằng bọn trẻ đã ở đây hơn một giờ đồng hồ và vẫn chưa thỏa mãn". Tôi đã làm một thử nghiệm là mang ra những quả bóng và

búp bê, nhưng chúng không có tác dụng nào. Những vật phù phiếm này đã mất sức hấp dẫn của chúng so với niềm vui của sự hiểu biết.

Khi thấy kết quả bất ngờ này, tôi đã nghĩ đến việc thử cho bọn trẻ đọc chữ in, và tôi gợi ý với giáo viên rằng cô ta hãy viết cùng một từ nhưng cả ở dạng chữ viết tay lẫn ở dạng chữ in trên một vài tấm thẻ. Tuy nhiên bọn trẻ đã làm việc này trước tôi rồi. Trong lớp học có một tờ lịch với nhiều chữ dạng in, có vài chữ kiểu Gothic. Với niềm say mê đọc, vài đứa trẻ bắt đầu nhìn vào tờ lịch, và trước sự ngạc nhiên không thốt nên lời của tôi, chúng đọc cả chữ in kiểu La Mã và Gothic.

Và thế là chúng tôi không có gì để làm hơn nữa ngoài việc đưa cho chúng một quyển sách, và chúng đã đọc các từ trong đó. Ban đầu ở các Ngôi Nhà của Trẻ Thơ, tôi chỉ đưa một quyển sách trong đó có hình ảnh của nhiều đồ vật khác nhau với tên gọi của chúng được in bên dưới.

Các bà mẹ ngay lập tức tận dụng sự tiến bộ của trẻ. Chúng tôi đã phát hiện ra trong túi của vài đứa trẻ những mảnh giấy ghi vội giá tiền của mì sợi, bánh mì, muối v.v. Những đứa trẻ này đi chợ giúp cha mẹ bằng những mảnh giấy này. Hơn thế nữa, cha mẹ của bọn trẻ cho chúng tôi biết rằng chúng không còn chạy rong qua đường bởi vì chúng dừng lại để đọc bảng hiệu trong các cửa tiệm.

Một đứa trẻ bốn tuổi rưỡi đã được giáo dục cũng theo lối này riêng tại nhà, có lần đã hành động như sau. Cha của em là một đại biểu quốc hội, ông ta nhận được rất nhiều thư từ. Ông ta biết rằng con trai nhỏ của ông trước đó hai tháng đã bắt đầu các bài tập giúp một

đứa trẻ ở độ tuổi còn rất nhỏ học đọc và học viết cho nhanh, nhưng ông ta không chú ý đến nhiều hay tin tưởng lắm về việc này. Một ngày nọ, trong khi ông ta đang đọc và con trai ông đang chơi đùa gần đó, thì một viên công chức đi vào phòng và đặt rất nhiều thư mới được gửi đến lên trên bàn. Cậu bé đi đến bàn và bắt đầu nhìn qua các bức thư và đọc to những địa chỉ trên thư. Người đàn ông không thể tin nổi những gì mình đang nghe và thấy.

Người ta có thể hỏi rằng khoảng thời gian trung bình mà một đứa trẻ học để biết đọc là bao lâu. Kinh nghiệm cho thấy rằng ngay từ khi một đứa trẻ bắt đầu viết thì cân trung bình là khoảng mười lăm ngày để đi từ hình thức hoạt động thấp hơn này (viết) đến hình thức hoạt động cao hơn (đọc). Tuy nhiên đọc cho chính xác gần như luôn đến chậm hơn so với viết. Trong hầu hết các trường hợp trẻ sẽ viết rất tốt nhưng chỉ đọc được tạm tạm.

Không phải tất cả trẻ nhỏ đều đạt được cùng trình độ tiêu chuẩn về thành quả ở cùng một độ tuổi. Bởi chưa có đứa nào từng được khuyến khích, hay ít hơn nữa, từng bị ép buộc làm một việc mà chúng không muốn làm, chuyện xảy ra là có một số trẻ em, do không hề xin giúp được học, chúng đã bị bỏ mặc nên không biết đọc hay biết viết.

Nếu những người theo lối dạy học cũ, cái lối đã áp chế ý chí của đứa trẻ và bóp nghẹt sự hồn nhiên của nó, không nghĩ rằng ép trẻ học viết trước sáu tuổi là cần thiết, thì tôi lại càng ít tin rằng phải làm như thế.

Tuy nhiên, tôi chắc không thể quyết định, nếu tôi không có thêm nhiều kinh nghiệm hơn, rằng trong mọi

trường hợp, khuyến khích trẻ học viết, ngay sau khi nó đã nắm bắt đầy đủ ngôn ngữ nói, là điều tốt nhất.

Trong bất kì trường hợp nào, hầu hết trẻ bình thường đã được huấn luyện theo phương pháp của chúng tôi bắt đầu viết vào năm bốn tuổi, và lúc năm tuổi, chúng có thể đọc và viết, ít nhất cũng tốt bằng những đứa trẻ đã học xong lớp 1. Điều này có nghĩa rằng chúng có khả năng nhập học lớp 2 với những đứa trẻ bảy tuổi.

Bài tập với thẻ phân loại

Trò đọc chữ đơn giản đã miêu tả ở trên được áp dụng, điều chỉnh lại và sau đó ấn định cho việc học đọc các loại chữ không theo phép ngữ âm như tiếng Anh. Cái bài tập thiết yếu này, theo nguyên tắc, cũng có thể áp dụng cho các ngôn ngữ đọc theo ngữ âm, bao gồm việc chuẩn bị một loạt đồ vật và một số lượng thẻ tương ứng mà trên đó có viết tên các món đồ. Sau khi đọc một tấm thẻ, trẻ đặt nó kế bên vật tương ứng. Khi sử dụng với ngôn ngữ theo ngữ âm, bài tập chú trọng đến việc đánh thức mỗi quan tâm đối với chữ viết. Khi nhận ra tên gọi của một vật có ở đó, trẻ cũng hài lòng như thể em đã khám phá ra một bí mật; và nó thích thú đặt tấm thẻ gần với món đồ, và như vậy nó thỏa mãn và bổ sung cho cái hoạt động mật thiết này.

Đến lúc này thì động lực nội tại của trẻ đã được kích thích, niềm thích thú được khơi lên, và mối liên kết giữa cội nguồn sự sống và sự làm chủ các nhân tố bên ngoài đã được thiết lập.

Một điều tương tự cần phải được thực hiện khi ta bắt đầu dạy những ngôn ngữ phi ngữ âm, tức không

theo quy tắc về ngữ âm. Ví dụ, khi dạy tiếng Anh, trước tiên chúng tôi tìm kiếm một nhóm các từ theo luật ngữ âm. Như đã biết rõ, luôn có những từ thuộc loại này thậm chí trong cả các ngôn ngữ không theo luật ngữ âm. Từ các từ này, chúng tôi đã chọn ra tất cả những từ ngữ có thể tạo ra từ khoảng hai mươi âm khác nhau. Theo kinh nghiệm, chúng tôi biết rằng việc này hoàn toàn là về tất cả những âm riêng biệt mà trẻ trong lứa tuổi từ bốn đến năm có thể phân biệt rõ ràng.

Khi cố gắng để đưa ra con số nhất định này về từ, chúng tôi chỉ phải lo lắng về những khó khăn đã được đề cập đến, vì độ dài của một từ và sự phức tạp của các âm của nó không gây khó khăn cho trẻ. Đối với một vấn đề như thế, yêu cầu cơ bản chỉ đơn giản là cần có một điều gì đó sẽ gây hứng thú cho trẻ. Một từ ngữ chỉ cần theo luật ngữ âm và tượng trưng cho các vật đã biết và có ở đó là điều kiện đủ. Khi đã có điều này, và sự hứng thú ở trẻ được khơi dậy với chữ viết, ta có thể tiếp tục với những khó khăn kế tiếp, chuẩn bị các nhóm từ dựa trên cách đánh vần. Nói tóm lại, điều cần thiết đầu tiên là chú trọng vào việc khơi dậy sự hứng thú nhiệt tình đối với việc đọc, bởi điều này dọn đường cho sự vượt qua những khó khăn khác nhau liên quan đến việc đánh vần. Phải bỏ rất nhiều công sức để tập hợp những đồ vật và những từ ngữ tương ứng với nhau, nhằm có thể có được một loạt các bài tập nối tiếp không đổi. Điều duy nhất thật sự cần thiết là sự phân loại thích đáng cho các từ để khiến cho sự thích thú của trẻ được khơi dậy đối với những khó khăn đã được minh họa trong cách thức mà các từ được tập hợp lại với nhau. Điều này tạo ra cho trẻ một sự hứng thú

thuần túy đối với việc đọc chữ, cũng giống như là đối với các ngôn ngữ có tính ngữ âm.

Phương pháp này được phát triển tại nước Anh để dạy tiếng Anh. Cần đóng một cái tủ nhỏ có những ngăn kéo khác nhau để chứa những nhóm từ ngữ đã được chọn lọc căn cứ trên các vấn đề khó khăn khác nhau khi đánh vần và những nhóm đồ vật tương ứng với các từ này như là một phương tiện để phân loại. Một đứa trẻ có thể tự kéo ngăn kéo ra, lấy các món đồ, gắn tấm thẻ có tên cho từng món, và sau khi hoàn tất bài tập, nó lắp ngăn kéo về vị trí cũ. Sau đó đứa trẻ có thể lấy một ngăn kéo khác và cứ như thế, theo cách này, nó tiếp cận được những khó khăn khác nhau trong việc đánh vần và phát âm.

Đảo ngược bài tập. Những ưu điểm thực tiễn từ những bài tập như thế gợi thêm cách sử dụng chúng. Điều này là đảo ngược mục đích của bài tập ở trên. Các đồ vật quan trọng về mặt giáo dục được tập hợp và đánh dấu bằng thẻ với tên gọi tương ứng của chúng. Ở bài tập đầu tiên những món đồ đã được biết trước và các khó khăn trong học tập được kết nối với các từ, còn ở đây trẻ bắt đầu với một lượng kiến thức khá đủ về từ ngữ để dạy cho nó tên gọi của những đồ vật đã được nhóm lại với nhau cho một mục đích giáo dục nào đó. Ở một hình thức được triển khai, bài tập này được mở rộng để dạy tên gọi của những thiết bị khác nhau được sử dụng trong các trường của chúng tôi, điển hình như những món đồ, những cái khóa cài, những hình đa giác v.v. Cuối cùng nó được áp dụng vào những mô hình thực vật và động vật. Những thuật ngữ khoa học chỉ ra các phân loại tương đối của chúng được viết trên

những tấm thẻ, và sau đó những tấm thẻ này phải được đặt trên các đồ vật đó khi đã được nhận ra.

Tuy nhiên, các bài tập sau cùng này dẫn chúng tôi vào một con đường khác với cái hiện đang được quan tâm, nói cho cụ thể là học để đọc. Đúng ra chúng giống việc thực hành của nhà thực vật học và người làm vườn, những người đã đặt tên gọi bằng tiếng Latin cho các loại thực vật trên những tấm thẻ mà họ gán cho chúng.

Mệnh lệnh: đọc câu văn

Vài vị khách sau khi viếng thăm Ngôi Nhà của Trẻ Thơ đầu tiên ở San Lorenzo nhìn thấy trẻ đọc những kí tự được in, đã gửi cho các em một số quyển sách có hình ảnh minh họa đẹp để làm quà. Các cuốn sách này là hạt nhân đầu tiên của thư viện của chúng tôi. Khi xem qua những trang sách với những câu chuyện đơn giản, tôi nhận ra rằng trẻ sẽ không thể hiểu được chúng. Tuy nhiên, các giáo viên thì lại khá hài lòng và muốn chỉ cho tôi thấy chúng hữu ích như thế nào. Các giáo viên đã cho một vài đứa trẻ đọc những quyển sách này, và họ nói với bọn trẻ rằng kĩ năng đọc của chúng lưu loát hơn và chính xác hơn nhiều so với những đứa trẻ đã học lớp 2. Nhưng tôi thì lại nghi ngờ điều đó và tiến hành hai cuộc kiểm tra. Đầu tiên tôi cho giáo viên kể cho bọn trẻ nghe một vài câu chuyện trong mấy quyển sách và để ý xem bao nhiêu đứa thật sự thích thú theo dõi. Sau một vài chữ thì sự tập trung của trẻ bị sao nhãng và giáo viên phải nhắc nhở mấy đứa trẻ lơ đãng. Vì vậy dần dần, lớp học trở nên bất ổn, và mỗi đứa trẻ quay về với công việc quen thuộc riêng mình mà không lắng nghe thêm nữa.

Rõ ràng là những đứa trẻ dường như rất hứng thú với việc đọc sách lại không thưởng thức được ý nghĩa của câu chuyện trong sách, nhưng lại thích thú với việc có thể chuyển các kí hiệu bằng hình (là các chữ cái - ND) thành âm của một từ mà chúng đã nhận ra. Thực ra, chúng ít kiên trì trong việc đọc sách hơn là đọc các tấm thẻ bởi chúng biết thêm được nhiều từ trên thẻ.

Cuộc kiểm tra thứ hai của tôi là cho trẻ đọc một quyển sách mà không giải thích gì cho nó như người giáo viên đã làm, tôi ngắt lời đứa trẻ bằng những câu hỏi như: "Con đã hiểu chưa?", "Con đã đọc gì?", "Đứa bé có đi đến chiếc xe ngựa không?", "Đọc cẩn thận nhé", "Nhìn đây này". v.v.

Tôi đưa một quyển sách cho trẻ, rồi ngồi bên cạnh, và hỏi nó với sự nghiêm túc đơn giản như nói với một người bạn: "Con có hiểu những gì con đọc không?" - Cậu bé trả lời: "Không", nhưng biểu cảm trên mặt nó dường như là muốn biết cái lí do của câu hỏi tôi đưa ra. Thật vậy, ý tưởng rằng đọc là tiếp thu một loạt từ ngữ mà từ đó ta có thể rút ra tư tưởng phức tạp của người khác là điều mà trẻ hẳn sẽ trải nghiệm sau này và hẳn sẽ là một nguồn ngạc nhiên và thích thú mới cho chúng.

Một quyển sách liên quan tới ngôn ngữ của tư duy và không liên quan đến các cơ chế biểu đạt. Đây là lí do vì sao trẻ không thể hiểu một cuốn sách trước khi làm chủ được ngôn ngữ có tính lôgic. Có thể có sự khác biệt giữa khả năng đọc được các từ riêng lẻ và khả năng biết được ý nghĩa của quyển sách tương tự sự khác biệt giữa việc có thể phát ra một từ và việc viết một bài diễn ngôn.

Vì vậy, tôi trì hoãn việc đọc sách và chờ đợi cho trẻ phát triển hơn nữa.

Một ngày nọ, trong khi chúng tôi đang nói chuyện, bốn đứa trẻ đứng dậy với một vẻ mặt hân hoan và viết lên tám bảng đen những câu như thế này: “Con vui quá vì vườn đang nở hoa”. Điều này làm chúng tôi rất ngạc nhiên và xúc động. Trẻ đã tự đặt đến giai đoạn có thể đặt câu, cũng giống như chúng từng tự mình viết ra những từ đầu tiên. Những nguồn lực tương tự đã hoạt động, và kết quả cũng tương tự: ngôn ngữ nói có lí luận một ngày nào đó sẽ dẫn đến sự bùng nổ về việc viết.

Tôi hiểu rằng đã đến lúc cho các đứa trẻ bắt đầu việc đặt câu, và tôi đã áp dụng phương pháp tương tự, đó là viết lên bảng đen.

“Các con có thích cô không?”, tôi viết để cho tất cả có thể nhìn thấy. Trẻ đọc to các chữ thật chậm rãi. Chúng im lặng trong chốc lát như thể đang suy nghĩ và sau đó gân cổ hét to: “Dạ có, có!”. Tôi tiếp tục viết: “Thế thì hãy giữ im lặng và ngồi yên”. Chúng đọc gần như là đang hét, nhưng ngay sau khi đọc xong, một sự im lặng phủ khắp căn phòng, chỉ bị phá vỡ bởi âm thanh của những chiếc ghế bị xô dịch khi các em ngồi xuống.

Và thế là chúng tôi bắt đầu giao tiếp với nhau qua chữ viết; và đây là điều làm trẻ hứng thú nhất. Chúng dần khám phá ra đặc tính kì diệu của việc viết chữ, là nó truyền tải tư tưởng. Khi tôi bắt đầu viết, chúng run rẩy háo hức để biết những gì tôi đang suy nghĩ và để hiểu những điều đó mà không cần phát ra một lời nào.

Ngôn ngữ viết thật ra không cần lời nói. Sự cao quý trọn vẹn của nó chỉ được hiểu ra khi nó được hoàn toàn tách khỏi lời nói.

Năm 1909, khi ấn bản đầu tiên của quyển sách này được phát hành, chúng tôi đã thành công trong việc mang đến cho những đứa trẻ nhỏ của chúng tôi ở các Ngôi Nhà của Trẻ Thơ một niềm vui trọn vẹn trong việc đọc qua cái trò chơi sau đây.

Tôi viết trên vài mảnh giấy những câu văn dài miêu tả các hành động mà bọn trẻ sẽ phải thực hiện, ví dụ như: “Đóng các mảnh cửa sổ lại rồi đi đến mở cửa chính. Sau đó đợi một lát rồi đưa mọi thứ trở lại như lúc ban đầu”. “Mời một cách lễ phép tám người bạn của con rời khỏi chỗ của họ và đứng thành hàng đôi ở giữa lớp học. Sau đó bảo các bạn đi tới đi lui một cách rất nhẹ nhàng bằng đầu ngón chân mà không tạo ra tiếng động nào”. “Vui lòng hỏi ba người bạn nào lớn tuổi nhất mà hát hay đi ra đứng giữa lớp học. Xếp họ thành một hàng và cùng hát với họ bất kì bài hát hay nào mà con thích.” v.v.

Tôi hầu như chưa viết xong mà bọn trẻ đã giật lấy những mảnh giấy từ tay tôi để đọc. Vừa đặt mảnh giấy lên bàn cho khô, bọn trẻ vừa đọc với sự tập trung cao độ trong sự im lặng sâu sắc nhất. Tôi hỏi chúng: “Các con có hiểu không?”, và chúng trả lời: “Dạ hiểu, hiểu” và tôi nói “Thì hãy làm những gì mảnh giấy yêu cầu”, và tôi ngạc nhiên khi thấy chúng nhanh chóng chọn lấy một mảnh và làm điều đó ngay lập tức. Thế rồi một kiểu sống và sinh hoạt mới lan tỏa khắp căn phòng. Đứa thì đóng và mở các mảnh cửa. Đứa thì mời các bạn chạy. Đứa thì viết chữ lên bảng đen, đứa thì đi lấy ra các món đồ từ trong tủ. Sự ngạc nhiên và tò mò tạo ra một sự im lặng chung, và các hành động của trẻ được tiến hành trong sự phấn khích mãnh liệt nhất. Giống như là có một cái lực ma thuật phát ra từ con người tôi, kích

thích trẻ thực hiện một hoạt động mà lúc trước chưa hề được biết đến. Và cái ma thuật này là chữ viết, chiến thắng vĩ đại nhất của nền văn minh.

Trẻ trân trọng tầm quan trọng của điều này nhiều đến mức khi ra về, chúng đến và nói với tôi với lòng biết ơn và trù mến: “Cảm ơn cô! Cảm ơn cô đã dạy!”.

Chúng đã tiến một bước dài. Chúng đã nhảy vọt từ kĩ thuật đọc đến tinh thần của việc đọc.

Ngày nay trò chơi này là trò chơi yêu thích của trẻ và được chơi như sau. Trước tiên, một sự yên lặng hoàn toàn được thiết lập; sau đó một chiếc hộp đựng các mảnh giấy viết những câu văn dài miêu tả các hành động khác nhau, được mang ra.

Tất cả những đứa trẻ có thể đọc tiến đến và rút ra một mảnh giấy. Chúng tự đọc cho đến khi chắc chắn rằng chúng thật sự hiểu nó và sau đó trao mảnh giấy đã mở ra cho giáo viên, rồi thực hiện hành động. Bởi vì nhiều hành động này cần đến sự trợ giúp của những người bạn khác không biết đọc và vì nhiều việc khác lại đòi hỏi trẻ phải sử dụng hoặc di chuyển những đồ vật khác nhau, một bầu không khí náo nhiệt chung được tạo ra và tiếp tục diễn ra theo một cách có trật tự thật tuyệt vời. Sự thỉnh lặng hoàn toàn của căn phòng chỉ bị gián đoạn bởi những tiếng chân nhẹ nhàng chạy đây đó để làm công việc của mình hoặc bởi những giọng đang hát theo yêu cầu. Cảnh tượng chung đem lại một hé lộ đầy kinh ngạc của sự hoàn hảo trong kỉ luật tự phát.

Kinh nghiệm cho chúng tôi thấy rằng việc sắp chữ nên đi trước việc đọc câu có logic giống như viết đi trước việc đọc từ. Hơn nữa, đọc để truyền tải ý tưởng thì nên đọc trong đầu hơn là đọc ra tiếng.

Trong thực tế, đọc to bao hàm việc sử dụng hai cơ chế của ngôn ngữ, một là phát âm và hai là hình ảnh, và điều này khiến cho công việc phức tạp hơn. Ai cũng biết rằng một người trước khi đọc một đoạn văn trước công chúng, phải tự chuẩn bị bằng cách tự đọc thầm để hiểu được văn bản. Và, như chúng ta cũng đã biết, đọc to là một trong những hoạt động trí óc khó khăn nhất. Vì thế, trẻ mới bắt đầu học đọc để hiểu được ý nghĩa thì nên đọc thầm. Khi ngôn ngữ viết chuyển tới tư duy lí luận, nó cần được tách riêng với lời nói. Chữ viết ra có thể truyền tải tư tưởng từ xa và nó làm điều này ngay cả khi các giác quan và các cơ chế của bắp cơ đang nghỉ ngơi. Chính cái ngôn ngữ được tinh thần hóa đã giúp con người trên khắp thế giới giao tiếp với nhau.

Hệ quả hợp lí của sự thành công của các Ngôi Nhà của Trẻ Thơ là toàn bộ chương trình giáo dục tiểu học nên được thay đổi.

Một cuộc cải cách ở các cấp tiểu học hẳn sẽ dẫn tới một sự tiếp tục phương pháp của chúng tôi là một vấn đề quá lớn để đề cập đến ở đây. Nhưng điều có thể nói được là có thể hoàn toàn xóa bỏ lớp 1 và lớp 2 nếu như hệ thống giáo dục sớm của chúng tôi được áp dụng một cách phổ biến¹.

¹ Các trường tiểu học áp dụng phương pháp giảng dạy Montessori đã và đang được phát triển ở những nơi có các Ngôi Nhà của Trẻ Thơ. Cách giáo dục ở đó đã được thảo luận trong nhiều cuốn sách khác nhau, đặc biệt là trong hai tập sách nhan đề *The Advanced Montessori Method* (Phương pháp Montessori cấp cao).

Khi ấy các trường tiểu học của tương lai hẳn sẽ tiếp nhận những đứa trẻ giống như đám trẻ của chúng tôi. Các đứa trẻ này đã biết tự chăm sóc bản thân. Chúng có thể tự mặc, cởi quần áo và tự tắm rửa vệ sinh. Chúng biết được các quy tắc ứng xử tốt và có kỉ luật tốt, nhưng lại tự do, tôi tin rằng có thể nói là như thế, tự do chính là vì chúng đã được đào tạo như vậy. Hơn nữa, chúng không những ăn nói một cách hoàn chỉnh với phát âm rõ ràng, đúng chuẩn, mà còn có thể sử dụng ngôn ngữ cho những mục đích thực tiễn và đã bắt đầu sử dụng nó trong quá trình suy luận của mình.

Việc những đứa trẻ này nói với cách phát âm chuẩn và viết đẹp, và động tác của chúng duyên dáng, chúng tỏ chúng thuộc về một chủng người đang tiến bộ trong sự tinh tế.

Những trẻ như vậy mang lại niềm hi vọng tươi sáng cho tương lai. Chúng là những kẻ quan sát kiên nhẫn và thông minh đối với môi trường xung quanh và tự do vận dụng các năng lực suy luận của chúng.

Những trường tiểu học xứng đáng nhận các đứa trẻ như thế và dẫn dắt chúng tiến xa hơn trên con đường của sự sống và văn minh nên được thành lập, và các ngôi trường này cũng phải thể hiện những nguyên tắc giáo dục tương tự để đảm bảo sự tự do và sự phát triển tự nhiên của đứa trẻ như đã được tìm thấy ở các Ngôi Nhà của Trẻ Thơ, bởi chính các nguyên tắc này quyết định nhân cách của trẻ.

Chương 17

Nói

Ngôn ngữ viết ra bao gồm cả việc đọc cho viết (chính tả) lẫn việc đọc sách, nó chứa đựng cái ngôn ngữ lưu loát với phát âm và diễn đạt rõ ràng, trong toàn bộ sự phức tạp của nó.

Ngôn ngữ viết ra có thể vì thế được xem xét từ hai quan điểm:

a) Nó là một thứ ngôn ngữ mới có tầm quan trọng to lớn về mặt xã hội đã được thêm vào cái ngôn ngữ nói tự nhiên của loài người. Đây là giá trị mang tính giáo dục thường được gán cho ngôn ngữ viết, và đó cũng là lí do tại sao nó được dạy ở nhà trường mà không hề xét đến các mối liên hệ của nó với lời nói. Nó chỉ đơn giản được xem là một phương tiện cần thiết cho sự kết nối con người với môi trường xã hội của nó.

b) Nó có thể được sử dụng để cải thiện lời nói. Đây là một nhân tố mới mẻ mà tôi muốn nhấn mạnh và nó mang đến cho ngôn ngữ viết một tầm quan trọng về mặt sinh lí.

Hơn nữa, cũng như lời nói là một chức năng tự nhiên của con người và là một phương tiện cho sự tiến bộ xã hội, thì tự thân chữ viết có thể được xem, trong sự hình thành của nó, như là toàn bộ một chuỗi mới mẻ của các cơ chế bên trong hệ thống trung khu thần kinh, hoặc như là một phương tiện có thể được sử dụng cho những mục tiêu xã hội.

Cuối cùng là vấn đề về sự phát triển của chữ viết, độc lập với các chức năng mà nó được dành để hoàn thành sau này.

Tôi tin rằng hành động viết có nhiều khó khăn ở giai đoạn mới bắt đầu, không đơn thuần là do từ trước đến nay, nó đã được giảng dạy một cách không hợp lí, mà còn do chúng ta đã cố gắng bắt nó thực hiện cái chức năng cao quý của việc dạy cái ngôn ngữ viết đã được thiết lập và hoàn thiện thông qua các nỗ lực của nhiều thế kỉ, mặc dù nó chỉ được thủ đắc mới gần đây.

Chúng ta có thể xét đến tính vô lí của phương pháp này. Trong quá khứ, chúng ta đã phân tích các kí tự hơn là phân tích những thao tác sinh lí cần thiết để tạo ra chúng. Và chúng ta thực hiện điều này mà không hề quan tâm đến thực tế rằng những sự tượng trưng trực quan về thị giác của các kí hiệu vốn không hề có một sự liên hệ nội tại nào với những động tác cần có để viết ra chúng, chẳng hạn như sự liên hệ giữa các hình ảnh thính giác của một từ với các cơ chế vận động để tạo lại ra nó trong lời nói. Hơn nữa, luôn rất khó để kích hoạt một hoạt động cơ bắp trừ phi đã có sự chuẩn bị nào đó cho nó. Một ý tưởng không thể tác động trực tiếp lên các dây thần kinh vận động, và điều này càng khó thực hiện khi cái ý tưởng đó không hoàn chỉnh và không khơi dậy được một cảm xúc nào để thúc đẩy ý chí.

Do đó, ví dụ như sự phân tích chữ viết về mặt các nét chữ và các đường cong đã dẫn đến việc trình bày những dấu hiệu vô nghĩa cho đứa trẻ. Trẻ không có hứng thú với chúng và nhìn thấy chúng không gây ra được một động lực tự nhiên về vận động bên trong đứa trẻ. Những hành động như vậy đòi hỏi một nỗ

lực của ý chí và ở lứa trẻ, điều này nhanh chóng thoái hóa thành sự mệt mỏi, chán chường và đau đớn. Cộng thêm vào sự cố gắng này của ý chí là cái nhu cầu đồng bộ hoá các thao tác cơ bắp được đòi hỏi cho việc điều khiển cái công cụ để viết.

Cảm giác chán nản là hậu quả của những nỗ lực như thế khiến trẻ viết ra những chữ sai và không hoàn chỉnh. Những chữ này phải được giáo viên chỉnh sửa và điều này càng làm cho trẻ thêm nản lòng vì trẻ lúc nào cũng bị nhắc nhở về những lỗi mà chúng mắc phải khi viết chữ. Vì thế khi trẻ bị thúc giục phải gắng sức nhiều hơn, thì các năng lượng tinh thần của trẻ bị suy giảm thay vì được nâng cao bởi người giáo viên.

Mặc dù có rất nhiều sai lầm trong việc dạy trẻ học viết, tự thân chữ viết, rất khó nhọc để học tập, lại được lập tức sử dụng cho những mục tiêu mang tính xã hội.

Chúng ta nên nhớ rằng trong tự nhiên ngôn ngữ nói được hình thành từ từ và đã được thiết lập trong các từ ngữ rồi, khi các trung khu về tâm lí cao cấp hơn sử dụng những từ này trong cái mà Kussmaul gọi là *dictorium*, có nghĩa là, sự hình thành ngữ pháp và cú pháp của một ngôn ngữ cần thiết phải có để diễn đạt những tư tưởng phức tạp.

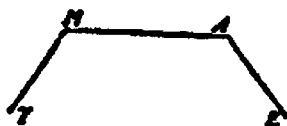
Xét cho cùng, những quy trình của sự biểu đạt bằng lời phải xảy ra trước các hoạt động trí óc cao hơn sẽ sử dụng đến chúng.

Do đó, sự phát triển ngôn ngữ có hai giai đoạn: Có một giai đoạn thấp hơn chuẩn bị những đường dẫn thần kinh và các cơ chế trung ương phải đặt những đường dẫn cảm giác vào mối quan hệ với các cơ chế vận động, và có một giai đoạn cao hơn được quyết định bởi

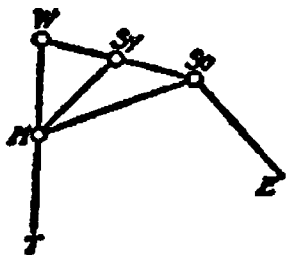
những hoạt động tinh thần cao cấp hơn được biểu lộ ra bên ngoài bởi các cơ chế về ngôn ngữ được thực hiện.

Vì thế, điển hình như trong sơ đồ hệ thống ngôn ngữ nói do Kussmaul đưa ra, điều quan trọng nhất cần ghi nhận là một loại cung phản xạ của não bộ được thiết lập trong giai đoạn hình thành sớm của ngôn từ biểu hiện các quy trình thuần túy của ngôn từ. Điều này được minh họa ở biểu đồ bên dưới.

E tượng trưng cho tai và T tượng trưng cho các cơ quan vận động của lời nói, đại diện bởi lưỡi, A tượng trưng cho trung tâm thính giác của lời nói và M là trung tâm vận động. Các kênh AE và MT nằm ở vùng biên, AE là hướng tâm và MT là li tâm. Kênh MA là kênh của sự kết nối liên trung tâm.

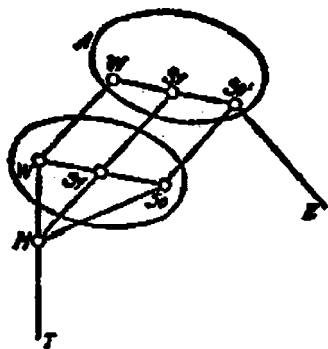


Trung tâm A bao gồm các hình ảnh mang tính âm thanh của các từ, có thể được chia ra thêm lần nữa thành ba, như hình vẽ bên dưới nơi SO đại diện cho âm thanh, SY đại diện cho vần và W đại diện cho từ ngữ.



Những trung tâm từng phần thiên về âm thanh và vẫn thực sự có thể được hình thành, chúng dường như được xác chứng bởi một số khiếm khuyết bệnh lý về nói. Trong một số dạng của chứng mất ngôn ngữ (rối loạn về ngôn ngữ, liên quan đến rối loạn trong mối liên kết giữa hệ thần kinh trung ương và hệ thần kinh tri giác hay do chấn thương não; ví dụ nghe được từ ngữ nhưng không hiểu nghĩa của nó - ND), những người mắc phải chỉ có thể phát ra các âm, hoặc nhiều nhất là các âm và các âm tiết.

Trẻ nhỏ ban đầu đặc biệt nhạy cảm với những âm nói đơn giản như những âm mà người mẹ của chúng đã dùng khi âu yếm nựng nịu hoặc lôi cuốn sự chú ý của chúng. Điều này đặc biệt đúng với âm "s". Về sau, chúng trở nên nhạy cảm với các âm tiết mà người mẹ sử dụng cho cùng mục đích, ví dụ khi họ nói: *ba, ba, punf, tuf!*



Cuối cùng, chính cái từ đơn giản, phần lớn là có hai âm, thu hút sự chú ý của đứa trẻ. Sự phân chia thêm này cũng có thể được tạo ra trong các trung tâm

vận động. Trẻ ban đầu bập bẹ những âm đơn hoặc đôi, ví dụ như *bl*, *gl*, *ch*, là những biểu đạt mà người mẹ vui mừng chào đón. Sau đó trẻ bắt đầu tạo ra những âm thanh có âm tiết nhất định: *da*, *ba* và cuối cùng là các từ có hai âm tiết, đa phần là những âm môi như *mamma*, *baba*.

Chúng ta nói rằng ngôn ngữ bắt đầu ở đứa bé từ lúc cái từ mà trẻ phát âm ra đã tượng trưng cho một ý tưởng: ví dụ khi nhìn thấy mẹ, trẻ nhận ra mẹ và nói *mamma*, hoặc khi nhìn thấy một con chó, trẻ nói *tete* (tiếng Ý tương đương với âm *gâu gâu* trong tiếng Việt - ND), hay là khi muốn ăn, trẻ nói *papa* (tiếng Ý là *pap*, có nghĩa là thức ăn).

Thế nên chúng tôi quan niệm rằng ngôn ngữ đã bắt đầu khi nó được kết nối với sự cảm nhận, mặc dù chính lời nói, trong cái cơ chế tâm lí vận động của nó, vẫn còn sơ khai.

Nói cách khác, ngoài cái cung phản xạ, nơi mà sự hình thành cơ học của ngôn ngữ vẫn còn là vô thức, ngôn ngữ được xem là được khởi động khi sự nhận biết được từ ngữ diễn ra; có nghĩa là, khi nó được cảm nhận và liên kết với sự vật mà nó biểu thị.

Về sau, ngôn ngữ dần dần tự hoàn thiện ở mức độ này, khi thính giác nhận ra những âm cấu thành các từ một cách hoàn hảo hơn và các kênh tâm lí vận động trở nên phù hợp hơn cho sự phát âm rõ ràng và trôi chảy.

Đây là giai đoạn đầu tiên của ngôn ngữ nói; nó có sự khởi đầu và sự phát triển riêng, thông qua các cảm nhận, đi đến sự hoàn thiện của cái cơ chế nguyên thủy của chính ngôn ngữ. Và đúng ở giai đoạn này mà cái được gọi là “ngôn ngữ nói ra rõ ràng” được thiết

lập. Sau này, đó sẽ là phương tiện mà qua đó một con người diễn đạt các tư tưởng của mình, và là cái mà người lớn sẽ thấy cực kì khó khăn để hoàn thiện hay chỉnh sửa một khi nó đã cố định. Trên thực tế, có thể xảy ra trường hợp một người có trình độ văn hóa cao nhưng ngôn ngữ không mạch lạc, lưu loát, phát âm không chuẩn và không rõ ràng điều này khiến sự biểu đạt đẹp đẽ cho các tư tưởng của họ bị trở ngại

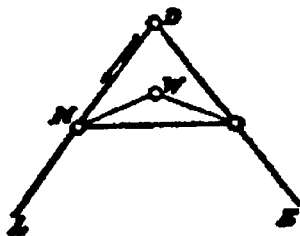
Sự phát triển của ngôn ngữ nói được hình thành trong giai đoạn từ hai đến năm tuổi, độ tuổi của những cảm nhận, ở độ tuổi này sự chú ý của trẻ tự nhiên hướng về các sự vật bên ngoài và trẻ đặc biệt nhớ lâu. Đây cũng là lứa tuổi thích di động, khi tất cả những kênh tâm lí vận động đang trở nên dễ thâm nhập và khi các cơ chế về cơ bắp đang được hình thành. Ở giai đoạn này của cuộc sống, do mối liên kết bí ẩn nối liền các kênh thính giác và kênh vận động của ngôn ngữ nói, dường như những cảm nhận về thính giác có năng lực kích thích những thao tác phức tạp của lời nói mạch lạc rõ ràng và các thao tác này tự nhiên phát triển dưới sự ảnh hưởng của từng tác nhân kích thích. Một thực tế phổ biến rằng chỉ trong độ tuổi này thì một người mới có thể thụ đắc được tất cả những âm hưởng đặc trưng của một ngôn ngữ mà về sau họ hẳn sẽ vô vọng nếu muốn nắm bắt được nó. Tiếng mẹ đẻ của một người là ngôn ngữ duy nhất có thể được phát âm tốt bởi vì nó được cố định ở thời thơ ấu. Một người trưởng thành khi học một ngôn ngữ mới sẽ mắc những lỗi đặc trưng của người nước ngoài. Chỉ có trẻ ở tuổi ấu thơ, dưới bảy tuổi, học nhiều ngôn ngữ cùng một lúc, mới có thể lĩnh hội và tái tạo được tất cả sự

thay đổi đặc trưng của giọng nói và cách phát âm của những ngôn ngữ khác nhau.

Vì thế những khuyết điểm hấp thu ở thời ấu thơ, những biến đổi khác nhau, của phương ngữ theo âm hưởng vùng miền hoặc là kết quả của thói quen xấu, trở thành bất biến, không thể xoá bỏ được ở người lớn.

Cái sẽ phát triển về sau, cái ngôn ngữ cao cấp hơn, cái *dictorium*, không còn bắt nguồn từ quy trình cơ học của lời nói mà từ sự phát triển của trí tuệ, là cái sử dụng những quy trình này¹. Tựa như ngôn ngữ nói phát triển thông qua việc vận dụng các quy trình của nó và được làm giàu bởi những cảm nhận giác quan, nên cái *dictorium* phát triển với trí tuệ và được làm giàu bởi văn hoá tri thức.

Quay về với cái biểu đồ về ngôn từ, chúng ta có thể thấy rằng bên trên đường cung xác định một ngôn ngữ thấp hơn, cái *dictorium* được hình thành ở đó, D, từ đó xuất hiện những xung lực kích thích vận động cho các từ ngữ đã được tạo ra như là ngôn ngữ nói, có khả năng diễn đạt các tư tưởng của một con người có trí tuệ.



¹ Ở đây chúng ta có thể so sánh điều này với máy đánh chữ, một cái máy không có gì liên quan đến tư duy của người sử dụng nó để truyền đạt những tư tưởng của anh ta.

Trên cơ sở của định kiến, từ trước đến nay, người ta nghĩ rằng chỉ riêng ngôn ngữ viết là phải tham gia vào sự phát triển của *dictorium*. Nó được xem là một phương tiện phù hợp duy nhất để tiếp thu văn hoá và cho phép tiến hành các phân tích về ngữ pháp và cú pháp. Vì lời nói bay đi, nên người ta đã nghĩ rằng văn hoá về mặt tri thức chỉ có thể tiến xa với sự trợ giúp của ngôn ngữ khách quan và ổn định, có thể phân tích được, giống như ngôn ngữ viết.

Chúng ta thừa nhận rằng viết là một phương tiện quý giá và hơn nữa không thể thiếu của giáo dục bởi nó cố định tư tưởng của con người và cho phép phân tích chúng và ghi chép chúng vĩnh viễn trong sách vở, từ đó chúng luôn có thể được trích dẫn. Nhưng tại sao chúng ta lại không nhận ra một điều rằng viết cũng hữu ích cho một nhiệm vụ khiêm tốn hơn trong việc định hình các từ ngữ tượng trưng cho những cảm nhận và phân tách chúng ra thành những âm thanh cấu thành của chúng?

Bởi do các định kiến đối với việc giảng dạy, chúng ta đã không thể tách rời ý tưởng về ngôn ngữ viết khỏi cái chức năng mà cho đến nay chúng ta vẫn chỉ gán riêng cho nó. Vậy mà đối với chúng tôi, dạy ngôn ngữ theo cách này cho trẻ còn nhỏ, khi chúng đang học đi học đứng, đang học cách hấp thu những nhận thức đơn giản, thì chúng ta đang phạm một lỗi lầm nghiêm trọng về tâm lý và giáo dục.

Nhưng chúng ta hãy tự giải thoát chính mình khỏi định kiến này và xem xét chính ngôn ngữ viết, khi xây dựng lại cái cơ chế tâm sinh lý của nó. Nó đơn giản hơn nhiều so với cơ chế tâm sinh lý của lời nói và có thể được giảng dạy một cách đơn giản hơn rất nhiều.

Đáng ngạc nhiên là viết thì lại dễ dàng. Chúng ta hãy xét đến chuyện viết ra cái được đọc cho. Ở đây chúng ta có một sự song hành hoàn hảo với lời nói, bởi một thao tác vận động cơ học phải tương ứng với cái từ được nghe. Đúng là chúng ta không có cái mối quan hệ kế truyền bí ẩn tồn tại giữa từ được nghe và từ được nói, nhưng các thao tác tham gia vào chữ viết thì đơn giản hơn rất nhiều so với những thao tác tham gia vào lời nói và chúng được thực hiện bởi những bắp cơ khác biệt hơn trong các hoạt động của chúng, so với những hoạt động của dây thanh âm và lưỡi. Tất cả chúng đều là yếu tố bên ngoài và chúng ta có thể trực tiếp tác động lên chúng thông qua những thao tác để chuẩn bị.

Điều này được chú trọng đến trong hệ thống của tôi, nó trực tiếp chuẩn bị cho các động tác của bàn tay sắp sửa viết. Xung lực kích thích tâm lí vận động của cái từ đã nghe được tìm thấy những vận động đã được thiết lập và bộc phát ra thành hành động viết.

Khó khăn thật sự nằm ở sự diễn giải những kí hiệu bằng hình, nhưng chúng ta phải nhớ rằng chúng ta đang làm việc với những trẻ em đang trải qua một thời kì của các nhận thức, khi tất cả các cảm giác, trí nhớ và những mối liên kết nguyên sơ đều nằm trong giai đoạn phát triển tự nhiên. Hơn nữa, những đứa trẻ của chúng tôi đã được chuẩn bị thông qua nhiều bài tập giác quan khác nhau và qua sự xây dựng nên các tư tưởng và các kết hợp tâm lí một cách có quy tắc, để trân trọng nhận thức được những kí hiệu của chữ viết. Đứa trẻ nào nhận dạng được hình tam giác và gọi nó là hình tam giác, thì nó có thể nhận ra chữ s và gọi nó bằng âm "s" của nó. Chắc chắn là không có gì bất

thường về điều này. Chúng ta hãy cởi bỏ các định kiến của mình và hướng đến sự thử nghiệm, là cái cho thấy rằng trẻ tiếp tục nhận dạng những kí hiệu bằng chữ viết được trình bày như các vật thể mà không cần có nhiều cố gắng, nhưng với những dấu hiệu rõ ràng của sự thích thú.

Lấy điều này làm lời mở đầu, chúng ta hãy xem xét những mối quan hệ tồn tại giữa các cơ chế của hai ngôn ngữ.

Theo biểu đồ của chúng tôi, thường thì một đứa trẻ ba hay bốn tuổi đã bắt đầu nói rồi. Nhưng đứa trẻ đang trải qua giai đoạn trong đó cơ chế của ngôn ngữ nói đang được hoàn thiện. Cũng trong thời gian này, đứa trẻ đang nắm bắt nội dung lời nói đồng thời với sự dồi dào phong phú về nhận thức mới mẻ của trẻ.

Một đứa trẻ có lẽ không thể nghe hết một cách hoàn hảo tất cả những âm thanh cấu thành các từ mà trẻ phát âm; và ngay cả khi trẻ hoàn toàn nghe được, nhưng có lẽ vì các chữ này đã bị phát âm tồi và vì thế trẻ làm lỗi là do những gì mà trẻ đã nghe được. Đứa trẻ hẳn sẽ có lợi thế nếu có thể vận dụng những kênh vận động của lời nói và cố định một cách chính xác các thao tác cần thiết cho lời nói hoàn chỉnh, trước khi trẻ tiếp thu những thói quen sai lệch và đạt tới một độ tuổi khi không còn dễ dàng để thay đổi các cơ chế vận động của mình và khi những khuyết điểm của nó đã trở thành không thể chỉnh sửa được.

Nếu đứa trẻ phải đạt được mục tiêu này, nó phải biết cách phân tích chữ. Chính vì vậy, cũng như khi chúng tôi cố gắng hoàn thiện ngôn ngữ cho trẻ em của mình, trước hết chúng tôi huấn luyện chúng về cách

viết văn, rồi tiếp tục dạy ngữ pháp, và đó là lí do tại sao khi chúng tôi cố gắng giúp trẻ hoàn thiện ngôn ngữ của chúng, trước hết chúng tôi dạy chúng viết cho đúng ngữ pháp rồi tiếp đến việc phân tích về cách hành văn, nên ở đây, khi chúng tôi nhắm đến sự hoàn thiện của ngôn từ của trẻ, thì trước tiên, chúng phải biết nói trước khi chúng ta có thể phân tích những gì chúng đang nói. Vì thế chỉ sau khi trẻ bắt đầu nói, lúc đó mới là lúc trẻ phân tích và hoàn thiện ngôn từ của nó.

Nhưng rồi, giống như ta không thể học về ngữ pháp và văn phong chỉ đơn thuần qua lời nói mà còn cần đến sự hỗ trợ của chữ viết, là cái cho phép ta thấy đoạn văn cần phân tích, nên đối với các từ ngữ thì cũng vậy.

Không có một sự phân tích thực sự nào có thể thực hiện được về một điều mà chúng ta bỏ qua.

Cụ thể hóa và ổn định ngôn ngữ là điều cần thiết. Và chúng ta làm điều này thông qua chữ viết, nghĩa là thông qua một từ được tượng trưng bởi các kí hiệu.

Yếu tố thứ ba trong chữ viết mà tôi vận dụng trong phương pháp của mình là sắp xếp bố trí các từ. Điều này đòi hỏi một sự phân tích chữ thông qua các vật thể, có nghĩa là thông qua các chữ trong bảng chữ cái. Khi trẻ nghe được một từ, nghĩa là trẻ biết ý nghĩa của nó, và sau đó trẻ phân tách từ đó ra thành những âm và âm tiết đơn giản để có thể diễn dịch nó thành một từ mà trẻ ghép ra bằng bộ vẫn có thể di chuyển.

Khi học nói, trẻ có thể nghe những âm thành phần của một từ một cách không hoàn hảo, nhưng điều này không xảy ra khi trẻ đang học những kí hiệu tương ứng với các âm thanh riêng rẽ của từ. Trẻ được trao cho cái tên gọi của mẫu tự làm bằng giấy nhám. Điều này

không chỉ cố định cái âm mà trẻ nghe rõ ràng trong đầu, mà cái thính giác nghe âm được liên kết với hai sự cảm nhận khác, đó là nhìn thấy bằng thị giác và cảm nhận bằng xúc giác cái kí hiệu được viết. Nhờ những cảm quan phụ vào này, những hình ảnh được cảm nhận bằng thính giác của từ ngữ được củng cố thêm.

Biểu đồ bên dưới biểu tượng cho quy trình vừa được giải thích.

Chúng ta hãy xét riêng từng cái của ba giai đoạn của tam đoạn thức được áp dụng để dạy vần.

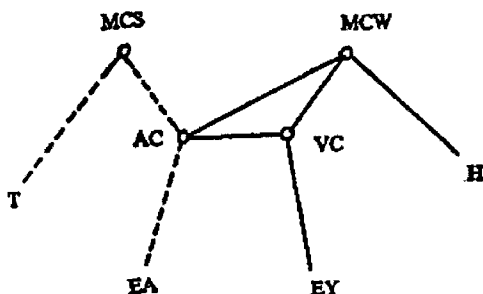
Giai đoạn một. Người giáo viên đưa ra một chữ cái trong bảng chữ cái và nói: “Đây là *a*, *a*, *a*”. Bằng cách này hình ảnh trực quan qua thị giác của chữ đó được liên kết với hình ảnh âm thanh của thính giác và được lưu trữ bên trong các trung tâm thần kinh. Sau này, khi được trao cho âm thanh của các phụ âm, thì trẻ ngay lập tức kết hợp các phụ âm này với một nguyên âm để tạo ra một âm tiết. Ở đây hình ảnh cảm nhận qua thị giác cũng được liên kết và cố định với hình ảnh tương ứng được cảm nhận qua thính giác, ví dụ như *ma*, *ma*, *ma*.

Người giáo viên lại quay sang và nói với đứa trẻ rằng: “Sờ vào *a*, Sờ vào *ma*”. Đứa trẻ này sờ vào chữ *a*, hoặc là chữ *m* và chữ *a*, trẻ dùng ngón tay dò theo nét chữ như thể đang viết. Bằng cách này trẻ cố định vào trong trí nhớ của mình hình ảnh thao tác của bàn tay khi sờ vào chữ. Cái hình ảnh về vận động mới mẻ này vẫn được liên kết với các hình ảnh do thị giác và thính giác của cùng những chữ cái đó. Vì thế, ở đó, một sự liên kết tay ba giữa các trung tâm thính giác của ngôn từ và các trung tâm thị giác và vận động của ngôn ngữ viết được thiết lập.

Giai đoạn hai. Người giáo viên lặp lại nhiều lần: “Cái nào là *a*?”. “Chỉ vào *a*”. “Sờ vào *a*”. Hoặc người giáo viên có thể hỏi: “Đâu là *m*?”. “Đâu là *ma*?”. Và trong giai đoạn hai này, bằng cách lặp đi lặp lại cũng một bài tập đó, người giáo viên củng cố các mối liên kết nội tại đã được thiết lập ở giai đoạn một. Đây là một bài tập để liên kết.

Giai đoạn ba. Người giáo viên chỉ vào các chữ cái hoặc vào một nhóm các âm tiết và hỏi đứa trẻ: “Đây là gì?”. Đứa trẻ trả lời: “*a*”, hoặc “*m*”, hoặc “*ma*”. Hình ảnh trực quan qua thị giác của cái âm được viết ra liên kết với trung tâm vận động của ngôn ngữ nói. Nói cách khác, cách phát âm được quyết định bởi việc nhìn được chữ cũng như bởi việc nghe được nó.

Mối liên kết đã thiết lập được tượng trưng bởi hai hình tam giác AC VC MCW và AC VC MCS, mà chúng có chung cạnh đáy trong mối liên kết giữa hai trung tâm giác quan, đó là giữa trung tâm thính giác của lời nói và trung tâm thị giác của chữ viết, trong khi đó các đỉnh của chúng lần lượt tương ứng với hai trung tâm vận động, một là của lời nói (MCS), và cái kia là của chữ viết (MCW).



Cung phản xạ liên quan đến lời nói được biểu thị dưới dạng những đường thẳng nhiều chấm.

EA = Ear = Tai

AC = Auditory Center of the Spoken Word = Trung tâm thính giác của chữ nói

MCS = Motor Center of the Spoken Word = Trung tâm vận động của chữ nói

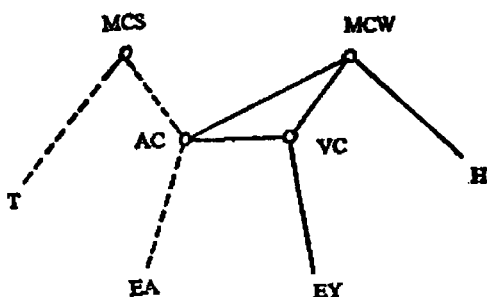
T = Tongue, Organs of Speech = Lưỡi, các Cơ quan tạo ra lời nói

MCW = Motor Center of Written Language = Trung tâm vận động của ngôn ngữ viết

H = Hand = Tay

EY = Eye = Mắt

VC = Visual Center of Written Word = Trung tâm thị giác của chữ viết



Như đã biết rõ, trong phương pháp của chúng tôi, bài giảng chỉ là một sự giải thích về cái bài tập. Đến nay yếu tố quan trọng nhất là việc làm của chính đứa trẻ trong việc lặp đi lặp lại bài tập. Khi tiếp tục bài tập dùng ngón tay dò theo nét chữ làm bằng giấy nhám, nhớ lại cái âm của chúng và tự phát âm cho chính mình nghe trong một thời gian dài, cuối cùng

trẻ sẽ thiết lập được mối liên kết cơ học giữa bộ vần và các thành phần cấu tạo của các từ ngữ. Những bài tập lặp đi lặp lại này biểu hiện một giai đoạn phát triển thực sự. Trong thời gian này, những hình ảnh do thị giác của những chữ cái của bộ vần, những hình ảnh của các thao tác cần thiết để tái tạo ra chúng với bàn tay qua chữ viết, và những mối liên kết giữa các hình ảnh do thính giác và do thị giác đã được cố định. Từ đó trẻ có được thói quen phân tích cả chữ viết lẫn lời nói. Một chữ cái trong bộ vần được trao cho đứa trẻ có thể được ví như là cái lò xo của một chiếc đồng hồ, nguồn gốc của tiếng tíc tắc của nó, và điều này gây hứng thú cho trẻ nhiều hơn so với món đồ chơi hình nộm bật lên từ trong hộp. Nhiều lúc, trẻ bị thu hút miệt mài vào đó (các giai đoạn của sự tập trung). Công việc liên kết được miêu tả ở trên kéo dài trong khoảng sáu tháng hoặc hơn, có nghĩa là từ khoảng ba tuổi rưỡi đến bốn tuổi, thời kì mà ngôn từ của trẻ còn dễ uốn nắn và dễ dàng phân tích bởi vì nó lập tức đến sau giai đoạn khi mà trẻ mới bắt đầu nói.

Chỉ một thời gian sau này, khi được hơn bốn tuổi, trẻ đã thành thạo trong kĩ thuật phân tích của mình và sử dụng chúng trong việc ghép chữ đầy thú vị. Và thế là như một con chim công xò rộng chiếc đuôi của nó, trẻ thể hiện khả năng kiểm soát của mình trên những kĩ thuật này và nối kết hai sự phân tích với nhau. Qua các bài tập trước đó trẻ có thể phân biệt rõ ràng những âm thanh riêng rẽ của từng từ và sắp xếp lại các chữ cái tương ứng trong bộ vần một cách hầu như máy móc. Một từ đã được thể hiện bằng chữ cái của vần nay biểu hiện cho sự phóng chiếu của lời nói ra bên ngoài, và

người giáo viên, như tôi đã quan sát thấy, có thể thâm nhập vào cái mê cung bên trong, nơi mà trẻ triển khai ngôn từ của nó. Cô có thể giúp trẻ tự biểu đạt bằng lời nói và hình ảnh để trẻ có thể hoàn thiện lời nói và chữ viết của nó.

Cơ chế tương tự cũng nằm trong nền móng của các ngôn ngữ không theo luật ngữ âm. Các âm thanh được tượng trưng bởi một mẫu tự của bảng chữ cái hoặc bởi một âm vị, một khi chúng đã được liên kết với một kí hiệu, hẳn có thể được phân tích chính xác hơn và được sử dụng vào việc ghép thành từ.

Bài tập ghép chữ kéo dài còn lâu hơn so với bài tập dùng để thiết lập cái cơ chế liên kết nói và viết. Như một quy tắc, khi trẻ đã học đánh vần đúng, thì bỗng nhiên nó lập tức bắt đầu viết. Khi ấy, trẻ có thể viết lại được hầu hết những từ được tìm thấy trong các ngôn ngữ theo luật ngữ âm và một số lượng lớn từ được tìm thấy ở các ngôn ngữ không theo luật ngữ âm.

Sự liên kết giữa hai ngôn ngữ, nói và viết, là điều cực kì quan trọng. Viết trở thành một dạng thứ hai của ngôn ngữ và được kết hợp với lời nói thông qua những bài tập được thường xuyên lặp lại.

Mặt khác, phương pháp truyền thống để dạy viết cho trẻ xem viết là một thứ gì đó độc lập với lời nói. Những khó khăn khác nhau về âm và âm tiết được nghiên cứu như thể toàn bộ ngôn ngữ phải được xây dựng lại. Thực tế rằng ngôn ngữ đã được hình thành rồi, rằng đứa trẻ đã sử dụng nó từ khi lên hai tuổi và rằng tất cả những khó khăn trong ngôn ngữ mẹ đẻ của ta đã được ấn định bởi một hiện tượng tự nhiên, thực tế ấy đã bị hoàn toàn quên lãng.

Hãy xem xét các ưu điểm của phương pháp mà chúng ta đã mô tả. Các chữ cái của bộ vần tác động lên ngôn ngữ nói, kích thích sự phân tích cái từ được nói ra một cách hầu như máy móc.

Chính lời nói được làm nổi bật bởi sự phân tích những âm cấu thành của nó.

Một khi sự liên kết của các kí hiệu với các âm thanh đã được thiết lập, thì trẻ có thể dừng lại được, với bảng chữ cái, tất cả những từ mà trẻ có thể nhớ ra và tất cả những từ mà trẻ nghe nói ra.

Rồi thì, sau khi một sự liên kết đơn giản đã được tạo ra giữa kí hiệu và âm thanh, toàn bộ ngôn ngữ nói có thể được ghi lại dưới dạng kí hiệu, và điều này lập tức dẫn đến chữ viết.

Thực ra, số lượng chữ cái trong bảng chữ cái là không nhiều. Trong tiếng Anh chỉ có hai mươi sáu chữ cái, và hai mươi sáu chữ cái này tạo nên tất cả từ ngữ có thể được tìm ra được ngay trong những quyển từ điển lớn nhất.

Tất cả từ ngữ vì thế đều được tạo ra bởi một hoặc nhiều âm này. Nếu những âm này được nối kết với hai mươi sáu chữ cái mà chúng tượng trưng, thì tất cả ngôn từ có thể được tượng trưng ở dạng hình ảnh, và trẻ em, lấy những chữ tương ứng với các âm, có thể tạo ra tất cả từ của một ngôn ngữ theo luật của ngữ âm pháp và rất nhiều từ của những ngôn ngữ không theo luật ngữ âm.

Một từ dù dài hay ngắn đòi hỏi cùng một nỗ lực. Những khó khăn được cho là do các âm tiết, như thường được dạy, chủ yếu là vấn đề của việc chuyển âm thanh thành những kí hiệu, nghĩa là của việc nhận

diện được các biểu tượng. Để ghép chữ thành một từ đơn giản như *pipa* (ống), và để ghép chữ thành một từ khó hơn như *strada* (con đường), thì về cơ bản cách thức là như nhau bởi hai từ này đã tồn tại trong tiếng mẹ đẻ của trẻ. Điều này được lí giải bởi thực tế trẻ đã thành công trong việc nhận biết những âm thanh riêng rẽ cấu tạo thành các từ ngữ và đã phân tích chúng. Nếu trẻ đã thành công trong việc nhận ra các âm trong các âm tiết *stra* và nghe được chúng một cách rõ ràng là *s-t-r-a*, thì trẻ có thể viết được từ đó.

Theo đó, chỉ còn duy nhất một điều thực sự khó khăn, một điều duy nhất để làm. Điều đó chính là thực hiện một sự phân tích các âm thanh thẳm trong đầu. Tựa như phương pháp của chúng tôi dạy bàn tay của trẻ cách viết ra các chữ cái, thì ở đây nó cũng xóa tan tất cả các khó khăn mà người ta đã tưởng tượng ra, và đưa vào giảng dạy thông qua cái nhu cầu được giả định là để khắc phục một loạt những khó khăn đang gia tăng. Nhiều người thường nghĩ, ví dụ, rằng trẻ sẽ viết chữ *i*, *e*, và *o* dễ dàng hơn những chữ khác. Nhưng nếu trẻ đã rèn luyện bàn tay của mình một cách tổng quát và đã sử dụng nó trong tất cả những bài tập giác quan khác nhau của nó, và nhất là để dò theo các mẫu tự và vẽ nhiều hình dạng hình học, mà chúng ta sẽ đề cập đến sau, thì trẻ sẽ không gặp trở ngại gì với những chữ cái riêng lẻ, hay ngay cả việc ghép chúng lại thành những từ mà trẻ thích và muốn ghi nhớ trong đầu nhờ vào chữ viết. Tất cả xảy ra một cách bất ngờ, trẻ bỗng bắt đầu viết và trẻ viết không chỉ những từ riêng lẻ mà còn viết ra các câu văn.

Khiếm khuyết trong lời nói do thiếu giáo dục

Những khiếm khuyết và bất toàn trong ngôn từ một phần là do các nguyên nhân bẩm sinh như bị dị tật hoặc khuyết tật bệnh lí của hệ thần kinh, nhưng một phần cũng do liên quan đến các khiếm khuyết về mặt chức năng đã mắc phải trong thời gian học nói. Điều này bao gồm việc phát âm sai những âm cấu tạo nên từ ngữ. Những sai lầm như thế được trẻ thu nhận khi nó nghe một từ được phát âm không hoàn chỉnh, nghĩa là khi trẻ nghe ai đó phát âm hay nói tồi. Những biến thể theo vùng miền của các phương ngữ thuộc vào loại khiếm khuyết này, nhưng cũng có những thói quen xấu khiến trẻ giữ lại các khuyết điểm tự nhiên trong ngôn từ của trẻ ấu nhi. Hoặc có thể, đứa trẻ bắt chước lối nói có khiếm khuyết của những người sống xung quanh nó trong thời thơ ấu.

Khiếm khuyết bình thường trong lời nói của trẻ thực ra là do các cơ quan phát ra tiếng nói, có tính phức tạp, hoạt động chưa được tốt và do đó, không thể tạo lại âm thanh đã là sự kích thích mang tính giác quan cho thao tác bẩm sinh này. Các cử động cần thiết để phát ra tiếng nói một cách rõ ràng lưu loát dần dần được phối hợp nhịp nhàng. Nhưng trước khi đạt được điều này, trẻ thường xuyên nói không chuẩn. Những khuyết tật về ngôn từ này được gọi chung bằng thuật ngữ *blaesitas* (lời nói bị khiếm khuyết), chủ yếu là do trẻ không thể điều khiển cử động của lưỡi. Chúng bao gồm các khiếm khuyết như *sigmatism*, phát âm chữ *s* không chuẩn; *rhotocism*, phát âm chữ *r* không chuẩn; *lambdacism*, lỗi phát âm chữ *l* không chuẩn; và *gammacism*, lỗi phát âm chữ *g* không chuẩn.

Một vài lỗi mà trẻ mắc phải khi phát ra các nguyên âm, như những nguyên âm được kết nối với phụ âm, là do trẻ phát âm lại đúng những âm mà trẻ thực ra đã nghe không chính xác.

Trong trường hợp thứ nhất, đó là vấn đề khiếm khuyết về chức năng trong cơ quan vận động ngoại vi và do đó là vấn đề khiếm khuyết của các đường thần kinh và nguyên nhân cần tìm ra là ở bên trong cá thể; nhưng trong trường hợp thứ hai thì khiếm khuyết là do tác nhân kích thích về mặt thính giác và nguyên nhân là ở môi trường xung quanh.

Những khiếm khuyết như thế thường tồn tại dai dẳng ở các thanh thiếu niên và người lớn mặc dù ở mức độ ít rõ rệt hơn. Họ nói một thứ ngôn ngữ chắc chắn là có khiếm khuyết và mắc những lỗi chính tả như những lỗi trong các phương ngữ khi viết ra.

Có một sự duyên dáng tuyệt vời trong lời nói của con người và kẻ nào không nói được một cách hoàn hảo thì rõ ràng họ đã thiếu một điều gì rất được trân trọng. Bất kì hình thức giáo dục nào quan tâm đến thẩm mỹ đều phải nhắm đến mục đích hoàn thiện ngôn từ. Mặc dù người Hi Lạp truyền tải cho người La Mã nghệ thuật diễn ngôn, điều này đã không được tiếp nối bởi những người theo chủ nghĩa Phục hưng Văn hóa, họ quan tâm đến tính thẩm mỹ của môi trường và sự phục hồi các tác phẩm nghệ thuật hơn là đến sự hoàn thiện chính bản thân con người.

Ngày nay, thông qua các phương pháp giáo dục, chúng ta chỉ mới bắt đầu chỉnh sửa những khiếm khuyết nghiêm trọng trong lời nói, như nói lắp; nhưng ý niệm về một hệ thống phổ quát của những bài tập

nói, hẳn sẽ hoàn thiện ngôn từ và ý thức thẩm mỹ của trẻ chưa thâm nhập được vào các trường học của chúng ta.

Một vài giáo viên dạy người câm điếc và một số người khởi xướng thông minh về cách nói hoàn thiện, ngày nay đang nỗ lực, nhưng với rất ít thành công, trong việc đưa vào các trường tiểu học, những phương cách để chỉnh sửa những dạng khiếm khuyết khác nhau trong lời nói mà các nghiên cứu thống kê đã cho thấy là rất phổ biến ở học sinh. Các bài tập trao cho trẻ cơ bản là lặp lại từng nguyên âm và phụ âm và tập thở, trong thình lặn, điều này khiến những cơ quan thực hiện chức năng nói được thư giãn và nghỉ ngơi. Chúng tôi sẽ không miêu tả chi tiết phương pháp áp dụng trong các bài tập này. Chúng dài dòng, tẻ nhạt và không phù hợp với sự hướng dẫn thông thường ở một trường học. Tuy nhiên tất cả những bài tập được sử dụng với mục đích chỉnh sửa lời nói đều được đưa vào ứng dụng trong phương pháp của tôi:

a) Bài tập im lặng chuẩn bị cho các đường thần kinh của lời nói để chúng nhận được những kích thích mới một cách hoàn hảo.

b) Những bước khác nhau trong bài tập bao gồm sự phát âm rõ rệt một vài từ của người giáo viên (và đặc biệt là phát âm những tên gọi mà người giáo viên muốn liên kết với cái ý tưởng cụ thể). Theo phương pháp này, tác nhân kích thích thính giác rõ ràng và hoàn hảo được khởi động và những kích thích này được lặp đi lặp lại bởi người giáo viên khi trẻ đã hình thành ý tưởng trong đầu về sự vật được tượng trưng bởi từ ngữ (nhận biết một sự vật) lúc tên gọi của nó được phát âm. Và cuối

cùng, đứa trẻ được thúc giục lặp lại to một từ đơn giản, phát âm từng âm cấu thành nên từ.

c) Các bài tập viết phân tích những âm thanh của một từ và khiến cho các từ này được lặp đi lặp lại, mỗi từ theo nhiều cách. Vì vậy, khi học riêng từng chữ cái của bộ vần và khi ghép chữ cái lại thành từ ngữ hoặc viết ra các từ, trẻ lặp lại các âm của chúng mà trẻ diễn dịch từng âm một thành ra cái ngôn từ được xếp ra hay được viết ra.

Tôi tin rằng cho đến bây giờ, việc chỉnh sửa những khiếm khuyết trong lời nói ở các trường mẫu giáo sẽ biến mất và thay vào đó, sẽ có một kế hoạch hợp lý hơn cho việc phòng tránh được chúng bằng cách chăm sóc cho sự phát triển ngôn ngữ trong các Ngôi Nhà của Trẻ Thơ, nghĩa là ở ngay chính độ tuổi khi mà ngôn từ đang được hình thành ở trẻ em.

Quy trình mà tôi mô tả ở trên đã được chứng thực một cách thường xuyên ở vô số ngôi trường để tôi có thể đưa ra những kết luận sau đây:

Độ tuổi phù hợp nhất cho việc phát triển ngôn ngữ viết là khoảng bốn tuổi, khi những quy trình tự nhiên kết nối với sự phát triển của lời nói được hoàn toàn kích hoạt, nghĩa là trong giai đoạn mẫn cảm (đọc *Bí ẩn tuổi thơ*), khi lời nói phát triển một cách tự nhiên và trở nên cố định. Sự nhạy cảm ở trẻ đối với sự phát triển cá nhân của mình khơi dậy lòng hăng hái của trẻ đối với việc học vần và thúc đẩy trẻ thực hiện việc phân tích ngữ âm của các từ thành những âm cấu thành của chúng. Về sau, khi lên sáu hoặc bảy tuổi, giai đoạn sáng tạo sẽ trôi qua, và trẻ sẽ không còn hứng thú tự nhiên như vậy nữa đối với việc phân tích lời nói hay chữ viết.

Đó là lí do tại sao trẻ nhỏ, theo quy tắc, có tiến bộ tốt hơn và nhanh hơn so với những trẻ có độ tuổi lớn hơn. Thay vì buồn chán và mệt mỏi như những trẻ lớn hơn, trẻ nhỏ tiếp tục thực hiện một hoạt động đều đặn mà dường như là để tăng cường sức mạnh của chúng.

Những nghiên cứu sâu hơn không những đã xác nhận điều đáng ngạc nhiên này, đặc biệt quan trọng đối với tâm lí trẻ em, mà còn chỉ ra các sửa đổi thú vị nên được thực hiện trong ứng dụng.

Cái kết luận của cuộc phân tích dài này là rằng về mặt cơ học, ngôn ngữ viết, có thể được liên kết trực tiếp với ngôn ngữ nói và từ đó, về mặt thực tiễn, nó có thể phát sinh ra như một cách thức biểu đạt khác. Điều này lại đặc biệt đúng trong thời kì lời nói được cố định một cách tự nhiên, nghĩa là trong thời kì mẫn cảm. Khi đó, ngôn ngữ viết trở thành một phương tiện bên ngoài để hướng dẫn và hoàn thiện ngôn ngữ nói và để loại bỏ tất cả những lỗi lầm và khiếm khuyết của nó. Như thế, viết hỗ trợ cho việc dạy nói.

Cái *dictorium* biểu đạt tư tưởng và là một sản phẩm của trí khôn, vì thế nó tìm thấy hai cơ chế hòa hợp để sử dụng - đó là lời nói và chữ viết.

Kinh nghiệm được mô tả ở trên cuối cùng dẫn đến kết quả là trẻ đọc được những câu văn dài chứa một lời yêu cầu thực hiện một hành động nào đó. Do vậy trẻ sẽ dễ dàng bước sang giai đoạn đọc sách ngay khi trẻ đủ lớn để hiểu được sách, đó là giai đoạn từ năm đến sáu tuổi.

Tuy nhiên, sau đó, chúng có rất nhiều tiến bộ. Những kinh nghiệm về sau này còn vượt trội hơn hẳn cái phép lạ kì diệu của những đứa trẻ bốn tuổi đột

nhiên biết viết. Sự tiến bộ của trẻ còn xảy ra sớm trước tuổi hơn nữa, các phương pháp lại càng nhanh hơn và chắc chắn hơn trong tác động của chúng, và sự hứng thú của trẻ thậm chí còn mãnh liệt hơn trước.

Nếu có ai nói rằng đột nhiên trẻ dưới hai tuổi có thể nhận biết hơn hai mươi chữ cái và biết năm hay sáu trăm từ, và rằng đến khi ba tuổi, chúng bắt đầu học ngữ pháp và học đọc, chắc không ai tin. Một phép lạ kì diệu như thế chắc hẳn sẽ khơi dậy sự thích thú và sự chú ý giống như nó đã xảy ra cách đây bốn mươi năm khi giới trí thức lần đầu tiên nghe nói đến những đứa trẻ ở San Lorenzo.

Chắc chắn nên có một cuốn sách khác để mô tả các thành công sau này: chúng tôi chỉ muốn đề cập sơ đến chúng ở đây. Những trẻ nhỏ tuổi hơn, nghĩa là từ khi chào đời cho đến năm ba tuổi thu hút sự chú ý của chúng tôi. Chính trong khoảng thời gian này mà lời nói phát triển một cách tự nhiên, và xuất hiện lần đầu tiên khi trẻ khoảng hai tuổi. Lời nói đi theo một số quy tắc nào đó trong sự phát triển của nó và sự thủ đắc được nó sau này sẽ đi vào cái điều có thể được gọi là một trật tự về "ngữ pháp". Điều này đầu tiên được quan sát và ghi chép bởi Stern và sau này bởi nhiều người khác quan tâm đến nghiên cứu tâm lí.

Trẻ bắt đầu biết đến danh từ, nghĩa là tên gọi của các vật, sau đó là những từ liên quan đến các danh từ này (tính từ), tiếp theo là giới từ (liên quan đến vị trí tương đối của các vật), và cuối cùng là liên từ (biểu thị cách liên kết giữa các vật). Nói vắn tắt, là khi bắt đầu nói, trẻ nói về những thứ trong môi trường của mình. Tuy nhiên có một điều kì lạ, là rằng vài tháng trước

khi tròn hai tuổi, trẻ lại bắt đầu nói rất nhiều từ. Trẻ sử dụng động từ, dùng đúng dạng của các danh từ và tính từ với tiền tố và hậu tố, và cuối cùng trẻ phân biệt được nhiều dạng thức khác nhau, biết ứng dụng thì quá khứ, hiện tại và tương lai và các chủ từ khác nhau!

Sau đó, khi được hai tuổi, trẻ sử dụng đúng cú pháp, ghép câu và kết nối chúng lại.

Sự phân tích thực sự về ngữ pháp của ngôn ngữ có thể được thực hiện trên cơ sở của các sự quan sát như vậy. Trên thực tế, nếu một người không nói đúng ngữ pháp, anh ta không thể nào diễn đạt được các tư tưởng của mình.

Một điều đáng chú ý là cái ngôn ngữ duy nhất mà bất cứ ai, dù có giáo dục hay không, đều sở hữu một cách hoàn hảo, về mặt phát âm và cấu trúc văn phạm, là "tiếng mẹ đẻ". Do đó, trẻ không những thủ đắc một thứ tiếng nói, mà còn tiếp thu nó theo một lối đặc biệt. Cách trẻ nói chuyện trở thành một đặc tính cá nhân, cũng như nó là một đặc điểm của chủng tộc của trẻ. Nó được in sâu lên con người cá thể.

Khi nghiên cứu và suy ngẫm về cái hiện tượng sáng tạo tuyệt vời này, chúng tôi nhận ra rằng trẻ có một dạng trí khôn khác với cái dạng của chúng ta, mà chúng tôi gọi đó là "trí tuệ thẩm hút".

Sự phát triển tự nhiên của ngôn ngữ ở trẻ gợi ý rằng chúng ta nên tiến hành theo một kế hoạch về ngữ pháp nếu mong muốn đẩy mạnh sự phát triển này hơn nữa, thông qua giáo dục. Và cũng như những cơ chế về chữ viết đã giúp chúng tôi kết hợp nó với lời nói trong giai đoạn đầu của các cuộc thí nghiệm của chúng tôi, thì ở đây cũng vậy, ngôn ngữ viết theo ngữ

pháp, thông qua các đồ vật, trò chơi và chữ viết, có thể giúp cho trẻ có một ngôn ngữ nói cao cấp hơn, đó là cái ngôn ngữ của *dictorium*, mà chủ yếu là sự diễn đạt các tư tưởng.

Sự thành công của lần thử nghiệm thứ hai vượt hẳn lần đầu. Mặc dù các phương pháp mà chúng tôi sử dụng ban đầu vẫn được xem là cơ bản, sự khác biệt này nên được ghi nhận: các từ trong ngôn ngữ nói không những chỉ quan trọng vì chúng có thể được viết lại; mà còn vì ý nghĩa về ngữ pháp của chúng. Vì thế sự kết hợp giữa các từ không những giúp chuyển những gì ta muốn nói ra thành văn viết, mà nó còn tức thời đưa đến sự khám phá ra những câu văn có ý nghĩa được dần dần tạo ra theo các quy tắc về ngữ pháp.

Giai đoạn thí nghiệm thứ hai này của chúng tôi đã có một quá trình còn quan trọng và đáng ngạc nhiên hơn lần đầu tiên rất nhiều.

Một trong những khía cạnh thực tiễn của sự phát triển mới mẻ này đã là một cuộc cách mạng gần như hoàn toàn trong việc học viết một ngôn ngữ không theo luật ngữ âm. Ở đây trực giác của trẻ, được kích thích bởi những nguồn năng lực sáng tạo của nó, đã tham gia vào. Do đó, như chúng ta đã chứng kiến việc trẻ lớp một đọc được bằng trực giác những chữ viết theo kiểu in và ngay cả theo kiểu Gothic, dù không hề có được sự giảng dạy chính thức nào, thì ở đây chúng ta thấy trẻ đọc qua trực giác những từ không theo luật ngữ âm trong chính tiếng mẹ đẻ của chúng, chỉ đơn giản bằng cách sử dụng các đồ vật và tham gia vào những trò chơi hấp dẫn. Sự quan tâm và nỗ lực của chúng trong vấn đề này dường như tương tự với

những gì đã đưa đẩy các nhà ngữ văn đến việc diễn giải những kí tự chưa từng được giải mã được khắc ghi trên các đền đài cổ xưa.

Sự quan tâm cuồng nhiệt của trẻ đối với việc đọc có thể được lí giải bởi những sự chinh phục và khám phá khác mà chúng đã thực hiện một cách vô thức trong những năm đầu đời.

Bây giờ chúng tôi hẳn có thể đưa ra một số minh họa thực tiễn của sự sắp xếp các từ theo một trật tự ngữ pháp.

Tự các danh từ không biểu hiện cho một ngôn ngữ tự nhiên bởi chúng ta không bao giờ đơn thuần chỉ nói "ghế", hoặc "hoa", mà ít ra là "cái ghế", "bông hoa", v.v. Một mạo từ thường đi kèm với danh từ. Trong cùng một cách thức, một danh từ thường được bổ nghĩa bởi một tính từ để nó có thể được phân biệt với những vật khác nhau của cùng một loại. Ví dụ như chúng ta nói "bông hoa đỏ", "bông hoa vàng", "cái bàn tròn", "cái bàn to", v.v. Và tính từ có một ý nghĩa rất rõ rệt đối với các trẻ em của chúng tôi, mà qua những bài tập giác quan của chúng, trẻ đã làm quen với các tính chất thông qua các giác quan, học biết những từ ngữ mang tính phân biệt như "dày", "mỏng", "nhỏ", "to", "xanh đậm", "xanh nhạt", v.v. Rõ ràng là trẻ ở thời kì này đang dần thân vào cái công việc trí óc sẽ khiến cho trẻ ý thức được những gì mà nó đã thủ đắc một cách vô thức và khuyến khích trẻ phát triển và cố định chúng. Cái khuynh hướng tự nhiên này đã được minh chứng tốt bởi chính nỗ lực của chúng tôi; và Mario M. Montessori, trong vòng hai mươi năm quan sát vừa qua, đã đưa ra cho chúng ta một bức tranh về những khả năng trí tuệ

của trẻ đến nỗi công trình của ông có thể được ví như một tượng đài đích thực về giáo dục.

Không nghi ngờ gì về thực tế rằng trẻ hấp thụ một số lượng khổng lồ của các ấn tượng từ môi trường của nó và rằng sự trợ giúp bên ngoài cho cái bản năng tự nhiên này khơi dậy bên trong trẻ một nhiệt tình sinh động. Theo lối này, giáo dục có thể là một sự trợ giúp đích thực cho sự phát triển tự nhiên của trí tuệ.

Mặc dù, như chúng ta đã nói, không thể kể ra hết các chi tiết của công trình khổng lồ này mà chắc sẽ cần rất nhiều tập sách có ích về ứng dụng thực tiễn, chúng ta cần nhớ rằng ngôn ngữ viết không những dẫn đến một kiến thức về ngữ pháp và cú pháp ở một độ tuổi có vẻ là quá sớm, mà quả đã làm cho trẻ rất thích thú, cũng có thể trở thành một phương tiện cho sự giáo dục nói chung.

Người giáo viên phải tự lo tìm kiếm thêm càng nhiều tên gọi mới để thoả mãn những yêu cầu vô hạn của những đứa trẻ mà họ chịu trách nhiệm. Lòng khao khát này được biểu lộ trong chữ viết của chúng rõ ràng là tự nhiên. Giữa độ tuổi ba và năm, vốn từ vựng của trẻ gia tăng một cách tự phát từ ba trăm đến ba ngàn từ hoặc hơn thế nữa. Điều này là một thực tế đã được minh định bởi các nhà tâm lý học, tuy nhiên, là những người đã tự giới hạn mình vào việc quan sát, đếm và ghi chép sự phát triển này nhưng lại không chỉ ra cách thức để hỗ trợ cho sự phát triển tự nhiên của nó.

Phương pháp của chúng tôi còn chứng minh một điều khác nữa và một lần nữa cho thấy rằng chúng có thể trang bị cho chúng ta những kiến giải về tâm lý.

Chúng đã hé lộ ra thực tế rằng trẻ cũng quan tâm đến các từ của ngoại ngữ và rằng trẻ nhớ được chúng một cách đáng ngạc nhiên, trong suốt thời gian cần thiết để tạo lại các từ này với bộ vắn rời có thể di chuyển được. Điều này chỉ ra rằng trẻ có khuynh hướng tích lũy từ ngữ trong thời kì nhạy cảm (từ ba đến năm tuổi) ngay cả khi chúng không hiểu những từ ngữ đó.

Thực ra, tất cả các từ ngữ đều sẽ là mới mẻ đối với một đứa trẻ cho đến khi nó hiểu được chúng, và sự hiểu biết này chính là hành động có ý thức dẫn đến việc làm rõ, xác định và lưu giữ được chúng.

Nếu có một khuynh hướng tích lũy từ vựng hoàn toàn khác biệt với việc hiểu rõ ý nghĩa của các từ, thì chúng ta có thể hỏi một cách hợp lý rằng: Tại sao người giáo viên phải trao cho trẻ quá nhiều từ ngữ rời rạc khác nhau, đơn thuần bằng cách lấy chúng ra từ trong trí nhớ của cô ta? Và thay vào đó, tại sao không sử dụng thời kì này trong cuộc đời của trẻ để thiết lập trật tự cho những từ ngữ mà trẻ đã nghe được và để học một số thuật ngữ khoa học? Công việc này, chưa đựng nhiều sự ngạc nhiên, cũng đã được thực hiện một cách có phương pháp bởi Mario M. Montessori. Thay vì dùng những chiếc hộp chứa đủ loại từ được chọn một cách ngẫu nhiên, chúng tôi sử dụng các từ liên quan đến những phân loại đặc biệt của các vật, chẳng hạn, ví dụ như là năm lớp động vật có xương sống, những động vật xếp theo loài của chúng, lá, hoa, củ rễ, v.v. Trong các trường hợp như vậy, hình ảnh là rất cần thiết để nói lên ý nghĩa của các từ mới. Nhưng ngoài những hình ảnh, các vật sống cũng được sử dụng, và trẻ được dạy nên đi theo sự tò mò của mình, v.v.

Sự thành công của các biện pháp này lớn đến mức ta có thể triển khai một kiểu đào tạo khoa học phù hợp với trình độ trí khôn của trẻ em, và những kết quả đạt được thật đáng ngạc nhiên. Cách dạy này đã được phát triển một cách đáng kể, vượt xa các giới hạn ban đầu. Kết quả bất ngờ là trẻ thích làm và nhắc lại các sự phân loại. Điều này xác chứng mỗi nghi ngờ rằng tập hợp các từ lại và sắp xếp chúng trong đầu óc cho có trật tự, dựa theo ý nghĩa của chúng là một điều rất tự nhiên. Vì thế trong tất cả các bài tập này đều có hai thái cực. Một là ngữ pháp, ở bên trong. Nó ấn định cái trật tự mà theo đó các từ ngữ phải được sắp xếp để có thể biểu đạt tư tưởng và do đó để xây dựng nên ngôn ngữ. Mặt kia là cái nhu cầu có một trật tự dựa theo đó mà những ấn tượng bên ngoài có thể được phân loại.

Kết quả của thí nghiệm này đã vượt xa mong đợi của chúng tôi, và ngày nay trẻ em học rất nhiều kiến thức chính xác về sinh học, địa lí và thiên văn qua việc sử dụng ngôn ngữ như là một sự hướng dẫn cho chúng. Và tri thức này giống như hạt giống được gieo trên một mảnh đất màu mỡ. Trong tâm trí của trẻ, hạt giống tăng trưởng một cách tự nhiên nhờ vào sự thúc đẩy của tự nhiên, nó mời gọi trẻ thủ đắc một tri thức về thế giới.

Bất kì ai xét đến những biểu hiện thuần túy của sự phát triển tự nhiên này, từ một quan điểm tâm lí, sẽ phải ngạc nhiên khi khám phá ra rằng trẻ năm tuổi có một sự hiểu biết rộng lớn về thế giới bên ngoài và nhận biết các sản phẩm của văn minh và tên gọi của chúng, theo một cách thức gần như bí ẩn. Ví dụ như trẻ nhận

biết được những hiệu xe hơi khác nhau mà các bà mẹ không thể phân biệt nổi.

Kinh ngạc vì những điều như thế, Stern kết luận rằng: “Trong hàng ngàn năm qua, trẻ đã đi qua như một hữu thể vô danh xa lạ giữa dòng nhân loại, thế nhưng nó lại sở hữu những bản năng trí tuệ khiến cho chúng ta nhận ra rằng đứa trẻ là cái móc liên kết trong sợi chuỗi của văn minh”.

Chương 18

Dạy cách đếm và nhập môn số học

Học cụ đầu tiên sử dụng cho việc học đếm là một loạt mười thanh gỗ đã được sử dụng trong việc giáo dục các giác quan về chiều dài. Các thanh số được chia theo độ dài từ 1 đến 10. Thanh ngắn nhất dài 10 centimét (4 inches), thanh ngắn thứ hai dài 20 centimét (8 inches) v.v. cho đến thanh số mười dài 1 mét (40 inches). Nhưng khi các thanh này được sử dụng để đếm thì chúng không cùng màu như lúc trước, khi được sử dụng với mục đích dùng mắt để ước lượng chiều dài được thay đổi dần. Thay vào đó, ở đây các đoạn dài 10 centimét khác nhau được lần lượt sơn màu đỏ và màu xanh dương, và vì thế ta có thể đếm được các đoạn này trên mỗi thanh gỗ. Nếu thanh đầu tiên tượng trưng cho số 1, thì những thanh còn lại lần lượt tượng trưng 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10. Lợi điểm của học cụ này là nó biểu hiện các đơn vị gồm từng con số được biểu trưng chung với nhau, mặc dù chúng riêng biệt và có thể đếm được. Ví dụ như thanh số 5, về tổng thể nó là một thanh dài tượng trưng cho số 5, nhưng 5 đơn vị lại có thể được phân biệt bởi có màu sắc khác nhau. Điều này khắc phục được một khó khăn rất lớn, đó là việc liên tiếp cộng thêm một đơn vị này với một đơn vị khác để cho ra một tổng số. Nếu sử dụng nhiều vật nhỏ với bất kì hình dạng nào để đếm, ví dụ như những khối vuông nhỏ cùng kích cỡ, tại sao người giáo viên khi đặt khối thứ nhất xuống lại nói là "1" và

khi đặt khối thứ hai xuống lại nói là “2” v.v.? Trẻ nhỏ hay nói 1 cho mỗi vật được thêm vào. Do đó trẻ nói: “1, 1, 1, 1, 1”, thay vì “1, 2, 3, 4, 5”.

Thực tế rằng một tập hợp lớn dần qua việc đưa vào thêm một đơn vị mới và rằng cái tổng thể đang gia tăng cần được xét đến này tạo ra chương ngại chủ yếu cho trẻ ba tuổi rưỡi đến bốn tuổi khi học đếm. Tập hợp các đơn vị tự thân thực sự là riêng rẽ, thành một tổng thể là một hoạt động trí óc vượt quá khả năng của một đứa trẻ. Trên thực tế, rất nhiều trẻ nhỏ đếm bằng cách đọc thuộc lòng, theo trí nhớ, thứ tự tự nhiên của các con số, nhưng chúng lại bối rối khi phải đối diện với các số lượng tương ứng với những con số này. Đếm ngón tay, bàn tay, bàn chân là một việc cụ thể hơn đối với trẻ bởi chúng luôn có thể tìm thấy những vật ấy lúc nào cũng được kết hợp theo một số lượng nhất định. Trẻ biết rằng chúng có hai tay và hai chân.

Tuy nhiên, hiếm khi, trẻ có thể đếm các ngón tay trên một bàn tay với sự chắc chắn, và khi làm được điều này thì vẫn luôn có cái khó khăn để trẻ hiểu lí do vì sao, nếu bàn tay có năm ngón tay, mà trẻ lại phải nói “1, 2, 3, 4, 5” cũng với cái vật này. Sự mơ hồ này không là vấn đề đối với một đầu óc trưởng thành hơn nhưng lại là một trở ngại để đếm ở tuổi rất nhỏ. Tính cực kì chính xác và tính cụ thể cao độ của trí não của trẻ cần sự trợ giúp rõ ràng và chính xác. Khi những thanh số được trao cho trẻ, chúng tôi thấy rằng ngay cả đứa nhỏ tuổi nhất cũng tỏ ra vô cùng hứng thú trong việc đếm.

Các thanh số tương ứng với những con số và có chiều dài tăng dần, với một đơn vị được lần lượt thêm vào trên từng thanh. Vì thế chúng không những cung

cấp được một khái niệm tuyệt đối mà còn là một khái niệm tương đối về số. Các tỉ lệ về kích thước của chúng đã được học qua trong những bài tập về giác quan. Ở đây chúng được đánh giá trên phương diện toán học và điều này cung cấp một sự nhập môn cho môn số học. Những con số có thể cầm nắm và có thể so sánh này lập tức phù hợp với những kiểu phối hợp và tương phản khác nhau. Ví dụ khi đặt cái thanh có một đơn vị cạnh cái thanh có hai đơn vị, ta có được một chiều dài bằng ba đơn vị. Bằng cách nối thanh ba đơn vị và thanh hai đơn vị ta có được một thanh với chiều dài là năm đơn vị.

Tuy nhiên bài tập thú vị nhất bao gồm việc đặt những thanh gỗ cạnh nhau lần lượt dựa trên chiều dài của chúng, giống khi cả loạt được sắp xếp trong các bài tập giác quan. Kết quả của việc này là khi chúng được sắp xếp như những ống dài của một cây đàn ống, các màu đỏ và xanh đi liền với nhau và tạo thành những sọc ngang đẹp mắt. Sau đó bằng cách đặt thanh ngắn nhất có một đơn vị ở đầu một thanh có chín đơn vị, thanh thứ hai với thanh thứ tám, thanh thứ ba với thanh thứ bảy, và thanh thứ tư với thanh thứ sáu, trẻ tạo ra những chiều dài bằng với thanh dài nhất có 10 đơn vị. Vậy thì sự di chuyển và kết nối những số lượng này là gì nếu không phải là khởi đầu cho các phép toán số học? Đồng thời, di chuyển đồ vật theo cách này là một trò chơi thú vị và đòi hỏi trí khôn, thay vì phải cố gắng hình dung ra những tập hợp của các thực thể riêng rẽ như là những tổng số biểu thị cho một con số thì nó lại dành hết năng lượng tươi mới của nó cho sự luyện tập cao hơn để xác định và cộng các số lượng lại với nhau. Một khi trở ngại được loại bỏ, tất cả năng lượng trí não của trẻ được vận

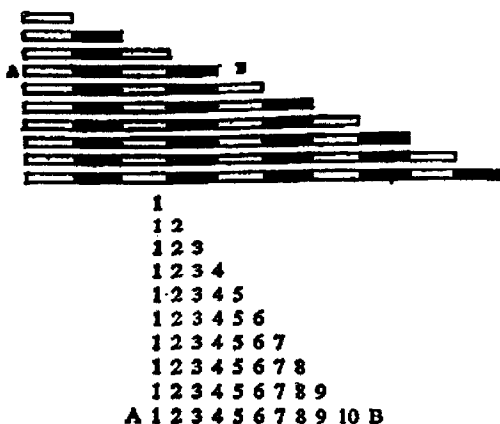
dụng và sự tiến bộ của nó trong việc học tập tiến triển đến mức độ tuổi của nó cho phép. Khi trẻ bắt đầu đọc và viết, nó cảm thấy khá dễ dàng để học các hình dạng tượng trưng cho số. Chúng tôi đưa cho trẻ những tấm thẻ có các con số làm từ giấy nhám cùng một lúc khi đưa cho trẻ những chữ của bảng chữ cái. Bằng cách dùng ngón tay dò theo hình dạng của số, trẻ học được cách viết những con số đó và trẻ cũng học được tên gọi của chúng. Khi học xong một tấm thẻ, trẻ đặt thẻ lên cái thanh có số lượng tương ứng. Sự kết hợp của các kí tự với những số lượng cấu thành một bài tập giống như là đặt một tấm thẻ có mang tên gọi lên trên món đồ mà nó tượng trưng. Khi bài tập này được hoàn tất mi mẫn, nó tạo ra nền tảng cho một công việc lâu dài mà trẻ có thể tiếp tục một mình. Các tổng số của những thanh số có thể được viết ra để chúng tương ứng với các con số. Đôi khi trẻ năm tuổi viết đầy cuốn vở của mình với những tổng số nhỏ của mình.

Mặc dù các thanh số đóng vai trò trợ giúp chủ yếu cho trẻ để nó có thể bắt đầu môn số học, hai vật khác cũng được sử dụng. Một trong vật này dẫn đến việc đếm các đơn vị riêng rẽ và cho trẻ một khái niệm về các tập hợp về số đồng thời cố định trước mắt trẻ sự nối tiếp của những kí hiệu sau: 0, 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9. Học cụ này chúng tôi gọi là khay suốt, có chứa nhiều ngăn, mỗi ngăn được ghi với một trong mười con số, xếp theo thứ tự liên tiếp. Trẻ tập hợp những số lượng tương ứng (với số trên ngăn - ND) của các vật riêng rẽ vào trong những ngăn này và như vậy tạo ra các đơn vị. Ở đây những vật này được biểu thị bằng các que dài nhìn tựa như những cái suốt chỉ.

Học cụ còn lại, mà chúng tôi đã đề cập đến ở trên, bao gồm một nhóm thẻ trong một chiếc hộp chứa nhiều vật khác nhau (các cây bút lông màu). Những tấm thẻ này được ghi riêng với số từ một đến mười, được xáo trộn, và đầu tiên trẻ phải đặt chúng thành hàng ngang, cho thấy nó đã hiểu được thứ tự các con số và nó nhận dạng được những kí hiệu biểu trưng cho các con số đó. Rồi bên dưới mỗi con số, trẻ đặt một số lượng tương ứng những cây bút lông màu, xếp chúng thành từng cặp và cặp này nằm dưới cặp kia. Bằng cách này, sự khác biệt giữa số lẻ và số chẵn sẽ tự động hiện ra. Đây là tất cả học cụ mà chúng tôi cảm thấy cần thiết để xây dựng nền tảng cho việc học đếm và làm các phép toán trong số học.

Sau đây là sự miêu tả chi tiết hơn có thể trợ giúp cho các giáo viên một cách thiết thực.

Các thanh gỗ được đặt cạnh nhau tùy theo chiều dài của chúng. Trẻ đang thực hiện bài tập này lúc ấy phải đếm những đoạn màu đỏ và màu xanh, bắt đầu từ phía bên đầu A.



Sau đó, trẻ gọi tên từng thanh, bắt đầu từ thanh ngắn nhất đến thanh dài nhất, dựa trên tổng số các đoạn chứa trên mỗi thanh, khi trẻ sờ vào các thanh ở đầu B là nơi mà chúng tạo thành một dãy bậc thang. Việc này cho ra cách đánh số giống như ta thấy ở các đoạn của thanh dài nhất: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10. Theo đó trẻ kiểm tra lại rằng mỗi cạnh của hình tam giác tương ứng với số 10, và trẻ tự lặp lại bài tập này nhiều lần vì thấy nó thú vị.

Bài tập giác quan trong việc nhận biết những thanh dài hơn và ngắn hơn bây giờ đã được kết hợp với cách đếm. Những thanh này được đặt trên sàn nhà hoặc xáo trộn lại trên bàn. Sau đó người giáo viên chọn ra một thanh, và thay vì chỉ đưa cho trẻ xem nó cô ta cho trẻ đếm các đoạn của thanh đó, ví dụ như năm đoạn. Rồi cô ta nói với đứa trẻ: “Đưa cho cô thanh dài nhất kế tiếp”. Đứa trẻ dùng mắt để chọn thanh đó và giáo viên cho trẻ kiểm tra lại bằng cách đặt hai thanh lại với nhau và đếm các phân đoạn của chúng. Những bài tập như thế có thể lặp đi lặp lại nhiều lần, và qua đó trẻ học được cách đặt một cái tên đặc trưng cho mỗi thanh trên các bậc thang. Trẻ bây giờ gọi chúng là “thanh một đoạn”, “thanh hai đoạn”, “thanh ba đoạn”, “thanh bốn đoạn”, v.v. Và cuối cùng, để cho ngắn gọn, rốt cuộc trẻ có thể gọi chúng khi cầm trên tay là: “thanh một”, “thanh hai”, “thanh ba”, “thanh bốn”, v.v.

Số được tượng trưng bởi kí hiệu bằng hình. Tại thời điểm này, nếu đã biết viết, trẻ được đưa cho những con số cắt ra từ giấy nhám, cũng theo như cách mà chúng đã được trao cho những vật khác, nghĩa là dựa theo tam đoạn thức với ba giai đoạn khác nhau: “Đây là một”,

“Đây là hai”, “Đưa cho cô một”, “Đưa cho cô hai”, “Đây là số mấy?”. Trẻ phải dò theo các con số bằng ngón tay cũng giống như cách mà trẻ đã làm với các chữ cái.

Bài tập về số: sự liên kết kí hiệu bằng chữ với số lượng.
Tôi có hai cái hộp dùng cho các con số. Mỗi hộp gồm có một khay nằm ngang, được chia thành năm ngăn bởi những thanh chắn nhỏ, bên trong ngăn có thể chứa các vật. Khay thứ hai được đặt nằm dọc, vuông góc với khay thứ nhất. Khay này cũng được chia thành năm ngăn bởi những thanh chắn dọc. Trong mỗi ngăn có một con số. Trong khay thứ nhất có các số là 0, 1, 2, 3, 4 và trong khay thứ hai có số 5, 6, 7, 8, 9.

Bài tập này đơn giản. Nó gồm có việc đặt vào bên trong diện tích của mặt phẳng ngang, một số vật, với lượng tương ứng với con số được ghi trên mặt phẳng dọc. Để thay đổi bài tập, trẻ có thể được trao cho những đồ vật nhỏ khác nhau. Tôi sử dụng những que suốt nhỏ được đặt làm cho mục đích này, những khối vuông của Froebel và những hình đĩa dùng để chơi cờ. Một nhóm các vật như thế được đặt trước mặt trẻ và trẻ phải đặt chúng vào vị trí của chúng, nghĩa là đặt, ví dụ, một cái đĩa gần số một, hai cái đĩa gần số hai, v.v. Khi trẻ đã hoàn tất bài tập và nghĩ rằng mình đã thành công, trẻ gọi người giáo viên đến để kiểm tra lại.

Bài tập về số không. Đợi cho trẻ chỉ vào ngăn số không và hỏi: “Con nên đặt gì vào đây?”, chúng ta trả lời: “Không có gì, số không là không có gì”.

Nhưng điều này là chưa đủ. Chúng ta phải làm cho trẻ cảm thấy được rằng số không là hoàn toàn không có gì. Để làm điều này, chúng ta dùng những bài tập vô cùng thú vị cho trẻ. Tôi ngồi giữa đám trẻ. Khi chúng

đã ngồi xung quanh tôi trên những chiếc ghế nhỏ, tôi quay sang một đứa trong đám từng làm qua bài tập về số và nói: “Lại đây con, tới đây với cô không lần”. Đứa trẻ hầu như lần nào cũng chạy đến, và quay về chỗ của mình. “Nhưng, con ơi, con đã đến với cô một lần, và cô nói với con là đến với cô không lần mà”. “Vậy thì con nên làm gì?”. “Không làm gì cả, không lần là không có gì cả”. “Nhưng làm sao để con không làm gì cả?”. “Thì đừng làm gì hết, con phải ngồi yên. Con không được động đây. Con không được đến dù chỉ một lần. Không lần có nghĩa là không lần nào cả”.

Chúng tôi lặp lại bài tập đó. “Con ơi, hãy cho cô không cái hôn với những ngón tay của con đi”. Đứa trẻ run rẩy, mỉm cười và ngồi yên lặng. Tôi lặp lại với một giọng gần như thật tha thiết “Các con có hiểu không?”. “Gửi cho cô không cái hôn, không cái hôn”. Tôi ngừng lại. Tôi hạ giọng xuống như thể tôi đang giận vì tiếng cười của bọn trẻ và nghiêm mặt nói với một đứa trong số chúng, thậm chí với giọng hăm dọa. “Con, đến đây không lần! Cô bảo con đến đây không lần. Con hiểu không. Cô đang nói với con. Đến đây không lần!”. Đứa trẻ không động đây. Tiếng cười càng trở nên ầm ĩ hơn, trỗi lên như thể tại tôi thay đổi thái độ của mình, ban đầu là yêu cầu và sau đó là đe dọa. Tôi buồn bã thở dài “Nhưng mà, tại sao con không đến? Tại sao con không đến?”. Rồi thì tất cả bọn trẻ cùng la to, với những đôi mắt lấp lánh và gần như khóc của chúng vì vui và cười nhện: “Không là không có gì cả! Không là không có gì cả!”. Tôi hỏi “À, vậy sao?”, tôi thản nhiên mỉm cười “Vậy thì tất cả các con đến đây với cô một lần!”. Và chúng chạy ồa đến vây quanh tôi.

Về sau khi hỏi đến cách viết con số, chúng tôi sẽ nói, đối với con số 0 rằng: “Số không dường như là một cái 0. Nó có phải cái 0 không?”. “Không, nó không phải là một cái 0, không là không gì cả”.

Bài tập để nhớ số. Khi trẻ nhận dạng được kí hiệu được viết ra và biết ý nghĩa của chúng, thì tôi cho trẻ thực hiện bài tập sau đây.

Tôi có nhiều mẫu giấy khác nhau, trên mỗi mẫu giấy có những con số từ số không đến chín, có mẫu được in, có mẫu được viết bằng tay. Với mục đích này, tôi thường dùng những con số được cắt từ các cuốn lịch to. Tôi chọn những con số màu đỏ, nếu có thể, và cắt bỏ bất kì chữ nào được in trên hoặc dưới con số. Tôi gấp những mẫu giấy này lại, bỏ chúng vào một cái hộp và cho trẻ rút thăm. Một đứa trẻ rút ra một mẫu giấy, đem nó về chỗ ngồi của mình, hé nhìn nó và gấp lại để giữ bí mật. Sau đó từng đứa, hoặc từng nhóm, những đứa đã có con số, và tất nhiên là những đứa lớn tuổi nhất có thể nhận ra số, chúng đi đến cái bàn lớn của giáo viên nơi có chất nhiều món đồ khác nhau. Những món đồ này có thể là các khối vuông, những thoi gạch của Froebel hoặc là các miếng thẻ mà tôi đã làm ra để luyện tập giác quan về trọng lượng (baric). Mỗi đứa trẻ lấy số đồ vật đúng với con số trong mẫu giấy mà chúng đã rút thăm. Tuy nhiên, mẫu giấy với con số trong đó vẫn còn bí mật gấp lại và để ở chỗ của đứa trẻ. Vì thế trẻ không những phải nhớ con số của mình trong lúc di chuyển giữa đám bạn để đến cái bàn lớn, mà còn phải nhớ số đó trong khi nhặt và đếm từng cái một. Ở thời điểm này người giáo viên có thể có những quan sát thú vị về trí nhớ của trẻ.

Khi đã nhặt đủ số đồ vật của mình, trẻ đặt chúng thành hai dãy trên bàn của mình và nếu như là số lẻ thì trẻ đặt món đồ lẻ của mình ở phía dưới cùng, ở chính giữa ngay bên dưới hai cái sau cùng. Theo đó, sự sắp xếp của chín con số sẽ như sau:

```

  O   O   O   O   O   O   O   O   O
  X  XX  XX  XX  XX  XX  XX  XX  XX
      X  XX  XX  XX  XX  XX  XX  XX
          X  XX  XX  XX  XX  XX
              X  XX  XX
                  X

```

Những dấu chéo tượng trưng cho các con số. Chỗ được đánh dấu bởi một vòng tròn nhỏ là nơi trẻ phải đặt mẫu giấy rút thăm đã gấp lại của mình. Khi đã hoàn tất, trẻ đợi giáo viên kiểm tra lại. Người giáo viên đến, mở mẫu giấy ra, đọc nó, và thể hiện sự hài lòng khi thấy rằng trẻ đã không làm sai.

Lúc đầu khi mới chơi trò này, thường trẻ sẽ lấy nhiều đồ hơn so với số lượng trong mẫu giấy đã rút. Điều này không phải vì trẻ không nhớ được số mà bởi cái tật thích sở hữu của trẻ. Đây là một chút bản năng gian lận, đặc trưng ở những cá thể nguyên thủy và chưa được dạy dỗ. Người giáo viên cố gắng giải thích cho trẻ rằng vô ích khi có quá nhiều vật trên bàn và rằng cái đẹp thật sự của trò chơi là lấy chính xác số lượng đồ vật ghi trong giấy.

Trẻ dần dần nắm bắt được cái ý tưởng này nhưng không dễ dàng như ta tưởng. Trẻ phải thực sự nỗ lực để từ bỏ ý muốn của bản thân mà tự hạn chế mình vào trong các giới hạn đã định và chỉ lấy, ví dụ, hai trong số đồng đồ trước mặt ngay cả khi các bạn nó lấy nhiều hơn.

Do đó, tôi xem trò chơi này như một bài tập về ý chí hơn là một bài tập đếm.

Trẻ đã rút thăm mẫu giấy có số không thì không rời khỏi chỗ của mình, ngay cả khi nó thấy tất cả những người bạn của mình, đứng lên và đi lấy những món đồ mà nó không được lấy từ đồng đồ ở xa. Rất thường khi con số không rơi vào tay một đứa trẻ có thể đếm dễ dàng và chắc nó sẽ rất vui để lấy được một số lượng lớn và đặt đồ theo thứ tự lên bàn để đợi chờ sự xác nhận với niềm tự hào và lòng tự tin.

Điều thú vị nhất là việc theo dõi biểu cảm trên gương mặt của những đứa rút được số không. Phản ứng của trẻ đối với việc này tiết lộ rất nhiều về phẩm cách của nó. Một vài đứa giữ vẻ mặt thản nhiên, ra vẻ điềm tĩnh, vì thế che giấu được nỗi đau của sự vỡ mộng. Vài đứa khác có một cử chỉ đột ngột, bộc lộ sự thất vọng của mình. Còn những đứa khác lại không thể che giấu một nụ cười đối với tình thế lạ lùng mà chúng tự thấy mình đang rơi vào, và điều này khơi dậy sự tò mò của những đứa khác. Một số khác theo dõi tất cả cử chỉ của những người bạn của chúng cho đến phút cuối của bài tập với một chút ghen tị và một sự thêm thương rõ rệt muốn được như những người bạn đó. Cuối cùng là những đứa biểu lộ một sự nhản nhện tức thời.

Lúc kiểm tra lại các con số, khi người giáo viên hỏi con số mà trẻ đã rút được, vẻ mặt của chúng khi thú nhận rằng chúng có con số không cũng khá thú vị: “Còn con, con không rút thăm sao?”. “Con có một số không”. “Nó là số không đó”. “Con có không cái” là những câu trả lời ta thường nghe. Tuy nhiên, những gương mặt đầy biểu cảm, và giọng nói của chúng để lộ

những cảm xúc rất khác nhau. Rất ít trẻ thật tình thừa nhận chúng đã khó chịu vì trải qua cái gì đó rất khác thường. Hầu hết chúng đều lo lắng hay cam chịu.

Tuy vậy, một số bài học về thái độ hành xử phải được truyền đạt: “Các con thấy đó, rất khó để giữ bí mật về con số không. Nó có thể thoát ra khỏi tay con. Hãy làm như thể con không quan tâm. Đừng để ai biết rằng con không có gì cả”. Trong thực tế, sau một thời gian, niềm hãnh diện và ý thức về nhân phẩm trở nên vượt trội và trẻ trở nên quen thuộc với việc rút được số không hoặc một con số nhỏ. Chúng không còn cảm giác bối rối và cố gắng che giấu sự hơi khó chịu mà ban đầu chúng không kiểm chế được.

Phép cộng và phép trừ từ một đến hai mươi. Phép nhân và phép chia. Học cụ đầu tiên mà chúng tôi sử dụng để dạy các phép tính đầu tiên về số học cũng giống như học cụ đã dùng để học đếm, cụ thể là những cái thanh được phân đoạn dọc theo chiều dài, đã chứa đựng nguyên lý cơ bản của hệ thống thập phân. Như chúng tôi đã ghi nhận, những cái thanh này được gọi bằng tên của các con số mà chúng tượng trưng là: 1, 2, 3, 4, v.v. Chúng được sắp xếp theo thứ tự các con số dựa theo chiều dài.

Bài tập đầu tiên bao gồm việc thử nối những thanh ngắn lại để tạo thành số mười. Phương pháp đơn giản nhất là lấy những thanh ngắn nhất theo thứ tự liên tiếp, từ một trở lên và đặt chúng ở cuối đầu của những thanh tương ứng dài hơn từ chín trở xuống. Kết quả thứ tự có thể như sau: “Lấy một để thêm vào cho chín”, “Lấy hai thêm vào tám”, “Lấy ba thêm vào bảy”, “Lấy bốn thêm vào sáu”. Theo cách này chúng ta tạo được

bốn thanh, tất cả đều bằng mười. Việc này để lại thanh số năm, nhưng bằng cách lật ngược nó lại theo chiều dài, nó chạm với đầu cuối bên kia của thanh số mười và điều này cho thấy rằng hai lần năm là mười.

Những bài tập này được lặp đi lặp lại nhiều lần, dần dần trẻ được dạy với ngôn ngữ chuyên môn hơn: “Chín cộng một bằng mười”, “Tám cộng hai bằng mười”, “Bảy cộng ba bằng mười”, “Sáu cộng bốn bằng mười”, và cuối cùng “Hai lần năm bằng mười”. Sau cùng trẻ được dạy những kí hiệu của dấu “cộng” “bằng” và “nhân”, và trẻ được yêu cầu viết chúng ra. Kết quả là chúng tôi có thể thấy những bài tập như vậy như bài sau đây được viết ra trong những quyển vở sạch sẽ của đám trẻ của chúng tôi:

$$9 + 1 = 10$$

$$8 + 2 = 10$$

$$7 + 3 = 10$$

$$6 + 4 = 10$$

$$5 \times 2 = 10$$

Khi đã học thật tường tận tất cả những điều này và ghi xuống giấy với một niềm vui lớn lao, sự chú ý của trẻ bị thu hút bởi công việc phải thực hiện khi trẻ cần sắp lại những thanh số đã ghép lại thành mười. Từ thanh mười cuối cùng, bốn được lấy đi và còn lại sáu. Từ thanh mười tiếp theo, ba được lấy đi và còn lại bảy. Kế đến, lấy đi hai thì còn tám. Đến nhóm cuối cùng, lấy đi một thì còn lại chín. Sau đó chúng tôi nói một cách chính xác hơn: “Mười trừ bốn bằng sáu”, “Mười trừ ba bằng bảy”, “Mười trừ hai bằng tám”, “Mười trừ một bằng chín”.

Phần thanh năm còn lại, nó là một nửa của mười, và nếu chúng ta cắt thanh dài (thanh mười - ND) thành

Từ sự sắp xếp của chúng, ta có thể thấy ngay những số nào có thể chia với hai: đó là tất cả những số không có một khối vuông ở dưới cùng. Đây là những con số chẵn, bởi chúng có thể được sắp xếp thành đôi, nghĩa là, hai với hai, và phép chia thành hai rất dễ bởi tất cả việc phải làm là tách riêng hai hàng của các khối vuông, khối này để dưới khối kia. Bằng cách đếm các hình khối ở mỗi bên của đường chia, kết quả có được là thương số. Để tạo lại con số ban đầu, tất cả việc phải làm là ghép hai hàng lại với nhau, ví dụ như $2 \times 3 = 6$.

Trẻ năm tuổi không thấy những việc này khó khăn chút nào.

Rất nhanh sau đó, sự lặp đi lặp lại trở thành đơn điệu. Nhưng điều gì đã ngăn cản chúng ta thay đổi các bài tập? Chúng ta hãy xét đến cái loạt thanh số có chiều dài là mười, và thay vì đặt một lên trên chín, hãy đặt một lên trên mười, hai lên chín thay vì tám, ba lên tám thay vì bảy. Cũng có thể đặt thanh hai lên mười, ba lên chín, và bốn lên tám. Trong những trường hợp này, kết quả là ta có các thanh với chiều dài lớn hơn mười, là điều mà trẻ phải học và gọi tên: mười một, mười hai, mười ba, v.v. cho đến hai mươi. Và tại sao những trò chơi với các khối chỉ dừng lại ở số chín, một con số quá nhỏ?

Sau khi học các phép toán đến số mười, trẻ tiếp tục học đến số hai mươi mà không gặp khó khăn nào. Trở ngại duy nhất là số thập phân sẽ cần đến nhiều bài học.

Bài học về số thập phân. Các phép tính số học lớn hơn mười. Học cụ cần thiết cho những bài tập này bao gồm nhiều tấm thẻ vuông khác nhau trên đó hình số mười được in to với chiều cao khoảng bốn hay năm centimét

(1 inch rưỡi hay 2 inch) và những tấm thẻ khác hình chữ nhật bằng một nửa chiều ngang của các tấm thẻ vuông, mỗi tấm mang một con số, từ số một đến số chín. Những con số đơn giản được đặt thành một hàng, 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9. Rồi thì, bởi có nhiều con số hơn, chúng ta lại phải bắt đầu với con số một. Số một này giống như cái đoạn trong hệ thống các thanh số, vốn kéo dài ra quá đoạn chín trong thanh mười. Khi chúng ta đếm dọc theo các bậc của cái thang lên đến số chín, thì còn lại một đoạn một này mà chúng ta lại bắt đầu đánh dấu với số một bởi vì không còn số nào nữa; nhưng nó là cái số một được đặt ở cao hơn và, nhằm để phân biệt nó với số một kia, chúng tôi đặt gần nó một kí hiệu không có giá trị, nói cụ thể đó là số không. Thế là chúng ta có số mười. Sau đó, che mất số không bằng những thẻ hình chữ nhật có mang những con số riêng rẽ, theo thứ tự liên tiếp của chúng, chúng ta có 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19. Những con số này được tạo thành với các thanh số bằng cách thêm một vào mười và sau đó, thay vì là một, thì thêm hai, rồi ba và vân vân cho đến khi cuối cùng rồi thì thêm thanh chín vào với thanh mười và như thế ta có được một thanh rất dài, mà khi đếm những đoạn xen kẽ màu xanh và màu đỏ thì con số lên đến mười chín.

Người giáo viên vì thế có thể hướng dẫn các thao tác trong hệ thống bài tập về chiều dài, cho trẻ xem những tấm thẻ số mười và một con số được đặt bên trên số không, ví dụ như số mười sáu. Sau đó, đưa trẻ thêm thanh sáu vào với thanh số mười. Người giáo viên lấy đi số sáu khỏi tấm thẻ số mười và đặt bên trên số không một tấm thẻ hình chữ nhật khác có mang một con số

khác, ví dụ như số tám. Điều này cho ra số mười tám và trẻ lấy thanh sáu ra và thay vào đó bằng thanh tám.

Mỗi bài tập này có thể được ghi lại, ví dụ như $10 + 6 = 16$; $10 + 8 = 18$, v.v. Phép tính trừ cũng được làm theo cách tương tự.

Khi các con số bắt đầu có một ý nghĩa nhất định đối với trẻ, các phối hợp được thực hiện chỉ với các tấm thẻ mà thôi. Những con số được viết trên hai tấm thẻ dài như được biểu thị trong các sơ đồ A và B, và những tấm hình chữ nhật mang chín con số (từ 1 đến 9 - ND) đã được đặt lên trên hai hàng số.

	<u>10</u>				
	10	<u>11</u>		<u>10</u>	
	10	12		20	
	10	13		30	
	10	14		40	
A	10	15	B	50	
	10	16		60	
	10	17		70	
	10	18		80	
	10	19		90	
	<u> </u>	<u> </u>		<u> </u>	

Thẻ hình chữ nhật mang số 1 được đặt trên số 0 của số 10 thứ hai trong tấm thứ nhất, rồi số 2 được đặt vào bên dưới đó và vân vân. Do đó, trong khi hàng số bên trái vẫn giữ nguyên với con số 1 của số 10, thì tất cả các con số bên phải lại khác và đi từ 0 đến 9.

Trong thẻ B thì các ứng dụng lại phức tạp hơn. Các thẻ mang những con số riêng rẽ được đặt xuống ở hàng thứ nhất, đi từ 1 đến 9 với sự tăng dần theo số hàng chục. Khi đến số 9, thì cần phải tiếp tục đến số 10 kế tiếp, và quá trình này tiếp tục cho tới khi đến số 100.

Hầu hết đám trẻ của chúng tôi đếm đến 100, là con số được trao cho trẻ như một phần thưởng cho sự tò mò của trẻ đối với nó.

Tôi không nghĩ rằng cách dạy này cần phải được giải thích thêm nữa.

Chương 19

Những triển khai trong số học

Đối với chúng tôi điều quan trọng dường như là trẻ phải biết đếm đến 100 và làm nhiều bài tập liên quan đến phép tính này, nó kết hợp lối học thuần lí về các con số nguyên đầu tiên với cách tính toán đơn giản, nhất là khi một cách tiếp cận hợp lí với số học đã được đưa ra thay vì một hệ thống dựa trên cách học thuộc lòng.

Trong vòng hơn hai mươi năm qua, chúng tôi đã giới hạn sự giảng dạy vào trong những bài tập này.

Nhìn chung, như tất cả mọi người khác, tôi cho rằng số học rất khó và sẽ rất điên rồ nếu ta đòi hỏi nhiều hơn những gì đã đạt được ở một độ tuổi quá sớm như vậy.

Trên thực tế, kinh nghiệm cho chúng tôi thấy rằng trẻ chỉ hơi hứng thú đối với số học nếu so sánh với sự hăng hái của chúng đối với ngôn ngữ viết và những kết quả bất ngờ mà chúng đã đạt được trong chữ viết. Sự quan tâm nhiều hơn đến việc học ngôn ngữ ở trẻ em dường như đã xác nhận cái định kiến thông thường rằng toán là khó học và khô khan.

Đồng thời tôi đã chuẩn bị cho những đứa lớn hơn trong trường tiểu học, nơi mà chúng tôi đã sớm thử mở rộng cái hệ thống mà chúng tôi thiết kế ra, vốn đã đem đến nhiều kết quả tuyệt vời ở các trẻ nhỏ tuổi

hơn, một học cụ tượng trưng cho các con số thông qua những dạng hình học và những vật có thể di chuyển được cho phép trẻ thực hiện nhiều cách phối hợp khác nhau về số. Chúng tôi gọi học cụ tuyệt vời này là “học cụ với hạt chuỗi”. Trong đó, các con số được tượng trưng theo thứ tự tự nhiên của chúng từ một đến mười bằng những que hay thanh nhỏ làm bằng hạt thủy tinh màu. Mỗi số có một màu riêng. Có rất nhiều vật này để phối hợp các con số thành các tập hợp. Do đó khi số mười được lặp lại mười lần, nó tạo thành một hình vuông có mười hàng chứa một trăm hạt. Mười hình vuông này đặt lên nhau tạo thành một khối lập phương. Do đó một khối lập phương của mười là một ngàn. Học cụ này được miêu tả trong một cuốn sách áp dụng phương pháp của chúng tôi vào việc giáo dục trẻ em trong các trường dạy ngữ pháp, *The Advanced Montessori Method* (tạm dịch Phương pháp Montessori cấp cao - ND).

Chuyện đã xảy ra là một vài đứa trẻ khoảng bốn tuổi bị thu hút bởi những món đồ tuyệt vời này, vốn dễ mang đi và dễ cầm nắm; và một sự bất ngờ lớn cho chúng tôi là các em bắt đầu sử dụng chúng theo cách đã thấy những người bạn lớn hơn chúng làm.

Hệ quả của việc này là trẻ nhiệt tình hơn rất nhiều đối với bài học các con số, và đặc biệt là với hệ thống thập phân, đến nỗi toán học thật sự trở thành một trong những bài tập yêu thích của bọn trẻ.

Trẻ bốn tuổi có thể tạo ra những con số lên đến một ngàn; và sau này, trẻ ở tuổi giữa năm và sáu có sự tiến bộ lạ thường đến độ trẻ sáu tuổi ngày nay có thể thực hiện được bốn phép tính lên đến số hàng ngàn.

Mario M. Montessori đã giúp phát triển chương trình này để trẻ có thể lấy căn số bậc hai của hai con số, ba và thậm chí bốn con số. Hơn nữa, trẻ đã được chỉ dẫn cách ghép những thanh số theo một cách thức có thể giúp chúng giải những bài toán đại số đơn giản.

Niềm vui thích rõ rệt mà trẻ có được trong các bài tập này và khả năng cầm nắm những khối hình học nhỏ đã thôi thúc tôi làm ra các món đồ giống như những món “quả” khối lập phương và lăng trụ nổi tiếng của Froebel, được xếp vào trong một hộp vuông. Tuy nhiên, thay vì làm tất cả các khối lập phương và những viên gạch giống nhau thì tôi có một khối lập phương, mỗi cạnh khoảng 10 centimét (4 inches), chia thành hai phần không bằng nhau, sau đó mỗi phần lại được chia tiếp ra thành ba phần không bằng nhau. Khi được chia cắt theo lối này, khối lập phương lớn trở thành khối gốc ban đầu của những khối vuông nhỏ hơn và của những lăng trụ hình chữ nhật có dạng khác nhau. Học cụ này tượng trưng cho các công thức đại số, đó là khối lập phương của nhị thức và tam thức. Những khối có giá trị thập phân bằng nhau thì có cùng màu, và mỗi nhóm với các khối giống nhau có màu sắc khác nhau.

Thế là, khi mở chiếc hộp ra, trẻ nhìn thấy một vật đơn nhất, một khối lập phương được sơn nhiều màu, được chia thành những thành phần riêng biệt của nó, và trẻ xếp chúng thành hàng và sắp riêng ra thành nhóm; ví dụ như trong thể tam thức có ba khối lập phương có kích cỡ khác nhau và có ba màu khác nhau; có cùng một số lượng khối lăng trụ với một mặt vuông một màu, ví dụ như màu xanh lá; ba khối lăng

trụ khác cũng có một mặt vuông, nhưng có hình dạng khác nhau, được sơn, ví dụ màu vàng; ba khối lăng trụ khác nữa cũng có một mặt vuông, khác với hai bộ kia, được sơn, ví dụ với màu xanh dương; và cuối cùng sáu khối lăng trụ đều có các cạnh hình chữ nhật được sơn màu đen. Các cạnh hình chữ nhật của ba nhóm khối lăng trụ đã được đề cập đến cũng là màu đen. Những vật nhỏ có màu sắc này mê hoặc đứa trẻ. Trước hết, trẻ phải tập hợp chúng thành nhóm theo màu, sau đó sắp xếp chúng theo nhiều cách khác nhau, dựng lên một câu chuyện nhỏ trong đó ba khối lập phương là ba ông vua, mỗi ông có một đoàn tùy tùng giống hệt với hai nhóm kia, lính bảo vệ thì mặc trang phục màu đen. Nhiều kết quả có thể đạt được qua việc sử dụng học cụ này. Một trong số đó là công thức đại số sau:

$$a^3 + 3a^2b + 3a^2c + b^3 + 3b^2a + 3b^2c + c^3 + 3c^2a + 3c^2b + 6abc$$

Cuối cùng, các khối lập phương được đặt trở vào trong chiếc hộp theo một thứ tự nhất định, và thế là một khối lập phương lớn với nhiều màu sắc được tái dựng:

$$(a + b + c)^3.$$

Khi chơi với học cụ này, trẻ hình thành một hình ảnh thị giác về cách sắp xếp các vật thể, và vì thế có thể nhớ được số lượng và thứ tự của chúng.

Các ấn tượng giác quan nhận được từ những vật thể này cung cấp chất liệu cho tâm trí. Không có món đồ nào hấp dẫn trẻ bốn tuổi đến như thế. Về sau, qua cách gọi tên các ông vua là a, b, c và cách viết tên của từng khối riêng rẽ, căn cứ theo sự phụ thuộc của chúng với vị vua của mình, trẻ năm tuổi, và chắc chắn là trẻ

sáu tuổi có thể ghi nhớ trong đầu công thức đại số của lập phương tam thức mà không cần nhìn vào học cụ, bởi chúng đã cố định trong trí nhớ thị giác của mình sự sắp xếp của những vật thể khác nhau. Điều này tạo ra một vài ý tưởng của những điều có thể đạt được trong thực tập.

Tất cả sự giảng dạy về số học và các nguyên tắc đại số thông qua những tấm thẻ hỗ trợ cho trí nhớ và thông qua các học cụ khác tạo ra những kết quả dường như là tuyệt vời. Những kết quả này cho thấy rằng việc giảng dạy số học nên được thay đổi hoàn toàn. Nó nên bắt đầu với sự nhận thức giác quan và nên được căn cứ trên một tri thức về những vật cụ thể.

Điều phải thấy rõ ràng là khi những đứa trẻ sáu tuổi này vào học ở một ngôi trường bình thường, nơi mà các trẻ khác đang bắt đầu học đếm một, hai, ba thì chúng cảm thấy bị lạc lõng. Để trẻ tiếp tục có những bước tiến tuyệt vời trong việc học thì các trường tiểu học phải được cải cách triệt để.

Hệ thống này, nơi mà trẻ không ngừng di chuyển đồ vật và tích cực rèn luyện các giác quan của nó, cũng chú trọng đến kĩ năng đặc biệt của trẻ đối với toán học. Khi không sử dụng học cụ nữa, chúng rất dễ dàng đi đến mức là muốn viết ra cái phép tính. Như thế chúng thực hiện một công việc trừu tượng trong đầu và thụ đắc một loại xu hướng tự nhiên và tự phát về các phép tính nhẩm.

Diễn hình như một đứa trẻ người Anh khi bước xuống xe điện ở London cùng mẹ, đã nói: "Nếu như tất cả họ đều khạc nhổ, tổng số tiền phạt sẽ là 34 đồng bảng Anh". Đứa bé đã để ý thấy một tấm bảng hiệu

ghi rằng ai khạc nhổ trên xe điện sẽ bị phạt một số tiền đồng si linh (shilling). Thế là cậu bé đã bỏ giờ tính nhẩm tổng số tiền phạt khi đổi từ đồng si linh sang đồng bảng Anh.

Chương 20

Vẽ và nghệ thuật biểu hiện

Các bài tập mà chúng tôi đã mô tả là “vẽ”, chủ yếu để tập luyện bàn tay khiến nó được chuẩn bị sẵn sàng để viết. Các bài tập này được xem là một phần của sự chuẩn bị phức tạp đó, nhờ đó bàn tay bé nhỏ của đứa trẻ, với các động tác chưa vững vàng của nó, có thể thực hiện cái lối vẽ nhỏ nét đó, là cái tạo ra chữ viết. Các thành tố, hay yếu tố này được tách rời, như ta đã thấy, theo thao tác cần thiết để viết, để sau này chúng có thể được kết hợp lại với nhau. Trong trường hợp viết chữ, sự tổng hợp này có tính “bùng nổ”, và có lúc nó có thể được phối hợp với những sự tổng hợp khác có tính bao quát hơn. Hình thức vẽ đặc thù này mà chúng tôi từng mô tả như là sự chuẩn bị cho việc viết chữ, do đó, sau này cũng trở thành một nền tảng và một thành tố của kĩ thuật và tranh vẽ theo đúng nghĩa của từ ngữ. Bản thân nó không phải là vẽ cũng chẳng phải là viết, mà đúng hơn, nó là một sự dẫn nhập đến cả cái này và cái kia.

Ngày nay người ta đề cập nhiều đến việc vẽ tự do, và rất nhiều người đã ngạc nhiên khi tôi đặt ra những hạn chế nghiêm ngặt đối với việc vẽ của trẻ. Chúng tạo ra những hình thể có dạng hình học và sau đó sẽ tô kín với cây bút được cầm theo một cách đặc biệt, hoặc tô vào các hình đã được viền bằng bút chì màu. Vì vậy, để

người ta hiểu rõ hơn, tôi cảm thấy phải nhấn mạnh đến thực tế rằng cái quy trình mà tôi đang mô tả chỉ là một trong các nhân tố của sự phân tích về viết chữ.

Cái được gọi là “vẽ tự do” không có chỗ đứng trong hệ thống của tôi. Tôi tránh những nỗ lực vô bổ, non nớt và đơn điệu đó, và tránh những hình vẽ đáng ghê sợ rất phổ biến ở các trường “tiền bộ” ngày nay. Tuy nhiên, bất chấp điều này, trẻ của chúng tôi vẽ các hình dạng và các hoa văn trang trí rõ ràng và hài hòa hơn các nét quẹt quẹt kì lạ được xem là “tranh vẽ tự do”, vốn đòi hỏi đứa trẻ sau khi vẽ ra chúng phải giải thích cái ý nghĩa muốn diễn đạt bằng những bài luận khó hiểu. Chúng tôi không dạy cách vẽ hay tạo hình theo mẫu, thế nhưng nhiều đứa trẻ của chúng tôi biết cách vẽ hoa, chim chóc, cảnh vật và thậm chí cả những cảnh tượng tượng một cách đáng khâm phục. Trẻ của chúng tôi thường xuyên trang trí các trang viết hay bài toán của chúng với những hình vẽ, đôi khi thêm vào trên trang bài tập làm toán hình ảnh một đứa bé đang viết, hay vẽ một đường viền đẹp tuyệt vời xung quanh. Ngay cả các hình vẽ hình học thường trở thành những cái khung cho các hình thù được vẽ ra, hay đường viền của một dạng hình học được tô điểm với những hoa văn trang trí. Do đó, chúng tôi kết luận rằng sự chuẩn bị bàn tay và các giác quan tự nhiên hỗ trợ cả việc viết chữ lẫn vẽ hình theo lối biểu cảm.

Chúng tôi không dạy trẻ vẽ bằng cách cho chúng vẽ mà chúng tôi cho chúng cơ hội để chuẩn bị các phương thức tự biểu đạt. Tôi xem đó là một sự trợ giúp lớn đối với việc vẽ tự do bởi, do vừa hiệu quả lại vừa dễ hiểu, nó khuyến khích trẻ tiếp tục tiến triển.

Một cách trợ giúp khác cho chuyện vẽ là điều mà chúng tôi cũng dành cho mọi thứ học tập. Điều này bao gồm sự phân tích các điểm khó khăn của các thành phần khác nhau của một vật. Trong chính việc vẽ, có nhiều chi tiết khác nhau, ví dụ, đường viền và màu sắc. Chúng ta giúp trẻ bằng cách để nó đồ theo đường viền của các tấm inset và phủ kín các hình thể với những đường kẻ. Việc này chuẩn bị bàn tay của trẻ bằng cách phát triển khả năng kiểm soát bắp cơ của trẻ. Về màu sắc, có các cọ vẽ và màu nước để trẻ dùng. Với các thứ này, trẻ có thể vẽ tranh mà không cần phải vẽ trước đường viền. Chúng tôi cũng trao cho trẻ bút bột màu và chỉ cho chúng cách sử dụng.

Cuối cùng, các hình thể mang tính nghệ thuật có thể được cắt ra từ giấy màu, như Oswald, nhà vật lí nổi danh ở Wien đã làm.

Các loại giấy này, được chế tạo một cách khoa học và phân loại theo màu sắc, rất hữu dụng cho việc giúp trẻ biết thưởng thức những cách phối hợp hài hòa về màu sắc.

Hai yếu tố riêng biệt này, đường nét và màu sắc, được ấn định và hoàn thiện độc lập với nhau. Điều này được thực hiện bởi một cá nhân đã thành công trong sự tự biểu đạt một cách nghệ thuật bằng cách phối hợp cả hai yếu tố này.

Giáo dục một cá thể do đó được hoàn thiện thông qua chính những cố gắng tự phát của bản thân cá thể mà không cần có sự can thiệp của người khác. Trong thực tế, can thiệp vào một công việc đã hoàn tất luôn là một sự cản trở. Nó làm gián đoạn cái động lực nội tại cho sự biểu đạt, như có thể xảy ra khi các phương tiện trực tiếp được dùng để dạy vẽ.

Chúng tôi gọi cách thức dạy vẽ và viết của mình là một “phương pháp gián tiếp”. Khi được chỉ dẫn theo lối này, trẻ trở nên có khả năng tự biểu đạt. Chúng vẽ hàng trăm bức, có lúc mười bức một ngày mà không hề mệt mỏi, cũng giống như lúc chúng viết.

Tuy nhiên điều này không có nghĩa là sự tiến bộ về vẽ sẽ vĩnh viễn tiếp tục như trong viết chữ, hay các bức vẽ chỉ ra rằng tất cả những đứa trẻ đều sẽ trở thành họa sĩ. Trong hầu hết mọi trường hợp, vào một lúc nào đó, trẻ sẽ không còn quan tâm đến vẽ hình nữa; và một mối quan tâm khác, như viết chữ, lại được ưu tiên. Sự giảm đi của mối quan tâm đến việc vẽ thường được quan sát thấy, nhất là bởi các nhà tâm lí quan tâm đến kĩ thuật.

Ví dụ, Cizek đã để ý thấy ở ngôi trường nổi tiếng về kĩ thuật tự do của ông ở Wien, có nhiều đứa trẻ vốn thật sự đam mê kĩ thuật và có thiên phú, bỗng nhiên đánh mất hẳn sự quan tâm đến kĩ thuật và không còn tiến bộ nữa. Bác sĩ Revesz, một nhà tâm lí học, chuyên gia nghiên cứu về nghệ thuật, đã phát biểu, theo kinh nghiệm bản thân rằng: “Có những đứa trẻ, khi năng lực biểu đạt của chúng trở nên phức tạp, tinh tế hơn, đã bỏ hẳn chuyện vẽ hình, do chúng không còn quan tâm đến việc đó hoặc bởi chúng không có tài năng nghệ thuật, hay bởi chúng tập trung vào những vấn đề có đặc tính khác”.

Vì thế, ví dụ, người ta thường nhận thấy rằng trẻ có năng khiếu đặc biệt về âm nhạc và rất chú tâm đến các bộ môn như toán học hay logic thì lại không thành công mấy trong việc vẽ hình hoặc chúng hoàn toàn lơ là việc này.

Đó có lẽ là lí do tại sao trẻ của chúng tôi bỏ bê việc vẽ hình một thời gian khi đã đam mê với việc viết chữ. Chỉ một thời gian sau đó, khi đã viết chữ thuần thục, chúng mới bắt đầu lại việc trang trí lề các trang vở của chúng.

Nhưng nếu một đứa trẻ được phú cho một linh khí nghệ thuật, nó hoàn toàn chiếm lĩnh con người của đứa trẻ và khiến trẻ trở thành một người nghệ sĩ, như trường hợp của Giotto.

Những hình màu đáng ngạc nhiên vẽ cảnh thú vật đang di chuyển mà người nguyên thủy vẽ trên tường các hang động cho chúng ta thấy rằng thiên tài về mỹ thuật đã có từ thuở nguyên sơ của loài người. Nhưng những hình vẽ đẹp đẽ này không đơn thuần là một cách để biểu đạt hay một phương thức để truyền tải các ý tưởng hay. Theo suy nghĩ chung, chắc hẳn chúng là biểu hiện của những tư tưởng có tính tôn giáo.

Nói ngắn gọn, bản năng tự biểu đạt tìm kiếm một phương thức để tự biểu lộ, và ở đây, ít nhất có lẽ là một trong hai cách sau. Một là viết chữ, để diễn đạt tư tưởng; và cách kia là qua nghệ thuật tạo hình. Nhưng trong đa số các trường hợp, khuynh hướng thích vẽ hình này ở trẻ, mà ta không thể phủ nhận, không có quan hệ với bất cứ năng khiếu nghệ thuật bẩm sinh nào hay nghiêng về một nghệ thuật nào cả. Đúng hơn, nó là một loại chữ viết được thực hiện với những hình thể mà trẻ sử dụng khi không thể diễn tả các tư tưởng và cảm xúc đang dâng trào bên trong bản thân lúc nó tiếp xúc với môi trường.

Điều này có nghĩa là bàn tay của đứa bé trở thành một phương tiện giao tiếp, và, như ta thấy, cũng như

đứa trẻ liên tục nói năng, thì nó cũng vẽ. Trẻ tự biểu lộ với các dây thanh quản và với bàn tay của nó, bộc lộ những khuynh hướng tiềm tàng mà nó vẫn chưa hề có ý thức.

Hiển nhiên lịch sử chữ viết cho chúng ta thấy chữ viết ban đầu là những hình vẽ, có nghĩa, là kí họa tượng hình. Nhiều kí họa tượng hình sơ khai của người tiền sử trông tựa như hình vẽ tự do của một đứa trẻ, nhất là trong cách thể hiện hình người. Những hình vẽ lạ lùng này có một mục đích rất rõ ràng, là để giao tiếp với những người khác thông qua một phương tiện khác, ngoài tiếng nói.

Một thời kì chuyển tiếp đến sau thời kì các kí họa tượng hình sơ khai. Qua một quá trình phát triển tiệm tiến, con người khám phá ra cách vẽ kí hiệu của các âm tiết. Nhiều kí hiệu này khó đọc, khó hiểu (như nhiều hình vẽ của trẻ con) và, hệ quả là chữ viết không được người ta hiểu rõ. Mỗi nền văn hóa đang tiến hóa có hệ thống chữ viết riêng, và điều này trở thành nét đặc trưng của chủng tộc, như trong các kí hiệu tượng hình của Ai Cập và Hittite.

Cuối cùng, với sự khám phá ra chữ cái, các kí họa được đơn giản hóa. Chúng không còn là biểu tượng cho các tư tưởng hay cho các âm tiết, mà là những âm đơn giản cấu tạo nên ngôn ngữ nói. Một phương thức dễ dàng để viết chữ đã được ấn định, nó tạo lại một cách chính xác cái ngôn ngữ nói. Như thể trí não đã thừa kế trọn vẹn và toàn bộ cái khả năng tự diễn đạt với cả bàn tay lẫn môi miệng.

Để kết luận, chúng ta có thể nói rằng cách dạy vẽ tốt nhất là không để cho trẻ hoàn toàn tự do, mà phải

cung cấp phương tiện cho sự phát triển tự nhiên của nó bằng cách rèn luyện bàn tay. Tài năng đích thực sẽ tự bộc lộ tự phát và hình vẽ của trẻ do đó không bị cản trở bởi các bài học trợ giúp trẻ vốn có thể làm chai lì lòng yêu thích vẽ tự nhiên của trẻ. Khi từ bỏ cố gắng tự biểu lộ bản thân với bàn tay của nó, trẻ kìm lại sự phát triển tự do về vẽ. Để tránh sự thiệt thòi mất mát này, chúng ta phải làm giàu môi trường của trẻ với những phương tiện biểu đạt và gián tiếp rèn luyện bàn tay của trẻ để nó thực hiện được các chức năng của nó một cách tốt nhất có thể. Mất quan sát sự vật chính xác hơn và khám phá các vẻ đẹp ẩn tàng trong các vật tự nhiên, và bàn tay trở nên khéo léo. Một đứa trẻ sẽ đạt được cái mục tiêu mà thiên nhiên đã thôi thúc nó đi tới với niềm hạnh phúc lớn lao hơn vì nó đã tập luyện để đạt được sự khéo léo khi vẽ.

Bác sĩ Revesz, khi nói đến phương pháp của chúng tôi và đáp lại các sự chỉ trích chung chống lại nó, trong vấn đề “vẽ tự do”, đã nói rằng “Trường Montessori không kìm hãm việc vẽ tự do. Thực ra nó giúp trẻ em tìm thấy sự thích thú lớn nhất trong việc vẽ khi chúng phát triển nhận thức của mình về màu sắc và hình, và liên tục rèn luyện đôi tay và đôi mắt”.

Tập luyện cho đôi tay khéo léo đặc biệt quan trọng vì bàn tay là một cơ quan của trí óc, là phương tiện mà trí tuệ của con người dùng để tự biểu đạt.

Bác sĩ Katz, người đã thực hiện một cuộc khảo sát tâm lý đặc biệt về các chức năng của đôi tay, đã thấy rằng: “Phương pháp Montessori, chú trọng đến việc phát triển sử dụng đôi bàn tay, cho thấy rất rõ ràng tính chất đa năng đáng kinh ngạc của bộ phận này. Các

nghiên cứu của tôi, kéo dài trong một chục năm qua, đã cho tôi nhận thấy tính nhạy cảm tuyệt vời của cơ quan xúc giác và vận động này. Bàn tay là phương tiện làm cho trí tuệ của con người có thể tự biểu đạt và thúc đẩy nền văn minh tiến bộ. Không có bàn tay, các sinh vật thông minh, dù là tự nhiên cao cấp hơn các sinh vật khác, cũng không thể sinh tồn trên trái đất. Bàn tay là bộ phận biểu đạt, và trong lĩnh vực sáng tạo nghệ thuật, trong thực tiễn, nó giữ vị trí hàng đầu. Trong những tháng đầu đời, bàn tay hỗ trợ cho sự phát triển trí khôn, và ở một người trưởng thành, nó là công cụ kiểm soát vận mệnh của họ”.

Chương 21

Nhập môn âm nhạc

Sự mô tả ngắn gọn của chúng tôi về giáo dục âm nhạc trong quyển sách này không phải do thiếu trân trọng đối với vai trò của âm nhạc trong giáo dục, mà vì không có gì để nói nhiều hơn ngoài giới thiệu sơ lược về âm nhạc cho trẻ em khi còn nhỏ; chỉ khi nào lớn hơn một chút, trẻ mới có thể thực sự quan tâm đến âm nhạc. Hơn nữa, thành công tùy thuộc phần lớn vào việc trẻ được nghe nhạc nhiều. Môi trường của trẻ phải như thế nào để có thể khơi gợi trong nó cảm xúc và hiểu biết đối với âm nhạc. Ở một trường học mà mọi người có thể đến học, không phải lúc nào cũng có một người chơi nhạc tốt hay có thể cung cấp cho trẻ các nhạc cụ đơn giản giống những thứ mà Dolmetch đã làm cho những đứa trẻ trong ban nhạc tuyệt vời của ông. Tuy nhiên trong các trường Montessori Kiểu mẫu, âm nhạc được giáo dục một cách nghiêm túc. Cũng như trong mọi khía cạnh phát triển khác, ở đây trẻ được tự do lựa chọn và được đưa cho những phương tiện biểu đạt miễn phí.

Cô Maccheroni đã tiến hành một số thí nghiệm thành công trong lĩnh vực này. Một phần các thí nghiệm này đã được xuất bản trong cuốn sách của tôi, *Phương pháp Montessori cấp cao - Tập II*. Lawrence A. Benjamin, với sự hỗ trợ của các nhạc sĩ xuất sắc ở

London và Wien, đã có vài đóng góp quan trọng về phương diện này. Một việc có ý nghĩa nhất là chọn lọc ra những bản nhạc từ âm nhạc dân gian và âm nhạc cổ điển của nhiều quốc gia, sau nhiều năm thử nghiệm ở trường Montessori Kiểu mẫu ở Wien.

Chúng ta có thể đề cập sơ lược đến những nhân tố khác nhau có liên quan đến giáo dục về âm nhạc.

Các bài tập về tiết tấu và nhịp điệu. Sự chuẩn bị các cơ quan vận động cho các bài tập thể dục theo nhịp có thể được nhận thấy trong bài tập gọi là “bước đi trên đường vẽ”, qua đó trẻ tiếp thu được cảm giác về sự thăng bằng hoàn hảo. Đồng thời, trẻ học được cách kiểm soát các cử động của bàn tay và bàn chân của mình.

Chính trong lúc di chuyển chậm rãi và liên tục này mà âm nhạc có thể được đưa vào như một sự hỗ trợ cho việc duy trì các cố gắng của trẻ. Khi trẻ đã đạt được thăng bằng, bài học về tiết tấu có thể được bắt đầu. Nhiều bài hát ru thích hợp để đệm nhạc cho các động tác chậm, và điều này tương tự sự đung đưa của chiếc nôi. Việc thêm âm nhạc cho các động tác trong những bài tập này là một sự “đệm nhạc đi kèm” đích thực cho cái dáng đi đã vững vàng mà nó nhập vào. Tương phản với cái nhịp điệu chậm rãi này, có một cái nhịp khác tương ứng với chạy; và chính hai loại tiết tấu tương phản này của âm nhạc là đặc biệt hấp dẫn đối với trẻ nhỏ. Cũng như các cảm giác tương phản đã cung cấp cái khởi điểm cho việc giáo dục các giác quan, thì ở đây các nhịp điệu tương phản là nền tảng của lối giáo dục này. Trẻ em thích chạy vòng quanh hay bước đi chậm rãi và có chủ ý, việc này đòi hỏi một ý thức hoàn chỉnh về thăng bằng. Mặt khác, do các tỉ lệ trên

cơ thể của trẻ, chúng không đủ sức để nhảy theo nhịp, hơn nữa, điều này cũng đòi hỏi một cảm nhận tuyệt đối về thăng bằng. Chỉ khi lớn hơn, ít nhất là năm tuổi, trẻ mới có thể bắt đầu thích thú với những động tác đặc thù tương ứng với các nhịp điệu khác nhau. Các nhịp điệu này giống như những mức độ khác nhau trong sự rèn luyện giác quan.

Ta cần phân biệt cách bước theo nhịp trên một đường vẽ với các bài tập được tiến hành trên đường vẽ, là những bài tập nhằm để tạo ra một sự thăng bằng và kiểm soát động tác hoàn hảo. Những bài tập về âm nhạc này được trẻ thực hiện bằng nhiều cách khác nhau, như tay cầm lá cờ, hay một li nước, hay một ngọn nến thấp sáng hay giữ một cái giỏ nhỏ trên đầu. Để tiến hành bài tập này, chúng tôi vạch một đường vẽ trên sàn nhà để hướng dẫn bước đi của trẻ theo một cách đặc biệt. Bước theo hướng trên đường vẽ này rất khó để trẻ giữ được thăng bằng, và vì thế nó giúp trẻ tập luyện và hoàn thiện kĩ năng này. Các bài tập này kèm theo nhạc nhẹ nhằm giúp trẻ duy trì các cố gắng cần thiết để thực hiện chúng một cách chính xác.

Nhưng khi bắt đầu tiến hành những bài tập theo nhịp này, bàn chân của trẻ phải được tự do và lần vẽ chỉ đơn giản là sự hướng dẫn giúp các em đi, chạy và nhảy theo một hàng. Vậy thì ta phải hiểu rõ là khi trẻ chuyển sang học múa, cái lần vẽ không còn giá trị nữa, nhưng mà nó có thể được dùng như là một phương tiện để cho trẻ một nhận thức về trật tự trong các động tác của chúng.

Cái kĩ thuật để giáo dục âm nhạc gồm có việc chọn ra một câu nhạc duy nhất có thể được diễn đạt dễ dàng

và chơi nó lại nhiều lần. Việc này cũng tương tự việc lặp lại các bài tập khác. Ngoài hai bước tương phản ban đầu, đặc biệt thích hợp cho trẻ nhỏ, những câu nhịp nhàng có thể được chọn lặp lại để phát triển sự nhạy bén của trẻ đối với âm nhạc. Nếu không, trẻ sẽ không có cơ hội tiếp nhận những ấn tượng về âm nhạc trong môi trường của chúng như trong trường hợp về các màu sắc và các đối tượng khác của thị giác. Bằng cách lặp lại một câu nhạc nhiều lần, một số trẻ gần sáu tuổi có thể phát triển khả năng diễn tả các tiết điệu đòi hỏi những động tác hơi khác nhau, ví dụ, bước chậm, bước diều hành, v.v. (thay đổi dần).

Giáo viên có thể đưa ra vài lời chỉ dẫn có ích, ví dụ, làm thế nào để bước theo đúng một tiết điệu đặc biệt nào đó, cũng giống như khi cô chỉ dẫn trong các “bài học”: “Đây là lớn, đây là nhỏ”. Nhưng sau khi giáo viên đã chỉ dẫn, trẻ nên được để ở một mình để có thể nhận ra và diễn giải những tiết tấu giống nhau trong các câu nhạc khác nhau¹.

Tuy nhiên, điều quan trọng là cần nhớ rằng đặt một phách quá mạnh vào nhịp điệu là sai. Ta phải chơi các ô nhịp của bản nhạc với tất cả sự biểu cảm mà giai điệu đòi hỏi, vì tin tưởng rằng câu kết ngắt nhịp sẽ được biểu lộ rõ ràng bởi chính cái giai điệu. Nhấn mạnh một nốt hơn các nốt khác chỉ vì nó là điểm nhấn theo nhịp là làm cho bản nhạc mất đi giá trị về giai điệu của nó, và do đó cũng đánh mất khả năng kích thích một phản ứng vận động đối với âm nhạc. Âm nhạc phải được chơi một cách chính xác và với cảm xúc, có nghĩa là

¹ L. A. Benjamin, *An Introduction to Music for Little Children*.

phải được chơi và diễn tả với đầy nhạc tính. Điều này đem đến tiết điệu âm nhạc cho một tác phẩm, mà như mọi người đã biết, không phải là cái tiết điệu máy móc của máy gõ nhịp.

Trẻ cảm nhận được tiết điệu của âm nhạc được chơi với cảm xúc, và chúng thường cử động theo nhịp không những chỉ với đôi chân mà còn với cánh tay và cơ thể. Ngay cả trẻ rất nhỏ đôi lúc cũng có thể biểu lộ cảm giác về nhịp điệu. Beppino, lúc khoảng bốn tuổi, đã có thể đánh nhịp với ngón tay trỏ. Bài hát mà em đã nghe có hai phần chính xen kẽ, một phần trôi chảy và một phần có nhịp như nhát búa. Em sẽ cử động bàn tay một cách nhịp nhàng cho khúc *legato liền tiếng*, và giật giật cho những phần *staccato ngắt tiếng*.

Nannina, lúc bốn tuổi, đã có thể dỗi theo một giai điệu êm dịu bằng cách xòe chiếc áo đầm của em một cách duyên dáng và ngả đầu ra sau với nụ cười hạnh phúc; nhưng khi nghe một điệu nhạc diễu hành, em ưỡn ngực, vẻ mặt nghiêm trang và đi theo nhạc với bước chân chắc nịch.

Vào thời điểm hợp lí, đứa trẻ thích thú khi chúng được chỉ cho một bước nhảy mới hay được dạy làm thế nào để di chuyển một cách duyên dáng hơn. Trong số các học trò của cô Maccheroni, có Erminia, Grazilla, Peppinella, Sogia và Amelia. Khi cô dạy cho các em vài động tác mới trong một bài nhảy theo nhịp, chúng ôm nhau và ôm cô giáo. Othello, Vincenzino và Teresa cảm ơn cô đã giúp các em hoàn thiện cách đi đứng và điệu bộ của mình.

Đôi khi trẻ cũng lắng nghe nhạc trong lúc ngồi đâu đó trong phòng và quan sát các bạn mình đang đi dọc

theo một lần vẽ, và chúng thường đánh đúng nhịp bằng tay. Thỉnh thoảng, có đứa lại đóng vai nhạc trưởng. Khi Vincenzino bốn tuổi rưỡi, bé đứng khép chân, ở ngay trung tâm của hình ê-lip được vẽ trên sàn nhà, nơi các trẻ khác đang đi trên đó và giữ nhịp với cánh tay dang ra, hơi cúi xuống ở mỗi nhịp. Bé ngẩng và cúi đầu chính xác ở khoảng giữa hai nhịp và thể hiện một sự diễn đạt hoàn toàn thích hợp với tình cảm trong giai điệu.

Cách chính xác qua đó đứa trẻ có thể đánh nhịp của một nhịp phách âm nhạc mà chưa từng được học cách phân chia thời gian thành nhịp ba-bốn hay nhịp bốn-bốn là một bằng chứng về giáo dục cảm quan bằng các tiết điệu âm nhạc. Ban đầu trẻ theo nhịp, nhưng lại không để ý đến cách nhấn theo nhịp.

Nhưng khi trẻ bỗng nhiên cảm nghiệm được cách nhấn và theo nó, có nghĩa là chúng làm những động tác tương hợp với phách đầu tiên của ô nhạc.

Marie Louise vừa hơn bốn tuổi, đang bước đi theo tiếng nhạc điệu binh. Bỗng nhiên, em cất cao giọng gọi cô giáo: “Cô ơi, nhìn nè, nhìn con đang làm gì nè!”. Em đang nhảy lên nhảy xuống, đưa cánh tay lên một cách duyên dáng ở phách đầu tiên của mỗi ô nhạc.

Chỉ đến khi lớn hơn nữa, trẻ mới học trường độ của các nốt nhạc¹.

Sự quan tâm của chúng về vấn đề này sẽ gia tăng do chúng đã phát triển và phân tích bên trong bản thân một khả năng cảm nhận về nhịp điệu.

Tạo lại âm nhạc (đã nghe - ND). Âm nhạc mà tai được nghe và được đi kèm với các động tác theo nhịp chỉ là

¹ Xem chi tiết về phương pháp này, trong L.A. Benjami, op.cit

một khía cạnh của giáo dục âm nhạc, nó chỉ quan tâm đến một sự nối tiếp của những âm thanh được tạo ra theo một mẫu nhịp điệu với điểm nhấn cho mỗi ô nhạc.

Nhưng những thao tác như thế được tiếp nối bởi việc học về hòa âm và giai điệu. Trẻ chỉ có thể tự tập luyện các bài học này khi nó có trong tay những nhạc cụ đơn giản, thích hợp với dáng vóc và tiềm năng của nó, và được tự do sử dụng nhạc cụ, không bị cản trở bởi quá nhiều vấn đề về kĩ thuật. Khi có được những nhạc cụ như vậy, trẻ được dạy cho một số bài học ngắn, hay các bài nhập môn, về cách sử dụng chúng, tương tự những bài tập em đã được chỉ về cách sử dụng các học cụ khác. Điều này giúp em có thể tự chơi nhạc; và bởi các nhạc cụ này đơn giản, trẻ rút ra một mối quan tâm liên tục gia tăng đối với các nhạc cụ ấy. Những buổi trình diễn âm nhạc của trẻ, ngạc nhiên thay, lại rất tốt, và việc chúng có thể chơi nhạc chung trong ban nhạc là do mỗi đứa tự tập với món nhạc cụ riêng của chính nó, điều này có thể mang đến cho trẻ một cảm xúc âm nhạc chân thật.

Các kết quả xuất sắc đã đạt được bởi Dolmetch ở Anh quốc. Với mong muốn rằng các nhạc cụ tuyệt hảo thời xa xưa, vốn đã bị lãng quên, được sử dụng trở lại, vì đàn dương cầm đã chiếm ưu thế, ông nảy ra ý tưởng tạo ra những nhạc cụ đơn giản cho trẻ em. Niềm tin của Dolmetch đối với khả năng của âm nhạc và tâm hồn trẻ thơ đã khiến ông tạo ra một phương pháp có những nguyên tắc căn bản như các nguyên tắc của tôi. Ông dùng đến cái học cụ thích hợp và một lời giới thiệu vắn tắt mà mục đích duy nhất là giúp cho trẻ làm quen với học cụ. Sau đó ông để trẻ tự do chơi nhạc cụ của em.

Trong học viện tráng lệ của Bedales ở nước Anh, nơi có những lớp Montessori mẫu, ta có thể gặp các trẻ em đang chơi vĩ cầm dưới bóng cây, trong rừng hay những nhóm nhỏ đang cùng chơi các nhạc cụ trông vừa giống một cái thụ cầm đơn giản, vừa giống cái đàn lia. Ta có thể nghe được những hòa âm tinh tế vang ra từ các cửa sổ. Nhiều em trong số này không hề có kiến thức gì về nốt nhạc hay nhạc lí. Chúng chưa hề thực hiện các bài tập về nhịp điệu. Các em thích âm nhạc là do chúng đã nghe những buổi trình diễn của người thầy lớn tuổi và say mê, ở bất cứ nơi nào - trong một căn phòng, trong rừng hay trên các cánh đồng. Các em đi theo ông rồi nằm dài trên cỏ và lắng nghe một cách say sưa. Mỗi quan tâm và khả năng chơi các bản nhạc chọn lọc được nâng cao khi trẻ được tiếp xúc với nhạc cụ bất cứ lúc nào chúng thích và muốn thử chơi lại điệu nhạc nào đó đã in sâu trong tâm hồn của trẻ.

Viết nhạc và đọc nhạc. Ngay cả trong các Ngôi Nhà của Trẻ Thơ, môn kí âm pháp cũng có thể bắt đầu được thực hiện.

Sinh hoạt này được dựa trên các bài tập giác quan được liên kết với sự nhận biết các âm thanh của âm nhạc vang lên từ những cái chuông trước hết được sắp đôi sau đó được sắp xếp lại theo cao độ.

Có thể "cầm nắm" các nốt nhạc, tức là những vật tạo ra những âm thanh riêng rẽ là điều rất hữu ích. Các vật này giống nhau trong từng chi tiết, ngoại trừ âm thanh mà chúng tạo ra. Bởi chúng thể hiện những âm thanh khác nhau một cách vật lí cụ thể, chúng có thể được tách rời, trộn lẫn, rồi sắp lại với nhau, giống như các vật khác được sử dụng trong việc rèn luyện

giác quan. Bởi trẻ đã sử dụng học cụ này rồi, điều duy nhất còn lại để trẻ làm là gắn các tên gọi tương ứng với những nốt nhạc khác nhau, như đã từng làm trong các bài tập khác. Trên những chiếc đĩa (Các đĩa ở đây tượng trưng cho nốt nhạc trên thang nhạc là những vật có dạng hình đĩa tròn, dẹt, nhỏ, kích cỡ khoảng bằng đồng xu - ND) riêng rẽ bằng gỗ có dạng như các nốt nhạc, có ghi tên các nốt *đô, rê, mi, fa, son, la, si* và trẻ đặt chúng dưới chân của mỗi cái chuông tùy theo âm thanh của nó. Theo phương thức này, một đứa trẻ, bằng cách lặp lại các bài tập, sẽ dần dần biết được các tên gọi tương ứng với các nốt. Các đĩa có tên nốt do đó không chỉ là những dấu hiệu để sắp xếp đúng theo vị trí của chúng trên thang nhạc, mà chúng đặc biệt còn là biểu tượng của âm thanh. Do vậy, khi bắt đầu học nốt trên thang nhạc, trẻ làm việc đó như là một bài tập viết về những điều cụ thể mà trẻ đã biết về âm nhạc.

Để giúp đứa trẻ đã được hỗ trợ bởi cái bản năng tự nhiên của nó là cầm nắm và di chuyển đồ đạc, có thể làm bài tập một mình, chúng tôi làm cho trẻ một thang nhạc bằng gỗ trên đó có những khoảng lõm, tương ứng với vị trí tương đối của các nốt trên thang nhạc - *đô, rê, mi, fa, son, la, si, đô*. Trong các khoảng lõm này, trẻ có thể đặt những đĩa có mang những tên gọi khác nhau của các nốt ở mặt trên của chúng. Để đảm bảo các nốt được đặt đúng chỗ, có một con số tương ứng (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8) ở dưới đáy của mỗi khoảng trống và ở mặt dưới của mỗi đĩa. Như thế một đứa trẻ, khi đặt các vật theo số tương ứng, khám phá ra rằng em đã đặt chúng trên thang nhạc, đúng theo các nốt của khoảng tám. Trong một bài học về sau, trẻ được đưa cho một thang nhạc

khác, được in trên một tấm bảng giống cái đầu tiên, nhưng lại không có các khoảng lõm và các số tương ứng. Liên kết với cái thang nhạc này là một cái hộp có chứa những đĩa không có số, có mang tên của một nốt được ghi ở mặt trên, nhiều đĩa có mang tên của cùng một nốt. Bài tập kiểm tra trí nhớ của trẻ trong việc đặt các nốt nhạc vào đúng vị trí của chúng và được thực hiện như sau: Các đĩa tròn được nhặt lên một cách ngẫu nhiên và đặt lên khuông nhạc, nhưng mặt có ghi tên nốt được úp xuống và mặt dưới màu đen ngửa lên. Nhiều đĩa hiển nhiên là có thể được đặt trên cùng một hàng. Một khi các nốt đã được sắp ra, chúng được lật ngược lại mà không bị dời khỏi vị trí ban đầu của chúng. Bây giờ trẻ có thể đọc lên tên trên các đĩa và điều này sẽ cho thấy trẻ có mắc lỗi nào hay không.

Một học cụ thứ ba là một thang kép trên hai tấm bảng riêng biệt, trên đó các nốt được đặt trong một hình thoi. Bằng cách tách riêng hai tấm bảng, các nốt được sắp xếp trên những khuông nhạc theo các khóa Sol (bổng) và khóa Fa (trầm).

Khi đã đạt tới trình độ này, trẻ có thể đọc những khúc nhạc ngắn và chơi chúng trên bộ chuông. Ngược lại, chúng có thể viết những khúc nhạc ngắn sau khi đã dùng tai nghe và đánh trên chuông hay trên một nhạc cụ và sau khi đã tìm ra các nốt thích hợp cho khúc nhạc.

Với trẻ ở trình độ cao hơn một chút, tức là ở tiểu học, kí âm pháp được triển khai một cách khác thường. Trong trường Montessori ở Barcelona trẻ có những quyển vở viết nhạc gần giống như các quyển vở viết chữ.

Cần ghi nhận rằng ba bài tập kể trên: vận động theo nhịp, tạo lại âm thanh trên nhạc cụ và viết nhạc

có thể tiến hành riêng và độc lập. Để chứng minh điều này, chúng tôi có thể kể ra không những chỉ có các bài tập riêng lẻ mà còn có thể kể ra ngay cả những chương trình đầy đủ chỉ chú trọng đến một trong những khía cạnh này của giáo dục về âm nhạc. Ta chỉ cần nhớ đến phương pháp Dalcroze, đơn thuần nhắm đến việc hoàn thiện các bài tập về tiết tấu và phương pháp của Dolmetch thì huấn luyện cho trẻ trong nghệ thuật hòa âm trên các dụng cụ âm nhạc. Các phương pháp dạy âm nhạc trước đây bắt đầu với kiến thức về nốt trên khuông nhạc, tách biệt khỏi chính âm nhạc. Nhưng phương pháp của chúng tôi là một ví dụ về cái mà chúng tôi gọi là phân tích, có nghĩa là tách các thành phần của một tổng thể đủ khó và phức tạp thành những bài tập tự thân có thể tạo ra một công việc lí thú. Tuy nhiên tiết điệu, hòa âm, cùng với việc viết và đọc âm nhạc, cuối cùng cũng được kết hợp làm một. Như vậy, chúng là ba mối quan tâm riêng rẽ, ba trình độ của cái công việc tiến triển theo một thứ tự tiệm tiến và những trải nghiệm lí thú sẽ bùng nổ ra thành sự viên mãn của một cuộc chinh phục duy nhất.

Chương 22

Giáo dục tín ngưỡng tâm linh

Giáo dục về tín ngưỡng tâm linh, xét theo những đặc điểm chung trong toàn bộ hệ thống của chúng tôi, bao gồm việc chuẩn bị một môi trường mà trong đó các phần khác nhau có thể ghi nhận được là: những phần liên quan đến đời sống thực tiễn, và những phần tương ứng với sự phát triển trí tuệ ở học đường, mỗi quan tâm đến việc phát huy một cảm nghiệm về tâm linh, về một sự giáo dục tâm hồn, và một kiến thức về tín ngưỡng tâm linh, để cung cấp một nền tảng cần thiết cho sự nhận thức trân trọng về tôn giáo. Do đó, ta thấy một sự song hành toàn diện của những gì từng được mô tả về Ngôi Nhà của Trẻ Thơ với toàn bộ sự giáo dục về tín ngưỡng tâm linh. Điều này cũng đủ để chỉ ra rằng ta khó có thể bàn đến toàn bộ vấn đề ở đây. Các nhận xét quan sát mà tôi nêu lên chỉ đơn thuần nhắm đến việc xác định những quan hệ cần thiết giữa hai nhánh trong giáo dục, một nhánh liên quan đến sự tiếp xúc của trẻ với những thực tại của thế giới bên ngoài, và nhánh kia liên quan đến các mối quan hệ của trẻ với những thực tại của đời sống siêu nhiên.

Nền tảng của giáo dục tâm linh theo phương pháp của tôi được lập ra tại Trường Montessori Kiểu mẫu ở Barcelona. Đây là trường công lập, nhưng việc giảng dạy về đạo Công giáo là cơ bản¹.

¹ Maria Montessori, *The child in the Church* (Trẻ thơ trong Giáo hội), Mortimer hiệu đính (London, 1929; St. Paul, 1965).

Việc đầu tiên được thực hiện là chuẩn bị một môi trường - một ngôi Thánh đường của Trẻ em, tương tự một nơi thờ phụng dành cho tín hữu nhưng với diện tích thu hẹp vì lợi ích cho trẻ em. Trong đó, chúng tôi đặt những chiếc ghế nhỏ có gối kê để quỳ và các chậu đựng nước Thánh chỉ gắn cao đến mức đầu gối của người lớn. Những bức ảnh nhỏ cũng được treo gần sàn nhà hơn bình thường, và được thay đổi thường xuyên, tùy theo mùa lễ trong năm. Có những bức tượng nhỏ và những nhóm hình tượng nhỏ biểu hiện cảnh Giáng Sinh, Cuộc Vượt Trốn sang Ai Cập, v.v. Các bức rèm đẹp để được treo ở cửa sổ để trẻ có thể tự kéo rèm chắn bớt ánh sáng. Các em thay phiên chăm sóc ngôi nhà thờ nhỏ, sắp xếp ghế, cắm hoa vào bình, kéo rèm và thắp nến.

Một linh mục dạy trẻ về tôn giáo và cử hành Thánh Lễ trong ngôi nhà nguyện. Ngôi nhà nguyện vừa hoàn thành và mở cửa cho các em, chúng tôi đã chứng kiến nhiều điều không hề dự đoán. Chúng tôi khám phá ra rằng về nhiều phương diện, ngôi nhà thờ là một kiểu mục tiêu mà phương pháp của chúng tôi đã hướng tới. Một số bài tập dường như không có bất kì mục đích nhất định bên ngoài nào thì lại tìm thấy sự ứng dụng thực tiễn trong nhà thờ. Sự thinh lặng đã chuẩn bị cho đứa trẻ tự mình suy ngẫm nay trở thành sự suy niệm nội tâm cần thiết trong ngôi nhà của Chúa, trong cảnh nửa tối nửa sáng của môi trường xung quanh này, chỉ bị gián đoạn bởi ánh sáng chớp chờn của các ngọn nến. Im lặng đi đứng, giữ mình yên tĩnh, dời ghế mà không gây ra xáo trộn, đứng lên, ngồi xuống và đi giữa các hàng ghế và những người khác mà không gây ra tiếng

ồn, mang được những vật dễ vỡ, ví dụ như các bình đựng đầy hoa được đặt dưới chân bàn thờ, thấp nền mà không làm rơi sập nền trên tay và quần áo, không khác gì nhiều so với những sự lặp lại và các ứng dụng thực tiễn của những gì mà đứa trẻ đã từng học được trong khuôn viên của lớp học.

Do đó, những điều này, đối với đầu óc non nớt của trẻ em, hẳn có vẻ là mục tiêu cho những cố gắng mà chúng đã kiên nhẫn chịu đựng. Và chúng là nguồn gốc của những tình cảm tri ân, niềm vui và cảm nghiệm mới về nhân cách. Trẻ thoát tiên thực hiện các bài tập này do thôi thúc bên trong, mà không có một mục đích bên ngoài rõ rệt nào. Sau này chúng tiến hành các việc này vì lòng tôn kính phụng sự Thiên Chúa và đã cảm nghiệm được điều hầu như là một sự hé lộ về sự khác nhau giữa hai thể thức và hai nơi khác nhau. Nó giống như sự khác biệt giữa gieo hạt và gặt hái. Chính cái hành động phân biệt giữa các sinh hoạt tương tự có những ý nghĩa và ứng dụng khác nhau, tự nó là một suối nguồn quan trọng khác cho sự mở mang trí tuệ. Một đứa trẻ bốn tuổi không thể không để ý thấy sự khác biệt giữa chậu đựng nước thánh mà trẻ nhúng bàn tay nhỏ nhắn của mình vào để tự chúc phúc và các chậu nước trong phòng bên cạnh, nơi em tự rửa ráy. Những trực cảm giống như những điều này trong việc nhận ra các khác biệt trong những sự vật giống nhau đem đến một sự luyện tập đích thực cho trí tuệ. Một đứa trẻ nhỏ, được xem là hầu như không có khả năng vươn tới những khái niệm làm thăng hoa các cảm nhận giác quan, bắt đầu biết phân biệt được những khái niệm đó khi nó bắt đầu nhận ra rằng nó là một đứa con

của Thiên Chúa, được yêu thương mời gọi bước vào ngôi nhà của Cha trên Trời của nó.

Tôi đã gặp nhiều người băn khoăn nghi ngờ về tất cả chuyện này. Tôi từng được hỏi “Bà có biết tại sao đứa cháu (nội hay ngoại - ND) của tôi thích đến trường đúng giờ để dự Thánh lễ không? Vì bà cho nó tắt nến trong chậu nước. Thế thôi. Nhưng mà dùng bài tập lí thú này để dạy nó học toán không tốt hơn sao chứ? Ví dụ, nó không thể cầm mười cây nến đã tắt và thổi tắt chúng, khi nó đếm một, hai, ba, v.v. được hay sao?”.

Người đã có những lời chỉ trích như thế với tôi chắc chắn không có một thấu thị nào về tâm linh và có rất ít hiểu biết về trẻ nhỏ. Bài tập về số học của cô ta với các cây nến chắc kéo dài nhiều lắm chỉ được một tuần, nghĩa là, khoảng thời gian phỏng chừng để học đếm từ một đến mười. Nhưng trẻ, khi lớn lên về tuổi cũng như về kiến thức tổng quát, dù là trong đời sống thể tục hay tâm linh, chúng sẽ tiếp tục thấp sáng những ngọn nến cháy lên trọn vẹn trước bàn thờ Mình Thánh Chúa qua nhiều năm trời. Và chúng sẽ hiểu rằng đây không phải là một trò chơi trẻ con mà là một hành vi thật sự mang tính tín ngưỡng tâm linh bởi nó được thực hiện trong một chốn thiêng liêng dành cho sự thờ phụng Thiên Chúa.

Một đứa trẻ để ý đến hết mọi sự lại càng bị mê hoặc bởi cái gì có tính biểu tượng và có vẻ uy nghi đối với nó. Ngay từ đầu, các vật được sắp xếp riêng và chính các hành động tự chúng thu hút sự chú ý của đứa trẻ. Trẻ nhìn thấy cuốn sách lễ, các bình chén Thánh, lễ phục của linh mục hành lễ và những động tác thờ phụng khác nhau như Làm Dầu Thánh Giá, quỳ gối và trao nư

hôn; dần dần mối quan hệ và ý nghĩa ẩn tàng trở nên rõ ràng đối với trẻ.

Khi vị linh mục bắt đầu giải thích về các phép bí tích với những vật được dùng trong các nghi thức thiêng liêng và thường nói qua về chúng với sự trợ giúp của chính các đứa trẻ, tôi nghĩ chỉ có những đứa lớn mới chú ý. Nhưng những đứa bé hơn lại không muốn rời đi chỗ khác. Chúng hết sức chăm chú theo dõi mọi việc. Ngay cả những đứa ba tuổi cũng theo sát tiến trình hành lễ một cách mê mẩn. Giả dụ vị linh mục có thể sửa soạn bồn làm phép thánh tẩy và các vật dùng trong nghi thức. Ông chọn ra một người cha đỡ đầu và một người mẹ đỡ đầu trong số trẻ, và cho mang vào một số trẻ vài ngày tuổi và lặp lại nghi thức thánh trong việc ban phép bí tích. Trong một lần khác, một đứa lớn hơn đóng vai người tân tòng xin được nhận phép thánh tẩy. Trẻ vô cùng thích thú khi khám phá ra rằng thời Giáo hội sơ khai, lễ thánh tẩy luôn luôn được ban cho người lớn khi họ gia nhập đạo Thiên Chúa. Theo cách này, trẻ dần dần tiếp thu những kiến thức đầu tiên về lịch sử của phụng vụ.

Khi trẻ biết đọc, một phương tiện khác được thêm vào để giúp trẻ tự dạy chính mình. Điều này bao gồm việc làm ra những món đồ dùng trong nghi lễ tôn giáo với kích thước nhỏ nhưng có tỉ lệ chính xác, như lễ phục của linh mục, một chiếc bàn thờ, và cả vài món tượng trưng cho một số sự kiện lịch sử hay cảnh trong các Phúc Âm. Những tấm thẻ có ghi tên các vật dụng hay những câu đơn giản (giống những tấm thẻ có ghi các mệnh lệnh trong bài tập đọc đầu tiên) được làm ra để cạnh các đồ vật. Điều này giúp trẻ lặp lại các bài tập

đã làm trước đó. Chúng tôi cũng quyết định làm một nhóm đồ vật tương tự những thứ dùng để dạy đánh vần trong các bài tập đọc đầu tiên, ở đó, như chúng tôi có thể nhớ lại, những từ ngữ cùng độ khó được tập hợp lại và được xếp cạnh các món đồ. Nhưng ở đây, thay vào đó, tập hợp các món đồ liên quan đến cái điều cần thiết cho sự hiệu lực của cái bí tích. Sự phân chia các học cụ ra thành những nhóm riêng rẽ, dễ thấy, và sự tách rời rồi nhóm chúng lại thành từng nhóm riêng, được lặp nhiều lần, khiến trẻ hiểu được và nhớ nằm lòng các chi tiết chính xác một cách dễ dàng, trong khi đó đọc tên và đặt các tấm thẻ cạnh các món đồ đảm bảo cho trẻ học đúng từ ngữ. Bài tập gồm sắp ra các vật trong cùng một nhóm, ví dụ, nhóm thuộc về đề tài Bí tích Xức Dầu Thánh, rồi lấy những tấm thẻ tương ứng đặt lên vật mà nó chỉ ra. Các nữ tu dòng Đức Bà ở thành phố Glasgow, Scotland đã làm tất cả những vật mẫu này. Trong số này có một bàn thờ nhỏ, rộng khoảng 12.5 cm, nhưng được làm chính xác và tinh tế từng chi tiết. Trẻ có thể nhìn đến nó và đặt lên trên từng vật riêng biệt chiếc thẻ mang tên gọi của vật đó.

Vì thế, chúng ta có thể nói trẻ sống trong Giáo hội ngay từ thuở ấu nhi và thụ đắc, hầu như vô thức, một kiến thức thật sự độc đáo về tín ngưỡng, nếu xét theo độ tuổi của trẻ. Hơn thế nữa, các thói quen mà trẻ đã thụ đắc ở trường chúng tôi, như sự tập trung trong công việc, sự im lặng, yên tĩnh trong môi trường nơi chúng liên tục có những tiếp xúc mang tính xã hội với các trẻ em khác, và là nơi chúng phải chọn lựa những hoạt động của chính mình và tự thích nghi với các nhu cầu của bản thân và của người khác, chuẩn bị cho trẻ

khả năng đạt tới một chiến thắng đạo đức cực kì quan trọng khác.

Im lặng và các động tác tự kiểm chế có thể dẫn đến sự mất cảm nội tâm được xem là một “cảm nghiệm về tín ngưỡng hay tâm linh”.

Trong thực tế, chỉ khi bảy tuổi, trẻ mới cảm thấy có nhu cầu phân biệt tốt xấu. Một đứa trẻ nhỏ không phải đối mặt với vấn đề đó. Trẻ chấp nhận và tin tưởng mọi sự. Cái ác duy nhất mà nó có thể tưởng tượng ra là sự “nghịch ngợm” khiến người lớn nghiêm khắc đối với nó.

Trẻ có thể “lĩnh hội cực kì dễ dàng”, và một môi trường chạm đến các giác quan của nó có ảnh hưởng sâu sắc đến nó. Do đó, điều quan trọng là biết rằng trong thời kì đầu tiên của sự phát triển của trẻ, môi trường và các ấn tượng của nó, như ta có thể nói, in sâu vào tâm hồn của trẻ không thể phai nhòa. Người mẹ dẫn con đi nhà thờ để cho con một cảm nghiệm trân trọng về tín ngưỡng mà không sự giáo dục nào có thể khơi dậy được.

Do đó sẽ sai lầm nếu thử dạy một đứa trẻ nhỏ cách phân biệt giữa tốt và xấu ở một độ tuổi quá sớm, khi trẻ chưa có sự quan tâm nào về vấn đề này. Trẻ còn quá non nớt để có thể phát triển lương tâm đạo đức theo nghĩa này. Cảm nghiệm về cái tốt có thể vun trồng cho đứa trẻ ở độ tuổi còn thơ này bằng cách cư xử dịu dàng và tử tế nhân hậu với trẻ. Cái mà trẻ cần là cảm giác an toàn, sự che chở của người lớn.

Việc giáo dục trẻ cũng phải theo các nguyên lí tự nhiên này. Thiên Chúa, đáng yêu thương, che chở trẻ và sai các thiên thần vô hình ngày đêm gìn giữ nó, phải luôn là nền tảng cho những khát vọng tâm linh của trẻ.

Chỉ sau này, ý thức xã hội mới được đánh thức và trách nhiệm về các hành động của chính mình mới được ý thức. Chính lúc ấy trẻ mới cần một người hướng dẫn chỉ đường cho nó trong thế gian và giúp nó hình thành lương tâm cá nhân.

Dạy về cái ác cho trẻ là dạy cho nó điều mà nó không thể hiểu nổi hay ít nhất tiếp thu được. Thế nên, người thầy được đòi hỏi phải vô cùng thận trọng để không làm tổn thương tâm hồn của trẻ với những lập luận không thích hợp cho lứa tuổi của nó. Ví dụ, có một dịp, một trong các nữ tu dòng Truyền Giáo Francisco (Phanxicô) của Đức Mẹ, trong lúc dạy về Lịch sử Phúc Âm, có lời bình luận rằng Cain, khi còn là một bé trai, chắc chắn đã rất dữ dằn đối với Abel. Vài giờ sau buổi học, một đứa nhỏ đang làm việc (suy niệm!) bỗng khóc òa lên, nó nói: "Ôi! Con sẽ trở thành Cain!". Và nó thú nhận, với chị nữ tu đang cố dỗ dành nó, những lỗi lầm vụn vặt nó đã làm đối với bạn bè.

Phương pháp của chúng tôi khuyến khích trẻ có lòng mộ đạo nhưng lại tự do trong hoạt động trí tuệ của mình. Kết quả, như đã thấy, là trẻ mạnh mẽ và vững vàng về mặt tâm linh. Lớn lên theo lối này, trẻ không nhút nhát, sợ sệt mà thoải mái điềm đạm, can đảm và linh hoạt. Trên hết, chúng có đức tin cậy vào Thiên Chúa, Đấng Tác tạo và Gìn giữ sự Sống. Trẻ rất có khả năng phân biệt cái gì là tự nhiên và cái gì là siêu nhiên, đến nỗi dường như chúng đang trải qua một giai đoạn đặc biệt nhạy cảm với tôn giáo. Cũng như sự phát triển về thể chất của trẻ phụ thuộc chặt chẽ vào các quy luật tự nhiên đang biến đổi bản thân nó, nên, trẻ dường như rất gần gũi với Thiên Chúa ở tuổi đó.

Tôi nhớ có một bé gái hai tuổi, khi được đưa đến trước tượng Chúa Giê-su Hải Đồng, đã nói: “Đây không phải là một con búp bê”.

Làm việc trên cánh đồng cũng là một phần của giáo dục tín ngưỡng tâm linh. Chúng tôi đã nghĩ ra ý tưởng tuyệt vời là cho trẻ trồng lúa mì và nho để lấy nguyên liệu làm Bánh Thánh, và như thế đem những sinh hoạt tín ngưỡng của trẻ hòa vào các công việc và niềm vui đồng áng của chúng. Vì thế chúng tôi dành riêng những lô đất của cánh đồng lớn nơi các em vui đùa vào buổi trưa để trồng lúa mì và nho. Trẻ chọn lấy hai mảnh đất hình chữ nhật, một ở tận bên phải và một ở tít bên trái. Một loại hạt giống lớn nhanh được chọn. Các luống cày chạy thành hàng song song, và từng đứa trẻ gieo hạt xuống đó. Hành động thực sự gieo hạt, sự cẩn thận cần thiết để không có hạt nào rơi ra bên ngoài luống cày, cùng vẻ nghiêm trang và trịnh trọng khi thực hiện công việc ngay lập tức cho thấy rằng hoạt động này thích hợp cho mục tiêu đã định. Sau đó ít lâu, các gốc nho được trồng xuống. Những cái rễ như đang run rẩy và khô đến độ không hứa hẹn gì về một điều kì diệu, tức là sự xuất hiện của những chùm nho vào một ngày nào đó. Các chồi nho được trồng cách đều nhau trong những luống cày chạy thành hàng song song. Rồi chúng tôi quyết định nên trồng hoa xung quanh đó, như để không ngừng vinh danh, bằng hương thơm và vẻ đẹp, những cái cây một ngày kia sẽ cung cấp bánh và rượu cho Thánh Lễ. Trẻ tiếp tục chơi đùa ở các phần khác của cánh đồng. Chúng xây nhà bằng gạch, đào mương, làm những con đường nhỏ lót đá, chạy tung tăng, chơi bóng, và sự vui tươi của chúng được tăng thêm bởi các

bông hoa. Cùng với niềm vui của trò chơi, trẻ nghiệm được cảm xúc sâu sắc hơn khi ngày qua ngày được ngắm nhìn sự tăng trưởng kì diệu của cây cỏ.

Thế rồi những hàng lá xanh chạy dài song song thực sự hiện ra trên cánh đồng trồng lúa mì. Càng lớn, chúng càng gây ra sự thích thú sôi nổi ở lũ trẻ. Rồi từ các nhánh nho khô bắt đầu mọc ra các búp và lá màu xanh nhạt. Lũ trẻ sẽ đứng xung quanh thành từng nhóm để quan sát cây mọc. Vài đứa được chọn làm việc tẩy trùng các cây nho để bảo vệ chúng khỏi bị nhiễm nấm penorospora. Khi các chùm nho xuất hiện, trẻ dùng những bao nhỏ bằng vải the trắng bọc lại để bảo vệ chúng khỏi đám côn trùng.

Chúng tôi quyết định tổ chức hai lễ hội ngoài trời nhân dịp khai trường và bế mạc năm học, một lễ tương ứng với mùa hái nho, và lễ kia để gặt lúa mì, và chúng tôi tạo ra sự nhộn nhịp với những bài ca dân dã và nhạc đồng quê chơi bằng các nhạc cụ thô sơ. Một số trong những bài ca này rất cổ và du dương, đã được dùng làm thánh ca trong nhà thờ từ thời xa xưa.

Trẻ cẩn thận gặt lúa với sự thích thú rõ rệt. Chúng ồn ào vui thích việc buộc các bó lúa mì bằng những dây băng đầy màu sắc, sắp chúng thành từng hàng, trước khi chúng được mang đi, rồi chờ đợi chúng được trả về sau khi xay xát thành bột mì.

Các ghi chép này về những thí nghiệm của chúng tôi trong giáo dục tín ngưỡng chỉ thể hiện một nỗ lực thử nghiệm nhưng chúng cho thấy tôn giáo có thể được đưa vào đời sống của trẻ nhỏ một cách thực tiễn, như một nguồn vui và cảm hứng thật phong phú.

Thí nghiệm về giáo dục tôn giáo cuối cùng bị bãi

bỏ trong các Ngôi Nhà của Trẻ Thơ vì chúng chỉ nhằm đến việc giáo dục về đạo Công giáo, bao gồm những bài tập về đi đứng và chuẩn bị một số vật dụng khác nhau, trong khi đó, không có các sinh hoạt như vậy trong những tôn giáo hầu như hoàn toàn trừu tượng.

Tuy nhiên, có nhiều điều đã được chuẩn bị và cũng được viết thành sách về chương trình này. Tôi có thể kể ra những quyển sách sau đây: *I bambini viventi nella Chiesa* (Trẻ thơ trong Giáo hội), *La S. Mesa Spiegata ai bambini* (Giải thích Thánh lễ cho Trẻ em), *La Vita in Cristo* (Minh họa trung cấp về Năm Phụng Vụ và Lịch Hội Thánh), *Il Libro Aperto* (Tài liệu cấp cao để đọc Sách Lễ), và *The Manuale pēr la preparazione di un Mesale per i bambini* (Sổ tay để Chuẩn bị Sách lễ cho Trẻ em).

Chương 23

Kỉ luật trong Ngôi Nhà của Trẻ Thơ

Kinh nghiệm tích lũy từ lúc bản dịch của cuốn sách này được in lần đầu cho đến bây giờ đã nhiều lần xác nhận rằng trong những lớp học với các trẻ nhỏ của chúng tôi, mà sĩ số có thể lên đến bốn mươi hay năm mươi, có một kỉ luật hoàn hảo hơn so với những trường thông thường. Bất kì ai đến thăm một ngôi trường được quản lí tốt sẽ bị bất ngờ vì tính kỉ luật ở trẻ. Bốn mươi đứa trẻ tuổi từ ba đến bảy, tất cả đều chăm chú vào công việc riêng của mình. Một vài đứa trẻ đang làm các bài tập giác quan, vài đứa đang làm bài tập số học, có đứa đang sờ các mẫu tự, đứa thì đang vẽ, đứa làm việc với các khung vải, đứa quét bụi, đứa đang ngồi ở bàn, và có đứa đang cúi xuống tấm thảm được trải trên sàn. Một tiếng động khe khẽ có thể vang lên khi đồ vật được di chuyển nhẹ nhàng và trẻ đi rón rén. Thình thoảng một tiếng hét không kiềm chế được trong niềm vui lại vang lên. Có một tiếng gọi háo hức: “Cô giáo! cô giáo!”, hay một lời cảm thán: “Nhìn cái mà con đã làm nè!”.

Nhưng thông thường hơn, có sự tập trung tuyệt đối.

Giáo viên đi vòng vòng một cách chậm rãi và yên lặng. Cô ta đi đến đứa gọi tên cô. Sự giám sát của cô ta chặt chẽ đến nỗi bất kì đứa trẻ nào cần đến cô thì lập tức nó ý thức được ngay sự hiện diện của cô, trong

khi những đứa không cần đến cô thì chúng hoàn toàn không nhớ đến sự có mặt của cô.

Nhiều tiếng đồng hồ đã trôi qua và tất cả đều im lặng.

Như một vài người đến thăm Ngôi Nhà của Trẻ Thơ đã nhận thấy, chúng có vẻ như “những người lớn bé nhỏ” hay như nhiều người khác đã miêu tả chúng như “những thượng nghị sĩ đang họp”.

Trẻ mãi mê trong công việc của chúng đến mức không bao giờ cãi nhau vì đồ đạc. Nếu một đứa nào làm việc gì đó khác thường, nó tìm một ai đó chiêm ngưỡng và vui mừng với công việc của nó. Không có trái tim nào đau khổ vì những điều tốt đẹp của người khác; sự thành công của mỗi cá nhân là niềm vui và thán phục của những người còn lại. Và điều này thường khiến nhiều đứa háo hức bắt chước. Hoạt động của người khác không khơi dậy lòng đố kỵ hay ganh đua gây tổn thương, và trẻ không hề khoắc lác với niềm tự hào rộng tuếch. Một đứa bé nhỏ ba tuổi làm việc một cách bình thản bên cạnh một cậu bé bảy tuổi và hài lòng với công việc riêng của nó cũng như hài lòng với việc nó thấp hơn và không cần phải ganh tị về chiều cao với cậu bé lớn hơn. Tất cả những đứa trẻ này lớn lên trong sự hòa thuận sâu sắc nhất. Nếu người giáo viên muốn một điều gì từ cả nhóm, ví dụ như tất cả các em nên dừng những công việc thú vị của chúng lại, thì cô ta chỉ cần nói một lời nhỏ nhẹ hay làm một cử chỉ để mọi thứ được tạm ngừng. Những đứa trẻ chăm chú nhìn cô, ao ước thực hiện các yêu cầu của cô giáo.

Nhiều người đến thăm đã chứng kiến giáo viên viết vài dòng hướng dẫn lên bảng đen và trẻ em vui vẻ làm theo.

Nhưng không chỉ người giáo viên được trẻ vâng lời. Bất cứ ai yêu cầu điều gì từ đám trẻ đều ngạc nhiên thấy chúng hưởng ứng một cách nhiệt tình, và làm điều đó với sự bình an và bình thản. Thường xuyên các vị khách muốn nghe một đứa trẻ đang vẽ cất tiếng hát. Cậu bé sẽ rời bức vẽ của mình để làm họ hài lòng, nhưng ngay sau khi đã thực hiện xong hành động lịch sự này thì cậu ta quay về với công việc còn dang dở của mình. Thường thì trẻ nhỏ sẽ làm nốt công việc mà mình đang làm dở, sau đó mới làm theo ý muốn của các vị khách.

Một trong những ví dụ tuyệt vời nhất về kỉ luật đã xảy ra trong những cuộc thi kiểm tra các giáo viên đã theo học khóa đầu tiên của tôi về phương pháp. Các bài kiểm tra về lí thuyết và cả thực hành. Các nhóm trẻ được sắp xếp cho từng thí sinh (giáo viên). Thí sinh phải cho trẻ thực hiện nhiều bài tập khác nhau mà họ đã bắt thăm được. Những đứa trẻ này bận rộn với công việc đã chọn riêng của chúng trước sự hiện diện của chúng tôi. Chúng làm việc liên tục và sau khi bị gián đoạn bởi cuộc thi, lại quay về với việc làm ban đầu của chúng. Đôi khi trong lúc chờ đợi có đứa đến trao cho chúng tôi bức vẽ mà nó đã hoàn tất.

Chúng tôi kinh ngạc vì sự kiên nhẫn, kiên trì và luôn sẵn sàng hứng khởi của trẻ.

Tất cả những điều này có thể tạo ra cảm tưởng rằng những đứa trẻ này đã bị kiểm chế quá mức bởi thực tế là chúng hoàn toàn không rụt rè nhút nhát. Những đôi mắt sáng và vẻ mặt vui tươi xoa dịu và lòng sẵn sàng mời gọi người khác đến quan sát công việc của chúng hay để nghe lời giải thích của chúng khiến chúng ta

nhận ra rằng chúng ta đang đối diện với những kẻ đang làm chủ ngôi nhà của chính họ.

Cái vẻ hào hứng khi trẻ ôm lấy đầu gối của cô giáo hay khi kéo đầu cô giáo xuống để hôn bộc lộ những cảm xúc tự do của chúng.

Bất kể ai đã nhìn thấy những đứa trẻ này chuẩn bị bàn ăn thì lại phải căng bồn chồn lo lắng và ngạc nhiên hơn nữa. Người phục vụ bàn nhỏ bốn tuổi chuẩn bị bàn ăn với dao, nĩa và đĩa. Chúng mang những cái khay đựng năm li nước và những cái thố lớn đựng xúp nóng tới từng bàn. Không ai thấy đứa trẻ nào bị đứt tay, làm vỡ li, hay làm vãi một giọt xúp. Trong bữa ăn những người phục vụ bàn ăn cần phục vụ trong yên lặng và cần mẫn. Không đứa trẻ nào ăn xong đĩa xúp của mình mà không được hỏi ngay có cần ăn thêm hay không; hoặc khi trẻ ăn xong, người phục vụ bàn dọn ngay cái đĩa. Không đứa trẻ nào cần phải hỏi thêm phần thức ăn hay cho biết là mình đã ăn xong.

Bất cứ ai nhìn thấy những đứa trẻ hành động như thế đều suy nghĩ về thái độ ứng xử bình thường của một đứa trẻ bốn tuổi la hét, phá hư mọi thứ và luôn được hầu hạ. Điều này là một cảnh tượng cảm động rõ ràng xuất phát từ nguồn năng lượng bí ẩn sâu thẳm bên trong con người. Tôi thường nhìn thấy những đôi mắt đầm đìa nước mắt của những vị khách tại các bữa tiệc nhỏ này.

Kỉ luật như thế không thể nào đạt được với sự ra lệnh, hỏi thúc hay bởi bất kì những phương pháp thông thường khác được sử dụng để giữ trật tự.

Thực ra, la mắng hay thúc giục để duy trì kỉ luật là vô ích. Lúc đầu những biện pháp này có thể tạo ra cái

ảo giác là chúng hiệu quả; nhưng khi kỉ luật đích thực xuất hiện, tất cả điều này sẽ sớm sụp đổ như một ảo tưởng tồi tệ trước mặt sự thật: “Đêm nhường chỗ cho ban ngày”.

Những tia sáng chậm chờn đầu tiên của ý thức mơ hồ về kỉ luật bắt nguồn từ lao động. Vào lúc nào đó, trẻ trở nên thích thú cao độ với vài công việc. Điều này được thể hiện qua biểu cảm trên gương mặt của trẻ, sự tập trung cao độ, và sự kiên trì thực hiện lại cùng một bài tập về giác quan, thất bại một thứ nào đó, hay rửa chén đĩa, việc nào cũng vậy.

Chúng ta có thể giúp củng cố một kinh nghiệm như thế bằng cách lặp lại nhiều lần các bài tập im lặng. Sự bất động và tập trung hoàn hảo được đánh thức để bắt lấy cái âm thanh gọi tên mình trong tiếng thì thầm từ xa, và những cử động nhịp nhàng khéo léo cần có để né tránh các đồ vật và để bước đi nhẹ nhàng, tất cả đều chuẩn bị hiệu quả cho trẻ có thể sắp xếp các hoạt động về vận động và trí óc cùng nhân cách của nó cho có nề nếp.

Khi trẻ đã tập trung thành công vào công việc của nó, chúng ta phải giám sát chúng với sự chính xác tỉ mỉ, gia tăng độ khó của các bài tập dựa theo kinh nghiệm. Là nhà giáo, sự thành công của chúng ta trong việc xây dựng kỉ luật sẽ tùy vào sự áp dụng triệt để phương pháp này.

Một trong những khó khăn lớn nhất để đảm bảo kỉ luật là nó không thể đạt được đơn thuần qua lời nói. Không có người nào tự kỉ luật bản thân mình chỉ qua lời nói của người khác. Thay vào đó, anh ta cần trải qua một loạt hành động chuẩn bị phức tạp, ví dụ như

những hoạt động cần thiết cho việc tiến hành toàn bộ một chương trình có tính giáo dục.

Vì thế kỉ luật đạt được là qua một cách gián tiếp, có nghĩa là bằng sự phát triển hoạt động trong lao động tự phát. Tất cả mọi người phải học cách tự kiểm soát bản thân và học cách tham gia vào một hoạt động nhẹ nhàng và yên lặng, không vì mục đích nào khác ngoài việc giữ cho ngọn lửa tâm hồn, mà sự sống phụ thuộc vào, được cháy sáng mãi.

Công việc làm không thể được trình bày một cách tùy tiện, và đây là điều cơ bản đằng sau phương pháp của chúng tôi. Nó phải là thứ lao động mà con người khát khao từ thâm tâm và theo khuynh hướng tự nhiên của họ, hay là điều mà họ có thể hoàn thành dần dần. Đây là loại lao động đem lại trật tự ổn định cho cuộc sống của một con người và mở ra vô vàn tiềm năng phát triển của nó. Chúng ta có thể lấy ví dụ về sự thiếu kỉ luật ở trẻ nhỏ. Cơ bản là do thiếu khả năng kiểm soát cơ bắp. Một đứa trẻ liên tục hoạt động nhưng các hành động của nó không có trật tự. Bé nằm dài trên sàn nhà, la hét, có hành động kì lạ v.v. Tuy nhiên, bên dưới tất cả điều này, có một khuynh hướng tiềm ẩn để điều hòa và cung cấp những khuôn mẫu cố định cho các vận động của trẻ. Đứa trẻ là một con người vẫn còn vụng về trong lời nói và vận động nhưng phải trở thành người làm chủ được những điều này. Trong hiện tại, trẻ phạm nhiều sai lầm đau đớn khi cố gắng nhắm tới một mục tiêu theo bản năng nhưng chưa được nhận thức tốt.

Những vận động mà trẻ phải hoàn thiện là điều kiện để trẻ trưởng thành. Trẻ phải thủ đắc những

phong tục tập quán phổ biến trong môi trường của nó. Đây là lí do tại sao trẻ phải có cơ hội tự luyện tập bản thân trong các phong tục đó. Những động tác của trẻ không phải là những chuyển động của một cái máy chỉ cần được điều chỉnh; đúng hơn chúng là những chuyển động của một cơ cấu có một nhiệm vụ rõ ràng để hoàn thành. Do đó hoạt động mang tính vận động cơ bắp phải có mục tiêu và phải được kết nối với hoạt động trí não. Có một mối quan hệ mật thiết giữa sự vận động và lòng khát khao học hỏi. Những đứa trẻ không có trật tự trong vận động của mình không đơn thuần là những đứa trẻ chưa học biết cách đi đứng. Đúng hơn, chúng là những đứa trẻ có tâm trí chưa được nuôi dưỡng đúng đắn và đang khổ vì đói khát về mặt tinh thần.

Bảo với đứa trẻ rằng: "Hãy đứng yên giống như cô!" thì không khai sáng gì cho đứa trẻ. Ta không thể đặt trật tự vào trong một hệ thống thần kinh-cơ bắp phức tạp của một cá thể đang phát triển, chỉ bằng một mệnh lệnh đơn giản. Khi cố gắng làm như thế, chúng ta lầm lẫn đứa trẻ với một kẻ khác, đó là với một người đã cố tình chọn làm sai và là người có thể (trong vài giới hạn cá nhân nào đó) ngay lập tức tuân lệnh người khác, về một điều gì đó mà anh ta biết và có thể hoàn thành được. Nhưng nếu ta mong muốn sự vâng lời từ đứa trẻ nhỏ thì chúng ta phải dạy nó cách điều phối sự tiến hóa tự nhiên của các vận động theo ý của nó. Chúng ta phải dạy cho trẻ cách phối hợp tất cả các vận động của nó để trẻ có thể tự thực hiện theo một cách hài hòa, bằng cách phân tích chúng đến mức tối đa có thể và hoàn thiện riêng từng vận động. Tất cả những bài tập khuyến

khích sự phối hợp các vận động được tiến hành cho một mục tiêu rõ ràng đã được định trước. Qua các bài tập này, trẻ không những luyện tập cơ bắp của chúng mà còn đưa ra mệnh lệnh và làm phong phú cho trí não của chúng. Các hoạt động này tăng cường ý chí bởi chúng được căn cứ trên những động cơ khác nhau là những cái đã khơi dậy chính sự hoạt động. Tuy nhiên, mặc dù các động tác đã được phối hợp, cái cá thể phối hợp chúng là kẻ giữ một vị trí trung tâm. Qua các bài tập vận động này, trẻ mở rộng tầm hiểu biết của mình, trở nên ý thức hơn về bản thân và môi trường của nó. Một sự phối hợp vận động đích thực hoàn thiện toàn diện bản thân một con người.

Và rồi những đứa đã học biết cách vận động không còn là trẻ con nữa. Chúng đã làm giàu nhân cách của mình bằng cách tự do lựa chọn các công việc làm riêng của chính mình và do đó đã có kỉ luật tự giác.

Trẻ ở độ tuổi này trở nên có kỉ luật thông qua các bài tập này, nếu chúng liên quan đến bắp cơ của trẻ, điều này không có gì đáng ngạc nhiên mà trái lại còn là điều tự nhiên nhất. Thực tế là khi vận động, trẻ làm theo mệnh lệnh của tự nhiên; nhưng bởi các động tác của trẻ được hướng đến một mục tiêu, chúng không còn có vẻ lộn xộn mà được thấy là một công việc lao động. Ở đây chúng ta có một kỉ luật tượng trưng cho một mục tiêu đạt được thông qua một loạt các cuộc chinh phục. Một đứa trẻ đã có kỉ luật theo cách này thì không còn như lúc trước, khi nó đã biết làm thế nào để là một đứa trẻ ngoan. Đúng hơn nó là một cá nhân đã tự hoàn thiện bản thân, đã vượt qua những giới hạn thông thường của lứa tuổi của nó, và đã thực hiện

một bước nhảy vọt về phía trước. Qua các chinh phục trong hiện tại, trẻ đã nắm giữ được tương lai của nó. Nó đã lớn khôn. Sẽ không cần có ai liên tiếp nhắc nhở nó: “Hãy ngồi yên! Hãy ngoan nào!”, và kẻ nào làm như vậy là gây ra sự lẩn lộn giữa những ý tưởng đối chọi một cách vô ích. Sự ngoan ngoãn mà trẻ có được không còn có thể khiến nó ở yên trong sự nhàn rỗi ngồi không; sự tốt đẹp của nó bây giờ được hoàn toàn thể hiện trong các vận động của nó.

Thực ra “những đứa trẻ ngoan” là những trẻ “hướng đến cái tốt đẹp” được tạo ra qua chính nỗ lực của chúng và thông qua những công việc có trật tự và hữu ích ở bên ngoài.

Những công việc bên ngoài vừa là phương tiện để đạt tới sự phát triển nội tâm vừa là sự biểu lộ của sự phát triển này. Hai yếu tố này đan xen nhau. Công việc hoàn thiện một đứa trẻ về mặt nội tâm, nhưng một đứa trẻ đã được hoàn thiện như thế cũng làm việc tốt hơn, và bị lôi cuốn bởi sự tiến bộ của nó. Do đó trẻ tiếp tục hoàn thiện nội tâm của chính mình.

Vì thế kỉ luật không phải là một sự kiện mà là một đường lối. Nó khiến cho đứa trẻ có khả năng thủ đắc khái niệm về cái tốt với một sự chính xác gần như khoa học.

Nhưng hơn bất cứ điều gì khác, trẻ cảm nhận được niềm vui sướng tột cùng của việc sở hữu một trật tự nội tại bên trong mà nó đã đạt được qua những cuộc chinh phục dẫn đến một mục tiêu đúng đắn.

Trong suốt quá trình chuẩn bị lâu dài của trẻ, nó trải nghiệm niềm hân hoan, vui thích và sự phấn khích. Những điều này tạo nên những kho báu riêng tư trong

thâm tâm của đứa trẻ, và chúng mang đến một sức mạnh và một sự dịu dàng đặc biệt, là suối nguồn của sự tử tế nhân hậu. Trong thực tế, bây giờ đứa trẻ không những học cách đi lại và tham gia vào các hoạt động hữu ích, mà còn đạt được sự duyên dáng đặc biệt trong các động tác khiến cho những cử chỉ của chúng chính xác và thanh nhã hơn và thêm vào vẻ đẹp của đôi bàn tay, gương mặt và đôi mắt, bộc lộ, qua sự sáng ngời của chúng, sự ra đời của một đời sống nội tâm.

Các động tác của trẻ dần dần được phối hợp nhịp nhàng một cách tự nhiên. Qua những nỗ lực nội tâm của riêng nó, trẻ thiết lập một sự hài hòa trong các hoạt động bên ngoài của nó. Những bắp cơ đã được thiên nhiên tạo ra cho sự vận động được nghỉ ngơi trong các thao tác gọn gàng có trật tự cũng giống như nhịp thở bình thường ở ngoài trời thể hiện sự nghỉ ngơi cho bộ phổi. Không cho các bắp cơ có vận động chính là cản trở khuynh hướng tự nhiên của chúng. Điều này không những là lí do của sự mỏi mệt mà còn là lí do cho sự thoái hóa.

Do đó chúng ta nên tin tưởng rằng sự nghỉ ngơi dành cho bất cứ cái gì vận động tự nhiên là một hình thức vận động rõ ràng nào đó tương ứng với cái mục đích nội tại của riêng nó. Sự nghỉ ngơi của nó là chuyển động theo một cách tương ứng với những mệnh lệnh bí mật của sự sống. Nếu áp dụng nguyên tắc này cho con người, chúng ta sẽ thấy rằng bởi con người là một sinh linh có trí tuệ, các động tác của nó nhàn nhã, theo tỉ lệ tương ứng với tầm mức trí tuệ của nó. Đứa trẻ nào chạy nhảy không mục đích và không có kiểm chế thì sẽ sử dụng hết năng lượng thần kinh của nó, nhưng

sự vận động thông minh cho trẻ một sự hài lòng ở bên trong nội tâm và niềm tự hào vì chiến thắng được bản thân sẽ làm gia tăng sức mạnh của nó.

“Sự gia tăng các tiềm năng này của trẻ” có thể được giải thích theo sinh lí học như là một sự phát triển của các cơ quan trong cơ thể, qua việc sử dụng hợp lí, qua sự tuần hoàn tốt hơn của máu, và thông qua một sự đổi mới năng động của cái chất liệu cho các mô của nó, tất cả điều này khiến cho sự phát triển của cơ thể được thuận lợi và làm tăng sức mạnh thể chất.

Ta cũng có thể nói một điều tương tự về sự phát triển trí tuệ của trẻ. Tâm trí của trẻ ban đầu chưa có kỉ luật, nhưng cũng có mục tiêu thích hợp của riêng nó để đạt tới, tuy nhiên trong quá trình này nó trải qua nhiều khó khăn bởi thường xuyên bị bỏ rơi thậm chí còn bị ngược đãi nữa.

Một lần tôi nhìn thấy, trong các khu vườn trên đồi Pincio ở Roma, có một đứa trẻ rất đẹp khoảng một tuổi rưỡi. Cậu bé có một cái xô không và một cây thuổng nho nhỏ để làm vườn và đang bận rộn nhặt các viên sỏi trên lối đi để làm đầy cái xô.

Gần cạnh cậu bé trông rất rạng rỡ ấy là một người bảo mẫu trông có vẻ có tư cách, rõ ràng là cô tử tế với cậu bé và chắc phải là người trù mẫn và thông minh nhất trong công việc chăm sóc của mình. Đã đến lúc phải ra về và cô bảo mẫu đã kiên nhẫn nài nỉ cậu bé dừng công việc lại và cho nó vào chiếc xe đẩy. Trước sự kháng cự của cậu bé, tất cả lời hỏi thúc của cô ta đều vô dụng. Cuối cùng chính cô ta tự bỏ đầy sỏi vào cái xô và sau đó đặt cái xô và cậu bé vào chiếc xe đẩy, cô ta tin chắc rằng đã làm cho nó hài lòng. Những tiếng

khóc la to của cậu bé cho thấy rằng không phải như thế. Tiếng la hét của cậu bé phản đối lại bạo lực và sự bất công đã làm đối với nó làm tôi kinh ngạc. Thật là một sự oán hận đang dâng trào trong trái tim cậu bé! Cậu bé thực sự không muốn làm đầy cái xô với sỏi; nó chỉ muốn thực hiện cái thao tác cần có để làm đầy xô và như thế để làm thỏa mãn các nhu cầu cho cái cơ thể đang lớn của nó. Mục đích mà cậu bé tìm kiếm là sự hình thành nội tâm của chính nó, chứ không phải là cái hành động bên ngoài của việc làm đầy cái xô với những viên sỏi nhỏ. Sự gấn bó sống động của cậu bé với thế giới bên ngoài chỉ là một ảo giác; nhu cầu thiết yếu của nó là một thực tại. Thực ra, nếu đã làm đầy chiếc xô, cậu bé chắc hẳn sẽ đổ ra hết để có thể làm đầy nhiều lần nữa cho đến khi hoàn toàn thỏa mãn chính mình. Trước khi người bảo mẫu can thiệp vào, tôi đã nhìn thấy cậu bé theo đuổi sự thỏa mãn này với một vẻ mặt rạng rỡ. Niềm hạnh phúc nội tâm, sự rèn luyện và ánh nắng mặt trời là ba tia sáng đang chiếu sáng sự sống huy hoàng đó.

Mẫu chuyện đơn giản này là một ví dụ cho những gì xảy ra đối với trẻ em trên toàn thế giới, ngay cả đối với những đứa trẻ được thương yêu nhiều và thăm thiết nhất. Chúng không được thông cảm bởi vì người lớn phán đoán về chúng dựa theo những tiêu chuẩn riêng của họ. Họ tin rằng đứa trẻ quan tâm đến những mục đích bên ngoài, và họ âu yếm giúp đỡ nó đạt được những mục đích đó. Thay vào đó, một đứa trẻ bị thống trị bởi một nhu cầu vô thức để tự phát triển bản thân. Kết quả là trẻ khinh rẻ những gì đã đạt được và khát khao những gì vẫn còn phải đạt tới. Điển hình như trẻ

thích tự mặc quần áo hơn là được mặc cho, dù là với quần áo lộng lẫy. Trẻ thích tự tắm rửa cho bản thân hơn là có được cái cảm giác thú vị vì được sạch sẽ. Trẻ thích tự xây lên ngôi nhà hơn là sở hữu một ngôi nhà. Và vì thế trẻ đã sẵn sàng bởi trước hết nó phải tự hình thành đời sống riêng của mình trước khi có thể vui hưởng nó. Niềm vui thú thật sự và hầu như là duy nhất của trẻ nằm trong việc tự hình thành bản thân này. Trong năm đầu tiên của cuộc đời, việc hình thành bản thân của trẻ phần lớn được giới hạn ở việc hấp thụ thức ăn, nhưng về sau nó bao gồm cả việc ổn định các chức năng tâm sinh lí trong cơ thể của nó.

Đứa trẻ nhỏ ở đồi Pincio là một biểu tượng của điều này. Cậu bé mong muốn được phối hợp những vận động tùy ý của mình, được luyện tập các năng lượng của cơ bắp trong việc cầm nắm những đồ vật, được luyện tập đôi mắt của mình trong việc đánh giá những khoảng cách, được sử dụng trí khôn của mình để làm đầy cái xô, được phát triển ý chí của nó trong việc quyết định các hành động muốn thực hiện, nhưng thay vào đó, có một kẻ yêu thương bé lại nghĩ rằng cậu bé muốn được sở hữu những viên sỏi nhỏ, và họ đã làm cho cậu bé mất vui.

Chúng ta thường xuyên phạm phải lỗi lầm tương tự vì tưởng tượng rằng một học sinh nhỏ tuổi đang nhắm đến cái kiến thức về trí óc. Chúng ta giúp cho trẻ đạt được nó và khi làm như thế đã đặt một rào cản trên con đường phát triển của cậu học sinh, và vì thế làm buồn lòng cậu ta. Chúng ta thường tin rằng trong trường học một đứa trẻ được hài lòng vì học được điều gì đó.

Tuy nhiên bằng cách để trẻ tự do, chúng ta có thể theo dõi sự phát triển trí tuệ một cách tự nhiên của chúng.

Kiến thức đạt được là điểm khởi đầu cho một đứa trẻ. Khi đã học được cách làm một điều gì đó, trẻ sẽ bắt đầu thích thú làm đi làm lại bài tập đó, và lặp lại những gì nó đã học vô số lần với sự thỏa mãn rõ rệt. Trẻ cảm thấy vui khi rèn luyện bản thân bởi vì theo cách này mà trẻ phát triển các hoạt động tinh thần của nó.

Một khi đã nhận thức được điều này, chúng ta có thể khách quan trong lời phê bình của mình về cách giảng dạy ở nhiều trường học. Chúng ta có thể nhìn thấy một ví dụ của điều này ở một người giáo viên khi đặt ra một câu hỏi cho lớp học, rồi lại nói với một trong những học sinh xung phong trả lời rằng: “Không, không phải con, vì con đã biết đáp án”. Và sau đó ông ta hỏi một trong số học sinh mà ông ta nghĩ rằng không biết câu trả lời. Nói cách khác, học sinh nào biết đáp án thì phải im lặng, dù không có gì nằm ngoài kiến thức. Vậy mà lúc bình thường khi các sự việc xảy ra, chúng ta đã từng lặp lại những gì chúng ta biết rõ nhất, những gì chúng ta yêu thích nhất, và những gì tương ứng với đời sống nội tâm của chúng ta bao nhiêu lần?

Chúng ta đặc biệt ưa thích ca hát những giai điệu mà mình biết rõ, và do đó chúng ta đã trân quý và biến chúng thành một phần con người của mình. Chúng ta thích nói về những gì chúng ta biết và yêu thích, mặc dù chúng ta biết chắc chắn rằng không có gì mới lạ để nói và chúng ta đã nói cũng điều đó rất nhiều lần trước đó. Chúng ta luôn lặp lại những lời cầu nguyện mà chúng ta đã học với sự thích thú tươi mới.

Tuy nhiên nếu lặp lại theo kiểu này, thì những gì chúng ta lặp lại, trước hết chúng phải hiện hữu rồi. Trong trường hợp này, nó là tri thức có sẵn, và tri thức này là điều kiện *sine qua non* thiết yếu cho sự lặp lại các hành động. Sự tiến bộ đến từ việc lặp đi lặp lại một bài tập và không phải từ sự nắm bắt ban đầu của điều gì mới mẻ.

Khi trẻ đã đến giai đoạn làm đi làm lại một bài tập, thì nó bắt đầu lớn lên về mặt nội tâm như ta có thể thấy qua tính kỉ luật bên ngoài của nó.

Tuy nhiên hiện tượng này không thường xuyên xảy ra. Những bài tập giống nhau không được lặp đi lặp lại ở mọi độ tuổi. Trên thực tế, việc lặp đi lặp lại phải tương ứng với một nhu cầu. Điều cốt yếu trong phương pháp giáo dục thực nghiệm bao gồm việc cung cấp những bài tập sẽ làm thỏa mãn các nhu cầu của một cơ thể đang tăng trưởng. Và nếu một nhu cầu đặc biệt nào đó đã qua, thì trẻ sẽ không còn cơ hội để đạt được sự phát triển toàn diện bởi thời điểm thích hợp cho việc đó cũng đã trôi qua. Đây là lí do tại sao trẻ thường xuyên bị tước đoạt mất đi mãi mãi những gì mà đáng lẽ chúng phải có được.

Có một điều cũng thú vị đáng chú ý là trẻ dành những lượng thời gian khác nhau để thực hiện các hành động cụ thể. Những trẻ nhỏ nào đang cố gắng lần đầu tiên, một mình, thì chúng thực hiện các hành động một cách rất chậm rãi. Vì thế cuộc sống của chúng được cai quản bởi những quy luật đặc biệt khá khác biệt so với các quy luật của đời sống chúng ta.

Trẻ nhỏ rất vui thích khi thực hiện nhiều hành động phức tạp một cách chậm rãi và thận trọng, ví dụ

như mặc và cởi quần áo, dọn dẹp phòng, tự tắm rửa, dọn bàn ăn, tự ăn uống, v.v. Trong tất cả các sinh hoạt này, chúng kiên nhẫn nhất và chăm chỉ nỗ lực cho đến cùng, vượt qua tất cả các khó khăn mà một sinh vật vẫn còn trong trạng thái đang hình thành phải đối đầu. Tuy nhiên khi thấy trẻ “vất vả” và “phung phí thời gian” làm một việc gì mà chúng ta có thể làm trong tích tắc mà không có khó khăn gì, chúng ta lại thay thế chúng và làm việc đó cho chúng.

Luôn bị ám ảnh bởi cũng cái định kiến cho rằng cái mục tiêu cần đạt được là sự hoàn thành của một hành động bên ngoài nào đó, chúng ta mặc đồ và tắm rửa cho trẻ và lấy đi từ tay trẻ món đồ mà trẻ hằng hái muốn cầm. Chúng ta đổ xúp vào trong bát của trẻ, đút cho chúng ăn và dọn dẹp bàn ăn. Và sau khi phục vụ chúng theo lối này, chúng ta lại đánh giá trẻ một cách cay nghiệt là vụng về và bất lực, như chuyện thường xuyên xảy ra khi ta đối xử bằng thái độ kẻ cả với người khác. Chúng ta thường xem trẻ là thiếu kiên nhẫn, đơn giản là bởi bản thân chúng ta không có kiên nhẫn cho trẻ thời gian thực hiện hành động của chúng theo tốc độ của riêng chúng, mà tốc độ của trẻ thì lại khác so với của chúng ta. Hoặc chúng ta đánh giá trẻ là ngạo mạn, đơn giản bởi chúng ta cũng mang đầy tật xấu. Các thái độ thiếu thân thiện như thế đè nặng lên bản chất kiên nhẫn và hiền lành tự nhiên của trẻ.

Giống như một người dũng cảm bảo vệ quyền được sống của họ, một đứa trẻ chống trả lại kẻ đối nghịch với tiếng nói tự nhiên bên trong con người của nó mà nó phải tuân theo. Và trẻ thể hiện sự bất mãn này qua những hành động hung dữ, tiếng la hét

và nước mắt. Sau đó trẻ có vẻ như là một kẻ nổi loạn, một nhà cách mạng, thậm chí một kẻ phá hoại đối với ai không hiểu được nó, họ tin rằng họ đang giúp nó, thực ra họ đang đẩy nó đi ngược lại với lối sống của nó. Như thế người lớn vẫn nói oan cho người mà họ yêu thương, họ tưởng rằng sự chống cự tự vệ của trẻ là biểu hiện của tính quý quyết bẩm sinh của trẻ ngay khi nó còn nhỏ.

Điều gì sẽ xảy ra nếu chúng ta rơi vào giữa đám người Fregoli, rất nhanh nhẹn trong các chuyển động của họ, giống như những kẻ làm cho chúng ta kinh ngạc và thích thú trong rạp hát với những sự thay đổi nhanh chóng của họ? Và khi chúng ta cứ tiếp tục làm theo cái lối thông thường của mình, chúng ta sẽ bị dồn dập tấn công bởi những người Fregoli này, họ bắt đầu mặc quần áo cho chúng ta và tung ném chúng ta mà không có một chút tôn trọng nào, họ cho chúng ta ăn quá nhanh đến nỗi chúng ta không kịp nuốt, tước lấy công việc từ tay chúng ta để họ có thể hoàn thành cho nhanh hơn, và đưa chúng ta vào trạng thái nhục nhã của sự biếng nhác và bất lực, và khi đó, chúng ta sẽ làm gì? Không biết phải làm gì hơn, chúng ta hẳn sẽ khóc la và tự bảo vệ mình với những quả đấm chống lại những người cuồng tín này, và họ, vì chỉ muốn giúp đỡ chúng ta, sẽ nói rằng chúng ta quý quyết, khó trị và vô tích sự. Nhưng chúng ta biết rõ quê hương của chúng ta và chúng ta sẽ nói với họ rằng: "Hãy đến với đất nước chúng tôi và xem nền văn minh tuyệt vời mà chúng tôi đã dựng lên, hãy xem đây những công trình tuyệt vời của chúng tôi". Và những người Fregoli này khi nhìn thấy thế giới của chúng ta, dù chậm hơn so với họ, rất

tốt đẹp, năng động, trật tự, hòa bình và nhẹ nhàng, họ sẽ bị lôi cuốn theo với sự ngưỡng mộ.

Một điều gì đó tương tự cũng xảy ra giữa chúng ta và đứa trẻ.

Sự giáo dục giác quan đạt được qua việc lặp lại các bài tập. Mục tiêu của những bài tập này không phải để trẻ biết được màu sắc, hình dạng, và nhiều tính chất, mà là để trẻ mài bén các giác quan của nó bằng cách tập trung chú ý, so sánh, và hình thành óc phê phán, đó là tham gia tích cực vào các hoạt động thực sự trí tuệ. Và những bài tập này được thực hiện một cách hợp lí với nhiều tác nhân kích thích khác nhau, đẩy mạnh sự phát triển trí tuệ của trẻ, giống như các bài tập thể dục tăng cường sức khỏe và điều hòa sự tăng trưởng của cơ thể nó.

Đứa trẻ nào tự rèn luyện bản thân để cảm nhận được các kích thích riêng biệt bằng những giác quan của nó thì nó học được cách tập trung sự chú ý của mình và dần dần hoàn thiện các phản ứng tâm thần của nó, cũng như nó rèn luyện các cơ bắp của mình qua nhiều bài tập khác nhau. Vì thế trẻ không bị giới hạn vào những sinh hoạt tâm lí cảm quan nhưng nó tạo dựng cái nền móng cho sự kết hợp tự phát của các ý tưởng, cho các quá trình lí luận dựa trên kiến thức tích cực, và cho sự ổn định tinh thần. Sự rèn luyện bí mật này là lí do cho những bùng nổ tinh thần, đem lại rất nhiều niềm vui cho đứa trẻ. Chính lúc đó mà trẻ khám phá ra thế giới quanh mình. Trẻ chiêm ngưỡng những điều mới lạ đã được tiết lộ ra cho nó và thỏa thích trong ý thức đang phát triển của nó. Và cuối cùng thì khả năng đọc và viết nảy sinh từ bên trong con người của

nó, gần như một cách tự nhiên, như một dấu hiệu của sự phát triển nội tâm của trẻ.

Có lần bà vợ của một người đồng nghiệp y khoa của tôi đã mang đứa con trai hai tuổi đến gặp tôi. Đứa bé tụt khỏi vòng tay của người mẹ và lao ngay vào những món đồ trên bàn làm việc của người cha - một xấp giấy hình chữ nhật và cái nắp tròn cho cái giá để lọ mực. Tôi xúc động khi thấy đứa bé thông minh này hết sức cố gắng để có thể làm các bài tập mà những đứa trẻ của chúng tôi không ngừng lặp lại với các inset dạng phẳng. Cha và mẹ của cậu bé rầy la và kéo nó ra. Họ giải thích với tôi rằng họ cố gắng một cách vô vọng để giữ con họ không sờ vào các mảnh giấy và đồ vật của người cha: “Đứa bé này hiếu động và nghịch ngợm”. Trẻ con thường bị la mắng biết bao vì “sờ chạm vào mọi thứ” như thể chúng chống đối mọi sự sửa trị!

Thế nhưng chính nhờ vào sự hướng dẫn và phát triển cái bản năng tự nhiên để sờ chạm mọi vật và nhận biết sự cân đối hài hòa của các dạng hình học mà trẻ bốn tuổi rưỡi của chúng tôi đã tìm ra suối nguồn của rất nhiều niềm vui và cảm xúc trong hiện tượng tự nhiên biết viết.

Đứa trẻ phung phí những năng lượng thần kinh của chúng để lao vào xấp giấy, cái giá để lọ mực, hoặc những vật tương tự, khi nó cố gắng đạt tới cái mục tiêu của nó một cách vô ích. Bất chấp những cố gắng không ngừng của trẻ, nó liên tục bị đánh bại bởi những người mạnh mẽ hơn và hệ quả là trẻ luôn luôn ở trong một trạng thái bị kích động và khóc than do thất vọng. Vậy mà cha mẹ của chúng vẫn tin rằng trẻ nên nghỉ ngơi. Ta cũng sai lầm khi xem trẻ là quỷ quái khi nó

đang phấn đấu để đặt các nền tảng cho cái tòa nhà trí tuệ của nó. Mặt khác, những đứa trẻ của chúng tôi khi được để cho tự do lấy ra và đặt trở lại các tấm hình học của bộ inset phẳng, thì chúng thực sự hạnh phúc nghỉ ngơi bình thản. Trẻ được trao cho các đồ vật như thế để phát triển các năng lực của chúng, và chúng hưởng được một sự bình yên hoàn hảo về mặt tinh thần, hầu như không biết rằng đôi mắt và đôi tay của chúng đang được đưa vào các bí mật của một ngôn ngữ mới.

Phần lớn trẻ của chúng tôi trở nên điềm đạm khi thực hiện các bài tập như thế. Hệ thần kinh của chúng được nghỉ yên. Do đó, chúng tôi nói rằng những đứa trẻ nhỏ bé này ngoan ngoãn và bình thản. Chúng đã vượt xa cái kỉ luật bên ngoài mà người ta háo hức tìm kiếm trong các trường học thông thường.

Tuy nhiên giống như có sự khác biệt giữa một người điềm tĩnh và một người bị kỉ luật, sự điềm tĩnh rõ rệt bên ngoài của trẻ là cái gì không hoàn toàn, ở bề ngoài và cụ thể so với sự kỉ luật đích thực đang lớn dần lên bên trong con người chúng.

Thông thường, và đây là một định kiến khác, chúng ta tin rằng tất cả những gì chúng ta phải làm để khơi lên một hành động tự nguyện từ đứa trẻ là ra lệnh cho trẻ làm một việc gì đó. Chúng ta cho rằng điều này thực sự hiệu quả và chúng ta gọi sự giả định này là “sự vâng lời của đứa trẻ”. Chúng tôi nhận thấy rằng trẻ nhỏ đặc biệt không vâng lời. Khi chúng khoảng ba hay bốn tuổi, sự chống đối của chúng rất mạnh mẽ, làm cho chúng ta có thể từ bỏ bất cứ hi vọng nào về việc có được sự vâng lời của nó. Chúng ta kiên trì ca tụng cái đức tính vâng lời với đứa trẻ. Theo chúng ta thì điều

đó phải là tính đặc thù của tuổi thơ, nhưng thực ra sự vâng lời là một đức tính của trẻ thơ, đơn giản là vì nó thật hiếm hoi và rất khó mà có được.

Có một ảo tưởng rất phổ biến khi tưởng tượng rằng chúng ta có thể đạt được điều gì đó khó khăn hoặc không thể có bằng lời cầu nguyện, khẩn nài, ra lệnh hay khích động. Ví dụ như chúng tôi yêu cầu sự vâng lời từ các đứa trẻ, còn chúng thì yêu cầu xin có được mặt trăng.

Sự vâng lời chỉ có thể đạt được thông qua sự hình thành phức tạp của cái nhân cách tinh thần. Để vâng lời, ta không những phải cầu mong mà còn phải có khả năng vâng theo. Khi đưa ra một yêu cầu, chúng ta trông đợi ở người nhận mệnh lệnh làm hoặc ngừng làm một việc nào đó. Vì thế sự vâng lời bao gồm việc rèn luyện cả trí tuệ lẫn ý chí. Bất cứ những nỗ lực nào được làm theo phương hướng này đều dạy cho trẻ biết vâng lời, dù chỉ là một cách gián tiếp.

Phương pháp mà chúng tôi áp dụng bao gồm một bài tập có ý thức trong từng giai đoạn của nó. Khi thực hiện các thao tác được hướng đến một mục tiêu, trẻ đạt được một mục tiêu đã định trước; và bằng cách kiên nhẫn lặp đi lặp lại một bài tập, trẻ rèn luyện ý chí của mình.

Tương tự, qua một loạt bài tập khá phức tạp, trẻ học được cách kiểm tra và kiểm soát các hành động của chính bản thân. Điển hình như bài tập giữ yên lặng, trẻ phải kiểm soát được các cử động của mình một khoảng thời gian khá dài trong lúc chờ đợi mình được gọi tên, và ngay cả khi nghe tên mình được gọi, trẻ cũng phải kiềm chế sự nôn nóng hét lên với niềm vui và để chạy

đến người đang gọi tên nó. Thay vì thế, nó phải giữ yên lặng và di chuyển một cách nhẹ nhàng, cẩn thận để tránh các chương ngại vật, hầu không tạo ra một tiếng động nào. Một bài tập khác nữa để kiểm tra sự thôi thúc của trẻ là bài tập số học. Trẻ đã rút một con số và phải lấy một số lượng đồ vật tương ứng với con số mà nó đã rút thăm. Tuy nhiên như kinh nghiệm cho thấy, trẻ thường lấy rất nhiều, miễn là nó có thể mang được. Nếu rút được con số không, trẻ phải kiên nhẫn chờ đợi với tay không. Một bài tập khác theo kiểu này là bài học về con số không. Trẻ nào được gọi theo nhiều cách khác nhau để đến “không lần” và để trao nụ hôn “không lần” thì phải ngồi yên tại vị trí của mình, rõ ràng nó đang chinh phục cái bản năng đáng lẽ sẽ làm cho trẻ lập tức vâng theo tiếng gọi. Trẻ nào đang mang một thỏ xúp to phải xua đi mọi sự phân tâm có thể cản trở nhiệm vụ của nó. Trẻ phải chống lại sự cám dỗ để nháy hoặc chú ý vào một con ruồi đang vo ve trước mặt và phải hoàn toàn tập trung vào cái trách nhiệm to lớn là không để cái thỏ bị trượt khỏi tay hoặc bị đổ.

Một bé gái bốn tuổi rưỡi, mỗi lần đặt cái thỏ xúp lên bàn ăn phục vụ các vị khách nhỏ của nó, sẽ nháy lên nháy xuống hai ba lần. Sau đó cô bé lại lấy và mang cái thỏ đến bàn khác, rồi sẽ lại nháy. Tuy nhiên cô bé chưa bao giờ làm gián đoạn chuỗi công việc phục vụ khách ăn ở hai mươi cái bàn nhỏ với món xúp, hay chưa bao giờ lơ đãng trong nhiệm vụ của mình.

Ý chí, giống như tất cả khả năng khác, được phát triển và tăng cường qua các bài tập có phương pháp. Trong ngôi trường của chúng tôi, bài tập ý chí có trong tất cả bài tập luyện trí khôn và các bài tập về đời sống

thực tiễn. Trẻ dường như đang học cách thực hiện các động tác của mình với vẻ duyên dáng và chính xác, học cách mài bén các cảm nhận bằng giác quan, và học cách đọc và đếm, nhưng thật ra trẻ đang trở thành người chủ của bản thân và xây nên các nền tảng cho một ý chí mạnh mẽ và đã sẵn sàng.

Chúng ta thường nói rằng trẻ phải có khả năng bẻ gãy cái ý chí riêng của mình khi vâng lời, và rằng việc giáo dục ý chí cho trẻ gồm có sự phục tùng và vâng lời. Tuy nhiên một lời khẳng định như thế là không hợp lí bởi trẻ không thể từ bỏ thứ mà nó không có. Đúng hơn là khi mong đợi điều này, chúng ta cản trở sự phát triển ý chí của trẻ và gây tổn thương trầm trọng cho chúng. Trẻ không bao giờ được cho thời gian hay ngay cả phương tiện để tự kiểm tra bản thân, để đánh giá sức mạnh và các giới hạn của bản thân, bởi nó luôn bị can thiệp, luôn bị chúng ta khuất phục. Một sự bất công như vậy làm trẻ nản lòng. Trẻ thấy mình bị la mắng một cách cay đắng vì đã không có được cái điều đang bị liên tục phá hủy bên trong con người nó.

Đây là nguyên nhân của sự nhút nhát ở trẻ, một loại bệnh của một ý chí không thể phát triển và cho dù có nhận thức được điều đó hay không thì chúng ta vẫn sai lầm cho đó là đặc trưng của trẻ.

Những đứa trẻ của chúng tôi không bao giờ rụt rè. Một trong những phẩm chất tuyệt vời nhất của chúng là sự bạo dạn khi giao tiếp với người khác và chia sẻ các nỗ lực của chúng với họ. Vài đứa nhỏ nhút nhát và hay khóc trước mặt người lớn nhưng chúng trở thành những bạo chúa tí hon khi được để ở một mình với những đứa trẻ khác. Cá tính của chúng đã bị lệch lạc

bởi chúng đã không có thể vận dụng ý chí của mình ngoại trừ một cách âm thầm. Tuy nhiên sự lệch lạc này biến mất trong các Ngôi Nhà của Trẻ Thơ của chúng tôi.

Ngoài việc thể hiện ý chí, sự vâng lời đòi hỏi sự hiểu biết về cái hành động cần thực hiện.

Một trong những quan sát thú vị nhất được thực hiện bởi học trò của tôi, Anna Maccheroni, lần đầu tiên ở Ngôi Nhà của Trẻ Thơ ở Milano và sau này ở ngôi trường trên đường Via Giusti tại Roma, đặc biệt quan tâm đến vai trò của tri thức trong sự phát triển của đứa trẻ về mặt vâng lời.

Đức tính này trở nên rõ rệt ở trẻ chỉ ngay sau khi nhân cách của trẻ bắt đầu có được một mức trật tự nào đó. Ví dụ, một đứa trẻ đang cố gắng thực hiện một bài tập nào đó. Và rồi ở một thời điểm nhất định cậu bé đột nhiên thực hiện nó một cách hoàn hảo. Cậu bé ngạc nhiên, nhìn quanh và muốn làm lại lần nữa, nhưng không thành công cho đến khi làm lại nhiều lần. Sau đó cậu ta sẽ hầu như lúc nào cũng thành công khi làm bài tập đó. Tuy nhiên nếu có ai yêu cầu cậu bé làm bài tập đó, thay vì thành công, cậu bé hầu như luôn thất bại. Mệnh lệnh bên ngoài vẫn không thể có tác động thúc đẩy một hành động tự nguyện. Nhưng về sau, khi trẻ hầu như lúc nào cũng thành công khi thực hiện cái mà chúng muốn tự mình làm, một lời mời gọi bên ngoài sẽ gọi lên các thao tác có trật tự đủ để đạt được mục tiêu mong đợi của chúng. Nói cách khác, trẻ bây giờ có thể thường xuyên thực hiện mệnh lệnh.

Cho rằng các điều này, ngoại trừ những trường hợp ngoại lệ cá biệt, tùy thuộc vào các quy luật của sự

phát triển tinh thần thì ta có thể thấy được từ những kinh nghiệm của chúng tôi ở trường và ngay cả trong cuộc sống. Chúng ta thường nghe đứa trẻ nói rằng: “Con đã làm rồi, nhưng con không thể làm nó nữa”. Hoặc là một người giáo viên, ngữ ngành vì trẻ không thể thực hiện một mệnh lệnh, sẽ nói rằng: “Cậu bé đã từng làm điều này rất tốt, nhưng bây giờ lại không thể”. Nhưng rồi cái giai đoạn cuối cùng cũng đến, trẻ không những có thể thực hiện một việc nào đó mà còn duy trì được khả năng để làm việc đó.

Như thế, có ba giai đoạn phát triển. Giai đoạn đầu tiên là giai đoạn ở tiềm thức, trong đó, trí khôn của trẻ, thông qua sự thúc giục bí ẩn bên trong, đang đi từ trạng thái bất trật tự đến có trật tự. Điều này được bộc lộ ra bởi một hành vi hoàn hảo bên ngoài, nhưng bởi hành vi này vẫn còn nằm ngoài phạm vi của ý thức, nên đứa trẻ không thể thực hiện lại điều đó theo ý muốn. Giai đoạn thứ hai là giai đoạn có ý thức khi ý chí hỗ trợ việc xác lập và cố định các hành vi. Trong giai đoạn thứ ba, ý chí có thể khơi gợi các hành vi và hướng ứng lại với các mệnh lệnh bên ngoài.

Sự vâng lời phát triển theo một kiểu tương tự. Trong giai đoạn ban đầu, giai đoạn của sự hỗn độn bên trong, trẻ không vâng lời. Trẻ điếc về mặt tâm lí và không thể hiểu được các mệnh lệnh. Trong giai đoạn thứ hai, trẻ muốn vâng lời và có vẻ hiểu mệnh lệnh và mong muốn thực hiện chúng, nhưng không thể làm theo, hoặc ít nhất không phải lúc nào cũng vâng lời được. Vì thế trẻ chưa sẵn sàng để nghe lời và chưa biết được niềm vui của sự vâng lời. Trong giai đoạn ba, trẻ hướng ứng tức thời với lòng nhiệt tình, và trong khi tự

hoàn thiện bản thân trong các bài tập luyện, trẻ cũng tìm được niềm hạnh phúc khi có thể vâng lời.

Chính trong giai đoạn này mà trẻ vui vẻ hưởng ứng và ngừng bất cứ việc gì nó đang làm, ngay khi mới vừa được vắn tắt yêu cầu.

Sự trật tự này thay thế cho sự hỗn độn trước đó của tâm trí. Nó mang lại cái nền tảng cho sự phát triển về trí tuệ và đạo đức của trẻ. Ánh sáng đã được tách khỏi bóng tối và cái tâm trí nay đã có trật tự của trẻ đã trải nghiệm được những tình cảm mới mẻ và thực hiện các cuộc chinh phục mới. Trẻ đã có những bông hoa đầu tiên của lòng nhân hậu, tình yêu thương và khát khao sự thiện. Tâm hồn của trẻ tràn ngập hương thơm hứa hẹn của nhiều hoa quả tinh thần mà Thánh Phao Lô đã nói đến: “Lòng bác ái, niềm vui, sự bình an, sự nhẫn nại, sự dịu dàng, lòng tốt, tính hiền hòa và lòng khiêm nhường”.

Trẻ trở nên đạo đức tốt vì chúng rèn luyện tính kiên nhẫn trong việc lặp lại bài tập, tính hiền lành qua việc đáp ứng những mong muốn và yêu cầu của người khác, lòng tốt bằng cách vui mừng trước những điều tốt đẹp của người khác và không ganh tị hay ganh ghét. Chúng vui vẻ và hài lòng khi làm điều tốt, và siêng năng đến mức kì diệu.

Đây là tóm tắt sơ lược của một chương trình nhằm đảm bảo tính kỉ luật ở trẻ. Các phương tiện có thể được miêu tả là gián tiếp bởi công việc làm được tổ chức hợp lí và sự tự do của trẻ thay thế cho một người giáo viên hay chỉ trích và đòi hỏi. Nó giả định trước một khái niệm về đời sống mang tính tôn giáo, một sự công nhận uy quyền của Thiên Chúa và của những kẻ rõ

ràng đại diện cho Ngài, nhưng những nền tảng tức thời trước mắt của nó là sự lao động và sự tự do, và tiếp theo, những điều này là nền tảng cho sự tiến bộ xã hội.

Như thế trẻ thủ đắc các đức tính tốt qua sự kiên nhẫn rèn luyện. Các đức tính này bao gồm những phẩm chất của người công dân tốt bắt nguồn từ sự sống tự do với những người khác, và từ những đạo đức mang tính tôn giáo, chúng nâng cao các phẩm hạnh của trí tuệ và đạo đức đến một tầm mức siêu nhiên và tức thời hướng chúng đến Thiên Chúa.

Chương 24

Kết luận và cảm tưởng

Tôi tin rằng một phần trong phương pháp của chúng tôi được mô tả ở đây đã đủ rõ ràng để các giáo viên đưa vào thực hành.

Bất cứ ai nắm bắt được khái niệm tổng quát của phương pháp này sẽ hiểu vì sao mà phần liên quan đến việc áp dụng cụ thể với học cụ lại cực kì đơn giản và dễ dàng.

Hình ảnh của người giáo viên phải cố gắng duy trì kỉ luật cho trẻ giữ yên lặng và làm hại lá phổi của họ vì liên tục phải nói to, đã biến mất.

Giáo huấn bằng lời đã được thay thế bằng “học cụ để phát triển”. Và các học cụ này chứa trong bản thân nó sự tự kiểm tra sai lầm và do đó có thể cho trẻ cơ hội tự học bằng chính nỗ lực của mình. Như thế, người thầy trở thành người hướng dẫn việc làm tự phát của chính đứa trẻ. Họ yên lặng và thụ động.

Mỗi đứa trẻ bận bịu với một công việc khác nhau. Trong lúc trông nom trẻ, giáo viên có thể thực hiện các quan sát, để sau này khi những điều này được khảo sát một cách khoa học, chúng có thể giúp xác định tình trạng tâm lí của trẻ và đặt nền móng cho các thí nghiệm khác nữa. Tôi tin rằng với phương pháp của mình, tôi đã thiết lập những điều kiện nghiên cứu cần thiết để phát triển nền giáo dục mang tính khoa học. Ai áp dụng phương pháp này sẽ biến mỗi ngôi trường, mỗi

lớp học sử dụng phương pháp này thành một phòng thí nghiệm.

Từ đây, chúng ta có thể mong đợi những giải pháp hiệu quả và tích cực cho tất cả các vấn nạn về giáo dục đang được bàn cãi hiện nay. Các giải đáp cho một số vấn đề đã được tìm thấy. Chúng bao gồm sự tự do cho học sinh, sự tự giáo dục, và sự pha trộn với công việc nhà và việc đi học chính thức tại trường lớp để có một nền giáo dục toàn diện hơn.

Về mặt thực tiễn, phương pháp của chúng tôi, lại có ưu điểm là có thể tập hợp trẻ từ các thành phần xã hội khác nhau. Trong các Ngôi Nhà của Trẻ Thơ đầu tiên của chúng tôi, có những đứa trẻ hai tuổi rưỡi, còn quá nhỏ đối với các bài tập đơn giản nhất về giác quan, và những trẻ trên năm tuổi, nhờ thành tích của mình đã có thể lên lớp 3 trong vòng vài tháng. Trong trường chúng tôi, mỗi đứa trẻ phát triển và tự hoàn thiện bản thân theo khả năng của chính nó. Phương pháp này còn chứa đựng một lợi điểm khác ở chỗ nó khiến việc dạy học ở nông thôn và các làng nhỏ ở tỉnh, nơi số học trò và giáo viên có giới hạn, trở nên khá dễ dàng. Các thí nghiệm của chúng tôi cho thấy chỉ cần một giáo viên cũng có thể trông coi nhiều trẻ từ ba đến bảy tuổi. Bởi trẻ trong trường của chúng tôi học viết dễ dàng, nếu lỗi dạy của chúng tôi được tiến hành một cách rộng rãi hơn, nạn thất học có thể bị triệt tiêu và khả năng biết đọc được mở rộng hơn nữa.

Riêng về giáo viên, họ có thể ở cả ngày với trẻ đang ở các giai đoạn phát triển khác nhau mà không phải tiêu hao sức lực, giống như một bà mẹ ở nhà, cả ngày từ sáng đến tối với các con mà không mệt mỏi.

Qua cách tự làm việc một mình, trẻ thụ đắc một kỉ luật tích cực, một sự tự lập thực tiễn và sự gia tăng dần về trí thức. Khi trẻ được hướng dẫn bởi một người thầy thông minh biết sử dụng phương pháp của chúng tôi cho sự phát triển về mặt thể lực, trí lực và đạo đức tinh thần của chúng, trẻ có thể thụ đắc cả sức khỏe về thể chất lẫn sự mở mang rộng lớn về mặt trí tuệ.

Vẫn còn nhiều người bám chặt vào niềm tin sai lầm rằng giáo dục tự nhiên cho một đứa trẻ là hoàn toàn về mặt thể lực, nhưng tinh thần cũng có cái bản chất của nó, và chính đời sống tinh thần phải bao trùm sự sống con người ở mọi giai đoạn phát triển.

Phương pháp của chúng tôi quan tâm đến sự phát triển tự phát về tinh thần của trẻ và hỗ trợ nó với những phương thức đã được rút ra từ quan sát và thử nghiệm.

Nếu sự chăm sóc thể chất giúp đứa trẻ tận hưởng được các thú vui của một cơ thể khỏe mạnh, sự chăm sóc về trí tuệ và tinh thần đưa trẻ vào những thú vui cao quý hơn của tinh thần và thúc đẩy trẻ đi tới những kiến giải và khám phá mới mẻ cả trong môi trường bên ngoài cũng như trong thâm sâu mật thiết của chính tâm hồn mình.

Những điều này là những niềm vui chuẩn bị con người sẵn sàng cho cuộc sống, và chúng là những điều duy nhất thật sự thích hợp cho việc giáo dục trẻ.

Trẻ em của chúng tôi rõ ràng khác biệt với trẻ em của các trường thông thường. Chúng có vẻ ngoài hạnh phúc và thư thái của những kẻ làm chủ hành động của chính mình. Chúng chạy đến đón tiếp khách đến thăm và trò chuyện với họ một cách thẳng thắn. Chúng nghiêm trang đưa bàn tay nhỏ của chúng ra để bắt tay.

Chúng cảm ơn các vị khách đã đến thăm với đôi mắt sáng ngời hơn là với giọng nói cao của chúng. Chúng cho ta cảm tưởng rằng chúng là những người đàn ông và phụ nữ tí hon độc đáo. Chúng trình bày các thành quả của chúng với sự giản dị và thuần thực, tương tự như chúng đang xin phép bà mẹ một việc gì đó. Chúng sẽ ngồi xuống sàn nhà, gần chân hai vị khách đang trò chuyện với nhau và lặng lẽ viết tên của họ kèm theo lời tri ân như thể chúng muốn thể hiện sự biết ơn quý mến đối với những người đã đến gặp chúng. Khi trẻ thể hiện sự kính trọng bằng sự im lặng sâu sắc, chúng làm trái tim các vị khách thật sự cảm động.

Các Ngôi Nhà của Trẻ Thơ dường như có một ảnh hưởng tinh thần đối với mọi người. Tôi từng thấy các doanh nhân, những người có thể lực, những người bận rộn với công việc nặng nhọc hay có ý thức về sự cao sang của chính họ đã trở nên thanh thản, rũ sạch cái đã là gánh nặng do uy quyền của họ, và vui vẻ quên đi họ là ai. Chính sự chứng kiến về cái tâm hồn của con người đang phát triển theo đúng bản chất của nó đã đưa đến điều này. Đây là điều khiến chúng tôi gọi các đứa trẻ của mình là những đứa trẻ hạnh phúc và tuyệt vời. Chúng biểu hiện một tuổi thơ tiến bộ hơn cái tuổi thơ của chúng ta. Tôi hoàn toàn hiểu rõ Wordsworth, nhà thơ nổi tiếng người Anh, người nặng lòng yêu mến thiên nhiên, ông bắt đầu nghe được tiếng nói huyền bí của những động thái khác nhau của nó và đã hỏi nó về bí mật của toàn thể sự sống. Cuối cùng thiên nhiên đã tiết lộ cho ông thấy trong giấc mộng: Bí mật của tự nhiên sẽ được tìm thấy trong tâm hồn của một trẻ thơ.

Chương 25

Cỗ xe chiến thắng

Các thành tựu giáo dục của các Ngôi Nhà của Trẻ Thơ cho thấy có một sự khác biệt rõ ràng giữa chúng và các trường tiểu học thông thường. Ngôi Nhà của Trẻ Thơ không phải là một sự chuẩn bị cho các lớp tiểu học mà là khởi nguyên của một sự giáo dục liên tục. Với phương pháp của mình, chúng tôi không còn có thể phân biệt giữa nhà trẻ mẫu giáo (tiền học đường) và học đường. Thực vậy, chúng tôi không có một chương trình để dạy dỗ trẻ, nói đúng hơn, chính trẻ đang sống ngay trong các lao động về thể chất và tri thức và tự phát triển bản thân với sự trợ giúp của các sự lao động này, chính trẻ đạt được những trình độ văn hóa khác nhau, nói chung, tương ứng với sự tiến triển của em về lứa tuổi.

Chúng tôi đã cho thấy rõ rằng trẻ có nhu cầu quan sát, suy tư, học hỏi, tập trung tư tưởng, tự cô lập mình, và đôi khi tạm ngừng các hoạt động của mình trong im lặng. Và chúng tôi đã làm điều này một cách thật rõ ràng đến độ chúng tôi có thể nói với tất cả sự tự tin rằng ý tưởng cho rằng một đứa trẻ nhỏ ở trong trạng thái nghỉ ngơi khi nó ở bên ngoài cái nơi phù hợp cho sự giáo dục của nó là một sai lầm. Đúng hơn, nhiệm vụ của chúng ta là hướng dẫn các hoạt động của trẻ, giúp em tránh khỏi những cố gắng vô ích khiến các năng

lượng của em bị phân tán và sự tìm kiếm tri thức theo bản năng bị chệch hướng, và là nguyên nhân thường xuyên của những rối loạn thần kinh và cản trở sự phát triển của nó. Do đó, giáo dục trẻ, ngay cả một đứa trẻ còn rất nhỏ, không nhằm chuẩn bị cho em đi học mà là để chuẩn bị cho em sẵn sàng cho cuộc sống.

Điều chúng tôi quan tâm ở đây là xác định cái trình độ đạt tới của trẻ, có thể được ấn định như là điểm khác biệt giữa hai loại trường học, nghĩa là giữa Ngôi Nhà của Trẻ Thơ và trường tiểu học.

Trẻ trong Ngôi Nhà của Trẻ Thơ đã bắt đầu bốn môn học là vẽ, viết, đọc và số học, và các em sẽ tiếp tục trau dồi ở các lớp tiểu học.

Các nhánh học tập này phát xuất từ sự giáo dục các giác quan, nơi mà các động lực tiên khởi của nó cần tìm ra được. Số học đến từ một nhận thức về tập luyện khả năng thẩm định các chiều kích, có nghĩa là, khả năng xác định mối quan hệ về lượng giữa các sự vật. Vẽ là từ sự luyện tập thị giác để thẩm định các hình dạng và phân biệt màu sắc với sự chuẩn bị đồng thời của bàn tay để dò theo các đường viền của những vật đã ấn định. Viết là nhờ một nhóm các bài tập xúc giác phức tạp hơn cho phép bàn tay cử động nhẹ nhàng theo những hướng cụ thể. Cùng lúc, mất được tập luyện để phân tích các hình dạng và các hình thể trừu tượng, và tai cảm nhận được những âm thanh riêng rẽ của lời nói để cho các từ ngữ có thể được hình thành từ những chữ cái tương ứng với các âm này. Đọc xuất phát từ viết và cho phép một cá thể tham gia vào sự chia sẻ tư tưởng của những người khác. Những cuộc chinh phục như thế là biểu hiện đầy quyền năng của một năng lượng

nội tại và chúng có đặc tính bùng nổ. Sự bộc phát dữ dội của các hoạt động cao hơn này khơi lên niềm vui và nhiệt tình ở trẻ. Do đó, nó không phải là một kiểu học tập khô khan mà là một sự biểu hiện chiến thắng của nhân cách của đứa trẻ. Tinh thần của đứa trẻ, thẳng đứng và cương nghị, giống như một nhà chinh phục La Mã thời xưa tiến tới trên một cỗ xe huy hoàng, nó đang thẳng tiến tới bốn cuộc chinh phục về trí tuệ của nó. Với bốn con ngựa này của cỗ xe chiến thắng, nó chạy nhanh đến mục tiêu tối hậu của học tập.

Tuy nhiên, điểm thực sự là trọng tâm của trải nghiệm này là một khám phá trong lĩnh vực khoa học tâm lý trẻ em. Mọi sự được triển khai hơn nữa đã đến sau sự hé lộ đầu tiên mang đến bởi các đứa trẻ ở San Lorenzo. Các em cho thấy chúng có thể tạo lại, bằng phương tiện là bộ chữ cái rời có thể di chuyển, những từ ngữ dài mà chúng chưa biết ý nghĩa. Các hoạt động của trẻ còn bất ngờ bùng nổ hơn nữa thành viết chữ, và tự các em, chúng đã đạt được một sự nhận thức về kỉ luật gần như là một phép mầu ở những trẻ nhỏ như thế. Tất cả điều này đã xảy ra theo một cách hầu như không giải thích được bởi các em đã không được dạy trực tiếp hay phải tuân theo bất kì sự bó buộc nào. Thế mà hiện tượng như vậy không chỉ xảy ra một lần duy nhất và trong một môi trường duy nhất mà đã được lặp lại ở mọi nơi trên thế giới, khi mà một hệ thống đã được làm theo y như vậy.

Những hiện tượng phi thường này đã tiết lộ một khía cạnh chưa từng được biết đến của đứa trẻ. Và đây chính là cái trục quay thật sự của toàn bộ công trình của chúng tôi. Chính xung quanh các hiện tượng này

mà nó đã phát triển và từ đó mà nó tiếp nhận nguồn cảm hứng của nó. Đây là lí do tại sao các thí nghiệm và phương pháp được căn cứ trên những hiện tượng này thật khó hiểu trừ phi người ta nhìn nhận rằng nó được nối kết với một não trạng đặc thù chỉ có trong giai đoạn mang tính sáng tạo của thời ấu thơ.

Điều đã đặc biệt xuất hiện trong thí nghiệm lớn này là bằng chứng cho cái thực tế rằng đứa trẻ nhỏ hơn sáu tuổi có một “dạng tâm thần” khác với cái sẽ phát triển sau khi em lên sáu hay bảy, và hệ quả là nó khác với cái dạng tâm thức của người lớn. Trẻ càng nhỏ, sự khác biệt về não trạng này càng lớn. Chúng tôi gọi nó là “trí tuệ thẩm hút” của trẻ, và chúng tôi đã bàn luận về nó lần đầu tiên trong tác phẩm có nhan đề *Một giáo dục mới cho một thế giới mới*. Hiện nay chúng tôi đang chuẩn bị một cuốn khác sắp sửa được xuất bản, *Trí tuệ Thẩm hút*, nói về tâm lí của trẻ.

Chắc chắn là những sự kiện bí ẩn có thể liên quan trước nhất đến cái vô thức của trẻ và tiếp theo là đến tiềm thức của nó, chúng cho thấy trẻ có khả năng hấp thụ các hình ảnh từ môi trường của nó. Điều này hẳn cũng đúng khi các hình ảnh này được gom lại thành một thứ mê cung về trí não, như có thể thấy trong sự kiện thật lạ lùng tựa như phép lạ rằng trẻ có thể hấp thụ cái được gọi một cách sai lầm là “tiếng mẹ đẻ” với tất cả đặc trưng về ngữ âm và ngữ pháp của nó, vào lúc trẻ chưa hoàn toàn có các khả năng học hỏi - sự chú ý cố ý, trí nhớ, và năng lực phán đoán. Cũng đúng rằng những điều đã được hấp thụ trong thời kì vô thức này bởi chính nguồn lực của tự nhiên là những cái tồn tại dai dẳng một cách ổn định, đến mức chúng được đồng

hóa với cá nhân. Điều này đúng đến độ một ngôn ngữ bản địa trở thành một đặc tính đích thực và đích đáng của một chủng tộc và là một tính chất đặc trưng của một cá thể.

Mặt khác, người lớn khi học một ngoại ngữ, sau khi trí não của họ đã đạt tới mức trưởng thành, lại học rất khó khăn, và họ không thể bắt chước các âm thanh của một ngôn ngữ khác một cách hoàn hảo, cũng như họ không thể nào làm mất được cái giọng người nước ngoài của mình, và họ luôn mắc lỗi về mặt ngữ pháp.

Trong hai năm đầu tiên của cuộc đời, đứa trẻ chuẩn bị với trí tuệ thẩm hút của nó tất cả những đặc tính cá nhân mặc dù nó không hề tự ý thức được điều này. Khi lên ba, các sinh hoạt vận động của trẻ xuất hiện, và thông qua chính những hoạt động này mà em ổn định các kinh nghiệm của mình trong cái tâm trí có ý thức của mình. Cơ quan vận động được sử dụng cho sự biến đổi này chủ yếu là bàn tay vì nó sử dụng những đồ vật khác nhau. Trẻ hiển nhiên muốn sờ vào mọi thứ và đặc biệt là thích những trò chơi khuyến khích sự phát triển tri thức của nó thông qua các hoạt động của đôi tay. Tâm quan trọng của bàn tay như là một công cụ cho sự phát triển của cái tâm có ý thức trong thời thơ ấu chưa được các nhà giáo dục đánh giá đúng mức.

Các năng lực của trí tuệ thẩm hút dần dần phai mòn đi trong lúc cái tâm có ý thức trở thành có tổ chức. Nhưng chúng vẫn tồn tại suốt thời thơ ấu, và như kinh nghiệm của chúng tôi với nhiều chủng tộc khác nhau trên thế giới đã cho thấy, chúng cho phép trẻ hấp thụ một lượng tri thức nhiều hơn số chúng ta có thể tưởng tượng.

Trong những năm sớm nhất trong đời, khi chỉ mới hai tuổi hay lớn hơn một chút, trẻ có khả năng đạt được những thành tựu độc đáo đơn thuần chỉ nhờ vào cái năng lực hấp thụ vô thức này của nó, mặc dù chính nó vẫn còn bất động¹ (hay chưa năng động trong vận động). Sau năm ba tuổi, trẻ có khả năng thụ đắc một số lượng lớn các khái niệm nhờ chính những nỗ lực bản thân trong việc khám phá môi trường xung quanh. Trong thời kì này, nó nắm bắt các sự vật thông qua chính hoạt động của mình và hấp thụ chúng vào trong trí óc của nó.

Tuy nhiên, khi ấy trẻ chưa đạt tới giai đoạn trưởng thành mà sau này sẽ khiến cho nó có thể học tập bằng cách nghe người lớn giảng dạy. Chính vì vậy mà người ta cho rằng không thể dạy dỗ trẻ nhỏ một cách thoả đáng trong các nhà trường thông thường.

Nhưng chắc chắn là những gì đã được thụ đắc trong giai đoạn thẩm hút sẽ vẫn luôn cố định, không phải trong kí ức, mà là trong sinh thể sống, chúng trở thành kẻ hướng dẫn cho sự hình thành trí tuệ và tính khí của cá thể. Hệ quả là, nếu đứa trẻ phải được giáo dục ở tuổi này, điều này cần được thực hiện bởi môi trường, chứ không phải thông qua sự giảng dạy bằng lời. Văn hóa mà trẻ hấp thụ nhóm lên một ngọn lửa nhiệt tình trong con người nó. Trẻ tựa như đột nhiên bị nung đốt, tiếp tục phát triển và có thêm những chiến thắng khác.

Đây là tuổi khi con người lao động mà không hề mỏi mệt và rút ra chất liệu dinh dưỡng cho sự sống của

¹ "Immobile" (chữ dùng trong nguyên tác).

nó từ tri thức của nó. Nếu trí óc trẻ không có cơ hội để phát triển đúng theo “kế hoạch” của thiên nhiên, nó sẽ đau khổ và trở nên bất thường.

Các nhà tâm lí học hiện đại đã bắt đầu nhận thức ra một dạng đói khát về trí não ở những đứa trẻ khó tính. Chúng dường như đã bị chặn đứng lại trong sự phát triển của mình và đã đi lạc khỏi con đường thẳng tắp mà lẽ ra chúng phải đi theo.

Những kết quả đáng ngạc nhiên, đạt được ở các trường của chúng tôi như đã mô tả trong sách này, do đó, không phải là kết quả của một phương pháp giáo dục hoàn chỉnh hơn. Đúng ra, chúng hé lộ một loại trí tuệ đặc biệt và những nhạy cảm về tâm lí chỉ bắt gặp được trong giai đoạn sáng tạo của sự phát triển.

Công lao, do đó không nên được xem là của công trình khoa học của chúng tôi, hay của phương pháp mới mà chúng tôi đã dùng để dạy trẻ khuyết tật và sau này được điều chỉnh để sử dụng cho trẻ bình thường. Điều đầu tiên để thực sự thấu hiểu công việc của chúng tôi là không nên xem nó là một phương pháp giáo dục, mà ngược lại, phương pháp của chúng tôi là kết quả của việc quan sát chính sự phát triển của những hiện tượng tâm lí từ trước đến nay vẫn chưa được biết đến hay chưa được quan sát.

Do đó, vấn đề không phải là về mặt sư phạm mà là về mặt tâm lí. Và nền giáo dục dẫn đến một đời sống tốt đẹp hơn là điều mà tất cả mọi người đều phải quan tâm đến.

Chương 26

Cấp độ và trình tự trong việc trình bày học cụ

Trong việc áp dụng thực tiễn phương pháp của chúng tôi, người ta phải biết thứ tự các bài tập khi dạy cho trẻ.

Trong các phần đã trình bày ở quyển sách này, chúng tôi đã chỉ ra tiến trình của mỗi bài tập. Mặc dù trong các Ngôi Nhà của Trẻ Thơ, những bài tập khác biệt nhất được bắt đầu cùng một lúc, có những bước khác nhau trong việc trình bày học cụ trong tổng thể của nó. Các bước này là như sau:

Cấp đầu tiên

Dời ghế trong yên lặng, cầm các món đồ, đi bằng đầu ngón chân.

Các kiểu cài hay buộc khác nhau.

Các inset dạng khối (bài luyện giác quan).

Các bài tập với inset dạng khối thay đổi dần từ dễ đến khó.

a) inset cùng chiều cao, nhưng có bán kính giảm dần.

b) Inset giảm dần trong mọi chiều.

c) Inset chỉ giảm về chiều cao.

Cấp thứ hai

Về đời sống thực tiễn: đứng và ngồi trong im lặng, lau bụi, rót nước từ bình này sang bình khác.

Bước đi trên đường vẽ.

Các bài luyện giác quan.

Học cụ về chiều kích, chiều dài, khối lượng trụ, khối lập phương.

Các bài luyện giác quan khác nhau trong giai đoạn xếp cặp đồ vật giống và khác nhau.

Cấp thứ ba

Về đời sống thực tiễn: mặc quần áo, cởi đồ, rửa ráy v.v.

Dọn phòng ngăn nắp.

Ăn uống đúng phép với dao, nĩa và muỗng.

Các bài tập vận động.

Những bài tập khác nhau về kiểm soát động tác khi đi trên đường vẽ.

Các bài tập luyện giác quan.

Vẽ.

Tất cả bài tập căn cứ theo những thay đổi dần dần của chúng.

Các bài tập Im Lặng.

Cấp thứ tư

Các bài tập về đời sống thực tiễn:

Chuẩn bị bàn ăn, rửa chén bát, sắp xếp phòng, v.v.

Bài tập vận động; bước theo nhịp.

Phân tích động tác.

Bộ chữ cái.

Số học: các bài tập khác nhau với học cụ.

Trẻ em làm gì khi bước vào nhà thờ.

Cấp thứ năm

Đời sống thực tiễn:

Tất cả các bài tập về Đời sống thực tiễn như đã chỉ ở trên, cộng thêm những việc sau đây:

Chăm sóc tình tế trong vệ sinh cá nhân như làm sạch răng và móng tay.

Học các hình thức giao tế xã hội bên ngoài như chào hỏi v.v.

Vẽ màu nước và vẽ hình.

Viết và đọc chữ: mệnh lệnh.

Các phép tính đầu tiên khi viết số học.

Đọc các từ ngữ khoa học, địa lí, lịch sử, sinh học, hình học, và những từ tương tự.

Khai triển việc đọc song song với các trò chơi.

Trong cùng một lớp, phải có trẻ ở ba độ tuổi. Trong đó, đứa nhỏ nhất tự nhiên để ý đến công việc của những đứa lớn hơn và phải luôn luôn được chúng trợ giúp. Đứa trẻ tỏ ra có ước muốn được làm việc và học tập phải được để tự do làm như thế, cho dù công việc ấy nằm ngoài chương trình thường lệ, là cái chương trình được đơn thuần đưa ra ở đây cho một giáo viên mới khởi sự một lớp học.

Phụ lục
Diễn văn khai mạc nhân dịp
khai trương Ngôi Nhà của Trẻ Thơ
thứ hai, năm 1907

Cuộc sống của người nghèo với tất cả sự bần cùng suy thoái của nó có lẽ là điều mà nhiều người trong chúng ta có mặt hôm nay không bao giờ nghĩ đến. Có lẽ bạn cũng chỉ cảm nhận được sự bần cùng và sự nghèo khổ cùng cực của con người qua các trang sách của một tác phẩm sâu sắc hay qua giọng nói rung cảm của một diễn viên ưu tú.

Hãy tưởng tượng rằng một lúc nào đó, một tiếng kêu nài vang đến tai bạn: “Hãy đi và nhìn những ngôi nhà của sự bần cùng và nghèo nàn tối tăm nhất. Bởi nơi đó, giữa sự sợ hãi và đau khổ đã trỗi lên những ốc đảo của hạnh phúc, sạch sẽ và bình an. Người nghèo phải có nhà của họ. Ở những khu vực mà sự nghèo khổ và tệ nạn xấu xa đang hoành hành, một công việc cứu rỗi đạo đức đang diễn ra. Lương tâm của người dân đang được cứu khỏi sự ù lì của tệ nạn xấu xa và bóng tối của sự ngu dốt. Những đứa trẻ cũng có một “Ngôi nhà” của chính các em. Các thế hệ mới sẽ trải nghiệm một thời đại mới khi sự bần cùng không còn bị ta thán mà sẽ bị tiêu diệt, khi các sào huyệt tối tăm của tội ác và sự bần cùng trở thành dĩ vãng và không còn để lại mảy may dấu vết nào.

Với những cảm xúc mới mẻ và đã thay đổi nào mà chúng ta vội vã đến đây, như các Nhà Thông thái được dẫn dắt bởi một giấc mơ và một vì sao, đã vội vã chạy đến Bethlehem?

Tôi đã nói như thế để các bạn có thể hiểu được ý nghĩa và vẻ đẹp thật sự của căn phòng khiêm tốn này. Nó gần giống như là một phần của chính căn nhà, như tự thân nó là do bàn tay của một bà mẹ chuẩn bị riêng cho đám con trẻ có được điểm phúc sử dụng trong khu vực này. Đó là Ngôi Nhà của Trẻ Thơ thứ hai được mở ra trong khu vực kém may mắn của phố San Lorenzo.

Khu phố này đã có tiếng. Hầu như không ngày nào mà báo chí của thành phố không đăng nhan nhản những bài về các sự cố không may. Vậy mà còn nhiều người vẫn chưa biết nguồn gốc của khu này trong thành phố.

Người ta đã không hề có ý định xây dựng lên chỗ cư ngụ cho thường dân ở nơi đây. Nhưng San Lorenzo đã không trở thành một khu vực của người dân bình thường mà là của người nghèo. Đây là nơi mà những thợ thuyền bị trả lương thấp hay thường bị thất nghiệp sống trong một thành phố không có công nghiệp. Tại đây người không công ăn việc làm chung sống với các tù nhân đã được tạm tha.

Quận San Lorenzo hình thành giữa năm 1884 và năm 1888, khi xây dựng phát triển bùng nổ ở Roma, nhưng lại không có những luật lệ về xã hội hay vệ sinh để kiểm soát việc xây dựng những tòa nhà mới. Các công ti xây dựng lấp lên hết mẫu đất này đến mẫu khác với các bức tường. Càng xây thêm nhà, các ngân hàng và công ti chứng khoán càng thêm lãi. Và chính các tòa nhà đã được dựng lên mà không hề có sự quan tâm nào

đến các thảm họa chắc sẽ xảy đến. Độ bền vững của các tòa nhà không được ai quan tâm bởi các nhà thầu đã xây lên chúng không sở hữu chúng.

Khi sự bùng nổ sụp đổ giữa các năm 1888 và 1890, các tòa nhà được xây cất cầu thả vẫn bị bỏ trống trong một thời gian khá dài. Và khi nhu cầu nhà ở bắt đầu gia tăng trở lại, chúng dần dần được trám đầy với những người thuê nhà. Nhưng do chủ nhân của các căn hộ rộng lớn này hoặc không muốn hay không có khả năng đầu tư thêm vốn, các tòa nhà đã được xây lên mà không tính đến vấn đề vệ sinh và chúng càng trở nên tồi tệ hơn vì người tạm trú, sau đó chúng rơi vào tay những tầng lớp nghèo khó nhất của thành phố. Các căn hộ có năm, sáu và bảy phòng được cho thuê với giá rất rẻ so với kích thước của chúng, nhưng tiền thuê nhà vẫn còn quá cao đối với từng gia đình. Điều này dẫn đến việc cho thuê lại và đầu cơ, cuối cùng hệ lụy là sự đông đúc chật chội, đồi trụy và vô luân.

Khi bước vào một trong những căn hộ này, họ sẽ kinh ngạc bởi sự tồi tã của nó. Họ không thể phân biệt các chi tiết của căn phòng dù là giữa ban ngày. Khi nói đến các tệ nạn xã hội, ta thỏa mãn với các hoang tưởng mà không màng tìm ra sự kiện trong thực tế. Ta đặt vấn đề về việc trẻ có được học hành và làm bài tập ở nhà hay không, như thể đứa nghèo nhất trong bọn chúng có thể viết trên sàn nhà bên cạnh một tấm chiếu rơm. Chúng ta muốn tìm các thư viện lưu động để người nghèo có thể đọc ở nhà và in ra những tờ rơi về giáo dục và vệ sinh cho người nghèo nhất đọc. Nhưng tất cả điều này chỉ cho thấy sự ngu dốt trầm trọng của chúng ta về các nhu cầu thật sự của họ.

Chúng ta phải nói về những đứa trẻ sinh ra trong những môi trường như vậy theo một lối khác. Các em không ra đời trong “ánh sáng” mà trong tối tăm, và chúng lớn lên giữa sự thoái hóa của con người. Các em không thoát được sự dơ bẩn. Trong một căn hộ nghèo nàn, nước gần như không đủ cho ba hay bốn người nhưng vẫn phải chia ra cho hai mươi hay ba mươi người. Không có đủ nước để uống!

Chúng ta có một khái niệm thơ mộng về cái từ “ngôi nhà”. Đó là một nơi thiêng liêng, chỉ dành cho những người thân thiết nhất của ta. Đó là một nơi đẹp đẽ, bình an với những tình cảm đạo đức. Nhưng thực tế gây sốc là có rất nhiều người không có được ngôi nhà như vậy. Họ cư ngụ giữa những bức tường kính tòm không có sự riêng tư, thiếu lịch sự, và không có cả ánh sáng, không khí hay nước. Do đó, chúng ta không thể nói đến “mái nhà” một cách trừu tượng như là nền tảng của trật tự xã hội và là nguồn giáo dục cho quần chúng.

Do các điều kiện kinh khủng của nơi cư trú, người dân thấy rằng tốt hơn họ nên ở ngay trên đường phố. Và đó cũng trở thành chỗ cư ngụ thông thường của con cái họ. Nhưng đường phố thường là sân khấu của tội ác và những cảnh tượng đáng xấu hổ mà chúng ta cũng khó tưởng tượng ra.

Những cảnh tượng vô cùng tàn bạo có thể thấy ngay cổng thành phố của chúng ta, cái thành phố được ví là mẹ của văn minh, nữ hoàng của mĩ thuật, bởi sự phân cách đám nhà nghèo với phần còn lại của dân cư.

Vào thời Trung Cổ, những người bệnh hủi bị cô lập, và người Do Thái bị nhốt kín trong các phố ghetto, nhưng sự nghèo khó chưa từng bị xem là nguy hiểm

hay đến nỗi phải đưa nó ra khỏi cảnh quan. Người nghèo sống rải rác giữa người giàu. Sự tương phản giữa giàu và nghèo thường là một đề tài văn chương cho đến cả thời đại của chúng ta. Để giảng dạy về đạo đức, thầy giáo có thể kể đến sự trợ giúp mà nàng công chúa gửi đến mái tranh nghèo hay chuyện những đứa trẻ nhà giàu chăm sóc người đàn bà mắc bệnh trong căn gác xép. Ngày nay, tất cả điều này có lẽ gần như không có thực. Người nghèo không còn có thể trông mong được người láng giềng giàu có giúp đỡ những lúc thiếu thốn cùng cực. Ngay những mảnh bánh vụn cũng bị tước khỏi tay họ. Họ bị tập hợp bên ngoài các bức tường thành và bị bỏ rơi cho sự tuyệt vọng, bạo hành và tội lỗi. Như vậy, chính chúng ta đã tạo ra những khu vực "xóm nước đen" là một mối đe dọa cho thành phố. Trong ước muốn được sống ở một thành phố sáng sủa và xinh đẹp, dân chúng ở đó đã gột rửa tất cả cái gì xấu xa và bệnh hoạn.

Lần đầu tiên khi đến khu vực này, nơi theo lệ, người ta chỉ đến sau khi chết (nghĩa địa ở Roma nằm trong khu San Lorenzo) tôi có cảm tưởng như đang bước vào một nơi đã bị một thảm họa giáng xuống.

Tôi thấy dường như có một nỗi u sầu đè nặng lên những con người đang đi loanh quanh trên những con đường vắng lặng với vẻ sững sờ và hầu như sợ hãi. Sự hoàn toàn im lặng dường như cho thấy cuộc đời của họ đã bị tan vỡ. Không có xe cộ; cả những tiếng rao vui vẻ của những người bán rong bình thường hay âm thanh của những chiếc đàn ống cầm tay mà chủ nhân của chúng đẩy đi loanh quanh để xin tiền thưởng, cũng không có. Ngay cả những âm thanh này, nay đã bị

nghiêm cấm ở Roma vì bị cho là dấu hiệu của sự nghèo khổ, cũng không phá tan được sự thình lặn buồn bã và náo nức.

Khi thấy các hố sâu trên đường phố và các tảng đá rải rác trên mặt đất, tôi có thể tưởng tượng ra rằng một cơn lũ lớn đã làm ngập lụt cả khu vực. Nhưng nhìn đến những căn nhà trống trơn với vách vữa nát, tôi lại nghĩ có một thảm họa động đất đã giáng xuống khu vực.

Nhưng khi không thấy có hàng quán, nhà trọ, ngoài một vài quán rượu bẩn thỉu, tôi đã hiểu ra rằng cái tai họa đã đổ lên đầu những con người này là sự nghèo khổ kết hợp với các tệ nạn.

Tình trạng đáng buồn và nguy hiểm này đã khuấy động lương tâm của nhiều người giàu có, và nhiều cá nhân đã đến đây để bắt đầu xây dựng những công trình bác ái. Mỗi nổi bất hạnh khơi dậy một biện pháp khắc phục nào đó, và tất cả đã được thử qua, từ việc giới thiệu các nguyên tắc vệ sinh cho mỗi căn nhà đến việc thành lập các nhà giữ trẻ hay trạm phát thuốc. Nhưng kết quả là gì? Những hành động tử tế này dường như không là gì hơn những hành động thể hiện sự tiếc nuối, thương hại. Bởi thiếu sự liên tục về mục đích và phương tiện, các phúc lợi thật sự còn ít ỏi và chỉ có một số ít người được giúp đỡ. Nhưng mức độ của cái ác đòi hỏi một biện pháp có thể cứu giúp tất cả mọi người.

Hiệp hội Xây Dựng Tốt ở Roma đã có chính sách tiếp nhận các căn hộ, sửa chữa và quản lý chúng trong một mức độ nhất định. Tòa nhà đầu tiên họ tiếp nhận nằm trong khu San Lorenzo này. Các căn hộ được sửa lại cho hiện đại, và các biện pháp được áp dụng để cải thiện sức khỏe và tinh thần của người cư ngụ.

Một trong những cải tiến chính là phân chia các căn hộ lớn thành nhiều căn nhỏ để làm thành những căn phòng riêng biệt cho từng gia đình.

Mục đích của dự án này là cung cấp cho người thuê những căn nhà gọn gàng ngăn nắp, thông thoáng và đầy ánh nắng.

Nhưng các phúc lợi này không miễn phí cho người được hưởng. Họ phải tự nguyện trả tiền nhà nếu muốn giữ căn hộ của họ. Kẻ nào duy trì căn hộ của mình tốt nhất sẽ được giải thưởng thường niên. Điều này có nghĩa là tất cả những người cư ngụ tranh nhau gìn giữ căn nhà của họ. Các tòa nhà được bảo trì trong tình trạng hoàn hảo. Chúng giống như những ngôi đền cẩm thạch sáng bóng trong cái thành phố đã được trao lại cho chúng ta từ thời Cổ đại. Tòa nhà nơi chính chúng tôi đang ở và là nơi Ngôi Nhà của Trẻ Thơ thứ hai đã được khánh thành, có được sự chăm sóc duy nhất từ người thuê nhà, và công việc bảo quản được hoàn toàn giao cho họ. Tuy vậy, ít có ngôi nhà nào của giai cấp trên có thể so sánh được với các ngôi nhà của người nghèo này.

Một cuộc khảo sát đã được thực hiện và kết quả rất đáng ghi nhận. Người dân đã cảm nhận được tình yêu đối với sự sạch sẽ, tình yêu đối với ngôi nhà của họ. Họ cũng đã có được cảm xúc đối với cái đẹp và trang hoàng sân ngoài với nhiều cây cối và chậu hoa.

Một tinh thần hãnh tiến đã dâng cao trong khu phố. Có sự tranh đua để có căn hộ được bảo quản tốt nhất hay để đạt được trình độ văn hóa cao hơn. Người dân đã học được không những cách phải sống mà còn học cách tôn trọng kẻ khác.

Hiệp hội cũng đã cung cấp nhà tắm cho người mướn nhà. Ở đây tất cả người mướn nhà có thể thay phiên nhau đi tắm với nước nóng hay lạnh, giống như khi họ đi giặt đồ ở các vòi nước công cộng.

Nhưng Hiệp hội gặp khó khăn trong việc duy trì lý tưởng bảo quản các tòa nhà của hội theo cách miễn phí một nửa. Các bậc phụ huynh đi làm bỏ con cái còn quá nhỏ chưa đi học được ở nhà. Bởi trẻ chưa ý thức được tinh thần tranh đua đã khiến cha mẹ các em bảo quản tốt ngôi nhà của mình, các em đã gây ra khá nhiều thiệt hại cho các tòa nhà.

Do đó một cuộc cải cách khác được tiến hành. Đó là việc thành lập Ngôi Nhà của Trẻ Thơ được trả bằng số tiền tiết kiệm trong chi phí bảo quản. Điều này cũng đã đưa đến những hệ quả tinh thần tuyệt vời.

Các bà mẹ đi làm có thể gửi con nhỏ của họ ở Ngôi Nhà của Trẻ Thơ, chỉ dành riêng cho trẻ chưa đủ tuổi đi học. Đây là một ân huệ lớn cho họ vì họ không còn phải lo nghĩ. Nhưng điều này ngược lại cũng đòi hỏi thiện chí của họ. Điểm này được ghi cụ thể trong các bảng quy tắc được gắn ở các tòa nhà: "Các bà mẹ phải gửi con sạch sẽ cho Ngôi Nhà của Trẻ Thơ, và hỗ trợ cô giáo trong việc giáo dục".

Vì vậy họ bắt buộc chu cấp về vật chất và tinh thần cho con của họ. Nếu một đứa trẻ, qua lời nói hay cách hành xử của nó, cho thấy rằng công việc của nhà trường đã bị xói mòn ngay trong gia đình, trẻ sẽ bị trả về trong tay của những cha mẹ biếng nhác của nó mà không được giúp đỡ. Nói cách khác, phụ huynh phải trân trọng cái lợi vì đã có một ngôi trường cho con trẻ của họ ngay trong chính toà nhà của họ.

Các bà mẹ phải đến họp với cô giáo ít nhất mỗi tuần một lần, báo cáo về con họ và nhận góp ý của cô giáo nếu có. Điều này sẽ giúp ích nhiều cho đứa trẻ. Sức khỏe của chúng được một y sĩ đã được bổ nhiệm cho Nhà Trẻ chăm sóc.

Cô giáo luôn sẵn sàng với các bà mẹ, và chính đời sống của cô, như một người có giáo dục, và văn hóa, là một tấm gương cho cư dân trong tòa nhà; vì cô buộc phải sống ngay trong chung cư và do đó có quan hệ mật thiết với gia đình tất cả học trò của cô. Điều này rất quan trọng. Trong khu vực này, nơi không ai đi ra ngoài ban đêm mà không mang vũ trang, đã có một người phụ nữ dịu hiền, có văn hóa, dâng hiến cuộc đời cho việc dạy dỗ người khác, đến cư ngụ cùng. Cô là một kiểu nhà truyền giáo giữa quần chúng, và nếu có đủ tế nhị và can đảm, cô sẽ gặt hái được nhiều thành quả trong công việc của mình.

Đây là một điều thật sự mới lạ. Trong quá khứ đã có những cá nhân quảng đại đến sống giữa người nghèo khổ để giáo dục họ, nhưng công việc của họ không hiệu quả bởi người có địa vị cao sang khó có thể sống trong những điều kiện mất vệ sinh của nhà nghèo.

Việc tổ chức Ngôi Nhà của Trẻ Thơ cũng là một điều mới lạ. Nó không đơn thuần là một nơi giữ trẻ mà còn là một ngôi trường thực thụ áp dụng những nguyên tắc thuần lý về giáo dục mang tính khoa học. Sự tăng trưởng về thể chất của trẻ được theo dõi và khuyến khích. Cách dạy dỗ là cực kì khách quan và sử dụng nguồn giáo cụ phong phú không ngờ. Nhưng tôi không thể bàn vào chi tiết. Tuy nhiên, tôi phải nêu lên rằng nối tiếp với lớp học, là một căn phòng có bốn tấm

nóng lạnh cho trẻ và chỗ nào có thể, cũng có một mảnh đất cho trẻ trồng trọt.

Ở đây điều quan trọng cần nói là tiền bộ trong việc dạy học đã đạt được bởi Ngôi Nhà của Trẻ Thơ. Ai đã quen thuộc với học đường và các vấn nạn chính đều biết rằng có nhiều mối quan tâm đến lí tưởng về sự hòa hợp hầu như không đạt được giữa gia đình và học đường trong việc giáo dục trẻ em. Nhưng gia đình vẫn là cái gì luôn xa vời và có vẻ đối chọi với các mục tiêu của học đường. Ngôi nhà thường đóng kín không những đối với các ảnh hưởng của giáo dục mà còn đối với các ảnh hưởng của xã hội. Trong các Ngôi Nhà của Trẻ Thơ, chúng tôi thấy đây là lần đầu tiên có thể thiết lập cái lí tưởng này một cách hiệu quả. Trường nằm ngay trong tòa nhà, nơi có nhà của trẻ và chính người giáo viên cũng sống ở đó.

Phụ huynh biết Ngôi Nhà của Trẻ Thơ thuộc về họ và được tài trợ với tiền thuê nhà của họ. Họ có thể đến đó bất cứ giờ nào trong ngày để quan sát, ngắm nhìn hay để suy niệm. Nó là một sự khuyến khích liên tục để suy tư và một nguồn ân lành cho họ và cho con cái của họ. Các bà mẹ tốt lành của đám trẻ này chăm sóc cô giáo một cách tế nhị biết bao. Họ thường đặt kẹo ngọt và bông hoa trên khung cửa sổ của trường như một lời tri ân thầm lặng và kính cẩn. Sau ba năm sơ học như thế, các bà mẹ sẽ gửi con đến các trường tiểu học bình thường. Lúc bấy giờ họ sẽ được chuẩn bị chu đáo để hợp tác trong công việc giáo dục con cái của họ và sẽ có được cái niềm xác tín, hiếm khi thấy được ở các giai cấp cao hơn, rằng họ phải xứng đáng với cái món quà là có được một đứa con có học, qua ứng xử và đức hạnh của họ.

Một cải tiến khác mà Ngôi Nhà của Trẻ Thơ đã mang đến liên quan đến giáo dục mang tính khoa học. Từ trước đến nay, giáo dục được dựa trên các nghiên cứu nhân học về đứa trẻ cần được giáo dục và do đó đã chỉ xử lý một khía cạnh của vấn đề giáo dục có tính biến đổi. Con người không chỉ là một sinh thể mà còn là một chủ thể xã hội, và môi trường xã hội của các cá thể đang được giáo dục là mái ấm gia đình. Giáo dục mang tính khoa học sẽ không tìm được cách cải thiện các thể hệ mới nếu nó không thành công trong việc thay đổi môi trường nơi các thể hệ mới ra đời và lớn lên. Tất cả các nỗ lực điều trị căn bệnh của giáo dục sẽ không có hiệu quả nếu ngôi nhà vẫn còn khép kín đối với mọi tiến bộ. Vì vậy tôi tin rằng bằng cách sử dụng mái ấm gia đình như một công cụ thiết yếu cho sự tiến bộ về mặt xã hội dân sự, chúng ta sẽ giải quyết được vấn đề trực tiếp thay đổi môi trường của trẻ em và do đó khiến việc cung cấp một nền giáo dục khoa học cho trẻ em trở thành khả thi.

Ngôi Nhà của Trẻ Thơ còn thể hiện một sự cải tiến khác. Nó là bước đầu tiên đi đến sự xã hội hóa của nhà ở. Người cư ngụ được hưởng thuận lợi có thể gửi con nhỏ ở một nơi không những an toàn mà còn đem lại lợi ích.

Cho đến nay, chỉ có các phụ nữ giàu có mới có thể gửi con cho một bảo mẫu hay nữ gia sư trong lúc họ lo công việc ngoài xã hội. Ngày nay những phụ nữ sống trong các căn hộ xây lại có thể nói họ cũng được hưởng cái đặc quyền đó. Ở đó cũng sẵn có một y sĩ trông nom con cái của họ và giúp chúng phát triển mạnh khỏe.

Tất cả chúng ta đều biết những thuận lợi đã được

tích lũy cho chúng ta qua sự xã hội hóa môi trường của chúng ta. Các ví dụ chứng minh điều này là các phương tiện chuyên chở trên đường, đèn đường và những phương tiện liên lạc thông tin. Giờ làm việc đã được kéo dài nhờ các phương tiện này, và sự tiến bộ công nghiệp đã gia tăng sản xuất những vật có ích một cách đáng kể. Bây giờ mọi người đều có quần áo sạch, thơm, màn, món ngon vật lạ, chén bát sứ, muống nĩa bạc v.v. Sự cải thiện trong vấn đề an sinh của người dân nói chung có tác dụng bình đẳng xã hội.

Trong Ngôi Nhà của Trề Thơ, chúng tôi thấy ví dụ đầu tiên về một sự xã hội hóa về nhân viên, nghĩa là của những người làm trong các nghề như bảo mẫu hay gia sư. Điều này đáp ứng nhu cầu của thời đại. Do cách mạng xã hội và kinh tế trong những năm gần đây, phụ nữ đi làm buộc phải từ bỏ những trách nhiệm thiết tha nhất đối với họ. Các bà mẹ phải bỏ con cái ở nhà, dù đây là điều khiến họ đau lòng khi phải làm như vậy. Không chỉ phụ nữ của giai cấp lao động mà ngay cả những phụ nữ có học thức hơn cũng có thể được hưởng lợi ích từ một cơ chế như thế. Nếu không, họ phải trao con vào tay những người giúp việc hay đầu bếp khi họ đi làm.

Dĩ nhiên, sau khi tin tức đầu tiên về Ngôi Nhà của Trề Thơ được lan truyền ra nước ngoài, nhiều người trong giới trung lưu cấp tốc gửi thư yêu cầu một sự cải cách lành mạnh như vậy nên được mở rộng đến nơi ở của họ.

Chúng tôi, do đó, đang xã hội hóa công việc của một bà mẹ ngay trong ngôi nhà. Đây là một giải pháp cho một vấn đề hầu như nan giải. Người ta đã hỏi điều

gì sẽ xảy ra cho ngôi nhà nếu người phụ nữ rời khỏi nhà? Chính ngôi nhà cũng sẽ biến đổi và gánh vác cái vai trò ngày xưa của người phụ nữ.

Tôi tin rằng trong tương lai, những hình thái xã hội hóa khác sẽ được áp dụng, ví dụ, trong các bệnh xá. Người phụ nữ theo tự nhiên là người điều dưỡng chăm sóc các người thân trong chính gia đình của họ, nhưng ngày nay họ thường phải rời bỏ người mình thương trên giường bệnh để tất tả đi làm. Sự cạnh tranh gay gắt và vắng mặt ở sở làm có thể khiến họ mất việc. Sẽ là một thuận lợi lớn nếu những người phụ nữ có hoàn cảnh như thế có thể gửi người thân bị bệnh ở một bệnh xá, nơi họ có thể đến những lúc có thời gian trong ngày và trông nom chăm sóc mà không bị trở ngại vào lúc ban đêm. Điều này cũng sẽ góp phần gìn giữ sức khỏe của gia đình khi cách li những người bị bệnh truyền nhiễm. Ai mà không biết, ví dụ, nỗi lo sợ của bậc phụ huynh có một đứa con bị nhiễm bệnh? Họ không thể tách các đứa con khác của họ ra khỏi nguy hiểm vì họ không có bạn bè, người thân trong thành phố để có thể tạm gửi những đứa con còn mạnh khỏe của họ.

Một chương trình tương tự về việc nấu ăn cũng có thể mang đến nhiều lợi ích. Việc này đã có một số thành công ở châu Mỹ. Một bữa ăn tối đặt trước vào buổi sáng có thể được thang máy chuyển thức ăn mang đến từng phòng. Giới trung lưu có thể hưởng phúc lợi từ một cái cách như vậy bởi họ không còn phải giao phó sức khỏe và hạnh phúc của họ vào tay một đầu bếp ngu dốt nấu cháy cả thức ăn.

Do đó, thật hiển nhiên rằng khi một phụ nữ bị thúc đẩy bởi các điều kiện xã hội và kinh tế, phải đi

làm vì đồng lương, điều đó không có nghĩa là mái ấm gia đình sẽ bị hủy hoại. Điều này chỉ có nghĩa là những công tác do người phụ nữ trong gia đình đảm trách bây giờ do người quản lý căn hộ phụ trách.

Điều này trao cho người phụ nữ một sự tự do mới và họ sẽ được yêu thương vì chính bản thân của họ chứ không vì những điểm phúc mà họ ban tặng. Mục đích của tình yêu con người không phải để đảm bảo sự thỏa mãn của chính bản thân mà là để cổ xúy cho sự tự do và duy trì nòi giống.

Tình yêu lí tưởng này đã được Frederick Nietzsche thể hiện trong người phụ nữ của Zarathustra, người muốn có một đứa con trai tốt đẹp hơn bản thân mình. "Tại sao anh lại khao khát tôi?". Cô hỏi người đàn ông. "Có lẽ vì lo sợ nỗi cô đơn? Để bảo vệ anh khỏi các thử thách của cuộc đời? Nếu đúng như vậy, hãy rời xa tôi. Tôi đang tìm một người đàn ông đã tự chinh phục được bản thân và mở rộng được tâm hồn của mình. Tôi đang tìm kẻ đã giữ được thân thể tinh khiết và cường tráng. Tôi tìm kẻ khát khao hợp nhất với tôi về thể xác, lẫn tâm hồn để sáng tạo ra một đứa con trai! Một đứa con trai tốt hơn, hoàn hảo hơn, can đảm hơn bất cứ kẻ nào đã được sinh ra!".

Qua hôn nhân, người đàn ông muốn cải thiện nòi giống bằng sự theo đuổi đức hạnh của chính mình. Mái ấm gia đình có thể trở thành một nơi để giáo dục và an ủi cho các thế hệ mới khi họ bắt đầu hành trình chiến thắng trong thời gian để đi về vĩnh cửu.

Lời Bạt

Việc xuất bản các tác phẩm của Bác sĩ Maria Montessori sẽ giúp cho giới độc giả người Việt dễ dàng đón nhận những tư tưởng của Maria Montessori mà chúng ta có thể tóm gọn trong một cụm từ là “một cách tiếp cận với cuộc sống”. Và cách tiếp cận cuộc sống có tính khai sáng này đương nhiên liên quan đến trẻ em.

Bản dịch minh họa, qua từng phần, cái phương thức mà qua đó giáo dục có thể và phải cung cấp một phương hướng cho sự phát triển lành mạnh và vui tươi mà kết quả là những cá nhân hạnh phúc, hoàn toàn có khả năng hành động tốt, những cá nhân phát triển toàn diện và biết quý trọng hòa bình.

Những nhân tố cốt yếu của đường lối giáo dục này là những môi trường đã được chuẩn bị một cách trân trọng và những người lớn làm việc bên cạnh đứa trẻ đang phát triển trong các môi trường này; họ tôn trọng các nhu cầu và nuôi dưỡng các tiềm năng cá nhân của trẻ thơ.

Bác sĩ Montessori là một phụ nữ thực tiễn, bà đã nhận thấy rằng nếu trẻ em có được cơ hội, chúng sẽ khám phá và học hỏi với sự ngạc nhiên, thích thú và niềm phấn khởi. Hoạt động liên quan đến các kinh nghiệm về đời sống thực tiễn, mang đầy mục đích, thu hút đứa trẻ *tham gia* vào, kích thích sự tập trung của nó và khuyến khích óc tìm tòi và khám phá của nó.

Kết quả đã mang đến niềm hân hoan cho các nhà giáo dục, vì từ đó đã phát sinh những cá nhân độc lập, có năng lực, có trách nhiệm và có khả năng thích ứng.

Óc tư duy có khả năng phản biện, sự tự mình suy nghĩ và sự phát triển lành mạnh về mặt xã hội, đều nằm trong lối học hỏi và cách phát triển này.

Nhưng rõ ràng là việc đào tạo giáo viên là một điều tối cần thiết để có thể đạt được các mục tiêu của phương thức tiếp cận giáo dục theo Montessori. Vì thế, người ta đã công nhận rằng các giáo viên cần được trao cho đầy đủ năng lực bằng cách cung cấp cho họ sự thấu hiểu, cái tri thức và các kĩ năng nhằm để họ có thể trình bày nội dung chính xác một cách hiệu quả và để chính bản thân họ cũng duy trì một thái độ luôn học hỏi suốt đời.

Trên khắp thế giới, nhiều chính phủ và cá nhân mong muốn và hỗ trợ cho những xã hội công bằng và bình đẳng.

Việc xuất bản rộng rãi các diễn ngôn và sự xác chứng qua những trải nghiệm của Bác sĩ Montessori ở các quốc gia trên thế giới khiến cho tư tưởng của Montessori được dễ dàng tiếp cận, thấu hiểu và tin tưởng.

Và càng có nhiều tác phẩm của Montessori được đến tay giới độc giả, niềm tin rằng một nền giáo dục thỏa đáng về mặt văn hóa dành cho tất cả mọi người không phải là một đặc quyền, mà là một quyền lợi căn bản của con người, lại càng sớm trở thành hiện thực.

Các dịch giả và nhà xuất bản của quyển sách này đã tận tâm cố gắng trao tác phẩm này đến tay mọi người và như vậy đã tham gia vào lối tiếp cận năng động và gợi hứng về phương cách học hỏi cho trẻ em.

Chúng tôi gửi lời tri ân đến mọi người, qua sự nỗ lực kiên trì, đã hay đang ủng hộ công trình giáo dục của Bác sĩ Maria Montessori và vẫn luôn bền bỉ dẫn thân trong việc này qua nhiều năm trời trên mọi lục địa của trái đất.

Pamela Nunn - Giảng viên huấn luyện cấp Casa/
Mầm Non của AMI tại Úc

Bảng chỉ mục

A

âm nhạc 441-451
âm thanh 155, 166, 169-172, 187,
188, 198, 217-220, 224, 228

B

bài học tam đoạn thức 287, 289
bài tập 187-191, 194-197, 219, 221,
367, 368
bàn tay 325-328
bàn viết 33-37, 91, 99, 153, 330
bếp cơ 137-140, 143, 149, 152, 163,
192, 193, 205, 259, 335, 347, 349,
375, 386, 435, 472, 474
Binet 19, 22, 54
bộ chữ cái 323, 324, 326, 499
bộ mẫu tự 26, 333
bộ thiệp 213, 214, 216
bộ văn rời 347, 357
bộ văn rời di chuyển được 357
bùng nổ 79, 347, 348, 350, 353, 372,
433, 451, 482, 499, 510, 511

C

cảm giác 63, 76, 135, 162, 172, 176,
192-194, 199, 218, 220, 232, 237,
251, 253, 269, 290, 291, 335, 379,
386, 420, 442, 445, 459, 477
cảm quan 190, 191, 210, 221, 389,
446, 482
chữ cái 297, 299, 305, 306, 312-326,
330, 333-338, 341-345, 352-357,
chu kỳ hoạt động 221
cổ găng 205

D

Dalcroze 140, 451
dictorium 379, 384, 385, 400, 403

diễn ngôn 371, 397, 524
Dolmetch 441, 447, 451

Đ

đạo đức 34, 38, 42, 44, 51, 76, 103,
107, 120, 138, 162, 236, 240, 275,
459, 490, 491, 495, 509, 512, 513
đếm 182, 183, 332, 405, 409-414,
417, 419, 420, 423, 424, 426, 427,
431, 456, 487
định kiến 48, 90, 108, 121, 128, 263,
264, 265, 308, 340, 385, 387, 427,
480, 484
đọc 359-370
đồ chơi 73, 98, 99, 171, 175, 176, 196,
225, 361, 362, 363, 364, 392
độc lập 23, 82, 83, 102-107, 141, 149,
219, 290, 296, 298, 313, 325, 328-
330, 378, 393, 435, 450, 524
đời sống thực tiễn 142-144, 160, 162,
236, 266, 453, 505, 506, 523
Đứa bé hoang dã vùng Aveyron 53, 67,
73, 115, 305
Đường vẽ 153, 442-443

F

Fechner 19, 55, 67, 290
Froebel 194, 239, 264, 311, 415, 417,
429

G

gia đình 15, 42, 76, 79, 80, 83, 87, 89,
125, 144, 511, 515-522
giác quan 229-237
giáo viên 239-247

H

hệ thần kinh 63, 135, 136, 137, 237,
339, 381, 396

hình học 210-214
hình khối 201, 204
Hoạt động 130, 139, 174, 466, 523
học cụ 187, 190, 192, 197, 201,
Hướng dẫn bài tập 244

I

im lặng 221-228, 240
inset 201-203
Itard 54, 55, 58, 61, 65, 67, 75, 115-
119, 167, 218, 284, 290, 292, 295,
299, 304-306

K

khuyết tâm thần 53
khoa học 20-37
Khối lập phương 205
khung tập cài buộc 6, 152
Kiểm soát sai lầm 172
kí hiệu 326, 329, 330, 337-341, 344,
345, 348, 359, 371, 378, 386-389,
393, 394, 412-417, 421, 424, 438
kỉ luật 92-96, 100, 110
Kusssmaul 379, 380

L

Làm việc chính xác 247
lăng trụ 204-207, 255, 266, 429, 430, 506
lao động 143, 145

M

Maccheroni 219, 441, 445, 488
mẫn cảm 149
màu sắc 208, 209
môi trường 172-175
môi trường được chuẩn bị 64

N

Ngôi Nhà của Trẻ Thơ 13, 50, 72-91,
113, 127, 133, 142, 143, 153, 168,
186, 189, 197, 209, 226, 261, 270,

274, 318, 348, 352, 361, 365, 370,
373, 375, 376, 399, 448, 453, 463,
465, 466, 488, 494, 496, 497, 498,
505, 509, 510, 515-520

ngôn ngữ 377-405

người thầy 239

nhân học 19, 20, 21, 22, 23, 25, 33,
34, 35, 37, 47, 49, 66, 85, 519

nói 377-406

nội tâm 60, 80, 99, 107, 164, 165, 176,
242, 276, 454, 459, 473-479, 483

P

Pestalozzi 55, 64

phương pháp 47-60, 63-71, 74, 79,
81-83, 91, 93, 94, 108, 109

Q

quan sát 282, 283, 285, 286, 288

R

Rousseau 32, 116

S

Sắp chữ 342, 343, 347

Seguin 51, 55-61, 63, 65-67, 69, 74,
75, 167, 210, 251, 285, 287-299,
304-307, 310

số học 409, 411-413, 420, 423, 427, 431

sự lặp lại 203, 455, 479

sự phát triển tự nhiên 229, 230, 297,
376, 405, 407, 439

sự tập trung 98, 162, 178, 263, 286,
289, 309, 370, 373, 392, 458, 465,
469, 523

sự trừu tượng được cụ thể hóa 279, 284

T

tâm lí học 7, 14, 19, 20, 22, 23, 25, 47,
48, 49, 56, 82, 185, 197, 229, 289,
290, 292, 294, 295, 405, 436, 503

tâm thần 7, 48, 50, 51, 52, 53, 56, 57,
61, 63, 66, 67, 136, 137, 167, 230,
258, 272, 274, 284, 285, 292, 344,
389, 482, 500, 526

Thẩm mĩ 174

thanh gỗ 197, 204, 206, 207, 249,
314, 315, 409, 411, 413

thanh gỗ sơn màu đỏ 204

Thánh Lễ 454, 461

thanh số 409, 410, 412, 421, 422-
424, 429

thần kinh-cơ bắp 471

thể chất 83-85

thể dục 142-143

thẻ màu 208, 209, 258, 289, 334

thẻ phân loại 367

Thiên nhiên 115, 141

thị giác 201, 206, 207, 215

thí nghiệm 18-31, 48, 55, 58, 60, 74,
77, 92, 116, 133, 167, 177, 185,
187, 194, 200, 250, 257, 290-295,
304, 305, 313, 346, 355, 402, 403,
407, 441, 462, 493, 494, 500

thính giác 218, 220

thường phạt 38, 39, 41

tiệm tiền 187, 188, 201

tính khoa học 21, 32, 34, 47, 71, 93,
115, 493, 517, 519

tín ngưỡng tâm linh 453, 456, 461

toán học 33, 170, 183, 184, 207, 290,
291, 411, 428, 431, 436

trật tự 93, 95, 100, 101, 112-114

trí tuệ thẩm hút 402, 500, 501

tự do 111, 112, 114, 115

tự lập 102, 104, 495

từ vựng 251, 264, 405, 406

V

vận động 137, 139-143, 148, 153,
155, 162

vâng lời 185, 186, 275, 348, 467, 471,

484, 485, 487-490

vẽ 433-439

viết 297-300, 304-322

vị giác 197, 199

vườn 118, 127, 128, 130-133, 144,
157, 198, 270, 310, 370, 372, 475

W

Weber 19, 290

Wundt 19, 22, 54-56, 82, 290

X

xã hội 10, 13, 23, 33, 35, 36, 39, 41,
44, 64, 67, 68, 71-73, 77-80, 87,
89, 93, 102-120, 153, 158, 162,
163, 186, 228, 229, 296, 355, 361,
363, 377, 379, 458, 460, 491, 494,
507, 510-512, 518-521, 524

xúc giác 63, 172, 187-189, 192-194,
197, 199, 215, 233, 287, 294, 317,
320, 327, 330, 334, 335, 340, 389,
440, 498

Y

ý chí 39, 131, 135, 140, 149, 155,
159, 222, 249, 326, 327, 366, 378,
379, 419, 472, 477, 485-489

U

ứng xử 91, 157, 279, 376, 468, 518

NHÀ XUẤT BẢN TRI THỨC
53 Nguyễn Du - Quận Hai Bà Trưng - Hà Nội
ĐT: (84-4) 3944 7279 - (84-4) 3945 4661
Fax: (84-4) 3945 4660
E-mail: lienhe@nxbtrithuc.com.vn
Website: www.nxbtrithuc.com.vn | www.nxbtrithuc.vn

MARIA MONTESSORI

KHÁM PHÁ TRẺ THƠ

Trần Thy Lâm và Nghiêm Phương Mai *dịch*
Nghiêm Phương Mai *hiệu đính*

Chịu trách nhiệm xuất bản:
CHU HẢO

Biên tập:
VŨ THU HẰNG
Trình bày bìa và nội dung:
TRẦN THỊ TUYẾT

In 1.000 bản, khổ 12x20cm
Tại Nhà in Tổng cục Hậu cần. 1A, Liên Ninh, Thanh Trì, Hà Nội
XNĐKXB số 171-2015/CXBIPH/19-03/TrT.
Quyết định xuất bản số 56/QĐ - NXB TrT ngày 23/10/2015.
In xong và nộp lưu chiểu Quý I năm 2016.

“Có một phần trong tâm hồn của trẻ thơ vẫn luôn ẩn tàng nhưng phải được biết rõ. Với tinh thần hi sinh và lòng nhiệt thành, chúng ta phải đi tìm như những kẻ du hành đến những miền đất xa lạ, xẻ núi dời non trong cuộc truy tầm mỏ vàng đang bị giấu kín. Đó là điều mà người lớn phải làm, nếu muốn tìm ra cái nhân tố chưa được biết đến, đang ẩn tàng thật sâu trong tâm hồn của trẻ thơ. Đây là một công việc lao động mà tất cả mọi người phải chia sẻ gánh vác, không phân biệt quốc gia, chủng tộc, hay địa vị xã hội, bởi vì mục đích của nó là đem đến một nhân tố thiết yếu cho sự tiến bộ về mặt đạo đức của loài người”.

(Maria Montessori)

