

TỰ TỰỞNG

GIÁO DỤC

CHO NGÀY NAY

VÀ NGÀY MAI

4

*Chieh Nguyên Hồng – Vũ Đức Bằng
Nguyễn Văn Trường – Đoàn Việt Hoat
Phan Hồng Lạc – Lê Kim Ngân*



1973



TRUNG TÂM DỊCH THUẬT HẢI PHÒNG



TRUNG TÂM PHIÊN DỊCH HÁN NÔM
Thư Viện
HUẾ QUANG

TU TƯỢNG

VIỆN ĐẠI HỌC VĂN HẠNH CHỦ TRƯỞNG
NĂM THỨ VI, SỐ 4 THÁNG 6 NĂM 1973

Chủ Nhiệm : T.T. THÍCH MINH CHÂU

Tổng Thư Ký : G.S. ĐOÀN VIẾT HOẠT

BAN BIÊN TẬP :

Ngành Phật Học : T.T. THÍCH QUẢNG ĐỘ, Đ.Đ. TUỆ SỸ,
Đ.Đ. CHƠN HẠNH.

Ngành Văn Học : T.T. THÍCH THUYỀN ẤN, GS. NGUYỄN
ĐĂNG THỰC, GS. LÊ KIM NGÂN.

Ngành Khoa Học Xã Hội : Đ.Đ. THÍCH GIÁC ĐỨC, GS. BÙI TƯỜNG
HUÂN.

Ngành Giáo Dục : Đ.Đ. THÍCH NGUYỄN HỒNG.



Tòa soạn và Trị sự: 222 Trương Minh Giảng Sg 3, ĐT. 25.946

- Nguyệt san xuất bản do Nghị định số : 521/BTT/HCBC ngày 20 - 4 - 1970.
- Chi phiếu, Bưu phiếu xin gửi T.T. THÍCH MINH CHÂU (Chủ Nhiệm).
- * Thư từ, bản thảo, xin gửi ông ĐOÀN VIẾT HOẠT (Tổng Thư ký)
- Giao dịch trực tiếp, ông NGUYỄN HIỀN (Thư ký Tòa soạn), nơi Văn phòng Tòa Viện Trưởng.



Sổ Đặc Biệt :

GIÁO DỤC

CHO NGÀY NAY VÀ NGÀY MAI

Nguyệt san **TU TƯỞNG** do Viện Đại Học Vạn Hạnh chủ trương, phát hành 10 số một năm, kể từ đầu tháng 3 mỗi năm.

TU TƯỞNG nhằm giới thiệu các công trình nghiên cứu và sáng tạo của các Học giả, các nhà Nghiên cứu và Giáo sư tại Đại học Vạn Hạnh cũng như các Đại học khác. Ý kiến do các tác giả phát biểu không nhất thiết phản ánh quan điểm chính thức của Viện Đại Học Vạn Hạnh.

• Thích Nguyên Hồng

Khoa Trưởng Phân Khoa Giáo Dục

Đại Học Vạn Hạnh

GIÁO DỤC CHO NGÀY NAY VÀ NGÀY MAI

THỜI GIAN VÀ SỰ BIẾN CHUYỂN CỦA XÃ HỘI.

VỀ phương diện triết lý, thời gian có thể xem như một ý niệm trừu tượng, là một giòng liên tục trôi chảy suốt từ quá khứ không biết khởi đầu hồi nào, lướt qua hiện tại rồi tiếp tục xuôi về tương lai vô tận. Quá khứ, hiện tại, tương lai chỉ là sự biểu diễn của ngôn từ để đánh dấu những giai đoạn phân chia. Nhưng đứng về ý niệm liên tục của thời gian thì việc làm đó không khác việc người mất kiếm dưới dòng sông đã đánh dấu trên mạn thuyền để chờ khi tìm lại thanh kiếm đã mất. Không tử một thời đứng trên bờ sông Hoàng đã thảng

thốt kêu lên : « Trời chày mãi thế này ư, ngày đêm không ngừng » (Thệ giả như tư phù, bất xả trú dạ) (1). So với ý niệm toán học ta có thể ví như một parabol hai nhánh, nhánh có trị số âm là quá khứ, nhánh có trị số dương là vị lai, còn hiện tại chỉ là điểm gốc O. Hiện tại chỉ có một điểm mà trị số tuyệt đối bằng không. Cùng với thời gian, mọi vật cũng chuyển biến đổi thay không ngừng. Cái mà đạo Phật gọi là sát na sinh diệt cũng đã được diễn tả nhiều lần dưới nhiều hình thức. « Xuân đang tới nghĩa là xuân đang qua, Xuân còn non nghĩa là xuân đã già » (2). Triết gia Hi Lạp Heraclitus than « Panta-rei » mà B. Russell đã diễn tả là « all things are flowing ». (3) Thật vậy, chúng ta không bao giờ được nghỉ ngơi, vũ trụ không một nháy mắt ngừng lại và vạn vật luôn luôn sinh hóa. Khi tôi gọi anh thì anh đã không phải là người tôi muốn gọi nữa rồi. Đừng nghĩ rằng đó là ý tưởng bi quan của kẻ chán hiện tại. Đó là sự thật, là chân lý, là đường tên đi thẳng ; khi nào không giữ được sức đi tới thì ngay khi ấy rơi xuống đất. Có người lớn tiếng cò võ : hãy làm cái gì cho hiện tại ! Câu nói nghe có vẻ thực tế làm sao ! Bởi vì quá khứ qua rồi, tương lai chưa đến. Nhưng chúng ta hãy phản đối điều đó ! Làm một cái gì cho hiện tại, nếu không phải là chính sách vá vúi tạm bợ thì phải là hành động thiếu đo lường hậu quả tương lai vì không có hướng tiến dài lâu và liên tục.

(1) *Luận ngữ*, Tử Hãn

(2) X. D. *Thơ Thơ*

(3) ?



THÍCH NGUYỄN HỒNG

GIÁO DỤC VÀ SỰ CHUYỂN BIẾN CỦA HOÀN CẢNH

Cho nên khi nói đến giáo dục không nên quan niệm giáo dục như một cái gì bất động đặt vào một xã hội đứng im. Giáo dục là một cái gì đang trưởng thành trong một xã hội đang chuyển mình liên tục.

Cũng vì thế, chính nhiều nhà giáo dục đã từ chối định nghĩa giáo dục. Họ cho rằng định nghĩa giáo dục chẳng khác nào một thứ trò chơi ngôn ngữ (parlour game) mất thì giờ và vô ích. W.O. Lester Smith quan niệm rằng : « Khi nghĩ về giáo dục chúng ta đừng quên rằng nó có tính chất sinh động như một cơ quan sống động. Trong khi nó liên tục tùy thuộc, nó cũng liên tục đổi thay thích ứng vào nhu cầu mới và hoàn cảnh mới ». (When thinking about education we must not forget that it has the growing quality of a living organism. While it has permanent attributes, it is constantly changing, adapting itself to new demands and new circumstances) (1).

Cho nên John Dewey chủ trương rằng giáo dục muốn làm tròn mục đích đối với cá nhân cũng như xã hội thì phải lấy kinh nghiệm làm nguyên tắc (2). Kinh nghiệm, ngày nay được xem như nguyên tắc chính của giáo dục hoặc trùng hợp với ý nghĩa giáo dục. Theo nghĩa của J. Dewey, kinh nghiệm không có nghĩa là chúng ta là những kẻ ăn mày quá khứ mà đây là sự trưởng thành liên tục từ việc đã qua đến việc sắp tới. Cái

(1) W. O. Lester Smith, *Education*, Penguin books, 1964 p. 7

(2) John Dewey, *Experience and Education*, Collier books, 1967 p. 87

đã qua làm sáng tỏ cái hiện tại và hiện tại dự báo tương lai như một nguyên tắc liên tục (principle of continuity) (1).

Từ quan điểm đó nhìn lại lịch sử tiến triển giáo dục, ta thấy tiến trình đã đi đúng nguyên tắc kinh nghiệm và nguyên tắc liên tục trong ba thời kỳ sau đây :

Thời giáo dục cổ điển kéo dài mãi cho đến khoảng 1910 mà người ta tạm gọi là Victorian era chỉ chú trọng vào sách vở (book-centered). Lối giáo dục này đòi hỏi học sinh làm cái công việc định nghĩa, phân loại, giải thích, lập đồ biểu, hệ thống hóa, học thuộc lòng và diễn tả lại bằng lời. Đây là một lối học từ chương không đếm xỉa mảy may đến sự thực cơ bản dị biệt cá nhân và nhu cầu lợi ích của mỗi cá nhân.

Thời giáo dục tiến bộ bắt đầu từ khoảng sau thế chiến thứ nhất (1920-1930). Giáo dục được quan niệm lại là giáo dục con người. Trọng tâm giáo dục được đặt tất cả vào đứa trẻ (child-centered). Căn bản giáo dục thời kỳ này nhấn mạnh trên cảm xúc cá nhân, trên sự học bằng thực hành (learning by doing), tự phát sáng tạo (creative self-expression).

Tuy nhiên sự lý giải và tự phát không đủ cho các em sống một đời sống trọn vẹn trong một hoàn cảnh lý tưởng của thế kỷ 20 đầy xáo trộn và còn hứa hẹn nhiều đảo điên bất ngờ này. Dĩ nhiên tuổi trẻ cần định nghĩa và lý giải nhưng chúng còn phải học cách sử dụng tài nguyên tinh thần cũng như vật chất

(1) Ibid p. 36



đề cải thiện hạnh phúc không phải chỉ cho chính nó mà cho cả cái xã hội nó đang sinh sống. Từ đó giáo dục tiến đến chặn đường mà ngày nay ta gọi là giáo dục cộng đồng; nghĩa là nền giáo dục đặt trọng tâm vào đời sống (life-centered). Nhưng đời sống theo quan niệm ở đây không phải là đời sống cô đơn khép kín mà là đời sống trong xã hội cộng đồng. Hối sống tức là sống ở đâu, với ai. Olsen trong *School and Community* đã nêu lên một câu nói gần như là lời tuyên ngôn của nền giáo dục hiện tại: « Học đường ở bất cứ quốc gia tự do nào rồi cũng sẽ thất bại trong việc thi hành chức vụ trước tiên của nó trừ phi biết làm thặng tiến một cách có ý thức những tiến bộ xã hội trong tương lai cũng như sự bảo tồn văn hóa của quá khứ và sửa soạn cho cá nhân tham dự hữu hiệu trong hiện tại ». (The schools of any free nation will fail their primary function unless they consciously promote social progress in the future as well as they preserve the culture of the past and prepare the individual for effective participation in the present) (1).

Vì thế không nên nói làm một cái gì cho hiện tại mà phải nói làm một cái gì cho hiện tại và mai sau.

John Dewey, tổ sư của thực tiễn chủ nghĩa (Pragmatism) Hoa kỳ, có thể nói là cha đẻ của triết lý tiến bộ hiện đại đã thổi vào triết lý giáo dục Hoa kỳ một sinh khí mới sinh động. Ông là tác giả lớn của thế kỷ mà chính các tác phẩm của ông đã được các nhà giáo dục Nhật bản phanh phui rút tĩa, mô

(1) Edward G. Olsen, *School and Community*, Prentice Hall, 1965, p. 10.

phông áp dụng vào giáo dục Nhật bản. Trong khi Việt nam có một số người đã e dè cái thực tiễn chủ nghĩa, chỉ sợ nó làm mất cái văn hóa cổ hữu của mình nên có thái độ kính nhi viễn chi. Điều này khiến ta nhớ lại một sự kiện lịch sử là Chu Thuấn Thủy đầu tiên đến Việt nam truyền bá tư tưởng Tri hành hợp nhất của Vương Dương Minh đã bị các nho gia ta bài bác, rốt cuộc Chu Thuấn Thủy đã bỏ Việt nam sang Nhật bản, và Nhật bản đã được viên ngọc báu này. (1)

Theo hẳn cũng như vôi vàng từ khước hẳn đều không phải là thái độ đứng đắn. Triết lý không phải chân lý, không phải giáo điều bất khả phê phán, triết lý là sự cố gắng vươn đến chân ý. Vậy thì sự cố gắng nào mà không có giá trị, cố gắng nào mà không có điểm có thể chấp nhận được. Hoa kỳ đã sống trong sung túc, Nhật bản đã giải quyết bao nhiêu vấn đề về đời sống và xã hội nhưng không phải cái sự sung túc về vật chất đó cho phép chúng ta kết luận rằng đời sống tinh thần, tình cảm, văn hóa họ thấp kém.

Dĩ nhiên nói về hạnh phúc con người, về mặt lý luận, người ta có thể nói rằng đời sống một người Mỹ với xe hơi nhà chọc trời và đời sống người Ấn độ ở trần dưới gốc cây thối kèn cho rầu nghe chưa chắc ai đã hạnh phúc hơn ai? Có lẽ đó cũng chỉ là một loại parlour game mà thôi. Về phương diện trách nhiệm xã hội đối với sự sinh tồn và tiến bộ chúng ta không

(1) Nguyễn Đăng Thục, lời tựa quyển «Trao Đổi Văn Hóa Việt Nhật» của Đoàn Văn An.



được phép cố thủ quan niệm đó. Cố thủ quan niệm đó sẽ đưa dân tộc đến tình trạng chết non, bệnh tật, nghèo nàn, đói khổ trong thân phận nhược tiểu. Bao giờ dân Ấn độ chưa thoát ra ngoài giấc mơ ảo hóa thì từng đàn bò còn rong chơi trong thành phố ỉa ra cho thiên hạ đội lên đầu, còn ngụp lặn trong sông Hằng « linh thiêng » đầy thầy ma và vi trùng dịch tử.

Khi Minh trị duy tân nước Nhật bản với chủ xướng quá khích là Datsu A nyū O (thoát Á nhập Âu) không phải không có những kẻ quá nhiệt tâm lo âu cho sự tồn vong của nền văn hóa truyền thống. Họ thật là những người yêu nước nồng nàn, họ là kẻ có lòng với dân tộc. Okakura Kakuzo đã viết những tác phẩm *The Book of Tea*, *The Ideal of The East* phản ứng bằng sự đề cao ca tụng cái đẹp truyền thống của trà đạo, của nghi lễ mổ bụng (harakiri) hay những bộ Kimono tuyệt vời diêm dúa. Kawabata Yasunari kết tụ một dòng văn học dịu dàng reo hát cái tươi đẹp của quê hương, tác giả nhận giải Nobel văn học cuối cùng đã trao thân cho chén độc dược để trọn tình đất nước? Mishima Yukio nhà văn kiêm kịch tác gia kiêm nhà quân sự với một giọng văn mãnh liệt, với những tác phẩm đầy kịch tính đã chiếm lĩnh hoàn toàn cảm tình giới trẻ và trí thức đã mổ bụng đúng theo nghi lễ võ sĩ đạo sau mấy tiếng đồng hồ cố thủ thành trì với chủ trương khôi phục lòng tôn thờ Thiên hoàng và cái đẹp của Nhật bản! Nhưng, bánh xe lịch sử đã lăn qua và để lại cho chúng ta lòng cảm mến ngậm ngùi. Và Nhật bản ngày nay đã khiến thế giới nể sợ.

Trở lại vấn đề thực tiễn chủ nghĩa của John Dewey, ông viết về ý niệm liên tục như sau : « Sự hợp lý là tính chất cần thiết vì nó là tác dụng tri giác của sự liên tục đang hướng dẫn hành động thoát ra ngoài tính cách tức thời và cô lập đồng thời dẫn nhập vào sự nối kết với quá khứ và tương lai » (1). Ông cũng nhấn mạnh rằng sự cần thiết của tính chất liên tục ấy là « kinh nghiệm quá khứ, quan sát hiện tại và dự liệu tương lai » (2). Và, giáo dục phải được hướng dẫn đến sự tiến bộ của việc tận dụng những tài nguyên hiện tại, khai phóng và hướng dẫn khả năng một cách cấp bách để cho đời sống của tuổi trẻ phải được dồi dào hơn hiện tại (3).

HÌNH ẢNH CON NGƯỜI LÝ TƯỞNG VÀ MỤC ĐÍCH CỦA GIÁO DỤC.

J. J. Rousseau chủ trương giáo dục không có mục đích huấn luyện con người thành một người lính, một quan tòa hay một thầy tu mà huấn luyện con người để trở thành người. (4) Giáo dục lấy con người làm đối tượng và cứu cánh cũng ở con người. Vì thế giáo dục trước tiên tìm kiếm một mẫu người mà họ mong đợi.

(1) J. Dewey, *Human Nature and Conduct*, The Modern Library, New York, 1957, p. 285.

(2) Ibid, p. 265

(3) Ibid, p. 268

(4) Ratna Navaratnam, *New Frontiers in East-West Philosophies of Education*, Orient Longmans, Bombay, 1958, p. 113



Sau phong trào nổi dậy của sinh viên Paris, năm 1969 toàn quốc Nhật bản cũng nổi lên phong trào sinh viên được gọi là Gakuen funsai. Họ nổi lên chiếm lãnh đại học, khuynh tả, thành lập khu giải phóng làm tê liệt hơn nửa năm trời mọi sinh hoạt đại học và có cơ lan xuống trung học. Các nhà giáo dục xôn xao, họ nhìn những mái đầu xanh với bộ đồng phục đại học ngày trước giờ này không còn giống ai, không còn là những mầm non sung sức mạnh mà họ kỳ vọng ở tương lai. Các giới thẩm quyền giáo dục, cho đến các hội đoàn tư nhân quan tâm đến giáo dục đã tự động liên tiếp mở những cuộc hội thảo, đại hội từ cấp hạ tầng đến trung ương để xét lại tất cả mục tiêu, chính sách và phương thức giáo dục. Cuối cùng việc làm của họ là tìm kiếm hình ảnh mẫu người lý tưởng cho xã hội. Và quyển « Kitai sareta ningenzō » mỏng dính đáng giá 50 yen đã ra đời. Kitai sareta ningenzō nghĩa là hình ảnh con người mong đợi. Cuốn sách đó không phải là phản ảnh triết lý sau cùng của giáo dục Nhật bản nhưng đánh dấu một sự thức tỉnh sau giấc mộng triền miên của chính sách giáo dục hôn phối với kinh tế mà các giáo dục gia Nhật bản xưa nay cứ tưởng như nó sẽ tiếp tục chạy ngon trơn trên một đại lộ an toàn.

Quyển *Nihon Seicho to Kyoiku* (Giáo dục và sự trưởng thành của Nhật bản) đánh dấu một trăm năm cải chính sách kết hợp phát triển giữa kinh tế và giáo dục của Nhật. Chính sách này có thể nói là đường lối chung của một số quốc gia tiên tiến và cũng nhằm đào tạo một mẫu người lý tưởng cho xã hội.

Giáo dục lãnh trách vụ hình thành con người đó rồi đặt vào sự phát triển hay nói đúng hơn là giao cho nó việc phát triển kinh tế và xã hội. Nếu chủ nghĩa xã hội cộng sản chủ trương « kinh tế quyết định tất cả » thì tư bản, phe đối nghịch của nó, cũng thế thôi, nghĩa là cũng lầm lũi bước đi trên con đường này theo tiếng gọi của kinh tế.

Nếu giáo dục Liên xô nhằm đào tạo một mẫu người mà theo họ quan niệm là « một đơn vị sinh sản » (a producer) thì cũng vậy, giáo dục Hoa kỳ quan niệm con người là một đơn vị của cộng đồng (a member of his community) (1). Một đảng ráp con người vào guồng máy sản xuất một đảng tung con người vào tập thể cộng đồng cũng với mục đích phát triển kinh tế để cải tạo đời sống xã hội.

Tuy nhiên giấc mộng phát triển kinh tế một chiều có thể bị dân chúng lay gọi dậy bởi lẽ không điều hòa được mâu thuẫn nội tại mà John Dewey đã đề cập trong *Human Nature and Conduct* : « Sự ly khai giữa sản xuất và tiêu thụ, phương tiện và cứu cánh là căn thâm cố đế của sự phân chia giai cấp. Sự đấu tranh giai cấp phải bùng nổ giữa những người bị bắt buộc lao động sản xuất và những người được đặc quyền tiêu thụ ». (The separation of production and consumption, means and ends, is the root of the most profound division of classes ... Class struggle grows between those whose productive labor is enforced

(1) Sakae Yamada, *Kyōiku Katei no Shin Kenkyū*, Bunkosha, 1970, p. 9



by necessity and those who are priviledged consumers) (1).

Có thể nói đoạn văn trên cho thấy tất cả mấu chốt của sự giải quyết mâu thuẫn và điều hòa xã hội mà giáo dục có trách nhiệm.

Hình ảnh con người lý tưởng mà giáo dục ngày nay mong đợi là con người toàn diện. Giáo dục ngày nay không nhằm đào tạo một thiểu số trí thức được ưu đãi xa quần chúng lao động cảm thấy mình giữa đám bình dân như hạc lập kê quần (con công đứng giữa bầy gà), không đào tạo một loại trí thức như xa xỉ phẩm của xã hội hay để dùng cái trí thức của mình làm lợi khí bóc lột lao động, hèn nhát và trốn tránh. Con người của giáo dục hiện tại là con người hòa mình vào cộng đồng, có phần làm thăng tiến cái cộng đồng mà nó đang sinh sống. Trong sự thăng tiến xã hội phải điều hòa mâu thuẫn, phải vô hiệu hóa sự tranh chấp giữa sự bất bình đẳng về sản xuất và tiêu thụ. Nhiệm vụ trước tiên của giáo dục là phải vô trang cho con người cái tinh thần và tư tưởng đó để nó chinh nam phạt bắc dẹp tan tàn tích phong kiến thực dân, vạch mắt ra cho thấy thực trạng xã hội hiện tại như thế nào và cho nó ước vọng một tương lai phải được như thế nào. Khi nào tinh thần và tư tưởng được trang bị rồi thì nền giáo dục mới thoát khỏi tình trạng mơ hồ hiện tại mà M. V. C Jeffrays Glaucon đã vạch rõ trong *An Inquiry into The Aims of Education* như

(1) John Dewey, *Human Nature and Conduct*, The Modern Library New York, 1957, pp. 272-273.

sau : « Cái nhược điểm trầm trọng nhất của nền giáo dục mới là sự lỏng lẻo về mục đích. Nhìn qua lịch sử chúng ta thấy hầu hết những hệ thống giáo dục sinh động và hiệu quả là những hệ thống giáo dục đã quan sát đúng đắn, xác định tận tường mục tiêu liên hệ đến tính chất cá nhân và hoàn cảnh xã hội. Giáo dục cổ Hy Lạp, giáo dục phong kiến, giáo dục dòng Tên, giáo dục Đức quốc xã, giáo dục Cộng sản đều có cùng điểm chung này. Họ biết rõ họ cần phải làm cái gì và họ tin tưởng vào điều họ làm. Trái lại giáo dục tự do dân chủ thì bị thấm thay mù mờ về mục đích » (1).

Nếu chúng ta quan niệm ra hình ảnh con người mà ta mong đợi thì tự khắc mục đích của giáo dục nằm trong đó. White Head khi viết về mục đích giáo dục đã chẳng trước tiên xác định một mẫu người mà giáo dục mong muốn đó sao ? Ông nói : « Mục tiêu mà chúng ta hướng đến là con người có cả văn hóa và kiến thức chuyên môn trong chiều hướng đặc biệt. Kiến thức chuyên môn sẽ là điểm khởi hành của nó và văn hóa sẽ hướng dẫn nó đến chỗ thâm sâu như triết học và cao thượng như nghệ thuật » (2).

THỬ TÌM HÌNH ẢNH MẪU NGƯỜI CHO VIỆT NAM

Giáo dục xưa nay vẫn đi tìm mẫu người đó, nếu ngày nay Hoa kỳ quan niệm như là member of the community, Liên xô

(1) M.V.C Jeffrays, Glaucon, *An Inquiry into The Aims of Education*, Pitman, 1950, p. 61

(2) White Head, *The Aims of Education*, Ernest Benn, 1966, p. 1



quan niệm như producer thì xưa kia giáo dục Âu châu quan niệm như một educated-man, hoặc gentleman, Khổng tử quan niệm như người quân tử và Phật Thích Ca ca ngợi Bồ Tát. Trong những mẫu người trên có những mẫu người quá lý tưởng khiến ta khó thực hiện được về phẩm cũng như về lượng trong hoàn cảnh hiện tại, có những hình ảnh thì quá xa quần chúng, có những hình ảnh quá khắt khe, cũng có hình ảnh quá tự do lỏng lẻo.

Nói đến Việt nam lâu nay người ta vẫn đồng hóa danh từ giáo dục là dạy học. Giáo dục là trường sở, là sách vở, là nhắc lại những kiến thức cũ rích trong sách giáo khoa. Ít người quan niệm được rằng giáo dục là tất cả, bao gồm mọi lãnh vực trong đời sống con người cá nhân và xã hội. Mỗi hành vi của cá nhân đều có tác dụng giáo dục ảnh hưởng đến người khác. Vì vậy cho nên đối với ý nghĩa giáo dục, mọi người đều có trách nhiệm. Nếu mọi người chịu quan tâm đến, tự ý thức đến, thì quả thật sự tìm kiếm mẫu người cho Việt nam là việc chung của tất cả mọi người. Từ Bộ Giáo Dục cấp Trung ương xuống cho đến hạ tầng cơ sở, các hội đoàn văn hóa, các tổ chức tư nhân đều hỗ trợ cho những cuộc hội thảo để tìm kiếm cho ra mẫu người mà toàn dân kỳ vọng.

Ở đây chúng tôi không dám tự hào phác họa ra một mẫu người có thể gọi là lý tưởng cho mọi người chấp nhận, chúng tôi chỉ ước mong đóng góp một ít ý kiến thô thiển trong cái công việc cùng mọi người đi tìm. Chúng tôi thấy mẫu người của chúng ta cần có ba đức tính sau đây :

Tình cảm quốc gia dân tộc : Suốt từ thời nhà Đinh dẹp 12 sứ quân thống nhất đất nước cho đến nay có thể nói Việt nam chúng ta chưa bao giờ có thống nhất thật sự. Đây thật là một điều tương đối khó đối với một hình thể địa lý hẹp và dài, nhất là từ các tỉnh miền Trung trở ra, tuy đồng một ngôn ngữ nhưng mỗi tỉnh có một giọng nói khác, nếp sinh hoạt nông thôn cũng khác, sinh hoạt trí thức cũng chênh lệch nhau. Từ cái nhược điểm đó kế tiếp một ngàn năm Tàu, một trăm năm Tây đô hộ, rồi sự hiện diện của quân đội ngoại quốc trong cuộc chiến tranh vô vọng khiến cho tâm hồn người Việt nam bị suy đồi quá nhiều. Đây là vấn đề trước tiên nhất chúng ta phải cứu vãn. Quốc gia không thể mạnh được nếu tinh thần quốc gia dân tộc rời rạc. Không phải chúng ta theo đường lối phát xít nhưng phải thành thật mà nhận rằng Mein Kampt của Hitler đã làm say mê thanh niên Đức khiến họ lao vào cuộc chiến vì Hitler đã tác động được trong lòng họ sự kiêu hãnh của giòng giống Nhật nhĩ man. Tâm lý người Nhật cái gì họ cũng muốn họ là Sekai ichiban (nhất thế giới) — Vậy đức tính đầu tiên mà giáo dục phải đào tạo cho trẻ là tình yêu thương tổ quốc và giòng nòi.

Óc thực tế và kiến thức chuyên môn : Đây là đức tính thứ hai mà giáo dục mong mỗi trẻ hàn gắn những đồ nát hiện tại và xây dựng tương lai. Hãy nhìn thật sát vào mọi khía cạnh xã hội, vào cái cảnh cơ cực, nghèo nàn. Hãy về thôn quê mà xem cảnh sống lam lũ của dân làng. Hãy xem người dân ta

đứng giữa thế kỷ này mà kéo cút kít cái cối xay lúa để rồi bạn hãy quyết định chọn học triết lý hay văn chương! Bạn là nhạc sĩ sáng tác bản « Giã gạo dưới trăng » chứa chan tình cảm nhẹ nhàng, thấm đượm tình quê. Chắc bạn cảm ơn sự hiện hữu đó để lòng bạn đã được phút giây gọi hứng? Bạn là họa sĩ với bức tranh « Xóm nghèo » tuyệt tác. Cảnh nhà sàn chông chênh san sát trên mặt nước một chiều nào đã đưa bạn lên danh vọng. Bạn cảm ơn sự hiện hữu đó sao? Bạn có thấy tiếc nuối nếu sự hiện hữu đó ngày kia không còn làm cạn nguồn rung cảm nghệ thuật? Tôi phản đối, tôi không bao giờ chấp nhận một thứ nghệ thuật không linh hồn và phi nhân như vậy. Bạn có thể thưởng thức nghệ thuật trên sự nghèo nàn đói khổ hay lầm than của người đồng chủng? Tại sao bạn không thể có được một sự rung cảm chân thành nói lên cái thiết tha cải tạo hoàn cảnh cho đồng bào, cho quê hương? Một tác phẩm phải nói lên một ước muốn gì. Người sáng tác phải tự hỏi: Viết cho ai đọc, nói cho ai nghe, trình diễn cho ai xem. Đối tượng là ai và để làm gì chứ không phải là pour rien pour le plaisir. Thứ nghệ thuật đó khắp đông tây ngày nay người ta đã đạp guốc lên mà đi.

Nhân đây tôi cũng muốn lưu ý đến các thế lực tôn giáo mà tôi nghĩ rằng tôn giáo nào cũng có hai phần: thế gian pháp và xuất thế gian pháp. Đường lối hợp lý mà tôn giáo còn có thể ở lại với con người là phải đi từ thế gian pháp đến xuất thế gian pháp. Nếu không đem lòng từ bi của Phật, bác ái của Chúa thực hiện cụ thể trong sự đối xử với tha nhân, trong sự xây

dựng đời sống con người hiện tại mà chỉ cầu pháp xuất thế gian thì đó chỉ là điều huyền hoặc. Phật, Chúa đều chẳng nhận đó là con. Tần Thủy-hoàng diệt lục quốc thống nhất Trung hoa mà « phần thư khanh nho »; Minh Trị Thiên hoàng thanh toán nạn Tướng quân mà « Phế Phật khí Thích » (Hai Butsu Kisshaku) chắc chắn không phải chỉ là lỗi của những người quá say mê dựng nghiệp mà phải kể đến những nhà nho và tăng sĩ không hợp thời, không kịp thích ứng với nhu cầu hiện tại đang đòi hỏi.

Về kiến thức chuyên môn, đây chính là phương tiện cần thiết để cải tạo hoàn cảnh sinh sống. Gần đây người ta hay cãi vả về sự phổ thông hoá và chuyên môn hoá. Những người chịu sự giáo dục của Pháp thường ca tụng giáo dục Pháp có tinh thần phổ quát tổng hợp. Một y sĩ Pháp giống như một thứ dầu cù là trị bá chứng. Họ chê bai giáo dục Hoa kỳ quá đi vào chuyên môn hóa cắt xén con người chỉ còn một mảnh người. Một y sĩ nhãn khoa Mỹ chuyên về ghép giác mạc thì chỉ biết nội việc ấy, việc khác thì có người khác. Tôi không chê ai cũng không khen ai. Nếu phải khen, tôi sẽ khen cả hai, vì đảng nào cũng có ưu điểm chúng ta có thể học hỏi được. Hai hoàn cảnh xã hội khác nhau thì đường lối giáo dục phải khác nhau để thích ứng nhu cầu. Vả lại, trong nấc thang giáo dục, sự phân chia hợp lý là phổ thông hóa, tổng hợp ở một mức độ nào, đến mức độ nào thì bắt buộc phải chuyên môn hóa. Nói Pháp không có chuyên môn hay nói Mỹ không có tổng hợp đều không đúng. Đối với Việt nam chúng tôi bắt buộc đặt nặng chuyên môn hơn

vì đang cần gấp rút cho sự tiến bộ mọi mặt. Bất cứ điều gì muốn tiến bộ đều đòi hỏi một trình độ tinh mật mà muốn đạt đến trình độ tinh mật nhất định phi kiến thức chuyên môn không thành. Đó là yếu tố then chốt mà các quốc gia tiên tiến đang thi đua nhau trên trường tiến bộ.

Tinh thần hợp tác và trách nhiệm. Phong kiến, thực dân và chiến tranh đã cướp mất của chúng ta những di sản tinh thần quý giá. Đó là sự bất hạnh lớn lao của dân tộc mà chúng ta cần phải phục hồi giá trị. Một người Nhật đã khẳng định với chúng tôi rằng : « Nếu một người Nhật và một người Việt đối nhau chưa chắc ai hơn ai, nhưng ba người Nhật với ba người Việt đối nhau chắc chắn chúng tôi hơn các anh. » Một người dù tài giỏi cũng không bằng sự hợp tác của nhiều người. Ma-ca-răng-cốp một giáo dục gia Liên xô nổi tiếng với Collective Family và nhiều tác phẩm giáo dục xuất sắc đã biểu dương cái giá trị hợp tác bằng lời lẽ nặng nề như sau : « Thà có năm nhà giáo dục ngu ngốc mà biết thống nhất ý chí và hợp tác hành động còn hơn mười nhà mô phạm tài ba mà mạnh ai nấy làm tùy hứng » (Il vaut mieux avoir cinq éducateurs médiocres mais unis en une bonne collectivité soutenue par la même idée et travaillant ensemble que dix bons pédagogues qui travaillent chacun à sa manière selon sa propre inspiration) (1).

Giáo dục Hoa kỳ và giáo dục Nhật bản đều có chủ trương

(1) Makarenkov, *Cahiers de Pédagogie Moderne* 43.



đào tạo hàng loạt. Hàng loạt người sẽ được tung ra xã hội để phân phối nhân lực vào việc sản xuất và phát triển xã hội. Tinh thần trách nhiệm đi liền theo đó chính là đạo đức cá nhân cần thiết liên đới tự kỷ với tha nhân, với tập thể, với tổ chức, với xã hội. Đó là yếu tố thành công và an toàn cho mọi ngành sinh hoạt.

ĐỀ NGHỊ PHƯƠNG THỨC THỰC HIỆN SỰ HÌNH THÀNH MẪU NGƯỜI.

Khi mọi chúng ta ý thức được giáo dục là trách nhiệm của mọi người đề cùng nhau xây dựng cho hiện tại cũng như thế hệ tương lai thì tất cả mọi hành động, mọi thực thi đều phải mang ý nghĩa của sự cải thiện và thăng tiến hoàn cảnh sống. Sau đây là một vài phương thức được đề nghị cho sự hình thành mẫu người mà chúng ta mong mỏi.

Giáo dục thiếu nhi. Các thế hệ lớn tuổi của chúng ta đã mang nhiều xót xa, bệnh hoạn, trẻ con còn ngây thơ trong trắng. Chúng ta như người bệnh cần được chữa trị, ấu nhi thiếu nhi như mầm non tươi tốt cần nuôi dưỡng. Tuổi trẻ chính là ước vọng tương lai, vì đất nước này, quê hương này sẽ trao tay chúng nó. Hồi còn kháng chiến chống Pháp, H.C.M đã nói: « Kháng chiến mà không giáo dục thiếu nhi thì kháng chiến thành công cũng trở nên vô ích. » Giống cộng sản, Thiên chúa cũng thế. Những ông cố đạo người Tây ngày xưa đi dụ người vào đạo bằng thế lực, bằng tiền bạc không phải họ ngu dại gì bỏ tiền bạc công của để được những đứa con chiên tham tiền hơn tin Chúa. Họ nhắm vào những đứa trẻ con sắp

ra đời chịu phép rửa tội : Đó là chính sách « trồng chuối ăn cây con ». Họ khoái nhất là mở viện mồ côi vì những đứa này sẽ không biết cha biết mẹ là ai hết, lớn lên chúng chỉ biết có Chúa và Giáo hội.

Nhật bản sau thế chiến, họ cần một thể hệ mới với tư tưởng mới, tinh thần mới để bắt tay vào việc tái thiết đất nước. Trọng tâm giáo dục đặt tất cả ưu tiên cho thiếu nhi. Đó là giai đoạn Sengo jido chushin shugi (Chiến hậu nhi đồng trung tâm chủ nghĩa) (1). Cán bộ ấu trĩ viên, vườn trẻ, mẫu giáo, tiểu học được gia tăng đào tạo cấp tốc và kỹ càng. Những cán bộ đó được trang bị tinh thần hiến thân cho trẻ chứ không phải một lối hành nghề, kinh doanh chuyên ăn cắp sữa, bột mì của trẻ em để làm giàu. Cái giai đoạn mà ta gọi là cưỡng bách giáo dục họ đã dùng với một danh từ thật ý nghĩa : Gimu kyoiku (nghĩa vụ giáo dục). Nghĩa là toàn dân đều có nghĩa vụ đóng góp vào sự giáo dục trẻ em bằng những phương thức phụ nạp, bằng cách khuyến khích và tạo điều kiện cho con em đi học. Cha mẹ nào không cho con em đi học sẽ bị nhà trường, hội phụ huynh, hội đồng giáo dục địa phương, chính quyền địa phương áp dụng nhiều biện pháp. Không có tư thực được mở trong giai đoạn nghĩa vụ giáo dục. Mọi trẻ phải được hưởng quyền lợi giáo dục ngang nhau.

Giáo dục tráng niên và xã hội. Đây là một công tác phải được thực hiện song hành với giáo dục thiếu nhi. Nền giáo dục

(1) Kun Ueda, *Ningenzo to Kyoiku*, Meiji, 1971, p. 40

của chúng ta khó thực thi được như ý muốn vì xưa nay nhiều người còn quan niệm giáo dục là bổn phận của học đường. Trong khi đó thử hỏi đứa trẻ sống một ngày được mấy tiếng đồng hồ bên cạnh thầy, cô và bạn bè chúng nó trong môi trường học tập? Một ngày học một buổi hay xuất trưa, xuất xế, xuất tối, chẳng khác nào một xuất xi nê! Ngoài giờ học chúng đi đâu, chúng làm gì, ai quan tâm, ai chịu trách nhiệm? Chúng bị thả lỏng lỏng bông lêu bêu ngoài gia đình, ngoài xã hội. Trong khi đó giáo dục gia đình, giáo dục tráng niên, giáo dục xã hội chưa được mấy người ý thức hay quan niệm đến. Trẻ em chúng ta lăn la bên các bàn bi da, trước những rạp chiếu bóng cấm trẻ em dưới 18 tuổi, chúng hút thuốc lá, đánh bài, nói tục, chửi nhau đánh nhau ở hè phố, ở hẻm đầu đường, ở các cầu thang chung cư và người lớn chúng ta xua đuổi chúng, mắng nhiếc chúng là cô hồn, là con ranh! Người lớn chúng ta đã quá ích kỷ. Toàn thể Saigon được bao nhiêu công viên mà bao nhiêu công viên để người lớn đưa nhau vào tình tự? Được mấy công viên lập lên cho trẻ em chơi đùa để chúng sống hợp quần với thiên nhiên cho tâm hồn và thân thể chúng nảy nở? Mọi sự tiêu khiển và tiện nghi công ích đều bị người lớn giành hết. Giáo dục đại chúng, giáo dục gia đình phải được quan niệm, ý thức và thực thi để cho nỗi bất hạnh của trẻ và tình trạng bi thảm của xã hội hiện tại không còn lý do tồn tại nữa.

Hệ thống truyền hình Nhật bản toàn quốc có đến 42 đài (bằng tần số) phát hình màu liên ngày đêm từ 6 giờ sáng đến



2 giờ khuya. Nếu tình trạng này xảy ra ở Việt nam có lẽ con em chúng ta chẳng học hành gì được và phải mang chứng cận thị hết ! Nhưng không, ý thức giáo dục đã có mặt trong sự hợp lý hóa chương trình phát hình. Sáng 6 giờ đến 9 giờ là thời gian tin tức, bình luận thời sự, phóng sự, thể dục. Ai không thích thì chỉ việc tắt nó đi chứ trong 42 băng tần số không thể tìm được một chương trình ca vũ nào trong giờ ấy. Từ 9 giờ sáng đến 5 giờ chiều là thời gian người lớn đi làm ở sở, thanh thiếu niên đi học ở trường, chỉ có các bà nội trợ ở nhà. Toàn thể chương trình trong thời gian này dành cho sự giáo dục gia đình : cách nuôi con, cách nấu nướng, cắm hoa, trang hoàng nhà cửa, chọn thực đơn, cách chữa cánh cửa sa ô khóa hóc, giữ bình ga khỏi nổ, đề phòng hỏa hoạn, tẩy vết trên quần áo, tập thể dục sao cho có con mà bụng khỏi lớn v.v... cùng là các phim tình cảm gia đình xã hội. Những cảnh cãi cọ, tàn ác, đánh đấm rất ít xảy ra trên màn ảnh T.V Nhật. Trái lại thoạt kịch T.V Việt nam không có cái kịch nào thiếu cảnh đánh đá, cảnh cãi cọ với những giọng điệu ngôn ngữ chanh chua hay tàn nhẫn. Các nhà soạn kịch Việt nam nghĩ rằng không có như thế không thành kịch hay sao ? Hậu quả của những màn như thế ảnh hưởng đến sự giáo dục tình cảm con người ta như thế nào, nhất là thiếu nhi ? Từ 5 giờ chiều đến 7 giờ tối là giờ thiếu nhi gồm những phim hoạt họa của Walt Disney, các phim khoa học giả tưởng. Sau 8 giờ tối mới có chương trình ca vũ thật nhộn nhịp, thật dữ dội và những phim dành cho người lớn.

Chỉ phân tích sơ qua một chương trình T.V xứ người, ta cũng thấy được ý thức giáo dục đại chúng như thế nào.

Phong phú hóa chương trình học. Trên thế giới chưa có chương trình học nước nào dạy nhiều và kỹ về quốc sử, địa lý quốc gia, công dân và đạo đức giáo dục bằng chương trình Nhật bản từ bậc tiền học đường (pre-school) cho đến hết cấp 12 năm. Chính điều quan sát này của phái bộ điều tra giáo dục Hoa kỳ đã khiến Tổng tư lệnh quân đội chiếm đóng Hoa kỳ ra lệnh ngưng dạy để xét lại trong khi họ chiếm đóng sau cuộc bại chiến của Nhật. Họ nghĩ rằng lối giáo dục này đã làm cho thanh niên Nhật quá yêu nước đến mức độ có thể hy sinh thân mạng cho tình yêu tổ quốc (1). Trái lại ở Việt nam chúng ta dạy cho con em chuyện Tử Lộ đội gạo, Lão Lai mùa rỗi, ông Carnot trở về trường cũ... toàn chuyện bên Tàu bên Tây, suốt trong lịch sử mấy ngàn năm văn hiến không có một người Việt nam nào nêu được gương đạo đức cho con em học sao? Sử ký, công dân không bao giờ được các trường tư thục dạy, đi thi thi chỉ việc năn nỉ xin thầy (ngày còn thi vấn đáp các môn này) là đậu! Một điều đáng buồn là cái tinh thần quốc gia xứ sở đã quá nhạt đến nỗi người lớn cũng ít ý thức đến. Mời các bạn đến thăm cái gọi là ngôi đền quốc tổ ở Thảo cầm viên. Ta không thấy Hùng vương đâu cả, không thấy bảng ghi công lập quốc của các anh hùng, mà trên bàn thờ có bốn chữ « Vạn thế sư

(1) *Tài liệu niên biểu giáo dục và văn hóa*, Đại học Viện, Phân khoa giáo dục trường Đại học Kyoto.



biểu ! Vạn thế sư biểu là ai ? Khổng tử là quốc tổ ta chăng ?
Tại sao vô ngôi đây ?

Học đường là ngục tù giam cầm tuổi trẻ. Thầy giáo là viên cai ngục, học sinh là tù nhân, nói thế thực cũng không quá đáng với tình trạng của chúng ta hiện tại. Ngày nào vác mặt đến trường cũng bấy nhiêu đó chuyện, cũng mấy bộ mặt đó đến nỗi thầy trò đâm lỳ ra, như bị ám. Thầy ám trò, trò ám thầy. Chương trình học phải linh động, phải phong phú hóa. Phải được đưa nhiều hơn nữa vào chương trình học các môn âm nhạc, mỹ thuật và thể dục để quân bình phát triển, cho trẻ biết thưởng thức sự hòa hợp màu sắc, âm thanh cho tâm hồn cao thượng và cởi mở. Đến một trình độ nào vấn đề Tính giáo dục (Sex education) cũng phải đề cập đến. Xứ ta là xứ nóng, sự phát dục sớm hơn các xứ ôn hàn đới nhưng xưa kia người ta thường xem hành vi trao đổi giữa hai phái nam nữ như điều xấu xa. Cha mẹ lại giữ bí mật với con cái. Ngày còn đi học, một sinh viên Trung đông đã nói với tôi rằng ở xứ nó khi đến tuổi trưởng thành cha mẹ dạy cho con cái những điều cần phải biết về vấn đề nam nữ. Tôi đã dự một buổi giảng về sinh lý ở một trường nữ Trung học đệ nhị cấp Nhật bản. Cô giáo còn rất trẻ nhưng giảng giải rất tự nhiên.

Ở đây chúng tôi không có ý kêu gọi sự giáo dục số sàng như kiểu Thụy điển hay các xứ Bắc Âu nhưng tôi nghĩ giáo dục phải có trách nhiệm đối với sự bảo vệ sức khỏe giống nòi về tinh thần cũng như thể chất.

Ngoài ra chương trình ngoại học đường (extra - class activities) cũng phải quân bình với chương trình học ở lớp. Chúng nó phải được chứng kiến non sông gấm vóc, di tích văn hóa lịch sử của dân tộc thì mới nảy sinh lòng yêu mến quê hương. Chúng phải được đi sát vào đời sống sinh hoạt của xã hội tập sự lao động thì mới nảy sinh tinh thần liên đới, trật tự, trách nhiệm và yêu thương lao động trong cuộc sống cộng đồng.

Những điểm nêu trên chỉ là một vài ý kiến vô cùng thiếu sót đề gọi là góp sức vào việc tìm kiếm và hình thành mẫu người mà giáo dục mong đợi.

BA CHỨC VỤ TRƯỚC TIÊN VÀ SAU CÙNG CỦA GIÁO DỤC.

Sau khi đã quan niệm ra một mẫu người, giáo dục có bốn phận thực hiện ba chức vụ sau đây :

Truyền tiếp và phát triển văn hóa dân tộc. Nếu xã hội được đem so sánh với con người, chúng ta có thể nói văn minh là phần thể xác, văn hóa là chính tâm hồn của con người ấy. Đẹp như Narcissus, khỏe như Hercules mà tâm hồn suy bại thì chẳng ai cầu mong làm gì. Văn minh tiến bộ mà văn hóa giạt lùi là điều bất hạnh lớn lao của dân tộc.

Hơn nữa cái mà ngày nay gọi là văn minh kỹ thuật không còn là của riêng của một quốc gia nào. Đi đâu khắp thế giới mà chẳng thấy hệ thống tự động, văn minh điện tử, computer. Chỉ có văn hóa mới là tài sản riêng của dân tộc. Cho nên văn hóa còn, dân tộc còn ; văn hoá mất, dân tộc mất. Người Trung

hoa tha phương cầu thực khắp thế giới, sống tiếp xúc với mọi nền văn minh, qua bao thế kỷ mà họ vẫn còn là người Trung hoa là nhờ cái bím đuôi sam, nhờ chùa ông chùa bà, xin xăm xin quẻ, múa lân đốt pháo.

Việt nam một xứ bé nhỏ không tày một tỉnh của Trung hoa, sống sát nách một nước khổng lồ đầy tham vọng xâm lăng, qua bao nhiêu lần đô hộ áp bức mà ngày nay vẫn độc lập một phương là nhờ tổ tiên đã giữ gìn những mái chùa cong, y phục cổ truyền, đã học chữ Hán với phát âm Việt và cố gắng sáng chế chữ nôm làm một văn tự riêng cho người mình. Đó là công lao của tiền bối đã ý thức và tranh đấu cho sự sống còn của dân tộc. Ngày nay trách nhiệm gìn giữ và truyền tiếp di sản văn hóa dân tộc đã được các giáo dục gia đông tây coi như chức vụ chính của giáo dục.

Tuy nhiên trong sự truyền tiếp, nhà giáo dục còn có bổn phận tích cực hơn là phải phát triển văn hóa để thích ứng với xã hội đang biến đổi. Duy trì văn hóa truyền thống không có nghĩa là cô lập văn hóa. Ngày nay sự trao đổi văn hóa thế giới ngày một tiến triển, giáo dục có phận sự làm cho văn hóa dân tộc vừa giữ được tính chất đặc thù vừa gợi được sự hấp dẫn đối với các nước, để góp mặt và đóng góp công lao vào kho tàng văn hóa nhân loại. (1)

(1) Ly Kim Hoa, *Studies on Curriculum Applying to Developing Countries*, Doctorate Thesis, Faculty of Education, Kyoto University, Japan, 1197, p. 7

Phát triển mô thức xã hội mới. Tất cả các nước trên thế giới đều « kẻ trước người sau » lần lượt bước từ kinh tế nông nghiệp sang kinh tế kỹ nghệ. Khi mà giáo dục hướng dẫn cuộc « di cư » ấy đương nhiên giáo dục phải đặt để một mô thức xã hội mới, xã hội của nền kinh tế kỹ nghệ. Chứ không phải cứ ngàn năm trâu cày ngựa cỡi, cái công đầu làng. Giáo dục phải hướng dẫn việc tái lập cách sống (reconstruction of modes of living) về các phương diện như sức khoẻ, vệ sinh, tiêu khiển, giải trí, gia cư trụ trạch (types of housing), tiện nghi gia đình (home conveniences) và nhất là thay đổi phương pháp sản xuất về nông nghiệp lẫn kỹ nghệ làm thế nào để quân bình với sự gia tăng dân số, sự cách biệt thành thị và thôn quê cùng là tình trạng ô nhiễm công cộng.

Tạo môi trường cho sự phát triển khả năng và sáng kiến. Gần đây Ivan Illich một tu sĩ đạo Thiên chúa đã viết một loạt bài trong tạp chí *Esprit* như *Contre la religion de l'école* (Dec. 1970), *Peut-on éduquer sans école* (Juin 1971), *Inverser les institutions* (Mai 1972)... đề cập đến một khuynh hướng chủ trương giáo dục không cần học đường. Mới nghe qua ta thấy đó là một khuynh hướng táo bạo nhằm hủy bỏ tất cả trường ốc và cơ sở giáo dục. Tuy nhiên, quan niệm này chỉ có thể đúng một phần nào với lối giáo dục gò bó của Tây phương thời tiền thế chiến. Quan niệm này chỉ đúng với ai cho rằng giáo dục là học đường và chỉ có học đường là giáo dục. Giáo dục ngày nay đã quan niệm lại và học đường cũng không phải chỉ là nơi

truyền thụ chữ nghĩa và kiến thức chuyên môn. Giáo dục không phải chỉ là học đường vấn đề đó ngày nay đã quá rõ không cần phải nói thêm một lời nào. Tại sao lại phải đặt thành vấn đề hủy bỏ học đường? Giáo dục ngày nay vươn tới mọi lãnh vực. Ở đâu có con người, ở đó có giáo dục. Mọi hoạt động, mọi hành vi con người đều phải mang ý nghĩa và có tác dụng của giáo dục hiện diện đến. Anh dạy học trò không phải là giáo dục chúng nó không thôi mà chính anh cũng đang chịu sự giáo dục của chúng nó. Trong xã hội, mọi người đều có ảnh hưởng giáo dục lẫn nhau. Chính ý thức điều này chúng ta mới thấy rằng giáo dục phải có bản phận tạo môi trường. Vấn đề tạo môi trường thật cần thiết và quan trọng. Có thể nói môi trường giúp cho sự thành công đạt đến hơn phân nửa kết quả. Môi trường sẽ giúp cho tâm hồn, khả năng và sáng kiến phát triển. Với quan niệm rộng rãi và thực tế thì không phải cất trường mới là làm giáo dục. Xây thư viện, lập phòng đọc sách, lập công viên, lập cư xá, hội quán thanh niên, trung tâm sinh hoạt, khu giải trí v.v... trong ý nghĩa làm thăng tiến con người và xã hội là làm giáo dục. Và chính với những môi trường đó giáo dục được phổ cập rộng sâu và liên tục vào mọi tầng lớp dân chúng. Người dân có nhiều cơ hội tiếp xúc, tinh thần cởi mở, óc chuyên môn và sáng kiến nảy sinh, ý thức liên đới phát triển và có cơ hội nhìn thấy cái ưu khuyết hiện tại và mơ ước những điều xây dựng cho tương lai.

THÍCH NGUYỄN HỒNG



SÁCH CADAO

Lần lượt ra mắt :

- TÔ ĐÔNG PHA NHỮNG TRỜI VIỄN MỘNG
Tuệ Sỹ viết
- ĐÀU MÁI NHÀ XƯA của *Hermann Hesse*, *Người Viễn Phương* dịch và giới thiệu
- ĐƯỜNG TRỞ VỀ của *Ngô Trọng Anh*
Gồm những tiểu luận viết về các vấn đề tư tưởng triết lý cận đại và hiện đại : Kant, Hegel, Schopenhauer, Nietzsche, Husserl, v.v.
- ĐỜI ĐAM MÊ CỦA FRANZ của *Jean Rousselot*
Vũ đình Lưu dịch
- TRƯỚC KHI TÌNH YÊU TAN BIẾN, *Thơ Tình* của *Byung Wha Cho Phạm Anh Thi* dịch và giới thiệu
- JOHN KEATS HƯƠNG LẠ CỦA TÌNH YÊU
Hoài Khanh dịch
- ĐỀ THƯỢNG THỨC ÂM NHẠC của *Aaron Copland*
Tuệ Sỹ dịch
- ARTHUR RIMBAUD TRÁI TIM BỊ ĐÁNH CẤP
Trần Xuân Kiêm viết
- BEETHOVEN ĐỜI SỐNG VÀ ÂM NHẠC của *Percy M. Young* *Hoài Khanh* dịch
- RABINDRANATH TAGORE RỢI BÓNG SÔNG HẰNG
Trần Quang Hoàng
- SONG THOẠI TƯ TƯỞNG ĐÔNG TÂY của *Ngô Trọng Anh*. *Những căn cơ của tâm linh và trực giác sống thực của Đông phương trước những thành tựu và thẩm họa của thế giới Tây phương*
- HƠI THỞ ÁNH TRĂNG VÀ MẶT ĐẤT *Thơ* *Hoài Khanh*
CADAO, Thư từ giao dịch : Hoài Khanh, Hộp thư 2287-Saigon

• Vũ Đức Bằng (1)

Đề đóng góp vào nhận định đối chiếu sơ thảo

GIÁO DỤC TẠI CHÂU Á

« Á Tế Á năm châu đệ nhất

Người nhiều hơn mà đất rộng hơn» (2)

CHÂU Á ai cũng biết là lục địa lớn nhất trong số các lục địa của thế giới. Nếu kể cả các hải đảo, diện tích của châu Á chiếm tới trên 17 triệu dặm vuông và tính đến năm 1972 dân số có khoảng 2 tỉ 100 triệu.

Í niệm châu Á, giống như một số các lục địa khác, là một

(1) Người viết chân thành tri ân cơ quan Unesco đã cho phép trích dẫn các tài liệu, các bạn đồng nghiệp đã góp ý hoặc sửa chữa cho một số lỗi lầm. Dĩ nhiên những lỗi lầm còn sót lại hoàn toàn thuộc trách nhiệm riêng của người viết.

(2) Trích bài «Á Tế Á» của nhóm Đông Kinh Nghĩa Thực, xem Thái Bạch, *Thi Văn Quốc Cấm* (Saigon : Khai Trí, 1968) tr. 72.



í niệm tương đối mới. Ngày nay mọi người đã quen với danh từ Á châu (xưa gọi là Á Tể Á) ta mượn từ tiếng Trung hoa ; tiếng Trung hoa dịch âm từ danh từ *Asia* của Tây phương. Đến lượt Tây phương cũng lại mượn ngay danh từ dân Hi Lạp đặt ra để gọi chung khu vực tọa lạc về phía Đông xứ họ. Sau này í niệm châu Á ngày càng được hiểu rộng ra và hiện thời bao trùm tất cả khu vực trải dài từ phía Tây biển Thái bình sang tận phía Đông biển Đại Tây. Tuy nhiên một số tác giả cho rằng phải phân loại các quốc gia gọi là Trung đông ra một nhóm riêng. Nhóm này phải được tách biệt khỏi châu Á làm thành một lục địa riêng, lục địa thứ sáu, nằm xen kẽ giữa châu Âu và châu Á.

Châu Á trong loạt bài này bao gồm bốn khu vực sau đây :

BẮC Á : Mông cổ, Nga Á ;

NAM Á : A Phú hãn, Ấn độ, Ba tư, Bangla Desh, Pakistan, Nepal, Tây tạng, Tích lan ;

ĐÔNG Á : Đài loan, Hàn quốc, Nhật bản, Trung hoa Lục địa ;

ĐÔNG NAM Á : Cam bu chia, Lào, Mã lai, Miến điện, Nam dương, Phi luật tân, Tân gia ba, Thái lan, Việt nam.

Tài liệu này khảo sát châu Á hướng theo một mô thức đối chiếu đặt trọng tâm vào công cuộc phát triển quốc gia nói chung. Mô thức bao gồm một số chỉ tiêu lí tưởng mà các quốc gia gọi là tiên tiến đã ít nhiều đạt được. Thực trạng giáo dục trong vùng sẽ được phân tích và nhận định theo quan điểm đó.

Mặc dầu các quốc gia chậm tiến được nhấn mạnh, các quốc gia tiến nhanh hơn, đặc biệt là Nhật Bản, được so sánh để cố gắng làm nổi bật vấn đề. Tiếc rằng vì thiếu dữ kiện hoặc vì dữ kiện khó kiểm chứng, một số quốc gia hoặc lãnh thổ đã không được trực tiếp bàn tới trong này. Đó là Trung Hoa Lục Địa, Tây Tạng, Nga Á, Bắc Việt và Bắc Hàn. Bangla Desh, một thực thể chính trị vừa mới tách ra khỏi Pakistan gần đây nên không được bàn tới. Các dữ kiện trong tài liệu này vì thu thập trước thời kì qua phân nên bao gồm cả hai miền (Đông và Tây) dưới danh xưng cũ, Hồi Quốc. Về Hàn Quốc, người viết chỉ đề cập đến phần đất dưới vĩ tuyến 38, thường gọi là Đại Hàn. Về Việt Nam, chỉ đề cập tới phần đất dưới vĩ tuyến 17 được gọi là Việt Nam Cộng Hòa.

Yếu Tố Địa Lí.

Địa lí như mọi người đều biết rất liên hệ đến giáo dục.

Các quốc gia tại vùng này có những dị đồng quan trọng về địa hình, địa vật và diện tích đất đai. Có 4 xứ diện tích chưa đạt tới con số 100 ngàn cây số vuông. Đó là Đại Hàn (98 ngàn), Tích Lan, (65 ngàn), Đài Loan (36 ngàn) và nhỏ nhất, Tân Gia Ba (chỉ có 581 cây). Tuy nhiên, lại có 4 quốc gia có trên một triệu cây số vuông: Nam Dương và Mông Cổ (một triệu rưỡi), Ba Tư (1 triệu 6), Ấn Độ (3 triệu 2), chưa kể Trung Hoa Lục Địa (9 triệu 5) và lớn nhất, Nga Á (trên 16 triệu). Lại nữa, những xứ không lồ về lãnh thổ chưa hẳn là không lồ về dân số. Chỉ 4 quốc gia dân số vào khoảng năm 1967 có xấp xỉ 100 triệu hoặc

cao hơn : Nhật Bản (99 triệu 9), Hồi Quốc (107 triệu 2), Nam Dương (110 triệu), Ấn Độ (511 triệu), không kể lãnh thổ có dân số lớn nhất châu Á và cũng là đông nhất thế giới, Trung Hoa Lục Địa (trên 700 triệu). Trong khi đó, có 4 quốc gia dân số chưa bằng một thành phố lớn nhất của Nhật Bản : Cam Bu Chia (6 triệu 4), Lào (2 triệu 8), Tân Gia Ba (1 triệu 9) và Mông Cổ (1 triệu 2). Thêm vào đó, sự phân phối dân số trong các quốc gia cũng không đồng đều. Có 4 quốc gia mật độ trong mỗi cây số vuông lên tới trên dưới 300 đầu người hoặc cao hơn : Nhật Bản (270), Đại Hàn (302), Đài Loan (365) và cao nhất, Tân Gia Ba (3.367). Trong khi đó lại có 4 lãnh thổ chưa có tới 20 người cho mỗi một cây số vuông : Ba Tư (16), Lào (12), Nga Á (4), Mông Cổ (1).

Bước vào nội địa của từng quốc gia riêng rẽ, ta lại càng thấy sự phân phối dân số chênh lệch tùy theo các yếu tố thiên nhiên. Chắc chắn những yếu tố này đã phụ vào các yếu tố kinh tế và xã hội tạo thành những dị biệt sâu đậm trong từng quốc gia, gây trở ngại không nhỏ cho tiến trình phát triển. Xét chung chúng ta có thể phân chia ra hai nhóm quốc gia tại châu Á, một bên là nhóm Á châu lục địa, và một bên là nhóm Á châu quần đảo hoặc bán đảo. Á châu lục địa bao gồm những giải đất liền rộng lớn như cả một lục địa riêng biệt, thí dụ Trung Hoa Lục Địa, Ấn Độ, Nga Á. Thêm vào đó là những giải đất không trực tiếp thông thương với biển cả, như Mông Cổ, A Phú Hãn, Nepal, Lào, Tây Tạng. Phần còn lại của châu Á, đa số là quần đảo hoặc bán đảo.

Như vậy, địa lí của châu Á không tiện cho việc giao thông liên lạc vì đầy đầy những trở ngại thiên nhiên. Từ xưa vấn đề di chuyển và truyền đạt tin tức đã không dễ gì thực hiện giữa Trung và Đông Nga, giữa Nam và Bắc Ấn Độ, giữa Nam và Bắc cũng như giữa Đông và Tây Trung Hoa Lục Địa. Cũng vậy, tại các quần đảo và bán đảo của châu Á, địa hình, địa vật và khoảng cách làm trở ngại rất nhiều cho vấn đề di chuyển và truyền đạt tin tức trong vùng. Phi Luật Tân gồm những 7.100 hải đảo lớn nhỏ quả là một thách đố lớn cho vấn đề thống nhất lãnh thổ và hòa đồng ngôn ngữ, văn hóa. Việt Nam trải dài hơn 1.200 dặm từ biên thùỵ Trung Hoa Lục Địa xuống tới vịnh Thái Lan là một giải đất quá hẹp bề ngang, chỗ rộng nhất không quá 350 dặm, chỗ hẹp nhất chỉ vào khoảng hơn 30. Thái Lan cũng vậy, mặc dầu với một bề ngang cân đối hơn ; tuy nhiên đất Thái cũng có những vùng bao gồm nhiều trở ngại cho vấn đề di chuyển và truyền đạt tin tức. Đặc biệt phân tán là trường hợp Nam Dương, một quốc gia đầy chướng ngại vật thiên nhiên trải dài trên 1.300 dặm, bắt đầu từ cán chảo ranh giới Thái Mã xuống tận phía Bắc lục địa Úc với khoảng gần 13.000 hải đảo lớn nhỏ. Việc di chuyển và truyền đạt tin tức là cả một vấn đề nan giải tại quốc gia quần đảo này.

Tuy vậy, địa hình, địa vật không hẳn là yếu tố quyết định trong mô thức phát triển quốc gia. Nhật Bản cũng là một quốc gia quần đảo với hơn 3.000 hải đảo lớn nhỏ. Nhưng khác với trường hợp các quốc gia quần đảo khác, dân số Nhật tập trung

vào 4 hòn đảo chính. Lại nữa, không như các quốc gia Á châu khác, Nhật Bản có dồi dào những phương tiện liên lạc và di chuyển tối tân, những phương tiện truyền đạt tin tức đại chúng mới mẻ và bao quát. Thí dụ truyền hình Nhật trong thời gian gần đây phổ cập trong dân chúng tới hơn 95% (1), trong khi đó các phương tiện chuyên chở công cộng như máy bay, xe lửa, xe buýt, tàu thuyền chẳng chịt trải rộng trên khắp lãnh thổ. Cũng còn có một vài chỗ hẻo lánh như tại các vùng núi, cách riêng vào những tháng mùa đông tuyết phủ; tuy nhiên, chính phủ Nhật cũng đã thực hiện được nhiều chương trình đặc biệt nhằm phát triển giao thông và chuyển vận tại các vùng này. Riêng về các phương tiện giáo dục, tuy rằng các đô thị Nhật cũng được hưởng nhiều hơn vùng thôn quê nhưng cái hố ngăn cách thành thị, thôn quê không đến nỗi sâu đậm như tại các xứ khác của châu Á.

Hoàn Cảnh Lịch Sử.

Lịch sử và giáo dục chắc chắn có ảnh hưởng hỗ tương. Lịch sử cận đại của châu Á liên hệ mật thiết tới sự thăng trầm của chủ nghĩa thực dân. Một số lớn quốc gia tại vùng này đã từng là thuộc địa của Tây Phương. Í niệm Tây Phương bởi đó được gắn liền với kinh nghiệm của những cuộc tiếp xúc Đông Tây trong lịch sử của mỗi dân tộc châu Á và vì thế thay đổi tùy theo quốc gia. Nếu người Trung Hoa khi nghe đến danh từ Tây

(1) *Statistical Handbook of Japan 1972* (Tokyo : Bureau of Statistics, 1972) tr. 142.



Phương nghĩ ngay đến Hoa Kỳ và Anh Quốc (1), người Việt, Lào và Cam Bu Chia sẽ nghĩ ngay đến Pháp, người Ấn Độ có thể nghĩ ngay đến Anh, và người Nam Dương nghĩ ngay đến Hòa Lan.

Châu Âu vừa là lục địa láng giềng khít khao với châu Á, nhưng đồng thời cũng là chủ nhân ông thực dân đã trực tiếp thống trị hoặc gián tiếp áp đảo châu Á bằng hình thức này hay hình thức khác suốt trong bốn thế kỉ. Trung Hoa Lục Địa từng chứng kiến cảnh «thịt một miếng trăm dao bâu xé» (2). Nhờ kích thước khổng lồ và cũng may được các đế quốc Tây Phương kinh địch lẫn nhau mà khỏi mất nước, Trung Hoa cận đại tuy vậy cũng bị thương tổn nặng nề vì phải cắt nhượng cho Tây Phương hết tô giới này đến tô giới khác. Di tích còn lại ngày nay là Hongkong thuộc Anh và Macao thuộc Bồ Đào Nha. Việt Nam cùng với Lào và Cam Bu Chia trên nửa thế kỉ là thuộc địa của một đế quốc ở châu Âu chỉ lớn bằng khoảng 3/4 ba xứ Đông Dương, nước Pháp (3). Phần chính của giải đất ngày nay ta gọi là Nam Dương suốt trong ba thế kỉ là thuộc địa

(1) Y.C. Wang, *Chinese Intellectuals and the West* (Chapel Hill, USA: University of North Carolina Press, 1966) tr. IX.

(2) «Á Tế Á Ca» xem Thái Bạch, *sdd*, tr. 72.

(3) Gần đây hai tác giả, một Hoa Kỳ một Pháp, cho rằng diện tích Đông Dương chỉ bằng không đầy một nửa diện tích nước Pháp; xem J. T. McAlister và P. Mus, *The Vietnamese and their Revolution* (New York: Harper and Row, 1970) tr. 157. Điều này trái ngược hẳn quan điểm cổ điển cho rằng diện tích Đông Dương thực sự lớn gần gấp đôi diện tích nước Pháp.

của Hòa Lan, một đế quốc Âu châu nhỏ bé có khi không bằng 1/50 kích thước của xứ thuộc địa mình. Một đế quốc khác ở châu Âu cũng có kích thước nhỏ bé, nước Anh, hồi cuối thế kỉ 19 đã thống trị một giang sơn mà đế quốc La Mã vào thời kì huy hoàng nhất cũng không tài nào sánh kịp : mười một triệu dặm vuông đất với 1/4 dân số thế giới gồm đủ các sắc tộc. Phần lớn giang sơn đế quốc này tọa lạc tại châu Á và gồm những quốc gia có khi còn lớn hơn mâu quốc gấp bội, ngày nay ta gọi là Ấn Độ, Bangla Desh, Pakistan, Mã Lai, Miến Điện Tân Gia Ba, Tích Lan.

Đa số các quốc gia thuộc địa Anglo-Saxon được tạo dựng nên do sự tan rã của một nền văn minh đã có một lịch sử vẻ vang. Tích Lan, một hải đảo có một nền văn minh gắn liền với Ấn Độ, đã đổi chủ ba lần giữa Bồ Đào Nha, Hòa Lan và Anh chưa đầy ba thế kỉ trong lịch sử cận đại. Tân Gia Ba, một hải đảo trù phú khác, năm 1965 đã tách ra khỏi liên bang Mã Lai để trở thành một lãnh thổ tự trị. Pakistan đã tách rời khỏi Ấn Độ thành một quốc gia mới năm 1947 để rồi chưa đầy 25 năm sau qua phân một lần nữa tạo ra Bangla Desh.

Ngược lại với chiều hướng Anglo-Saxon, một chính sách khác được thực thi tại thuộc địa của các đế quốc La Tinh. Việt Nam, Lào và Cam Bu Chia, ba quốc gia ít có chung những tương giao về chính trị kinh tế và văn hóa, được thống nhất hóa trong một thực thể chính trị giả tạo mệnh danh là Đông Dương thuộc Pháp và được ép buộc sống chung với nhau trong nửa

thế kỉ. Quốc gia Phi Luật Tân gồm vô số những hải đảo chỉ là một thực thể chính trị không tên (1). Ba trăm hai mươi bảy năm đô hộ của đế quốc La Tinh Tây Ban Nha đã biến Phi Luật Tân thành một quốc gia với đại đa số theo Công Giáo cao nhất ở châu Á, nhưng cũng không tạo được cho Phi sự thống nhất mong muốn. Sau 40 năm « bàn giao » qua tay Hoa Kỳ, Phi tuy trở thành quốc gia có tỉ lệ người đi học cao nhất Đông Nam Á, nhưng đồng thời cũng là quốc gia Đông Nam Á duy nhất còn phải sử dụng một ngoại ngữ (tiếng Anh) làm chuyên ngữ đọc nhất tại các trường học, từ bậc tiểu học đến hết đại học.

Châu Á nhiều lần là nơi tranh hùng giữa hai loại cường quốc Tây Phương nói ở trên mà ta có thể gọi là loại máu nóng và loại máu lạnh. Cuộc tranh hùng đã xảy ra ngấm ngấm hầu như khắp vùng, nhưng đặc biệt rõ rệt tại Mã Lai (giữa Bồ Đào Nha và Anh), tại Tích Lan (giữa Bồ Đào Nha, Hòa Lan và Anh), tại Phi Luật Tân (giữa Tây Ban Nha và Hoa Kỳ), tại Ấn Độ (giữa Pháp và Anh). Cuộc thi đua ảnh hưởng giữa đôi bên ngày nay còn dấu tích quan sát được tại Macao thuộc Bồ và Hongkong thuộc Anh. Trong tất cả các trường hợp vừa kể, sự thắng lợi dường như hoàn toàn về tay loại đế quốc Tây Phương có máu lạnh.

Châu Á còn là võ đài đấu vật giữa các đế quốc da trắng và da vàng. Bốn mươi năm thống trị của đế quốc Nhật Bản

(1) Người Tây Ban Nha đã lấy tên một vị Vua của họ đặt cho Phi Luật Tân; *Philippines* có nghĩa đất thuộc vua Philip II (1527-1598).

trên giải đất Hàn Quốc đã cho người dân Hàn cảm thấy thấm thía bài học nào nê rằng « đế quốc đồng chủng đồng văn » hay « đế quốc anh em » cũng vẫn là đế quốc. Đài Loan, một hòn đảo xinh gọn mà Tây Phương đã dành cho một cái tên thật diễm lệ (1), trong 50 năm đã lọt vào tay đế quốc da vàng Nhật Bản, tương tự như Hàn Quốc và trước cả Hàn Quốc. Trường hợp Đài Loan và Hàn Quốc đã làm cho châu Á một thời kì chuyển động mạnh tuy theo hai chiều hướng khác nhau; một đảng các đế quốc Tây Phương lo sợ người Nhật sẽ thay thế mình làm bá chủ vùng này, đảng khác dân châu Á lại hi vọng tràn trề « người anh cả da vàng » thế nào cũng giải phóng mình khỏi ách thống trị của các đế quốc da trắng. Những biến cố trong Thế chiến II đã xảy ra không hoàn toàn đúng sự dự liệu của cả hai bên.

Như vậy, chỉ một số ít quốc gia châu Á trong thời kỳ cận đại may mắn không bị đô hộ. Vương quốc Nepal với dãy trường sơn Hi Mã Lạp hùng vĩ là một nước đệm giữa hai khổng lồ Trung Hoa Lục Địa và Ấn Độ. Địa lí địa hình có thể đã là một yếu tố giúp vương quốc này độc lập, nhưng có lẽ công cuộc phát triển vì đó bị thiệt thòi. Hơn nữa, sự trù phú của một nước nhỏ thường là miếng mồi tương tranh giữa những lân bang lớn nghèo đói. Mông Cổ, một quốc gia đệm khác, tuy có một quá khứ chinh phạt khét tiếng từ Á sang Âu như mọi

(1) *Formosa* tiếng La Tinh có nghĩa là đẹp kiêu diễm.



người đều biết, trong thời kì cận đại cũng biến thành « trái táo của tương tranh và hận thù » giữa hai lân bang khổng lồ, Trung Hoa Lục Địa và Nga. A Phú Hãn và Ba Tư cũng là những « trái táo của tương tranh và hận thù », nhưng lần này giữa hai cường quốc Anh và Nga. Một quốc gia khác, Thái Lan, đã giữ được độc lập nhờ tài khéo « đi giây thăng bằng » giữa các lực lượng đế quốc áp đảo. Là một quốc gia đệm nằm vào giữa hai khối, châu Á thuộc Anh và châu Á thuộc Pháp, Thái đã khôn khéo làm được cho cả Pháp lẫn Anh nhìn nhận mình không thuộc về phe nào. Thái tự hào là dân tộc tự do (1) và thật vậy, Thái là quốc gia duy nhất ở Đông Nam Á chưa từng bị ngoại bang đô hộ.

Đặc biệt nhất phải kể đến trường hợp Nhật Bản. Cũng như Thái Lan may mắn không cùng chung biên giới với quốc gia nào mạnh hơn mình, Nhật không có chung biên giới với cường quốc nào, ngoại trừ biển cả. Cũng như người Thái, người Nhật rất tự hào về nòi giống của mình ; họ cho dân tộc họ thuộc nguồn gốc tự do bất diệt của nữ thần Mặt Trời. Cũng như Thái, Nhật Bản cho đến Thế Chiến II chưa từng bị ngoại bang nào đô hộ hoặc xâm chiếm. Sau hết, cũng như Thái đã tiếp xúc cởi mở với các cường quốc Tây Phương, đã khôn ngoan khai thác ưu khuyết điểm của nước này để chế ngự ảnh hưởng của nước khác và du nhập làm lợi cho mình một số kĩ thuật của văn minh Tây Phương, đặc biệt là văn minh Anglo-

(1) Thái có nghĩa là « tự do ».

Saxon, nước Nhật cũng đã sớm biết nghe tiếng nói của sức mạnh kỹ thuật Âu Mỹ nên đã mở rộng hải cảng đón nhận tất cả mọi trào lưu canh tân của văn minh Tây Phương, đặc biệt là văn minh Nhật Nhĩ Mãn. Còn đi xa hơn Thái, Nhật đã bắt chước Tây Phương hay đến độ trở thành một đế quốc kiểu Tây Phương trong một thời gian đáng kể.

Các đế quốc đã ảnh hưởng nặng nề đến nền giáo dục của các xứ bị trị. Suốt trong thời gian cai trị, các đế quốc thiết lập tại các quốc gia châu Á nói chung hai loại giáo dục. Một loại rập khuôn theo giáo dục tại mẫu quốc nhằm vào con cái của những công dân mẫu quốc sang thuộc địa lập nghiệp, hoặc con cái của những người bản xứ đang cộng tác với chính phủ cai trị. Dĩ nhiên đây là loại giáo dục dành cho một thiểu số, sử dụng ngay tiếng nói và chữ viết của mẫu quốc làm chuyên ngữ tại các học đường: tiếng Pháp ở Đông Dương thuộc Pháp, tiếng Tây Ban Nha ở Phi Luật Tân, tiếng Anh ở Ấn Độ, Tích Lan Hồi Quốc, Mã Lai, Phi Luật Tân, tiếng Hòa Lan ở Nam Dương, tiếng Nhật ở Hàn Quốc và Đài Loan. Một hệ thống giáo dục thứ hai có màu sắc bản xứ hơn nhằm vào một số trẻ con địa phương tương đối đông đảo hơn. Loại này chỉ có ở một số lớp bậc sơ học hoặc tiểu học. Chuyên ngữ được sử dụng trong loại học đường này thường là một thổ ngữ địa phương. Nhìn chung, đại đa số dân chúng bị bỏ rơi và vì đó gây nên tình trạng mù chữ khủng khiếp tại các xứ châu Á vừa thoát khỏi thực dân.

Giáo dục, hiểu theo nghĩa hiện đại, chỉ thực sự xuất hiện tại các quốc gia cựu thuộc địa sau Thế Chiến II, vì thật ra, chỉ sau thời kì này người Hòa Lan mới bị đánh bật ra khỏi Nam Dương (1945), người Pháp khỏi Việt Nam (1945), người Nhật khỏi Hàn Quốc và Đài Loan (1945); người Cam Bu Chia và Phi Luật Tân được trao trả tự trị (1946), rồi sau đó đến lượt Tích Lan, Ấn Độ, Hồi Quốc (1947), Lào (1949), Mã Lai (1957) và sau cùng, Tân Gia Ba (1965). Giáo dục, đặc biệt là giáo dục đại chúng, ngay trong các xứ độc lập, cũng không thấy phát triển mạnh mẽ trước Thế Chiến II như một quốc sách liên tục, trừ trường hợp Nhật Bản.

So với các quốc gia châu Á, nền giáo dục cận đại của Nhật Bản hết sức đặc biệt. Trước thời gian tiếp xúc rộng rãi với Tây Phương, Nhật đã có một quốc sách giáo dục đang bành trướng rõ rệt. Lại nữa, trước khi va chạm với văn minh Tây Phương, Nhật đã may mắn có được hơn hai thế kỉ thái bình nhất trong lịch sử. Các phiên chủ đã biết lợi dụng thời kì này để thiết lập nên căn bản vững chãi cho một hệ thống giáo dục cấp tiến khắp toàn quốc khả dĩ đương đầu với sự du nhập ngày càng mạnh mẽ của văn hóa Tây Phương. Nói cách khác, dường như để chuẩn bị cho trận thư hùng sẽ xảy tới trong cuộc đấu vật cam go giữa Đông và Tây trên đất Phù Tang, người Nhật đã có một thời kì thái bình sống tách biệt hẳn thế giới bên ngoài để dốc toàn lực vào việc mở mang dân trí trong nước. Đó là thời đại Đức Xuyên (1603-1868).

Trong khi tại một số quốc gia châu Á, Tây Phương đã chễm chệ làm chủ nhân ông hoặc đang chia nhau khu vực ảnh hưởng, nền giáo dục dưới thời đại Đức Xuyên phát triển rõ rệt theo chiều hướng một quốc sách. Những cuộc nghiên cứu gần đây cho biết số người đi học, số người biết đọc biết viết vào thời kì này tại Nhật còn trội hơn một số lớn các quốc gia châu Á trong thời kì mới thâu hồi được độc lập. Thật vậy, phần lớn giai cấp võ sĩ (bushi) đều có trình độ văn hóa tương đối cao. Còn đại đa số dân chúng vào khoảng năm lên ngôi của vua Minh Trị (1868) đã có tới 40 đến 50 % phụ nữ biết đọc biết viết hoặc đang đi học.

Sau thời gian đặt nền móng cho một chính sách giáo dục quốc gia dưới thời đại Đức Xuyên, Nhật Bản đã có thể hiên ngang mở rộng các cửa biển đón nhận tinh hoa của Tây Phương bất luận từ đâu đến. Đây là sứ mạng của thời đại Minh Trị (1868-1912). Nhật bản trước hết đã du nhập giáo dục của Hoa Kỳ, rồi của Pháp, của Đức. Có sử gia đã nhận xét trong số 12 nhân vật lãnh đạo tên tuổi nhất dưới thời đại Minh Trị, chỉ có hai vị không hề bước chân qua Âu Mỹ (1). Cũng như ở cuối thời Đức Xuyên, nhà nước tiếp tục bỏ tiền túi mượn những chuyên viên giỏi của ngoại quốc tới cố vấn cho mình, chuyên viên Anh về hàng hải thương thuyền, bác sĩ và sĩ quan Đức về Tây i và quân sự, giáo sư và học giả Hoa Kỳ về các khoa học xã hội. Thành phần

(1) J. F. Fairbank và E. O. Reischauer. *East Asia : The Modern Transformation* (Boston, USA : Houghton Mifflin, 1965) tr. 271.



giáo chức ngoại quốc như Anh, Hoa Kỳ, Đức, Pháp và Hòa Lan phục vụ trong các học đường tại Nhật được ghi nhận là 362 vị năm 1872 đã tăng lên 841 vị năm 1897, nghĩa là tăng hơn gấp đôi trong khoảng một thế hệ.

Một sắc lệnh giáo dục ra đời năm 1872 phân chia nền giáo dục Nhật làm ba cấp rõ rệt : tiểu, trung, và cao đẳng. Giáo dục cưỡng bách được trình trọng công bố là trách nhiệm của các bậc làm cha mẹ. Thời gian cưỡng bách thoát đầu là 4 năm (1886) rồi 6 năm (1907). Số trẻ em lứa tuổi tiểu học đi học từ 30 % (1873), lên 35 % (1875), 46 % (1886), 90 % (1907) và lên tới đỉnh (98 %) vào năm vua Minh Trị băng hà (1912). Sắc lệnh giáo dục 1872 cũng minh định một thời gian giáo dục trung cấp (tuổi 14 - 19). Đến năm 1896, các trường cao trung bắc cầu giữa các lớp trung cấp và đại học được thiết lập. Vào năm 1903, các trường cao trung lại được chia làm hai ngành rõ rệt, một bên đào tạo học sinh lên thẳng đại học, một bên dành cho những học sinh ra đời làm việc ngay. Năm 1877, các trường cao cấp cựu và tân học được bắt đầu sát nhập lại để họp thành Trường Đại Học Đông Kinh. Đến 1886, Đại Học Đông Kinh được tổ chức toàn bộ theo chiều hướng một viện đại học gồm nhiều phân khoa kiểu Tây Phương. Cho đến cuối Thế Chiến I đã có thêm ít nhất 4 viện đại học công được thành lập theo mô thức này. Người dân ở lứa tuổi sinh viên (17-21) đi học với tỉ lệ từ 0,4 % (khoảng 1880) lên tới 1,0 % (1910) và đạt tới 3,7 % khi Thế Chiến II bắt đầu.

Một sự việc khác đầy ý nghĩa là trong khi bậc tiểu học cũng như giáo dục cưỡng bách tiến triển đều, hai bậc trung

và đại học vì đặt trọng tâm vào việc đào tạo chuyên viên cho nhà nước nên tăng trưởng có khi nhanh khi chậm tùy theo từng giai đoạn ưu tiên trong chính sách quốc gia. Nếu trong những năm sau 1880, bậc đại học được ghi nhận là tiến triển mạnh, trái lại, trong thập niên 1900-1910, đại học chỉ tăng trưởng gấp đôi trong khi trung học tăng trưởng gấp 6 lần. Sau đó, từ 1910 đến đầu Thế Chiến II, hai cấp có một mức độ tăng trưởng suýt soát nhau.

Quốc sách giáo dục thành công của chính phủ Nhật còn ghi nhận thêm hai hệ quả quan trọng ít thấy trong các quốc gia Á châu khác : 1) giáo dục tư thực ở hai bậc tiểu và trung học đều được tự do hoạt động cũng không cạnh tranh nội với các trường công lập hoặc quốc lập ; 2) trong khi bành trướng mạnh mẽ về số lượng, phẩm chất của các trường công cũng như quốc lập, điển hình là Đại Học Đông Kinh, luôn giữ vững được giá trị và uy tín. Nói như vậy chúng ta cũng không nên coi nhẹ sự đóng góp của nền tư thực, cách riêng hai viện đại học tư lớn nhất tại Nhật, Keio và Waseda. Đặc biệt, Keio là đại học tư thực đầu tiên mà sáng lập viên là học giả tên tuổi Fukuzawa Yukichi (1). Ông được coi là nhà tân học không làm việc trong chính quyền nhưng lại có ảnh hưởng lớn nhất suốt thời Minh Trị. Trường Keio-gijuku (2) của ông được khai sinh vào đúng năm vua Minh Trị chấp chính (1868), trở thành

(1) Các nhà ái quốc Việt Nam gọi là Phúc Trạch Dụ Cát (1835-1901).

(2) Nhóm Đông Kinh Nghĩa Thục gọi là Khánh Ứng Nghĩa Thục.



viện đại học tư thục đầu tiên của Nhật Bản năm 1890, và từ đấy là nơi tu luyện và đào tạo nên nhiều chính khách không những của Nhật mà còn của các quốc gia Á châu khác đã sang tận đất Nhật để học với người Nhật bài học canh tân xứ sở (1).

Tóm lại, trong lúc hầu hết các quốc gia châu Á chỉ mới phát triển giáo dục theo một quốc sách quy mô, mạnh mẽ và liên tục sau Thế chiến II, Nhật Bản đã đặt nền móng cho công việc ấy ngay từ thời đại Đức Xuyên, đã mạnh mẽ xây dựng giáo dục trên căn bản đó suốt thời đại Minh Trị và tiếp tục phát triển trong chiều hướng đó tận đến Thế chiến II.

Áp dụng lí thuyết bốn giai đoạn phát triển của Rostow (2), có tác giả trong thời gian gần đây đã đặt giai đoạn « cất cánh » của nền giáo dục Nhật vào những thập niên đầu của thời kì Minh Trị, trong khi thời gian « cất cánh » của các quốc gia Á châu khác, kể cả Trung Hoa Lục Địa và Ấn Độ, cũng phải đợi

(1) Chính viện đại học tư này của Nhật đã được các nhà ái quốc Việt Nam chọn làm mô thức cho trường đại học đầu tiên của Việt Nam, Đông Kinh Nghĩa Thục. Các cuộc nghiên cứu gần đây cho biết một cách chính xác *Đông Kinh Nghĩa Thục* được thiết lập trước cái gọi là « Đại Học Đông Dương » của người Pháp gần một năm. Thật vậy, Đông Kinh Nghĩa Thục khởi sự mấy lớp đầu vào cuối 1906 trong khi Đại Học Đông Dương chỉ thực sự khai giảng vào ngày 09 tháng Mười Một 1907. Cả hai trường đều được chính quyền thuộc địa đóng cửa một thời gian ngắn sau đó. Xem Vũ Đức Bằng, « The Việt Nam Independent Education Movement, 1900 - 1908 ». (Luận án Ph. D. chưa xuất bản; UCLA 1971, University Microfilms Copyright 1972) tr. 48, 81 - 104.

(2) Xem W. W. Rostow, *The Stages of Economic Growth* (London: Cambridge University Press, 1960).



sau Thế chiến II (1). Lại nữa, chúng ta có lí mà giả định rằng thời gian « cắt cánh » của giáo dục Nhật trùng hợp với thời gian « cắt cánh » của tiến trình phát triển Nhật nói chung. Nếu giả định này đúng, quan điểm của các nhà giáo dục ngày nay trùng hợp với quan điểm của các nhân chứng Việt Nam đã từng đến tận chỗ quan sát chính trường Nhật vào những năm đầu của tiền bán thế kỉ 20. Họ đã gán cho vua Minh Trị sự nghiệp vĩ đại cha đẻ của cuộc canh tân Nhật Bản và từ đó nêu gương canh tân cho cả Đông Á :

Cờ độc lập đứng đầu phát trước,
 Nhật Bản kia vốn nước đồng văn ;
 Á Đông mở hội Duy Tân,
 Nhật-Hoàng là đấng anh quân ai bì. (2) (còn tiếp)

VŨ ĐỨC BẰNG

(1) D. Adams, *Education and Modernization in Asia* (Massachusetts, USA : Addison-Wesley, 1970) tr. 60.

(2) Trích một bài về ái quốc tác giả học thuộc hồi còn nhỏ ; một bản tương tự được trích đăng trong Thanh Lăng, *Bảng lược đồ Văn học Việt Nam* (Quyển hạ ; Saigon : Trình bày, 1967) tr. 84.

NHUỘM MÂY NÀY TRẮNG

● NGUYỄN VĂN TRƯỜNG

Giảng sư trường Đại học Sư Phạm Saigon
và Phân Khoa Giáo Dục Đại học Vạn Hạnh

« **S**ỐNG là cái nghề mà tôi muốn nó học. Ra khỏi tay tôi, nó sẽ không là thẩm phán, binh sĩ hay giáo sĩ: Trước hết, nó phải là con người ».

Tôi muốn theo Rousseau đề hững trọn các cố gắng của mình về con người ấy, con người tổng quát, con người nói chung, của mọi nơi, của muôn thuở. Nhưng cái nhân bản nói chung ấy hình như không có. Tôi không nghĩ tách rời được con người ra khỏi môi sinh. Và dầu được đi nữa, tôi vẫn muốn đứa trẻ của tôi là một con người của xã hội này, của dân tộc này trước đã,

Cho nên, dầu quan niệm dị biệt, ý thức giáo dục vẫn gắn liền với ý thức con người, cứu cánh của giáo dục vẫn là con người.

Thế nhưng trong việc dạy dỗ hàng ngày của giáo chức chúng ta, lắm khi, mục tiêu chánh yếu này bị quên đi. Chúng ta bị quá nhiều yếu tố chi phối: cấp chỉ huy (hiệu trưởng, thanh tra...) phụ huynh, thi cử... Thêm vào đó, đời sống giáo chức càng ngày càng chật vật, giáo chức phải làm thêm, thêm mãi mới có đủ ăn. Trong khi nghề giáo là trầm tĩnh, là suy tư thì, giáo chức các cấp phải chạy đua với cuộc sống, vì chúng ta cũng muốn con chúng ta có phương tiện đi học như mọi trẻ con khác, có chút thuốc men khi đau ốm... và nhứt là, một ngày nào đó chúng ta được rảnh rỗi, thanh thoi, đề nghị đến học sinh của mình, đề thật sự mình là một giáo chức; chớ hiện nay, thì có những ông giáo chỉ đủ thời giờ để giảng bài — nói là giảng cho oai vệ, thật thì là một sự trả bài gần như giống nhau từ lớp này sang lớp khác, từ niên học này sang niên học khác — và đề xê dịch từ trường này sang trường khác, từ cơ sở này sang cơ sở khác, và không mấy khi còn thời giờ để đọc sách, sửa bài như trước nữa. Thời giờ của ông thật quý hơn vàng; lắm khi ông có một kỹ thuật dạy học, thật khoa học, thật tinh vi mà mục tiêu chánh yếu là tiết kiệm thời giờ. Thế rồi, trong sự dạy, yếu tố con người phải biến đi để chỗ lại cho kiến thức, cho thi cử, cho những kết quả nhứt thời và giả tạo.

Trong khi ấy, những kiến thức dạy ở trường thì lại quá cũ vì đó là những giá trị vững chắc, chân xác, cần một thời gian thử thách khá lâu, mới được ghi trong chương trình học. Nếu

là Sử, dần dĩ lảm dạy đến 1954. Nếu là văn chương, thì những tìm tòi mới mẻ thường để dạy ở Đại học. Còn về Toán và Khoa học, thì trước đây hơn hai mươi năm, tôi học cộng, trừ, nhân chia..., điềm, đường thẳng, vòng tròn..., định luật Mariotte, Faraday..., chức acid, ba dờ, muối..., các động vật có hoặc không có xương sống, thì giờ đây, có lẽ ta cũng dạy bao nhiêu đấy và nói riêng cái mệnh danh là Toán mới mà ta đã ghi vào Chương trình Trung học, nó đã có hơn một bán thế kỷ rồi.

Trong bao nhiêu kiến thức cũ kỹ ấy, ta chỉ dùng được một số thật ít, còn lại thì quên đi. Tôi còn nhớ những năm dài, mài miệt trong những ngày tháng quan trọng của những giờ Sử học, giờ đây thì hình như chỉ còn man mác những nét đại cương. Tôi cũng không quên những giờ Văn phạm, nào là danh từ, đại danh từ, động từ, giới từ... với bao nhiêu qui luật phức tạp khó khăn khác... Thế mà, khi diễn tả tư tưởng của mình bằng lời nói hay câu văn, không mấy ai lưu tâm đến một khái niệm Văn phạm nào và chắc chắn rằng đa số người Việt nam đã nói và viết tiếng Việt nam một cách rõ ràng, mạch lạc, và đôi khi cả đến những vấn đề tế nhị như triết học, văn chương mà chẳng quan tâm một tí ti gì về Văn phạm Việt nam. Còn về khoa học, thì ngoại trừ một số ít kiến thức thông dụng thì sau một thời gian rời ngưỡng cửa nhà trường, những chương, dạng vô định, conic..., những định luật Fermat, Coulomb... hầu như đều được trả lại cho thầy.

Như vậy, có thể nói hầu hết những kiến thức dạy ở học đường là những kiến thức chết: chết vì mất hẳn đi hoặc đứng dừng một chỗ, không phát triển được.

Nếu dạy học chỉ nhằm truyền lại những kiến thức để chúng phải mai một theo thời gian, hoặc may mắn được giữ bất di, bất dịch trong đũa trẻ thì dạy học nghèo nàn cái di sản của tiền nhơn và do đó là một phí phạm tiền bạc, thời giờ và nhơn lực.

Nhưng nếu cùng một lúc với sự truyền bá kiến thức, ta tạo được điều kiện để con em có thể phát triển những kiến thức ấy và làm nảy nở thêm những năng khiếu của chúng thì kiến thức dạy trở thành sống và sẽ góp phần hữu hiệu vào việc xây dựng nhơn cách và cuộc sống của chúng.

Nếu Văn phạm chỉ nhằm vào các định nghĩa, định luật để tiết chế con người, để làm cho ngôn từ không phát triển được, nếu Sử học chỉ gồm những ngày tháng, những sự kiện không hồn, vô vị, nếu Khoa học chỉ gồm một số công thức khô khan, buồn tẻ thì phải bỏ những giờ Văn phạm, Sử và Khoa học ấy đi vì nó chỉ có hiệu quả là làm con người ngu đần và còi cọc.

Kiến thức là cái di sản của tiền nhơn, càng ngày càng nhiều ; giá trị của chúng dầu vững chắc đến đâu, có ngày cũng phải đổi thay, mai một. Nếu lấy kiến thức làm mục tiêu cho học vấn thì : hoặc con người sẽ bị chết ngộp trong làn sóng kiến thức mỗi lúc một cao, hoặc con người sẽ trở nên cằn cỗi, nệ cổ, thủ cựu, phản Tiến hóa, phản Khoa học. Cho nên, dạy Văn phạm không thể vì Văn phạm mà phải nhằm cho trẻ ý thức được những cấu tạo xâu xa của ngôn từ, để từ đó, phương tiện diễn tả tư tưởng được phát triển, ngôn ngữ được dồi dào, tư tưởng có thể phong phú thêm. Giờ Sử phải làm cho trẻ cảm thông được những thăng trầm của một nền văn minh của một dân tộc, có

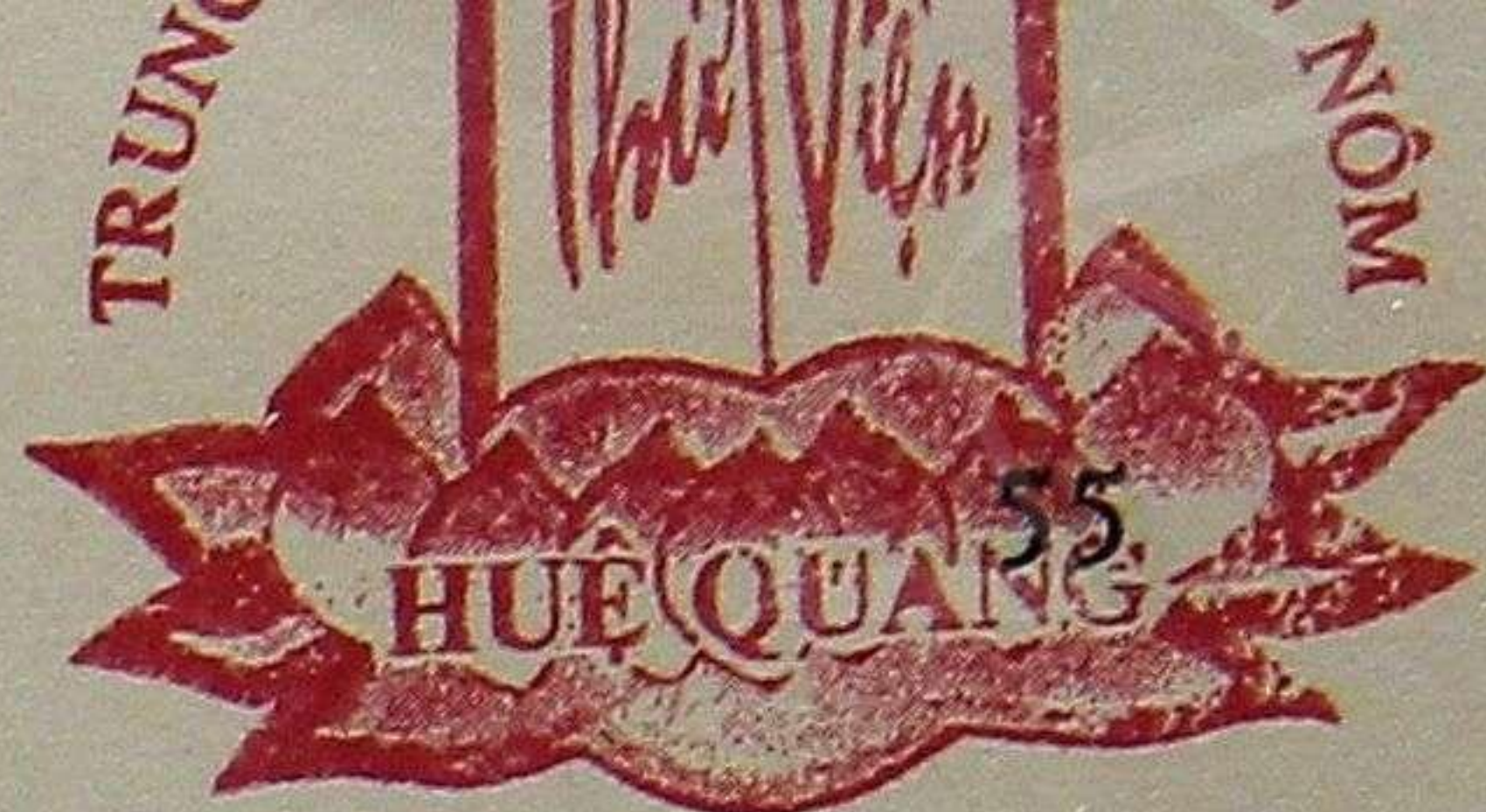
như thế con người mới gắn mình liền vào dân tộc và cộng đồng nơon loại. Giờ Toán và Khoa học phải là những giờ quan sát tìm tòi, suy luận.... Nói chung, trong mọi bộ môn, nếu những định nghĩa, định luật, những giáo điều, tuy có thể chìm trong trí nhớ những niềm tự tin, óc quan sát, phương pháp suy luận, thói quen tìm tòi, tính ngay thật, kiên nhẫn, trì chí.... mà các môn học đòi hỏi hàng ngày sẽ tồn tại mãi trong con người của trẻ. *Và chính những yếu tố này mới là những yếu tố cơ bản giúp con người sáng tác và làm phong phú thêm cái di sản của tiền nơon tạo cho mình một nơon cách, một sự nghiệp, một cuộc đời đáng sống cho mình và cho kẻ khác.*

Cho nên mọi phương pháp dựa trên sự truyền bá kiến thức đơn độc của ông thầy, lấy lời giảng của thầy làm khuôn vàng thước ngọc và vịn nơi sự tiếp nhận thụ động của trẻ phải được tránh xa, vì như thế trẻ sẽ học lại cái suy luận của người mà không suy luận, trẻ sẽ thu nhận mà không phán xét, quen được diu dặt nên thiếu tự tin, quen dễ dãi nên không chịu khó, vì với cái học ấy, con đường phải nhường bước cho kiến thức và kiến thức đây chỉ có thể là kiến thức chết.

*
* *
*

Hơn mười năm nay, tôi đã lấy quan điểm trên đây để biện giải một số hoạt động của tôi ở học đường; nói riêng, tôi đã dùng nó làm tiêu chuẩn cốt yếu cho các buổi phê bình thực tập của các giáo sinh Sư phạm. Đã nhiều lần, tôi có dịp đặt lại vấn đề, mong được đào sâu hơn hoặc được nghe một tiếng chuông khác. Nhưng, mâu thuẫn thay, mỗi lần tôi lại thấy yếu tố con

người như bị quên hẳn đi, một sự lãng quên triền miên và trầm trọng. Theo đó, nhu cầu trở về với con người mỗi lúc, mỗi khắc thiết hơn. Chiến cuộc kéo dài, bao nhiêu thông minh sáng kiến bị chôn vùi trong sự giết chóc, chỉ còn lại cảnh con không cha, vợ không chồng, tham nhũng, đĩ điếm, cướp bóc... có lẽ vì đó mà sứ mạng của ông giáo lại nặng thêm. Cái phận của ông hình như là phải chia xẻ mọi cơ cực của người dân và cùng trong cái họa chung, cái họa ông giáo phải nặng hơn vì ông không là một người thường; Ông thuộc loại trí thức, một loại trách nhiệm, vì ông là thầy. Trong khi niềm tin của ông là nơi dựa trẻ, mối hi vọng của ông là ở phần đóng góp vào cái sản nghiệp chung thì mỗi ngày, ông bị buộc phải nhịn, tí miếng ăn, bớt chút cái mặc, của con ông, của vợ ông, cho công quỹ để những thanh thiếu niên đó (sản phẩm của chính ông) có thể dùi mài trong cuộc chiến. Hệ quả đương nhiên là mỗi lúc, điều kiện làm thầy lại mất đi, để sự dạy chỉ còn lại là luyện thi, chiếm bằng, để sống nhờ bằng cấp, để học đường lắm khi biến thành nơi bán chữ chỉ có thể sản xuất những con người vị kỷ, theo thời, biết quyền lợi mà quên nghĩa vụ, muốn hưởng thụ mà không nghe được tiếng kêu thương của người đồng chủng. Từ bao năm rồi, giáo dục đã xuống dốc, và đã đến một mức độ có thể làm nản lòng mọi thiện chí. Nếu giáo sinh ta, không được chuẩn bị đúng mức, không ý thức được thiên chức giáo dục của họ, thì có thể họ hoang mang hoặc chìm đắm trong số kiến thức ghi ở các chương trình và từ sai lầm khác, vô tình họ sẽ tiếp tay trong cuộc phá sản học đường hay có dịp, họ sẽ bỏ hàng ngũ giáo chức và như thế hi vọng chính đốn có thể biến thành tuyệt vọng.



Kiến thức nhiều, có thể hay đó, nhưng nếu chỉ là những kiến thức rời rạc, không khả năng sáng tạo, không giúp con người làm chủ được lấy mình, không làm con người «hòa mình» được với đồng loại thì hiểu biết nhiều để làm gì?

*

* *

Để kết luận, tôi ghi lại một hình ảnh của Thánh Thán :

« Các bạn đã từng xem cách «nhuộm mây, nẩy trắng» chưa ? Ta muốn vẽ mặt trắng, nhưng mặt trắng không vẽ nổi, vì thế mà phải vẽ mây. Vẽ mây mà ý không ở mây... Ý không phải ở mây nghĩa là ý vẫn ở mặt trắng. Thế nhưng thế nào cũng phải để ý vào mây đã... Vậy, vẽ mây, lỡ một chút thì đậm quá, lại lỡ một chút thì nhạt quá, thế là mây hồng ! Mây hồng, thì trắng hồng ! Nay vẽ mây đậm nhạt vừa phải, lại không vấy vết nào bằng hạt bụi nhỏ, trông thì như là có, sờ thì như là không, thổi thì như muốn bay, nhìn thì như muốn chạy, thế là mây ta vẽ khéo. Mây ta vẽ khéo, thế rồi ngày mai người xem lũ lượt tới, đều nói rằng : « Vàng trắng đẹp thật ! Tuyệt không một ai khen đến mây... » (1)

Công việc của ta không khác cái việc « nhuộm mây, nẩy trắng » trên đây. Mục tiêu của ta là con người, nhưng với con người, ta không làm gì nổi, phải dùng kiến thức. Dạy kiến thức nhưng ý không ở kiến thức mà vẫn ở con người. Thế nhưng, thế

(1) Vương Thực Phủ. *Mái tây (Tây Sương Ký)*. Phê bình của Thánh Thán. Bản dịch của Nhưộng Tống. Tân Việt xuất bản.

nào cũng phải để ý đến kiến thức đã. Nhưng nếu cuối đoạn đường, ta chỉ thấy kiến thức, toàn là kiến thức hay chỉ thấy những bằng cấp to, tượng trưng cho kiến thức rộng thì không khác mây đã lấp trắng, cái đẹp của mây đã làm mờ ánh sáng của trăng, không khác trong câu chuyện của Thánh Thán, người xem đều bảo: Mây đẹp thật! và tuyệt không ai nhắc đến trăng. Thế là hỏng, cái dạy của ta hỏng, cái học của trẻ hỏng.

Cho nên, vấn đề tiên quyết mà tôi mong được chấp nhận đây là: lấy kiến thức phải làm phương tiện, lấy trẻ làm phương châm, lấy con người làm cứu cánh. Đó là cái « Đạo » của ông thầy, nơi phát khởi mọi suy tư, mọi sáng kiến, mọi hoạt động của ông. Có như thế, nhà giáo mới tìm được lại niềm tin, tin ở nhiệm vụ, ở thiên chức. Có như thế mới mong xây dựng được cảnh thái hòa, trông được ngày vui sáng của dân ta.

Tháng 12 - 1972

F. Hazan. *Condenses des écrivains pédagogiques*, Fernand Nathan. Bản dịch của Lê Thanh Hoàng Dân, Nhà xuất bản Trẻ, 1972.

R. Cousinet. *Leçons de Pédagogie*. Presse universitaire de France.

G. Viatte, Y. Largrée, C. Double. F. Russo, le Moal. *Progrès et incertitudes de l'éducation*, Presse universitaire de France.

Recommandations de l' UNESCO 1956.



• Đoàn Viết Hoạt

ĐẠI HỌC VIỆT NAM : QUÁ KHỨ VÀ TƯƠNG LAI

LƯỢC sử sự phát triển giáo dục đại học tại Việt nam chúng tôi thấy hai đặc điểm này : một mặt mọi diễn tiến của nền đại học bị chi phối nặng nề bởi các chính sách của nhà nước ; mặt khác, đại học tách lìa khỏi xã hội và văn hóa Việt nam. Hai sự kiện này liên quan mật thiết. Chúng ta thử lược xét hai đặc tính này trong suốt quá trình phát triển của đại học Việt nam từ lúc người Pháp thành lập Đại học Đông dương cho tới nay để xem chúng ta có thể rút tĩa được những bài học gì cho chiều hướng phát triển tương lai của nền đại học Việt nam.

ĐẠI HỌC THỜI PHÁP THUỘC.

Dưới thời Pháp thuộc, chính sách hợp tác trá hình trên chính trị và đồng hóa (thực chất) trên văn hóa (1) đã ảnh hưởng rõ rệt tới sự phát triển của trường Đại học Đông dương kể từ những ngày đầu tiên tới cuối thập niên 1940. Trường đại học này, tiền thân của Viện Đại học Saigon, đã được phát triển để đáp ứng hai nhu cầu tương quan của chế độ thực dân: đó là nhu cầu phát huy ảnh hưởng văn hóa của Pháp tại Viễn đông và Đông dương, và nhu cầu đào tạo những phụ tá kỹ thuật và hành chánh cho chương trình khai thác thuộc địa của người Pháp. Trong giai đoạn đầu nhu cầu thứ hai chiếm ưu thắng vì thực dân Pháp không thể khai thác thuộc địa nếu không có sự trợ lực của đám thầy thợ bản xứ. Tuy nhiên sự giao thiệp với đám thầy thợ bản xứ này gặp hai trở ngại lớn: đó là ngôn ngữ và kiến thức kỹ thuật. Do đó, trường thông ngôn và kỹ thuật sơ cấp là những cơ sở giáo dục đầu tiên được người Pháp mở ra cho dân ta học. Một số lớn những trường này, nhất là những trường kỹ thuật sơ cấp, đã đặt nền tảng đầu tiên cho trường đại học Đông dương.

Trường đại học này được mở ra lần đầu tiên vào năm 1907 nhưng chỉ non một năm sau lại bị đóng cửa, một phần vì thiếu chuẩn bị một phần vì không đáp ứng nhu cầu thực tế lúc đó

(1) Về chính sách đồng hóa và hợp tác trong chủ nghĩa thực dân của Pháp, xin xem cuốn: Raymond F. Betts, *Assimilation and Association in French Colonial Theory, 1890-1914* (New York: Columbia University Press, 1961).



của thực dân Pháp. Mười năm sau khi trường này được Albert Sarraut mở cửa lại chỉ gồm toàn những trường thực nghiệp sơ và trung cấp. Cho mãi tới năm 1930 trường đại học Đông dương chỉ có danh không có thực, trong thực tế chỉ là một tập hợp những trường kỹ thuật phẩm chất thấp, có lẽ chỉ trừ trường hợp của trường Y Dược. Tuy thế ảnh hưởng văn hóa Pháp càng ngày càng tăng dần trong giới trí thức tư sản thành thị, cho nên kể từ khoảng 1930 trở đi người Pháp đã có được sự hỗ trợ của một số trí thức mới do các trường Pháp đào tạo ra. Cuộc cải cách đại học do toàn quyền Robin thi hành năm 1934 đã phản ánh sự ưu thắng của văn hóa Pháp. Mặc dầu Robin nêu ra lý do tài chính eo hẹp để tách các trường chuyên nghiệp ra khỏi đại học, nhưng lý do chính là sát nhập các trường Y Dược và Luật khoa vào viện đại học Ba lê (1) điều này có nghĩa là nếu cuộc cải cách đại học năm 1934 có phần nào tăng phẩm chất giảng dạy của trường Y Dược và Luật khoa, lại đồng hóa các trường này thành những chi nhánh của viện đại học Ba lê. Giai đoạn kể từ 1930 trở đi do đó là giai đoạn đồng hóa văn hóa mạnh mẽ nhất trong tiến trình thực dân của người Pháp ở Việt nam. Mà trong giai đoạn này trường đại học Đông dương đóng một vai trò quan trọng bậc nhất.

Chính vì chính sách đồng hóa này mà trường đại học Đông dương không thể phát triển được. Có hai yếu tố chi phối sự

(1) République Française, Gouverneur Général de l'Indochine *Rapports au Conseil de Gouvernement de l'Indochine, 1934* (Hanoi — Hải phong: IDEO, 1934) tr. 109.

phát triển chậm chạp này: trước hết là uy tín thu hút của các trường đại học tại mẫu quốc, và sau nữa, người Pháp dè dặt trong việc sử dụng những sinh viên tốt nghiệp đại học, nhất là thành phần du học trở về. Sự dè dặt này rất dễ hiểu: rất nhiều sinh viên du học trở về đã bất mãn trước chính sách độc đoán và tàn bạo của thực dân. Ngoài hai yếu tố trên, phải kể thêm sự thiếu vắng hẳn một nền kinh tế phát triển tự lực. Kinh tế bản xứ hoàn toàn lệ thuộc kinh tế mẫu quốc. Bản xứ chỉ là nơi khai thác tài nguyên và trạm mua lại các vật liệu chế biến từ tài nguyên đã khai thác được. Chính sách lệ thuộc kinh tế, chính trị và văn hóa này đương nhiên ngăn chặn việc phát triển một nền đại học bản xứ độc lập và góp phần vào việc phát triển quốc gia. Hơn nữa, tinh thần quốc gia mỗi lúc một gia tăng trong giới thanh niên trí thức đã làm cho người Pháp e ngại không dám để cho một nền đại học như vậy phát triển. Vì những yếu tố trên, trường đại học Đông dương, cho tới thập niên 1940, không thể phát triển được. Trường đại học này đã không đóng được vai trò hướng dẫn trong việc phát triển kinh tế và chính trị tại nước ta. Nó cũng không phản ánh được thực tế và nhu cầu của xã hội.

Dưới sự chi phối nặng nề của văn hóa Pháp trường đại học Đông dương còn tự tách biệt khỏi diễn biến chung của xã hội cũng như văn hóa Việt nam. Điều này liên hệ chặt chẽ tới một sự kiện xã hội quan trọng. Đó là dưới thời Pháp thuộc thành thị trở nên những trung tâm của các hoạt động văn hóa



xã hội, chứ không phải làng mạc như trước nữa. Người Pháp đã cố tình tạo ra các thành thị như những ốc đảo của văn hóa Pháp tại nước ta. Sự khác biệt giữa thành thị và thôn quê dưới ảnh hưởng đô hộ của Pháp vừa mang tính chất xã hội kinh tế vừa mang tính chất văn hóa. Trước khi người Pháp tới giới trí thức sống rải rác tại thôn quê lẫn lộn với những nông dân, chia xẻ nếp sống và thân phận với họ. Nhưng kể từ sau 1900 một lớp trí thức mới được thành hình dần dà tập trung tại thành thị, nhất là tại các đô thị sầm uất. Họ chịu ảnh hưởng nặng nề của văn hóa và nếp sống Tây phương, và sống hoàn toàn xa cách lớp đa số nông dân cùng khổ. Sự tách biệt giữa thành thị và nông thôn này đã tạo ra hai hậu quả trái nghịch. Một mặt văn hóa dân tộc không thể phát huy được vì bị tách biệt ra khỏi giòng sống mặt tầng của xã hội. Mặt khác, văn hóa thành thị Tây phương hóa chiếm ưu thắng hơn văn hóa dân tộc. Trong hoàn cảnh suy đồi của văn hóa dân tộc, trường đại học Đông dương làm sao có thể phản ảnh được truyền thống văn hóa dân tộc. Giống nền giáo dục cổ truyền thời Hán học, trường đại học Đông dương cũng trở thành trung tâm văn hóa Pháp tại Việt nam. Nhưng trong thời Hán học, giới trí thức ưu tú thường không tách biệt khỏi quần chúng, còn trong thời Pháp thuộc, giáo dục đại học đã đào tạo ra một lớp trí thức hoàn toàn Tây hóa ; mất gốc, và xa lạ ngay với chính xã hội đã cru mang họ.

Tóm lại, dưới sự cai trị của người Pháp, những diễn biến chính trị, kinh tế, xã hội và văn hóa điều đồng loạt áp đảo để

biến trường đại học Đông dương thành một cơ sở giáo dục vong bản và không đóng góp gì vào việc phát triển quốc gia.

Giai đoạn sau 1950 chứng kiến nhiều diễn biến chính trị mới phần nào ảnh hưởng tới chiều hướng phát triển của đại học Việt nam. Nhưng trên bản chất mối liên hệ giữa đại học và xã hội vẫn không thay đổi.

ĐẠI HỌC MIỀN BẮC.

Ở miền Bắc, các nhà lãnh đạo Cộng sản đã phản ứng mạnh mẽ chống lại tính chất xa lìa xã hội của trường đại học Đông dương. Ngược lại, họ đã cố gắng gắn liền giáo dục với thực tế xã hội và với lao động sản xuất. Nhờ đó họ đã phần nào thành công trong việc làm cho đại học đáp ứng được nhu cầu phát triển xã hội. Tuy nhiên cũng chính trong sự thành công này mà chúng ta thấy trên bản chất giáo dục tại miền Bắc không khác giáo dục dưới thời Pháp thuộc. Thực ra người Pháp không phải đã không thành công trong việc phát triển đại học. Họ đã thành công nhưng chỉ thành công trong ý nghĩa làm cho đại học đáp ứng nhu cầu thực dân của họ. Họ đã cố tâm giới hạn sự phát triển kinh tế và thương mại bản xứ, thì đương nhiên họ phải cố tâm làm chậm lại sự phát triển đại học. Ngược lại, các nhà lãnh đạo miền Bắc ngày nay muốn phát triển mạnh và nhanh xã hội nước ta *theo* đường lối Cộng sản. Và cũng tự nhiên là họ phải áp đặt chương trình phát triển kinh tế Cộng sản lên các trường đại học bắt các trường này phục vụ cho nhu cầu phát triển ấy. Họ cũng đã thành công trong việc làm cho đại

học phục vụ các kế hoạch phát triển xã hội theo quan điểm riêng của họ. Nói cách khác, các nhà lãnh đạo Cộng sản chỉ chống lại quan điểm giáo dục của người Pháp vì quan điểm này không còn phù hợp với quan điểm Cộng sản nữa chứ còn ở cả hai chế độ đại học đều không được đóng một vai trò lãnh đạo nào trong việc xây dựng xứ sở trên cả hai phương diện kinh tế và văn hóa. Đại học chỉ có một nhiệm vụ là cúi đầu tuân hành các chỉ tiêu đã được đề ra. Tương quan giữa đại học và chính quyền là tương quan một chiều. Vì thế, học tập chính trị trở nên một môn học chính yếu trong chương trình giảng huấn tại đại học miền Bắc, và cán bộ Đảng chi phối hầu hết mọi vấn đề điều hành của đại học. Đại học phải phục vụ cho chủ nghĩa Cộng sản cũng như nó đã phục vụ cho chủ nghĩa thực dân một cách đặc lực trước đây.

Hơn nữa, nếu tại miền Bắc đại học có tương quan mật thiết hơn với xã hội chẳng nữa điều này không có nghĩa là đại học đã phát huy được văn hóa đặc thù của dân tộc. Các nhà lãnh đạo miền Bắc muốn đại học phải gắn liền hơn với xã hội vì các lý do kinh tế và chính trị hơn là vì lý do văn hóa. Muốn tránh khỏi phải đi qua giai đoạn tư bản mà tiến thẳng tới giai đoạn Cộng sản, nhưng lại chưa đủ cơ khí hóa và thiếu một nền nông nghiệp vững mạnh làm nền tảng, các nhà lãnh đạo miền Bắc, muốn bắt chước Trung hoa, dựa vào nhân lực để thực hiện nhiệm vụ chuyển tiếp và xây dựng xã hội chủ nghĩa. Vì thế, lao động trở thành chìa khóa thành công của phát triển kinh tế. Và đương nhiên là một nền giáo dục từ chương thiên lý thuyết như nền giáo dục thời Pháp thuộc không thể còn chỗ

đứng trong xã hội mới nữa. Một nền kinh tế xã hội chủ nghĩa đòi hỏi một lớp công dân lao động hóa và một nền giáo dục xã hội hóa.

Còn đối với câu hỏi liệu một nền giáo dục gắn liền với đời sống có đem lại thế ưu thắng cho văn hóa dân tộc hay không thiết tưởng Phạm Văn Đồng đã cho chúng ta một câu trả lời rõ rệt. Trong bản báo cáo đọc trước Quốc hội năm 1958, ông Đồng nói rằng văn hóa và nghệ thuật phải mang « nội dung xã hội chủ nghĩa hình thức dân tộc. » (1) Lời tuyên bố ấy hàm chứa một ý nghĩa hết sức rõ rệt : miền Bắc phải phát huy một nền văn hóa Cộng sản — một văn hóa ngoại lai khác phát xuất từ Tây phương. Đại học, cánh tay văn hóa của cuộc cách mạng xã hội chủ nghĩa, phải đào tạo ra một lớp trí thức mới, lớp lao động trí óc, hay đúng hơn, lớp trí thức xã hội chủ nghĩa.

Sự khác biệt giữa giáo dục dưới thời Pháp thuộc và giáo dục Cộng sản cũng giống như sự khác biệt giữa rọu mới trong bình cũ. Bình cũ đây là sự kiểm soát chặt chẽ của chính quyền đối với đại học. Còn rọu mới là chủ nghĩa Cộng sản thay thế cho chủ nghĩa thực dân Pháp. Cả hai chủ nghĩa đều du nhập từ thời Tây và xa lạ đối với văn hóa dân tộc. Nếu có khác chẳng nữa thì chỉ khác nhau ở chỗ một đảng dưới thời Pháp thuộc lớp trí thức mới không được đóng vai trò tích cực trong việc phát triển xã hội dù họ có muốn, còn đảng khác, trong chế độ Cộng sản, trí thức mới phải bắt buộc tham gia sản xuất dù họ không muốn.

(1) Phạm Văn Đồng, « Nhiệm vụ Phát triển Văn hóa xã hội chủ nghĩa. Trích báo cáo tại phiên họp thứ 8 của Quốc hội ». *Giáo dục Nhân dân* (Hà nội), Số 7 (30-5-1958) tr. 8.



ĐẠI HỌC MIỀN NAM.

Tại miền Nam, cho tới những năm gần đây, chiều hướng tương quan giữa đại học và xã hội cũng không mấy khác biệt với truyền thống do người Pháp để lại. Tuy nhiên trong mấy năm gần đây vài yếu tố mới đã đem lại nhiều chân trời mới mở cho tương lai đại học miền Nam.

Dưới thời ông Ngô Đình Diệm, mặc dù chính quyền đã phần nào thành công trong việc trung lập hóa nhà trường ra khỏi mọi tham gia chính trị, nhưng lại thất bại trong cố gắng hướng dẫn chiều hướng phát triển đại học. Trong khi đó, giới đại học, một phần bị hủ hóa bởi nền giáo dục từ chương vong bản của Pháp, một phần bị chính quyền mua chuộc, đã giữ một nếp sinh hoạt xa lìa quần chúng, xa lìa xã hội, không phát huy được văn hóa dân tộc, cũng không đóng góp gì vào việc phát triển quốc gia. Chính quyền thì không đưa ra được một đường lối phát triển kinh tế rõ rệt nào. Trên phương diện chính trị thì nền dân chủ trá hình không che đậy được bản chất độc đoán của chế độ.

Thêm vào đó là sự gia tăng nhảy vọt của sĩ số Trung Tiểu học đẩy giáo dục đại học nói riêng và giáo dục nói chung vào một tình trạng phát triển hỗn độn thiếu kế hoạch và đường hướng chỉ đạo rõ rệt. Những cơn xáo trộn chính trị cùng tình hình quân sự trầm trọng trong những năm sau 1963 chỉ làm tình trạng giáo dục này tồi tệ thêm. Đại học cũng như các cấp học khác phát triển rất nhanh về sĩ số; nhưng về phẩm chất thì đương nhiên phải giảm sút đi. Những chương trình cải tiến cả về chương trình học lẫn tiện nghi giảng dạy đều không bao

giờ được thực hiện một cách trọn vẹn, một phần vì sự gia tăng của áp lực quân sự, phần khác vì sự tham nhũng trong chính quyền. Thêm vào đó là ảnh hưởng chưa mấy giảm sút của văn hóa Pháp trong giới trí thức có ưu thế tại miền Nam.

Tuy thế, kể từ 1965, ba yếu tố mới bắt đầu ảnh hưởng vào chiều hướng phát triển đại học tại miền Nam. Yếu tố thứ nhất chính là chiến tranh, với tầm mức gia tăng qui mô. Cuộc chiến đã mở cửa cho ảnh hưởng Mỹ du nhập ào ạt vào miền Nam. Tinh thần phản chiến, chống chính quyền và chống Mỹ của một số sinh viên và giáo sư đại học vừa là mức độ đo lường sự gia tăng can thiệp của người Mỹ vào xã hội miền Nam, vừa lại là yếu tố đối nghịch lại sự gia tăng can thiệp đó. Yếu tố thứ hai là những cố gắng của người Mỹ trên phương diện văn hóa giáo dục bắt đầu mang lại vài thành quả cụ thể ảnh hưởng vào sự phát triển đại học miền Nam. Mỗi năm thêm một số du học sinh từ Mỹ quốc trở về đem theo những quan điểm mới tác động vào chiều hướng phát triển đại học, nhất là các đại học trẻ. Những tác động mới này cho tới nay phần lớn có xu hướng phát triển một nền đại học theo mô thức của Mỹ. Về phần chính những người Mỹ hữu trách cũng đã cố gắng thúc đẩy cho đại học miền Nam thay đổi mạnh mẽ, nhất là về lãnh vực quản trị và điều hành. Yếu tố thứ ba là sự xuất hiện của các trường đại học mới vừa tại Sài Gòn, vừa tại địa phương. Những đại học trẻ trung mới xuất hiện này đã thổi một luồng khí tươi mát vào nền đại học miền Nam, và vì không bị chi phối bởi một truyền thống có sẵn nào, các trường đại học mới mở này dễ thích nghi với các điều kiện và hoàn cảnh mới hơn. Các phân khoa của

viện đại học Sài Gòn, vốn bảo thủ và già lão, đã dần dần mất vai trò lãnh đạo vì không thích nghi được với những đòi hỏi canh tân mỗi lúc một thêm nóng nảy của giới sinh viên và thành phần giáo sư trẻ.

Trong ngắn hạn, ba yếu tố mới này có xu hướng đẩy đại học miền Nam về gần với mô thức phát triển đại học Mỹ hơn Pháp. Chiều hướng phát triển gần với mô thức Mỹ này có thể có lợi cho đại học miền Nam để chống lại quan điểm giáo dục Pháp nặng từ chương và thiếu thực tiễn. Tuy nhiên, phong trào phản chiến ngoài ảnh hưởng nhất thời về chính trị, đã tạo ra một tinh thần quốc gia mới, tinh thần này kêu gọi từ bỏ mọi chủ thuyết ngoại lai để xây dựng một mặt trận văn hóa dân tộc. Trên đường dài, khuynh hướng văn hóa mới này chắc chắn sẽ có những ảnh hưởng mạnh mẽ tới sự phát triển văn hóa giáo dục tại miền Nam nói riêng, và Việt nam nói chung. Tuy nhiên hiện nay khuynh hướng này chưa tạo được những ảnh hưởng đủ mạnh và đủ thực tiễn đối với sự phát triển đại học và giáo dục. Vì thế, trong thời gian sắp tới, những cải đổi về giáo dục và đại học tại miền Nam chắc sẽ còn mang nặng ảnh hưởng của người Mỹ. Ngay từ 1967, giáo dục đại học tại miền Nam đã bắt đầu một khúc quanh mới. Một nền giáo dục đại học mới đang trên đường thành hình để thay thế nền đại học từ chương, thiên trọng về lý thuyết và đả ngộ thành phần ưu tú trong xã hội bằng một quan niệm giáo dục thực tiễn, thích nghi và nhằm tới đa số quần chúng.

Mặc dù chiều hướng phát triển này hứa hẹn một tương lai nhiều khích lệ hơn cho nền đại học miền Nam, nhưng hai vấn

đề căn bản từng đè nặng sự phát triển của đại học Việt nam vẫn chưa được giải quyết. Vấn đề thứ nhất là sự kiểm soát chặt chẽ của chính quyền đối với đại học. Vấn đề thứ hai là sự thất bại của đại học trong việc phản ánh và phát huy văn hóa dân tộc. Vấn đề thứ nhất thuộc lãnh vực quản trị; vấn đề thứ hai, lãnh vực chương trình. Chừng nào hai vấn đề căn bản trên chưa được giải quyết ổn thỏa, đại học miền Nam cũng như miền Bắc sẽ chỉ đi trên vết xe đổ của quá khứ.

CHIỀU HƯỚNG PHÁT TRIỂN TƯƠNG LAI.

Như thế, lược xét sự phát triển của đại học nước ta trong bối cảnh văn-chính-xã cho ta thấy diễn tiến phát triển của đại học tại nước ta đã bị chi phối bởi hai yếu tố : chính trị và văn hóa. Về phương diện chính trị, đại học Việt nam đã luôn luôn phải chiều theo ý muốn của các chính quyền đương nhiệm. Về mặt văn hóa, đại học Việt nam xa cách với xã hội và văn hóa dân tộc, và dưới sự chi phối của thế lực chính trị, phục vụ cho một nền văn hóa du thập từ nước ngoài. Nền đại học nước ta đã chưa đóng được vai trò đáng kể trong việc phát triển xứ sở và chưa xứng đáng là một trung tâm vận động văn hóa xã hội.

Quá khứ như thế đã để lại cho chúng ta hai nhiệm vụ chủ yếu : Nhiệm vụ thứ nhất là tổ chức lại đại học để tạo được một tương quan quân bình giữa chính quyền và đại học ; và nhiệm vụ thứ hai là cải tiến đại học thành những trung tâm văn hóa và phát triển quốc gia có phẩm chất cao. Công việc thứ nhất nhằm vừa tạo được thể tự trị cho đại học vừa nối liền đại học với nhu cầu phát triển quốc gia. Công việc thứ hai

nhằm giải đáp được vấn đề quan trọng bậc nhất của xã hội Việt nam hiện tại: đó là vấn đề mô thức phát triển xã hội thích hợp nhất cho Việt nam. Công việc này đòi hỏi đại học phải có những công trình nghiên cứu lâu dài và đầy sáng tạo.

Nhiệm vụ thứ nhất

Để hoàn thành nhiệm vụ thứ nhất đại học phải tranh đấu để có được một cơ chế pháp lý vừa bảo đảm quyền tự trị đại học, vừa xác định rõ rệt mối tương quan giữa chính quyền và đại học, và xác định rõ rệt nhiệm vụ của đại học trong việc đóng góp vào các kế hoạch phát triển xã hội. Đại học phải đóng vai trò của một cơ năng cùng với các cơ năng khác đóng góp vào việc phát triển quốc gia, do đó, phải thích nghi với các nhu cầu của xã hội. Tuy nhiên, cần có các bảo đảm để đại học không bị áp chế bởi các thế lực chính trị để phục vụ mù quáng bất cứ nhu cầu thực tế thô thiển và nhất thời nào, mà bỏ quên vai trò hướng dẫn xã hội trên đường dài. Đây là một vấn đề tế nhị và khó khăn chung của mọi quốc gia: vấn đề quân bình mối tương quan giữa quyền thế và kiến thức, giữa uy quyền quốc gia và tự do phát kiến. Đó cũng là vấn đề quân bình giữa nhu cầu ngắn hạn và nhu cầu dài hạn, giữa chính trị và văn hóa giáo dục, giữa phục vụ quốc gia và hướng dẫn xã hội.

Mối tương giao quân bình này có đạt được mới mong đại học đóng góp tích cực cho việc phát triển xã hội hiện tại cũng như vạch hướng tiến hóa tương lai cho xã hội mai sau. Mối tương giao quân bình này phải được bảo đảm bằng một cơ cấu pháp lý được quốc gia công nhận. Để bảo đảm được mối tương

giao quân bình trên, việc soạn văn kiện pháp lý cho đại học cần có sự tham gia tích cực của tất cả các thành phần liên hệ tới đại học. Trong số đó phải kể đặc biệt tới sự tham gia của thành phần trực tiếp liên hệ tới đại học là sinh viên, giáo sư và các quản trị viên của đại học. Văn kiện pháp lý này cũng cần bảo đảm cho giới đại học một vị thế cần yếu trong việc hoạch định chính sách chung của việc phát triển quốc gia. Chẳng hạn như các ủy ban kế hoạch quốc gia cần có sự góp mặt của những người đại diện giới đại học.

Điều này không những sẽ làm cho đại học tham gia tích cực hơn vào công việc chung của quốc gia ; nhưng quan trọng hơn, nó sẽ kích thích sự phát triển về phẩm của đại học, một phát triển hiện nay rất cần thiết để đại học có thể đóng được vai trò lưỡng diện : vừa phục vụ vừa hướng dẫn xã hội.

Ở đây cần mở một dấu ngoặc để nói lên vấn đề đại học công, tư và vấn đề mở thêm các đại học mới. Theo quan điểm chung hiện nay đều đồng ý không nên phân biệt công tư. Nhưng trong thực tế sự phân biệt vẫn còn đó, qua việc phân chia ngân sách tài trợ đại học, qua các thái độ đối xử với hai loại đại học này. Có lẽ chính phủ cần có một chính sách linh động hơn, để một mặt giải tỏa các đại học công khỏi mạng lưới hành chánh công quyền nó làm trì trệ nhiều sáng kiến tự phát, mặt khác giúp cho đại học tư có đôi dào phương tiện hơn để xứng đáng đóng góp vào việc phát triển giáo dục. Một thí dụ cụ thể nhất là qui chế giáo chức đại học, cũng giống qui chế giáo chức trung và tiểu học đã coi các giáo chức như công chức của chính

phủ hơn là các giáo chức của đại học. Các giáo chức đại học do đó thấy mình tùy thuộc vào chính phủ hơn vào đại học nơi họ phục vụ, về phương diện hành chánh và tài chánh, hay đúng hơn về phương diện thực tế. Mà điều này ảnh hưởng rất nhiều tới các đóng góp có tính cách tự phát và sáng tạo của họ về phương diện học vụ và giảng huấn. Qui chế này không mở lối cho việc phân phối giáo chức cơ hữu cho mọi đại học theo tổng số giáo chức toàn quốc và theo nhu cầu mỗi viện. Qui chế ấy cũng đóng kín cửa mỗi đại học, ngay cả mỗi đại học công với nhau, không mở lối cho việc trao đổi giáo chức cơ hữu, vừa theo sự chọn lựa tự do của cá nhân giáo chức, vừa phù hợp với nhu cầu của mỗi đại học. Việc tự do « di chuyển » của giáo chức cơ hữu giữa đại học này với đại học khác là một trong nhiều yếu tố quan trọng kích thích sự phát triển cạnh tranh về phẩm chất giảng huấn và nghiên cứu của nền đại học.

Còn về vấn đề mở thêm đại học, thiết tưởng chúng ta không nên hạn chế. Tuy nhiên, thực tế ngân sách quốc gia (vì cho phép mở là phải dự trù tài trợ) cũng như số giáo chức đại học giới hạn mà đã tăng trưởng rất chậm chạp, khiến chúng ta bắt buộc phải thận trọng. Chúng ta cần có kế hoạch phát triển đại học và kế hoạch này phải đi sát với nhu cầu ngắn hạn, và dài hạn của việc phát triển quốc gia. Đồng thời cần có các tiêu chuẩn rõ rệt về việc mở một đại học mới. Việc hoạch định các kế hoạch và tiêu chuẩn này cần được sự góp ý tích cực của giới đại học ngay từ phút đầu, và sau khi được chấp nhận, phải được công bố rộng rãi và minh thị cho mọi giới, nếu cần, phải được sự thông qua của quốc hội để có một căn bản

pháp lý quốc gia, áp dụng chung cho mọi trường hợp. Nếu chúng ta không sớm có các điều kiện minh thị trên e rằng chúng ta sẽ rơi vào tình trạng « võ rường » của ngành đại học.

Nhiệm vụ thứ hai

Nếu công việc thứ nhất cần được hoàn tất sớm để giúp cho việc điều hành và phát triển đúng đắn của đại học, công việc thứ hai lại là một công việc quan trọng bậc nhất đối với chính giới đại học, mà nhiệm vụ hoàn tất chủ yếu ở ngay nơi các đại học. Nếu công việc thứ nhất liên quan tới nhiệm vụ của đại học đối với sự tiến bộ kỹ thuật chuyên nghiệp của quốc gia, thì công việc thứ hai nhằm giải quyết một vấn đề lịch sử của nước ta. Vấn đề này căn bản là một vấn đề văn hóa. Chúng ta có thể lược xét vấn đề đó như sau :

Một vấn đề lớn nhất của nước ta trong suốt giòng lịch sử là vấn đề cơ chế hóa lý tưởng nhân sinh cũng như truyền thống văn hóa của dân tộc trong một tổ chức xã hội đầy sinh động và tiến hóa. Thực tế chính trị và lịch sử này có nhiều nguyên nhân, mà nguyên nhân sâu xa nhất có lẽ chính là động lực sinh tồn của dân ta, vì chính nhờ tính chất vô cơ chế hóa này mà văn hóa và lý tưởng dân sinh của dân ta mới tồn tại được không bị ngoại hóa vẫn giữ được bản sắc độc đáo sau bao mưu đồ và cố gắng đồng hóa của ngoại nhân. (1) Tuy nhiên hậu quả của sự kiện này là mặt tăng của xã hội ta, nghĩa

(1) Trong số học giả Tây phương rất ít người hiểu được vấn đề này của xã hội Việt nam cận đại. Tuy nhiên, một số ít đã phần nào thấy được vấn đề, trong số này chúng tôi xin đặc biệt giới thiệu : Ralph B. Smith, *Viet nam and the West*, (London Heinemann, 1968).

là các cơ chế công quyền cũng như các cơ chế nhân dân đã dễ dàng bị ảnh hưởng ngoại lai. Sau 10 thế kỷ dưới sự đô hộ của người Trung hoa, cơ chế xã hội nước ta, nhất là cơ chế công quyền, ngay cả giáo dục chính thống (để phân biệt với giáo dục dân gian), cũng mang nặng ảnh hưởng của Trung hoa. Vài giai đoạn trong lịch sử sử phu ta cũng bột phát được nhiều sáng tạo độc đáo và nhiều công trình kiến tạo xã hội và văn học có tính cách thấu hóa sáng tạo phát huy được tinh hoa tiềm ẩn của văn hóa dân tộc. Tuy nhiên, Khổng giáo vẫn chiếm địa vị ưu thắng trong một thời gian dài trên các phương diện văn học cũng như cơ chế công quyền của nước ta. Tới khi người Pháp sang xâm chiếm nước ta, họ đã cố tình thay thế văn hóa Trung hoa với Khổng giáo bằng văn minh Tây phương, tuy một mặt có giúp ta thoát khỏi sự chi phối nặng nề của văn hóa trên mặt tầng xã hội, nhưng mặt khác mặt tầng xã hội nước ta lại rơi vào vòng chi phối mới của văn hóa Pháp. Rồi qua trung gian văn hóa Pháp, dân ta lại có dịp tiếp xúc với văn hóa và tiến bộ khoa học của Tây phương. Hành trình giao tiếp với văn minh Tây phương khởi đi từ ngày người Pháp đặt chân tới Việt nam tới nay chưa dứt, và hậu quả của cuộc tiếp xúc này là dân ta bị đưa vào cơn lốc xoáy vừa mãnh liệt vừa tàn bạo của cuộc tranh chấp ý hệ khác nhau của Tây phương. Cơn lốc xoáy này tới nay vẫn còn đang gây bao tang tóc cho dân tộc. Và chúng ta chỉ có thể thoát ra được nếu thấu hóa được tất cả những ý hệ mâu thuẫn hiện đang chi phối dân ta để vươn lên thực hiện được một cuộc tổng hợp văn hóa thích hợp với thời đại. Mà điều quan trọng nhất hiện nay là thể hiện được cuộc thấu hóa và tổng hợp đó ngay trong việc tổ chức

và sinh hoạt của đời sống quốc dân, chứ không chỉ bằng những ý niệm trừu tượng thiếu phương thức thực hiện cụ thể.

LÝ TƯỞNG CỦA ĐẠI HỌC MIỀN NAM.

Nếu trong khi miền Bắc đã quyết liệt dùng chủ nghĩa Cộng sản để thay thế cho Khổng giáo, một điều không mấy đáng khích lệ, thì miền Nam đã và đang còn là chiến trường cho một cuộc tranh chấp chính trị và ý hệ chưa biết còn đưa tới đâu. Mặc dù chắc rằng quan điểm và mô thức Hoa kỳ sẽ chiếm ưu thế trên lãnh vực giáo dục trong thời gian sắp đến, nhưng chính sự kiện này làm chúng ta phải nhớ lại những bài học lịch sử vừa qua. Và cũng chính viễn tượng không mấy tốt đẹp này đặt cho giới đại học miền Nam một trọng trách nặng nề và khẩn thiết hơn. Nhắm mắt áp dụng mô thức Mỹ vào xã hội nước ta đương nhiên là một điều không thể chấp nhận được. Tuy thế, điều này rất có thể sẽ xảy ra, nếu giới đại học miền Nam bị lóa mắt trước những tiến bộ bề mặt của kỹ thuật tổ chức giáo dục và đại học Hoa kỳ, mà xao lãng nhiệm vụ chủ yếu là nghiên cứu và sáng tạo để tìm được những căn bản vững chắc và cụ thể cho việc giải quyết vấn đề cốt tử của lịch sử tiến hóa của dân tộc ta như vừa trình bày ở trên. Nếu đại học không làm tròn nhiệm vụ đó thì chúng ta còn trông mong ở tổ chức xã hội nào khác, khi mà đại học ngày nay qui tụ những bộ óc ưu tú nhất của quốc gia ?

Đại học không phải chỉ là nơi huấn luyện những chuyên viên kỹ thuật chuyên nghiệp. Đại học lại càng không thể chỉ được lập ra để phục vụ cho một quan điểm và thế lực chính trị độc đoán nào, cũng như một quyền thế văn hóa ngoại lai nào. Một



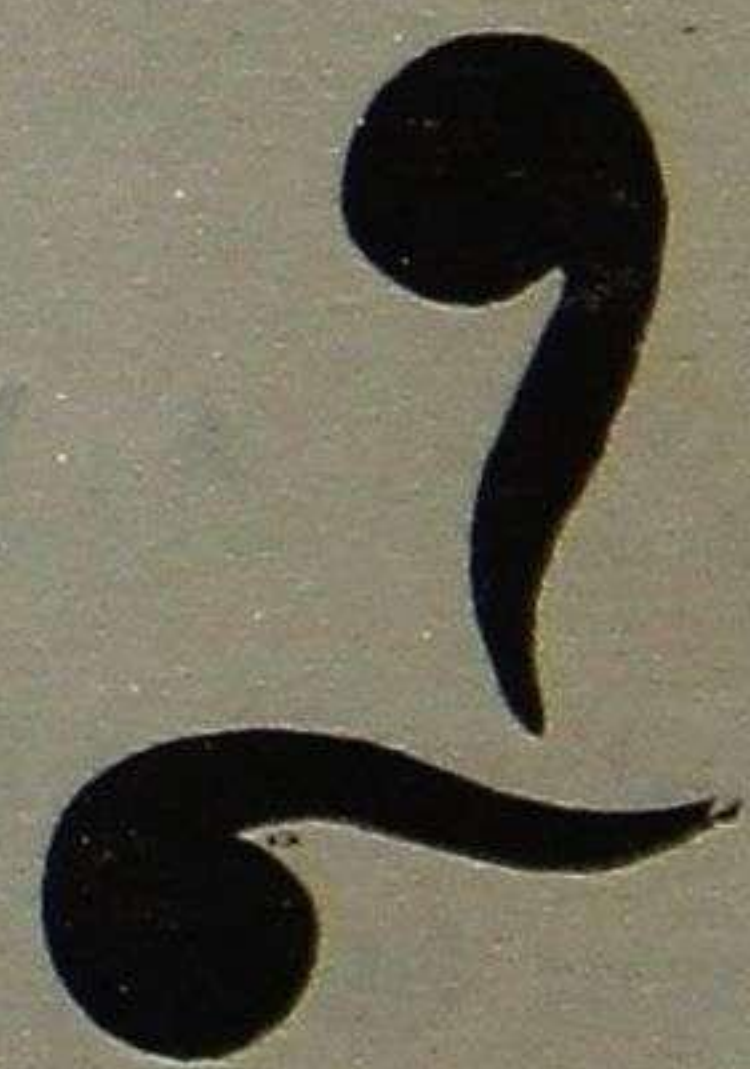
viện đại học phải được quan niệm như một trung tâm nghiên cứu và sáng tạo văn hóa và khoa học cao cấp nhất của quốc gia. Tuy nhiên việc nghiên cứu và sáng tạo này không thể biến đại học thành những tháp ngà xa cách xã hội và dân sinh. Mọi công trình giảng huấn, nghiên cứu và sáng tạo của đại học phải hướng về một mục tiêu duy nhất : tìm đường sống và cách sống thế nào cho dân tộc ta phát huy được hết tiềm năng sẵn có để có thể hưởng được một đời sống no ấm, cao đẹp, và luôn luôn tiến hóa. Các khám phá mới nhất của khoa học phải được đại học thấu hóa và sáng tạo lại cho thích hợp với hoàn cảnh xã hội cùng văn hóa dân ta. Rồi từ đó đem áp dụng vào việc canh cải thường xuyên mọi mặt của đời sống quốc dân. Chỉ có thế đại học mới xứng đáng với vị trí ưu đãi và ưu tú hiện nay cũng như trong tương lai. Chỉ có thế đại học mới xứng đáng được quốc dân tin cậy và quốc gia tài trợ.

ĐOÀN VIỆT HOẠT

Dạm Nhiên

xuất bản và phát hành

viết đúng Hỏi Ngã



của HỒ TRUNG TỶ

GIẢN LƯỢC VÀ HỆ THỐNG TOÀN BỘ LUẬT
HỎI NGÃ

- *Biết ngay. Viết đúng*
- *Giúp trí nhớ. Dễ tra tìm*

DÙNG CHO HỌC SINH VÀ CÁC BẠN MUỐN VIẾT
ĐÚNG TIẾNG VIỆT.

TỦ SÁCH GIÁO KHOA

ĐẠI CHÚNG

do nhóm Giáo Sư Đại Chúng biên soạn, xuất bản và phát hành

★ QUỐC VĂN :

- QUỐC VĂN TOÀN THƯ lớp 6
- QUỐC VĂN TOÀN THƯ lớp 7
- QUỐC VĂN TOÀN THƯ lớp 8
- QUỐC VĂN TOÀN THƯ lớp 9

★ SỬ ĐỊA :

- SỬ ĐỊA lớp 6
- SỬ ĐỊA lớp 7
- SỬ ĐỊA lớp 8
- SỬ ĐỊA lớp 9

★ LÝ HÓA :

- LÝ HÓA lớp 6
- LÝ HÓA lớp 7
- LÝ HÓA lớp 8

★ VẠN VẬT :

- VẠN VẬT lớp 6
- VẠN VẬT lớp 7

ĐẠI CHÚNG

phát hành :

- 55c Hồ xuân Hương
- Sinh tiếp vụ Thủ Đô, 27 Võ Tánh, Saigon
- Tại các Đại lý, Sinh tiếp vụ ĐC các trường
- Tại các nhà sách trên toàn quốc.

• Phan Hồng Lạc

VÀI Ý NGHĨ VỀ ẢNH HƯỞNG CỦA LỐI HỌC XƯA ĐỐI VỚI SỰ SUY TƯỞNG CỦA THANH NIÊN TA NGÀY NAY

THÁNG trước, nhân có chút việc ghé lại trường, tôi có dịp nói chuyện với một vị nữ giáo sư còn rất trẻ, đỗ thạc sĩ Anh văn, giáo sư của đại học Sorbonne, vừa về nước cộng tác với Đại học Sư phạm Saigon. Trong câu chuyện, vị giáo sư có cho biết so với thanh niên ngoại quốc nhất là Pháp, sinh viên mình không có óc sáng tạo và suy luận. Họ thiên về ký ức, nhớ các sự kiện và từ chương. Trong những năm đi dạy học, có nhiều dịp tiếp xúc với học sinh và sinh viên, tôi cũng đồng ý

với vị giáo sư đồng nghiệp vừa ở ngoại quốc về chưa « quen » nhìn đường lối suy tư của bạn trẻ nên cái nhìn ấy chắc chắn là khách quan. Những ai để tâm chú ý chắc cũng nhìn nhận như chúng tôi và không khỏi băn khoăn lo lắng về một thế hệ thanh niên không có óc suy luận, căn cỗi, thiếu óc sáng tạo, già nua trước tuổi. Như thế thì mong muốn cho quốc gia trở nên phú cường là điều ảo tưởng. Muốn hiểu rõ vấn đề hơn, chúng ta thử nhìn lại thực trạng trong đường lối suy tư của các bạn trẻ chúng ta.

THỰC TRẠNG

Trong mọi hoàn cảnh sống, ở đâu chúng ta cũng thấy những chứng tích của tinh thần suy tưởng cứng nhắc rập theo khuôn mẫu xưa, trong học đường cũng như ngoài xã hội.

Trong học đường, từ lớp học ra đến trường thi, thanh thiếu niên học hỏi phần nhiều bằng cách thu nhận kiến thức do nhà giáo truyền thụ. Họ cho thế là đủ, không có cái « hoài nghi phương pháp » của Descartes. Họ không biết rằng kiến thức có sáu nguồn gốc khác nhau : (1)

1. Những gì mọi người đều biết :

Đây là loại kiến thức thông thường nhất. Cái mà mọi người đều biết ta chấp nhận ngay mà không nghi ngờ gì, không tìm hiểu lý do đúng của cái ấy.

2. Những gì nhà chuyên môn nói :

(1) Fred P. Barnes, «*Research for the Practitioner in Education*» (bản in lại bằng ronéo), trang 3-8.



Chúng ta có thói quen tin ngay mà không cần lý luận lời nói của một nhà có thẩm quyền về một sự việc. Những gì nhà chuyên môn nói đều có giá trị. Có khi vì ngôn ngữ, người ta hiểu lầm lời nói của nhà chuyên môn, hoặc diễn dịch sai lạc làm cho mất nguyên nghĩa đi.

3. Những gì nhà nghiên cứu nói :

Kiến thức loại này có tính cách khách quan hơn nhưng nếu chúng ta tin ngay mà không hoài nghi thì cũng như là loại kiến thức do nhà chuyên môn nói.

4. Những gì người ta cảm thấy :

Loại kiến thức này phát xuất từ bản năng, không gợi ý bởi các loại kiến thức kể trên. Do mò mẫm và áp dụng mà người ta khám phá ra những kiến thức mới. Nhưng người học viên vẫn chưa hoàn toàn xa cách hẳn thế lực của những nhà có thẩm quyền chuyên môn, mà vẫn còn hoài nghi.

5. Những gì do học viên nghi ngờ :

Người ta nghi ngờ những gì đã được chấp nhận, tò mò quan sát và muốn thực hành hay làm lại nhưng rồi vì thiếu kinh nghiệm hay chưa dạn dĩ họ không có bắt tay vào việc chứng nghiệm bằng thí nghiệm. Đó chính là bước quan trọng đầu tiên đưa tới những suy nghĩ khoa học và tìm tòi.

6. Những gì do học viên nghĩ :

Người học viên ấp ủ trong lòng những ý tưởng cần chứng nghiệm hay tự mình khám phá ra nguyên nhân sai lầm của chính mình. Đến một lúc anh ta phải thí nghiệm để chứng



nghiệm bằng các cuộc tìm tòi khoa học. Loại kiến thức này do chính học viên thu hoạch được sau khi đã chứng nghiệm nên có tính cách chắc chắn.

Hiện nay, hầu như phần đông học sinh và sinh viên Việt nam thu nhận kiến thức qua hai hoặc ba giai đoạn đầu của nguồn gốc kiến thức được mô tả trên đây. Cho nên, trong khi làm bài hay giải đáp các đề thi, họ có thói quen học thuộc lòng sách hay các bài giảng rồi « nhả » ra như tâm nhả tư. Nếu đề tài ra theo hình thức khảo sát kiến thức về sự nhớ lại hay nhắc lại sự kiện đã được học thì họ làm bài một cách dễ dàng và thoải mái. (1) Nếu đề tài ra theo lối suy luận, họ cảm thấy vật vã, bức đầu bức tai và kêu ầm là đề tài khó, mông lung không sát chương trình học. Nếu đề tài ra theo vừa giáo khoa vừa suy luận, họ bất chấp suy luận cứ làm bài từ đầu đến cuối theo lối giáo khoa. Có khi họ ý thức được đó là đề tài có hai phần trong giải đáp vừa giáo khoa vừa suy luận. Cũng có khi họ có thói quen nhìn mọi đề tài đều là giáo khoa, chỉ cần trả lại những gì đã học, không nhận xét hay phê bình giá trị, tương quan khả hữu giữa các sự kiện. Thanh niên ta đa số chưa tới giai đoạn thách mắc hoài nghi tiêu cực ở giai đoạn bốn, năm và sáu.

(1) Theo Benjamin S. Bloom trong «*Taxonomy of Educational Objectives* », kiến thức về loại nhận biết (recognition) và gợi lại (recall) một ý tưởng, một chất liệu hay hiện tượng đã học loại nhận biết phức tạp hơn gợi nhớ lại.

Vì không nhìn sự kiện trong tương quan của nó với những môi trường chung quanh, nên người đi học ít có những thắc mắc. Lớp học do đó rất thụ động. Ông thầy một mình đọc thoại, học trò ghi chép im lìm và tự động như một máy ghi âm. Nếu nhà giáo là người lớn tuổi hay trầm lặng, không thích đối thoại thì gặt gù lấy làm đặc ý cho rằng năm học này may mắn vớ được một lớp « ngoan ». Nếu nhà giáo là người nhiều nhiệt huyết, thích trao đổi tư tưởng bằng đối thoại hoặc để hiểu biết con đường suy tư của đối tượng sống động hầu hướng dẫn, giảng dạy hiệu quả hơn, hoặc học hỏi ở tuổi trẻ những quan điểm, những nhiệt tình mà vì tuổi tác cao hơn nên không còn nữa, thì đó là một lớp học buồn nản nếu không muốn nói là thê lương.

Có nhiều người cho rằng nhà giáo không cần đối thoại với học sinh hay sinh viên vì họ còn trẻ quá, không có gì có thể học hỏi từ họ được và những gì mình dạy là khuôn vàng thước ngọc cứ thế mà theo không cần bàn cãi. Học sinh hay sinh viên hoặc vì lười suy tư nên không thắc mắc hoặc vì sợ thắc mắc nhiều cuối năm sẽ không có trên bảng thi đỗ. Lâu dần họ quen với thái độ thụ hưởng mà không có chút « tự cường bất tức » nào cả.

Từ thái độ trong học đường ảnh hưởng đến thái độ khi ra giao tiếp với xã hội, người thanh niên Việt nam không linh động, tháo vác, quyền biến, nếu có chằng nữa cũng chậm chạp và không kịp thời. Họ thường nhút nhát, e dè thái quá đến độ

buông trôi mọi cơ hội dẫn thân. Họ không có tinh thần xông xáo, cuồng nhiệt hăng say của tuổi trẻ. Do đó, mới ngoài hai mươi tuổi, tuổi của nhiệt tình, của lý tưởng, của hành động, họ sống an nhàn, thanh thoi, không có lấy một thắc mắc, vui lòng với tư tưởng của bậc già cả là « lão giả an chi ». Chỉ một trăm, một ngàn thanh niên Việt nam có thái độ sống như thế thì không đủ lấy làm lo nghĩ. Nhưng hầu hết đều thế cả, bậc thức giả nào tọa thị điềm nhiên cho được. Bao nhiêu lần, trong khi giảng bài, nhìn những tia mắt bình thản và an phận dù có những điều chưa hiểu của các thanh niên, biên giả thấy thương xót và tìm cách để khuyến khích đối thoại, nhưng không lôi họ ra khỏi được những « lao tù » thụ động. Chắc ai cũng tự hỏi nguyên do nào đã đưa thanh niên chúng ta đến tình trạng thụ động ; mất hết sinh khí của tuổi trẻ như thế. Xin thưa đó là nền giáo dục từ chương, nệ cổ của những thế hệ trước đây.

NGUYÊN NHÂN

Trước khi tìm hiểu nguyên nhân gây ra tình trạng thụ động trong đường lối suy tư của thanh niên ta, thiết tưởng nên xác định bản chất của nền giáo dục trong quá khứ.

Từ xưa tới nay, Việt nam chịu ảnh hưởng hai nền văn hóa ngoại lai. Xa xưa nhất là văn hóa Trung hoa đã du nhập vào từ gần hai ngàn năm nay, mọi sinh hoạt từ tinh thần đến vật chất đều thấy dấu tích của văn hóa Bắc phương. Chử Nho là quốc tự. Nho giáo là quốc giáo. Từ đó, thi cử để lựa chọn người tài giỏi ra giúp nước mô phỏng theo Trung hoa, hay

nói đúng hơn rập khuôn Trung hoa. Sĩ tử đi thi theo tinh thần tâm chương trích cú, đẽo gọt câu văn sao cho chải chuốt, thuộc nhiều kinh điển. Tinh thần ấy, cách thi ấy kéo dài từ đời nhà Lý cho mãi đến gần cuối đời Nguyễn, mới chính thức được bãi bỏ bằng việc cáo chung của các kỳ thi Hán học vào năm 1919. Trên thực tế, tinh thần từ chương của khoa cử còn di hại cho con cháu từ bấy đến nay. Tiếp theo đó, nền Pháp học thiên về lý thuyết hơn thực hành càng đưa thanh niên ta đi sâu vào con đường từ chương hơn nữa. Đến khi thu hồi được độc lập, ta thừa hưởng nguyên vẹn học chế cũng như tinh thần của ngoại bang. Chương trình học nặng về lý thuyết; từ chương trình Hoàng Xuân Hãn năm 1945, qua chương trình Phan Huy Quát đến chương trình cập nhật hóa 1970, trải hơn 25 năm trời, học sinh trung học Việt nam phải học theo một chương trình nặng nề và mô phỏng theo chương trình Pháp. Nhiều sửa đổi, nhưng đều là vá vúi hoặc vì các nhà lãnh đạo giáo dục cầm quyền có tính cách giai đoạn không thích hợp cho những cải tổ sâu rộng hoặc không phải là những người chuyên môn am tường giáo dục vai trò của họ có tính cách chính trị nhiều hơn.

Phương pháp giảng dạy từ trung học đến đại học đều là thuyết giảng. Học sinh thụ động hầu như tuyệt đối. Họ chép những lời giảng về nhà học thuộc lòng, hoặc giáo sư bảo mua sách của ông về « tụng » y nguyên văn là được, không được sửa hay viết khác đi trong lúc làm bài vì đó là « sách hay nhất,

tài liệu không đâu có »... Thậm chí có nhiều người cho rằng dạy ở đại học còn dễ hơn ở trung học vì không ai dám hó hé hỏi han gì, muốn dạy gì thì dạy. Vì quan niệm sai lầm và độc tài như thế cho nên học sinh hay sinh viên trong lớp học là những xác người, không hồn vì không đối thoại, chỉ có độc thoại. Người thanh niên Việt nam, chúng tôi không tin là họ vốn thụ động đến thế, nhưng vì truyền thống vì phương pháp giảng dạy không thích hợp, vì ông thầy độc tài không muốn nhận trao đổi tư tưởng với kẻ khác, cho mình là độc tôn, cho nên họ mới biến thành những con người mất hết những linh hoạt tất yếu phải có của tuổi trẻ. Muốn cho đất nước này khá hơn, thanh niên phải lột xác thoát ra ngoài cái vỏ thụ động trong đường lối suy tư để vươn lên bằng những lối suy nghĩ khoa học, nhiều sáng tạo để xây dựng.

NHU CẦU CÁI TÔI

Trong quá khứ, Việt nam đã bị nô lệ người, hết Tàu đến Tây về quân sự và chính trị. Nay nếu không muốn làm nô lệ cho tư tưởng độc tài, một thứ nô lệ nặng nề, tai hại nhất, khó giải thoát nhất. Ngày nay trong vận hội mới, Việt nam thời hậu chiến đang cần những bàn tay mạnh mẽ, những khối óc thông minh nhiều sáng kiến để xây dựng những đồ nát của hơn hai mươi năm chiến tranh, đồ nát về mọi phương diện từ vật chất đến tinh thần đến nỗi ta không còn nhận diện được ta, không còn cảm nghĩ như ông bà ta, tình tự dân tộc đã biến thái xa nguồn. Mở miệng nói ra, ai cũng cho rằng thanh niên là rường cột cho nước nhà. Nhưng mấy ai nghĩ rằng rường cột ấy cần

đẽo gọt thế nào để có thể chống đỡ được ngôi nhà đang xây cất lại? Chúng tôi thiên nghĩ đây là lúc đẽo gọt các thanh cây để biến thành những rường cột vừa cứng rắn vừa đẹp đẽ.

GIẢI PHÁP CHO VẤN ĐỀ

Vấn đề có tầm mức quan trọng đặc biệt đòi hỏi một sự cải tổ sâu rộng và toàn diện những cơ cấu và môi trường mà thanh niên ta đang sống. Sự cải tổ ấy thiên nghĩ gồm có : 1) thay đổi phương pháp giảng dạy, 2) cải tổ chương trình học, 3) thay đổi thái độ của ông thầy đối với thanh niên, học sinh và 4) thay đổi lề lối thi cử hiện tại.

1. Thay đổi phương pháp giảng dạy.

Như đã trình bày, phương pháp giảng dạy áp dụng tại hầu hết ở các học đường Việt nam nhất là ở đại học là phương pháp thuyết giảng. Ở ngoại quốc, nhà giáo chỉ sử dụng phương pháp này trong trường hợp muốn rèn luyện khả năng nghe của học sinh và sinh viên. Trong khi nghe, họ có nắm được ý chính của bài giảng không hay bạ gì cũng ghi chép? Các nhà giáo dục nghĩ rằng trong một xã hội dân chủ, khả năng nói và nghe giúp sinh viên gặt hái nhiều thành công trong cuộc sống vì có biết nghe mới có thể nói có hiệu quả, chỉ biết nói mà không biết nghe cũng thất bại. Biết nghe được thể hiện qua việc ghi chú; biết nghe, biết nắm lấy những điểm chính thì mới có thể ghi chú rõ ràng, đầy đủ mà không rườm rà. Nhà giáo cần thận thường góp vở học trò, góp theo tỉ lệ hay ngẫu nhiên để kiểm soát sự chính xác của việc ghi chú. Những trường hợp nghe

lầm, ghi bậy hay không nắm được điểm chính được phát giác và sửa chữa kịp thời. Nhà giáo áp dụng phương pháp này cũng phải chuẩn bị rất công phu nếu muốn mang lại nhiều hiệu quả tốt đẹp. Thứ nhất, nhà giáo phải có giọng nói rõ ràng, hấp dẫn để lôi cuốn người nghe; thái độ nhà giáo phải tự nhiên và thân mật như nói chuyện để gây thích thú và vui vẻ, không quá trang nghiêm khiến lớp học như có không khí của giáo đường mà nhà giáo là vị linh mục trước bầy chiên ngoan đạo. Thứ hai là nhà giáo luôn luôn nhớ tới mục tiêu đang theo đuổi và cho học trò biết rõ điểm nào quan trọng cần tập trung sự chú ý. Điểm thứ ba là nên biết thỉnh thoảng ngừng lại để học trò có dịp hỏi lại, nhờ thế ta có thể biết họ có hiểu thực sự không.

Ở Việt nam, phương pháp thuyết giảng không nhằm những mục tiêu vừa kể trên, nhà giáo không có những chuẩn bị thích đáng và vì thế học trò hay sinh viên dần dần trở nên thụ động. Chúng tôi cho rằng chính phương pháp thuyết giảng áp dụng sai lầm đã đưa đến tệ trạng về đường lối suy tư của học sinh, sinh viên chúng ta ngày nay. Nhưng tại sao lại có sự áp dụng sai lầm đó? Theo NORMAN E. WALLEN và ROBERT M.W. TRAVERS, các nhà giáo thích áp dụng lối thuyết giảng vì thích tán láo trong lớp học, thích thao thao bất tuyệt vì nhiều lý do. Có người nói vì muốn phát biểu bằng thái độ ngôn ngữ, có người nói vì muốn kiểm soát học trò, có người nói vì độc tài. (1) Hậu quả của phương pháp thuyết giảng độc tài kể trên là gây nên bất mãn giữa sinh viên, học sinh và nhà giáo; họ xi xâm,

đôi khi trở nên thách đố. Dĩ nhiên giữa thầy trò sinh cãi cọ, bao giờ thầy cũng dành phần phải, người đi học chịu thua thiệt nhất là cuối năm học bị trừ ếm và cửa quân trường rộng mở tiếp đón nông hậu. Đó là hình ảnh rùng rợn nhất đối với các sinh viên « dám thách mắc ». Học đường là nơi ban phát ân huệ cho những người biết thụ động. Gordon, trong thiên khảo cứu về vai trò của nhà giáo trong cơ cấu thông thường ở trung học năm 1955, cho thấy rằng lối giảng dạy thuyết giảng độc tài kể trên nhà giáo biến thành người trung gian giữa học trò và hiệu trưởng trong một hệ thống giáo dục uy quyền. Cuộc thí nghiệm ấy được thực hiện với 576 học trò, chỉ trong một năm mà có đến 81 trò bị gọi lên phòng hiệu trưởng chia ra làm : 33 trường hợp làm mất trật tự trong nhóm, 27 nói chuyện không có phép, 14 trả lời ngỗ ngáo với giáo sư, 4 ném vật dụng, 3 cho các trường hợp vi phạm khác. GORDON cho đó là tác dụng hỗ tương giữa chúng nó với nhau nhưng cũng là khiêu khích đối với giáo sư. (2)

Việc đơn giản nhất là thay thế từ từ phương pháp thuyết giảng độc tài bằng phương pháp có hiệu quả hơn. Chúng ta nên giới hạn phương pháp thuyết giảng trong trường hợp cần thiết như đào luyện khả năng nghe, trình bày sự kiện, lý thuyết v.v... Nói như thế có nghĩa là phương pháp thuyết giảng vẫn

(1) và (2) N.L. Gage, « Analysis and Investigation of Teaching Methods » ; *Handbook of Research on Teaching* (Chicago : Rand Mc Nally Company, 1963), trang 461.462.

còn hữu ích cho thanh niên ta nhưng rất giới hạn. Thiền nghĩ, phương pháp có hiệu quả hơn đối với đường lối suy tư của thanh niên có thể là 1) phương pháp thảo luận và, 2) phương pháp giải quyết vấn đề.

Hai phương pháp này đều nhằm phát triển khả năng suy tư của học sinh và sinh viên. Được gọi là có khả năng suy tư, tối thiểu người sinh viên hay học sinh có thể: 1) sử dụng phương pháp khoa học, 2) có tính hiếu kỳ, phê bình, phân tích, không dễ tin, và 3) sử dụng các nguyên tắc của luận lý (1).

Phương pháp thảo luận.

Phương pháp thảo luận nhằm mục đích giúp học viên tóm tắt những gì vừa học được, nhằm thay đổi thái độ, mối tương quan giữa các bạn hữu, và quan niệm tự kỷ. Chỉ áp dụng phương pháp thảo luận khi nào học viên đã có một căn bản vững chắc. Nhiều người cho rằng phương pháp này làm mất thì giờ, có người ca tụng vì phương pháp thảo luận cho học viên cơ hội bàn thảo với bạn bè những gì vừa mới học chưa trọn vẹn nhờ trao đổi câu chuyện mà thấy được những mối tương quan, những cái nhìn đúng hay sai.

Phương pháp này cũng giúp phát triển khả năng sắp xếp từ ngữ của học viên, soi sáng những ý niệm và thái độ của họ, biết tôn trọng những niềm tin của kẻ khác.

Muốn đạt được những ích lợi nêu trên, nhà giáo cần phải

(1) Op. cit., trang 484.



đề ý đến những điểm sau đây : về phía sinh viên, học sinh, chỉ nên áp dụng phương pháp thảo luận khi nào thấy thích thú. Nhà giáo sẽ cho học sinh cơ hội lựa chọn đề tài thảo luận. Các câu hỏi phải nhằm khơi gợi ý kiến, quan điểm, sự phê phán, đánh giá trị và thái độ hơn là nêu sự kiện trừ phi sự kiện được dùng để hỗ trợ cho quan điểm. Nhà giáo phải « có tài » điều khiển đề cuộc thảo luận đi theo chiều hướng nhất định chứ không lang bạt vì trong một cuộc thảo luận rất dễ lạc hướng, lý do là mọi người đều có tự do phát biểu. Sở dĩ phải nói « có tài » vì nhà giáo không thể độc tài điều khiển buổi thảo luận, độc tài sẽ làm mất hứng thú của học viên, sửa sai mà người bị sửa không phiền, bày tỏ lập trường tương phản mà đối phương không chán nản, dung hòa ý kiến đừng đề xung đột quá làm mất hòa khí. Người có tài điều khiển không có nghĩa là hướng cử tọa theo hướng định sẵn của mình, mà chỉ đóng vai trò soi sáng các điểm gây nên sự hoang mang, nhấn mạnh đến các điểm quan trọng để đừng đi xa đề, làm sáng tỏ các quan niệm sai lầm... Mọi người đều phải tham gia vào cuộc thảo luận. Tránh đừng để cho một cá nhân khuynh đảo cuộc thảo luận và cũng đừng để cho một cá nhân im thin thít, thụ động từ đầu đến cuối. Tránh đừng trả lời ngay câu hỏi của học viên mà đưa câu hỏi ấy cho cả lớp để họ suy nghĩ và chia sẻ quan điểm, ta trả lời liền là « giết chết » mọi suy tư ngay từ đầu của cuộc hội thảo, vì ta nói nhiều thì học viên sẽ không còn cơ hội để nói nữa. Chấm dứt cuộc hội thảo cũng phải có phương pháp, không thể.

chấm dứt buổi hội thảo khi chuông rung, học viên ra khỏi lớp mà không ghi nhớ những điểm chính đã thảo luận.

Phương pháp giải quyết vấn đề.

Danh từ giải quyết vấn đề hơi lạ tai đối với ta nhưng rất quen thuộc đối với giới giáo dục các nước tiên tiến. Giải quyết vấn đề, theo Living Stone Welch, là toàn bộ các hoạt động nhận thức, ghi nhớ, nhớ lại, liên tưởng, tổng quát hóa và xây dựng ý tưởng. Học viên hiểu vấn đề, gặp trở ngại nhưng không biết phải giải quyết vấn đề ra sao. Đó là lúc thích hợp nhất để đưa ra phương pháp này. Phương pháp này có tầm quan trọng đối với thanh niên ta hiện nay. Người thanh niên tập quyền biến ngay từ khi còn ngồi trên ghế nhà trường để sau này khi ra ngoài xã hội bớt bỡ ngỡ và có thể thích ứng ngay với hoàn cảnh, tự tạo cho mình sự thích nghi mau chóng và tự mình quyết định lấy tất cả hành động của mình không cần đến người hướng dẫn. Thành công hay thất bại ở đời tùy thuộc vào thái độ và sự khôn ngoan của tuổi trẻ trước những vấn đề khó khăn cần có sự giải quyết thích đáng hay vụng về. Sự giải quyết phải nhanh chóng, nếu chậm chạp là cơ hội tốt qua đi, không sao tìm lại được.

Ở học đường, các vấn đề mà học viên gặp phải có nhiều tầm mức hoặc đó là những dự án nhà giáo ra cho học viên, việc thực hiện đòi hỏi thời giờ và tra khảo trong thư viện hay phỏng vấn các nhà chuyên môn; thường thì vấn đề được giới hạn trong một bài học tại lớp với thời lượng của 1 hay 2 giờ học.

Nhưng dù vấn đề có tầm mức lớn hay nhỏ, người học viên phải nhận ra vấn đề rồi sau đó mới nghĩ ra giả thuyết để giải quyết vấn đề. Nghĩ ra giả thuyết xong, phải tìm kiếm dữ kiện để bác bỏ hay chấp nhận giả thuyết. Thử đi thử lại với dữ kiện để đi tới kết luận sau cùng. Phương pháp này đòi hỏi học viên phải lý luận, sử dụng dữ kiện để có thể thành lập được một quan điểm vững chắc, phân tích dữ kiện, lựa chọn giải pháp, cách đặt giả thuyết... Đó là một diễn trình suy tư đòi hỏi nhiều cố gắng vì khó khăn. Diễn trình ấy đại khái có những giai đoạn sau đây :

1. Lựa chọn và xác định vấn đề.

Vấn đề lựa chọn phải có hai tính chất : 1) học viên thích, và 2) phục vụ mục tiêu của việc giảng huấn. Muốn học viên thích thú, hãy để cho họ tham gia vào việc lựa chọn vấn đề. Vấn đề được lựa chọn không nên thiên cận và đơn giản. Nhà giáo hãy để cho họ rèn luyện khả năng lý luận, để cho họ có vài sai lầm để ta sửa sai. Nếu vấn đề có tính cách rộng lớn, nên chia làm nhiều vấn đề nhỏ hơn, rồi giải quyết từng vấn đề nhỏ. Giải pháp cho vấn đề nhỏ đưa tới giải pháp cho vấn đề lớn.

2. Thu thập dữ kiện.

Nhà giáo phải hướng dẫn học viên thu thập dữ kiện dùng để đả kích vấn đề. Chẳng những nhà giáo cung cấp dữ kiện mà còn giúp tìm và sử dụng.

3. Diễn dịch và thẩm định dữ kiện.

Đây là dịp để nhà giáo giúp học viên phát triển năng khiếu

thẩm định và phê bình. Họ cần hướng dẫn để nhận biết các khuynh hướng, phân biệt sự kiện và cảm tưởng, phán đoán tính chất đáng tin cậy của nguồn gốc sự kiện.

4. Đi tới kết luận.

Đây là giai đoạn tất nhiên sau khi đã thẩm định, phân tích dữ kiện. Nhà giáo không nên giúp cho học viên có một kết luận mà hướng dẫn các hoạt động tinh thần hướng về vấn đề để họ cố gắng tự đưa tới tìm ra giải pháp cho vấn đề. Nếu dữ kiện không đủ để đưa tới kết luận đáng tin cậy, nhà giáo có bổn phận phải báo động cho học viên của mình để họ nỗ lực tìm kiếm thêm dưới sự hướng dẫn của mình.

Phương pháp trên có thể giúp thanh niên ta quen với đường lối suy tưởng nhiều suy luận theo các nguyên tắc chặt chẽ của lý trí để chuẩn bị cho họ sống trong một xã hội càng ngày càng phiền toái, khó khăn và lọc lừa. Lười suy nghĩ hay không quen với lối suy luận khoa học để tìm một giải pháp khôn ngoan cho vấn đề của chính mình thì không thể nào thành công trên đường đời.

2. Thay đổi chương trình học.

Việc thay đổi chương trình học là công tác quốc gia, một quốc sách đòi hỏi nhiều nhân lực, tài lực và thời gian. Một cá nhân quyết không thể thực hiện được. Vì thế, chúng tôi không dám đề cập đến toàn bộ vấn đề, chỉ đề nghị cách sắp xếp nội dung chương trình học sao cho có thể cung cấp cho học sinh sinh viên nhiều cơ hội phát triển khả năng suy tư theo chiều hướng mong muốn như đã trình bày ở trên.

Việc sắp xếp nội dung chương trình học cũng khó khăn vì đặt ra nhiều vấn đề phức tạp như bản chất của kiến thức, sự tăng trưởng và phát triển của trẻ, sự học tập... Để vấn đề giản dị hơn, chúng tôi chỉ nói đến thay đổi hay sắp xếp nội dung chương trình học trong toàn bộ chương trình của một môn học. Chúng tôi giới hạn trong môn Quốc văn.

Hiện nay, nhà giáo thường chú trọng Giảng văn hơn bất cứ môn học nào của Quốc văn; ở hiệu sách, sách giảng văn được bày bán nhiều hơn các môn khác gấp bội. Nếu biết áp dụng các phương pháp làm phát triển khả năng suy tư theo khoa học thì nhà giáo vẫn có thể dùng môn Giảng văn một cách có hiệu quả. Đáng ngại, phần đông nhà giáo chú trọng phương pháp thuyết giảng. Ở bậc đại học, hầu như các Giáo sư đều dùng phương pháp thuyết giảng hay tệ hơn không có thuyết giảng gì hết, chỉ quay « cua » ronéo, sinh viên mua về rồi học từ đầu đến cuối để thi. Nhiều người chú trọng tới việc giảng, chú thích từ ngữ, diễn tích một cách say sưa như nhà bác ngữ học rồi quên đi cứu cánh là tư tưởng của bài văn. Có người chú trọng tới sự kiện, không chú trọng tương quan. Cho nên khả năng suy tư của học viên ngày càng kém mà khả năng ghi nhớ lại gia tăng để biến trí óc họ thành cái kho chứa kiến thức. Kiến thức đó lại mất hết sinh động vì không có áp dụng để thay đổi, nảy nở ra kiến thức khác. Do đó, môn Giảng văn vẫn nên duy trì nhưng không nên đặt trọng tâm quá nhiều cho đến nỗi gây hiểu lầm học Việt văn tức là học Giảng văn. Hơn nữa, phải thay đổi phương pháp dạy môn học này sao cho có thể phát triển khả năng suy tư của sinh viên học sinh.

Ngoài ra, nên thêm những môn học mới như hướng dẫn đọc sách. Môn này có thể coi như môn thuyết trình ở bậc trung học đệ nhất cấp. Thay vì mỗi tuần có nửa giờ lấy trong giờ Giảng văn, hãy tăng lên 2 giờ hàng tuần, quan trọng như Giảng văn. Nhà giáo sẽ giúp sinh viên học sinh phát triển khả năng suy tư bằng các phương pháp đã nêu trên. Chẳng những môn này được dạy ở bậc trung học đệ nhất cấp mà còn tiếp tục lên tận đại học. Càng lên cao, tác phẩm càng khó, diễn trình suy tư càng phức tạp đòi hỏi học viên nhiều cố gắng. Trong bất cứ môn học nào, nhà giáo luôn luôn chú ý tới nhân bản và giúp cho con người phát triển khả năng suy tư để có thể có ý thức về sự nô lệ của mình trong tư tưởng kẻ khác mà không đủ năng lực để tự giải thoát. Nhà giáo trong vai trò hướng dẫn phải cung cấp cho họ lợi khí rồi chính họ sẽ tự giải thoát. Lợi khí đó chúng tôi thiết nghĩ là khả năng suy tư theo khoa học, dựa trên các nguyên tắc của luận lý...

3. Thay đổi thái độ của ông thầy đối với thanh niên.

Trước tiên chúng tôi xin minh định thái độ ở đây bao gồm nhân cách và tác phong của ông thầy đối với học sinh và sinh viên. Chữ nhân cách là dịch từ *personalité*, gốc từ tiếng La tinh *persona* có nghĩa là *apparance* là bề ngoài là vẻ mặt, là sự biểu hiện. Trong ngôn từ kịch nghệ, *personalité* còn có nghĩa là vai trò của cá nhân đóng trong một nhóm. Như thế nhân cách của ông giáo là tất cả những gì ông ta làm với tư cách là nhà giáo. Ta có thể hiểu nhân cách theo ba khía cạnh : 1) nhân cách là toàn thể thái độ thường xuyên của cá nhân, 2) phản

ứng của nhà giáo đối với sự kích thích từ bên ngoài, và 3) nhân cách là cơ cấu mạnh mẽ bên trong con người tạo ra thái độ thuần nhất.

Ở ngoại quốc, nhiều cuộc nghiên cứu cho thấy nhân cách nhà giáo ảnh hưởng mạnh mẽ đến hiệu năng học hỏi của học sinh. Trong một cuộc nghiên cứu năm 1956, COOK, KEARNEY, ROCCHIO và THOMPSON cho thấy kết quả của cuộc nghiên cứu với học sinh lớp 10 và 12 của bốn trường trung học : họ được yêu cầu cho biết những môn đã học trong năm với hai ông thầy họ thích nhất và ghét nhất. Điểm số của cuộc Nghiên cứu MTAI (The Minnesota Teacher Attitude Inventory) cho thấy trung bình của nhóm thích là 30 và nhóm ghét là 18. (1) Điều đó cho thấy rõ hiệu năng học hỏi tùy thuộc thái độ ông thầy. Cũng trong cuộc nghiên cứu trên, nhà giáo nào không tiếp xúc tốt đẹp với học trò, vào lớp chỉ tạo không khí căng thẳng, sợ hãi và chỉ biết giảng bài không cần biết học sinh cần gì, muốn gì, cảm gì, thì sẽ thất bại trong vai trò làm thầy, gây nên nỗi chán chường nơi học trò.

Do đó, ông thầy không thể không biết tự trọng khi thường xuyên đi trễ và về sớm quá đáng. Không thể quan niệm một nhà giáo có nhân cách khi bỏ bê học trò của mình không giảng dạy đủ giờ do nhà trường ấn định nếu không vì lý do bất khả kháng. Không thể nhân danh chiến tranh hay sinh kế

(1) J.W. Getzels và P.W. Jackson, *The Teacher's Personality and Characteristics (Hand Book of Research on Teaching, Gage editor. Chigago : Rand Mc Nally, 1963) trang 513-514.*

phải đi dạy quá nhiều trường mà làm việc lấy lệ. Không thể dùng lớp học để tán nhảm hay bêu xấu người khác. Học trò của mình là những quan tòa sáng suốt nhất, chúng nhận ra ngay ai là người có nhân cách. Phải nhận ở người học trò một con người mà giáo dục phải phục vụ, giúp đỡ phát triển. Không thể coi học trò là những cái kho vô tri vô giác chứa đựng kiến thức. Phải cho họ thắc mắc và đối thoại để tập phê phán, suy tư. Không thể độc tài bắt họ phải chấp nhận không bàn cãi những điều ta nghĩ và nói. Nếu như thế tức là phi nhân hay nói đúng hơn là bất nhân. Giáo dục mà bất nhân thì người tự nhận mình làm giáo dục có khác gì một kẻ giết người trong học đường? Trong xã hội Đông phương, từ ngàn xưa, địa vị ông thầy rất tôn quý, trên cả cha. Do vậy, ông thầy luôn luôn sống thế nào cho xứng đáng với truyền thống đó. Nhờ truyền thống mà ngay khi nhà giáo bước vào trong một lớp học lần đầu tiên, chưa quen biết một học sinh nào trong lớp, nhà giáo đã được tất cả kính nể. Với tư thế đó, nhà giáo dễ dàng thi hành nhân ái đối với môn sinh của mình bằng thái độ hòa nhã, thương yêu trẻ, chịu khó tìm hiểu những nhu cầu của trẻ nhất là tập cho trẻ suy tư độc lập và đúng theo những nguyên tắc luận lý. Thương yêu trẻ, trẻ sẽ thương yêu mình lại, lớp học là ngôi nhà của tình thương hơn là hận thù, hăm dọa. Tuổi trẻ dễ tạo cho mình những thần tượng. Trong thế giới học đường, thần tượng đó là nhà giáo. Nếu khéo dùng mãnh lực của thần tượng ấy để hướng dẫn trẻ, tưởng không còn con đường nào tốt hơn trong việc làm phát triển toàn vẹn con người. Ngay bây giờ,

thái độ của nhà giáo phải được quan niệm lại, không ích kỷ, không độc tài, không thành kiến. Tất cả phải phục vụ cho con người, cho đứa trẻ. Không thể nhân danh bất cứ cái gì để lãng quên con người trong đứa trẻ. Có như thế, nhà giáo mới có thể tạo ra không khí thuận lợi cho việc rèn luyện óc suy tư của trẻ. Nếu độc tài tức là giết chết mọi mầm móng của suy tư. Nhà giáo sẽ là một tên cai tù độc ác. Nếu thành kiến, nhà giáo tỏ ra ích kỷ và hẹp hòi, chân trời tư tưởng và suy tư là kẻ thù của nhà giáo. Cho nên đối thoại là điều tối kỵ với loại nhà giáo ấy, vì đối thoại là trao đổi, là chấp nhận và chạm để tự tu. Nhà giáo hẹp hòi không muốn đối thoại không phải họ hiểu hòa mà chính là bảo thủ, mà bảo thủ thì khô cứng, mòn mỏi, là tự diệt.

4. Thay đổi lề lối thi cử hiện tại.

Từ lâu nay, những kỳ thi đều chú trọng tới loại kiến thức nhớ lại thể hiện qua các đầu bài ra theo lối luận đề. Học trò muốn thi đậu phải học theo tinh thần ra đề thi như thế. Lâu dần không còn ai thấy tính chất từ chương của loại luận đề ra theo loại mô tả, nhớ lại.

Gần đây bộ Giáo dục có dự định bỏ hẳn loại luận đề trong các kỳ thi Tú tài sắp tới, chỉ áp dụng trắc nghiệm. Tôi cho đó là không nên, phải dung hòa hai lối ra đề thi. Muốn hiểu rõ sự dung hòa này thiết tưởng nên biết qua ưu và khuyết điểm của cả hai loại trắc nghiệm và luận đề.

Trắc nghiệm khách quan và luận đề

* *Luận đề*

Phương thức kiểm định bằng luận đề đã thịnh hành ở các trường học của các quốc gia tân tiến như Hoa kỳ và Pháp. Weidemann đã phân biệt 11 loại câu hỏi luận đề như sau : 1) loại trả lời bằng cái gì, ai, lúc nào, ở đâu ; 2) loại liệt kê ; 3) loại phác họa ; 4) loại mô tả ; 5) loại tương phản ; 6) loại so sánh ; 7) loại giải thích ; 8) loại bàn luận ; 9) loại khai triển ; 10) loại tóm lược ; 11) loại thẩm định. (1)

Ưu điểm của loại luận đề.

Loại luận đề có những ưu điểm như dễ ra đề và ra nhanh, không cần phải quay ronéo hay đánh máy sẵn, chỉ cần viết lên bảng đen cho học sinh thấy. Chỉ cần từ năm tới 10 phút là nhà giáo có thể ra được đề tài cho nhiều môn học khác nhau. Học sinh chỉ cần xếp đặt ý tưởng và trình bày ra thành một bài văn một cách dễ dàng, tự do không bị gò bó ; ý tưởng phong phú thì trình bày nhiều, khô khan thì trình bày ít.

Ahmann và Gloch chia làm hai loại trả lời tự do trong luận đề : trả lời mở rộng và trả lời giới hạn. Với trả lời mở rộng, học sinh phải chứng tỏ biết xếp đặt, thẩm định, viết sáng sủa và có sáng tạo. Nhìn vào các câu trả lời, người ta có thể thấy được mức độ mà học sinh ấy đạt được trong những mục tiêu quan trọng của giáo dục. Với loại trả lời giới hạn, vấn đề được nêu ra có giới hạn hơn, xác định rõ hơn, đòi hỏi học sinh nhớ

(1) James M. Sawrey và Charles W. Telford, *Educational Psychology* (Boston ; Allyn and Bacon, Inc., 1967), trang 421.



lại các sự kiện và dùng cách hành văn của mình mà diễn tả ra. (1)

Nhưng loại luận đề có nhiều khuyết điểm :

1. *Không khảo sát đầy đủ chương trình học.*

Thông thường một câu hỏi luận đề chỉ có thể hỏi nhiều lắm là hai hay ba vấn đề của chương trình học trong khoảng thời gian có giới hạn. Với khoảng thời gian tương đương, ta có thể khảo sát hết những lãnh vực của chương trình học.

2. *Không đáng tin cậy.*

Tính chất đáng tin cậy là cần thiết cho tính chất giá trị. Luận đề không đáng tin cậy, do đó khó có giá trị. Theo Paul L. Dressel, luận đề kém tin cậy vì hai yếu tố :

* *Mẫu bất túc.*

Một bài trắc nghiệm phải được thực hiện với mẫu lớn và tiêu biểu nhờ đó điểm số mới phản ánh được ý nghĩa của thành tích đạt được. Luận đề chỉ đòi hỏi học sinh tiếp xúc một vài vấn đề, nếu có sự xếp thứ hạng cao thấp dựa nọ trên dựa kia là do may mắn khi sửa soạn bài. Việc chấm một bài luận đề mất khá nhiều thì giờ, nên nhà giáo chỉ cho một số ít làm bài. Do đó, mẫu càng ít càng không đáng tin cậy nhất trong mẫu không có tính chất đồng nhất.

* *Thiếu tin cậy ở người chấm.*

Kinh nghiệm cho thấy rằng tiêu chuẩn dùng để chấm bài luận đề thường thay đổi rất lớn từ người chấm bài này sang

(1) J. Stanley Ahmann và Marvin D. Glock, Op. cit., trang 186.

người chấm bài kia, với cùng một bài làm. Mỗi người hiểu, diễn dịch ý tưởng của học sinh một cách. (1)

Schwartz đã dẫn một thí dụ minh chứng tính cách không tin cậy: trong một cuộc nghiên cứu gần đây, một bài hình học được 115 giáo sư chấm. Điểm số thay đổi từ 28 đến 92 (100 là điểm tối đa). Hằng số quá lớn vì ảnh hưởng bởi chủ quan của người chấm. Hơn nữa, các nhà chuyên về trắc nghiệm đo lường cho rằng một bài trắc nghiệm ngắn sẽ không đáng tin cậy bằng một bài dài? Bài luận đề gồm ít câu hỏi nên không đáng tin cậy. Đối với một lớp đông học sinh, nhà giáo phải chấm bài vất vả, càng vất vả càng dễ sinh ra cái kính, ảnh hưởng xấu tới điểm số. Có nhiều cách để trả lời một câu hỏi của một bài luận đề, khó phân biệt sự sai biệt giữa hai câu trả lời nên điểm số không chính xác. (2)

Cùng một bài, cùng một người chấm nhưng điểm số lại khác nhau tùy theo thời gian vì ảnh hưởng hoàn cảnh chung quanh. Sawrey và Telford đã kể một câu chuyện rất có ý nghĩa: một sinh viên nói: « Tôi hi vọng là Giáo sư Sử học của tôi không gây gổ với bà vợ và ông ta ăn một bữa ăn sáng ngon lành trước khi đọc bài làm của tôi. » (3) Nhất là đối với những bài làm ra theo lối mở rộng, mức độ chủ quan càng lớn. Muốn giảm

(1) Paul L. Dressel, *Evaluation in Higher Education* (Boston: Houghton Mifflin Company, 1961) trang 105.

(2) Alfred Schwartz và Stuart C. Tiedeman, op. cit. trang 422.

(3) James M. Sawrey và Charles W. Telford, *Educational Psychology* (Boston: and Bacon, Inc., 1967) trang 422.



bớt phần nào sự chú quan của người chấm, người ta để ý đến ba điều: 1) đề tài luận đề phải sáng sủa, rõ ràng và định hướng rõ rệt; 2) chấm điểm nhiều lần, độc lập và bởi nhiều người khác nhau, phân tích các trường hợp sai biệt xảy ra; và 3) thì giờ chấm bài rộng rãi. (1)

3. Luận đề khuyến khích tán láo.

Khi một học sinh không thể hay khó trả lời một câu hỏi trong bài luận đề, hẳn ta khéo chuyển sang một vấn đề tương tự đối với hẳn dễ trả lời hơn. Đó là sự thay thế có khi người chấm bài không nhận ra hay không để ý. Hoặc anh ta có thể trau chuốt hình thức khéo léo để khiến cho giám khảo chú tâm tới hình thức mà quên đi nội dung.

4. Điểm số bài luận đề bị ảnh hưởng bởi chính tả và tuồng chữ viết.

Người ta nhận thấy rằng điểm số bài luận đề thường bị ảnh hưởng bởi tuồng chữ xấu, khó đọc hoặc nhiều lỗi chính tả hay văn phạm. Có khi người đọc không chú ý tới nội dung trình bày mà bị ảnh hưởng bởi những hình thức kể trên. Thực khó mà phân biệt nội dung viết và cách viết. Hai bài cùng một giá trị nội dung nhưng bài viết đúng chính tả, văn phạm hơn bài viết lợm thợm, đầy rẫy lỗi hình thức.

Trắc nghiệm khách quan.

Loại trắc nghiệm khách quan gồm có hai hình thức. Hình thức hoàn toàn khách quan có: loại lựa chọn đúng hay sai, loại lựa chọn 4 hay 5 câu trả lời sẵn, loại đoi. Hình thức ít khách

(1) J. Stanley Ahman và Marvin D. Glock, Op. cit., trang 283-284.

quan hơn có : loại câu trả lời ngắn hay dài thế.

** Ưu và Khuyết điểm của trắc nghiệm khách quan.*

Ưu điểm hiển nhiên theo danh xưng, trắc nghiệm khách quan tránh được yếu tố chủ quan vì câu trả lời đã được lựa chọn sẵn, lựa chọn sao cho ai chấm cũng đồng quan điểm như người soạn trắc nghiệm. Do đó, điểm số đáng tin cậy hơn. Lợi điểm thứ hai là ít tốn thì giờ nhờ chấm bằng máy hay bằng bảng đục lỗ, ai chấm cũng được, không cần phải là giáo sư chuyên môn nào. Vì có nhiều hình thức trắc nghiệm nên nhà giáo có thể đo lường nhiều mức độ hiểu biết và kiến thức của học trò. Trong một thời gian ngắn, nhà giáo có thể đo lường nhiều lãnh vực học hỏi của nhiều học sinh. Mẫu nhờ đó sẽ đáng tin cậy và tiêu biểu hơn cho dân số. Kết quả có thể dùng để tổng quát hóa. Nhà giáo sẽ dễ dàng giải thích điểm số của học sinh hơn.

** Khuyết điểm của trắc nghiệm khách quan.*

Khuyết điểm thứ nhất là khó soạn các câu hỏi trắc nghiệm. Công việc đòi hỏi công phu và thì giờ, phải tích lũy từng câu hỏi sau khi thử đề sửa chữa và có độ khó vừa phải. Hơn nữa, học sinh sẽ đoán mò nhất là khi bài trắc nghiệm ngắn, anh ta sẽ dễ có hi vọng đoạt được điểm số tối đa. Không phải bao giờ việc trên cũng xảy ra, chỉ là một trong một ngàn. Thông thường thì đoán mò ít khi có điểm cao và học sinh chắc không mạo hiểm phó thác vận mạng của mình cho may rủi, cho đoán mò khi mà độ khó các câu trả lời ở mức trung bình, không quá khó. Việc đoán mò chỉ xảy ra khi học sinh không biết tí gì về câu hỏi

người ta nêu ra, khi không kịp giờ làm bài. Trường hợp một học sinh có suy nghĩ nhưng không tìm ra được câu có vẻ đúng, cuối cùng chọn đại câu nào có lý nhất, thì không gọi là đoán mò mù quáng hiểu theo thường tình được. Sau cùng trắc nghiệm không thể đo lường khả năng sắp xếp, trình bày tư tưởng, óc sáng tạo.

So sánh ưu và khuyết điểm của loại luận đề và trắc nghiệm khách quan, Robert L. Ebel đã cho thấy những dị biệt sau đây :

1. Luận đề đòi hỏi học sinh xếp đặt các câu trả lời và diễn tả bằng lối hành văn riêng của mình ; trong khi trắc nghiệm khách quan đòi hỏi học sinh lựa chọn câu trả lời trong nhiều câu trả lời đã cho sẵn.
2. Luận đề tương đối gồm ít câu hỏi, có tính cách tổng quát, đòi hỏi phải trả lời dài ; trắc nghiệm khách quan thường gồm nhiều câu hỏi đặc thù, chỉ cần trả lời vắn tắt.
3. Trong loại luận đề, học sinh mất nhiều thì giờ để suy nghĩ và viết ra giấy những điều suy nghĩ ; trong trắc nghiệm khách quan, học sinh mất nhiều thì giờ để đọc và suy nghĩ.
4. Phẩm chất của trắc nghiệm khách quan phần lớn được xác định bởi tài khéo của người soạn thảo bài trắc nghiệm ; trong khi đó, phẩm chất của luận đề phần lớn được xác định bởi tài khéo của người đọc bài làm của học sinh.
5. Luận đề tương đối dễ soạn nhưng khó chấm điểm cho chính xác và tin cậy ; trắc nghiệm khó soạn nhưng dễ chấm điểm chính xác và tin cậy.

6. Trong luận đề, học sinh được tự do diễn tả cá tính trong các câu trả lời và người chấm cũng tự do chấm tùy thích; trong trắc nghiệm khách quan, người soạn thảo được tự do hỏi về kiến thức và giá trị, thí sinh chỉ được tự do đề chứng tỏ khả năng biết ít hay nhiều, làm được đến mức độ nào qua các câu trả lời có sẵn.
7. Trong trắc nghiệm khách quan, người ta nhấn mạnh rõ hơn trong luận đề hay yếu tố công việc làm của học sinh và căn bản mà dựa vào đó sẽ đánh giá mức độ hiểu biết của nó.
8. Trắc nghiệm khách quan cho phép hay khuyến khích đoán mò; luận đề lại khuyến khích tán láo.

KẾT LUẬN :

Chúng tôi không dám mơ tưởng đến những cải cách giáo dục sâu rộng. Công việc ấy dành cho các nhà giáo dục và giới lãnh đạo giáo dục. Trong vai trò nhà giáo, thiết nghĩ chúng ta có thể thay đổi phương pháp giảng dạy và thái độ đối xử. Hai điều ấy rất dễ thực hiện miễn là chúng ta có ý hướng muốn thay đổi. Công việc ấy trong khả năng chúng ta, nếu thực hiện song song với việc thay đổi chương trình và cải tổ thi cử, chúng ta có thể tin tưởng một phần là con đường suy tư của thanh niên ta sẽ không còn là sự nhớ lại, mà sẽ vững vàng và đúng phương pháp luận lý. Chúng ta thể tin tưởng vào thanh niên sau này sẽ đầy đủ khôn ngoan và quyền biến để làm cho quốc gia phú cường.

PHAN HỒNG LẠC



• Thích Nguyên Hồng

GIÁO DỤC CỘNG ĐỒNG, TẠI SAO ?

LỜI NÓI ĐẦU :

*Phần lớn bài này biên soạn dựa vào hai tài liệu chính :
School and Community của Edward G. Olsen và Studies on
curriculum applying to developing countries của Lý Kim
Hoa. Bài này được dùng như một phần của tài liệu giảng
khóa 1972-1973 cho năm thứ hai, Phân khoa Giáo dục
Viện Đại học Vạn Hạnh. Chúng tôi trích đăng trên mặt
báo Tư Tưởng, số đặc biệt Giáo dục với mục đích giới
thiệu và gây mối quan tâm về một tư tưởng và phương
thức giáo dục đã hình thành từ lâu và phổ biến hầu khắp
các quốc gia trên thế giới, nhưng trái lại, còn mới mẻ đối
với xứ mình.*

THÍCH NGUYÊN HỒNG

VẤN ĐỀ : Một danh từ gồm 4 chữ gợi cho ta những ý
niệm gì ? Ngộ nhận ?

— Lạ lùng xa xôi ? Cũng có thể bởi vì đối với nền giáo
dục lạc hậu của xứ ta thì quả nó là mới mẻ.



— Chuyện tầm thường không đáng quan tâm ! Vì đó là giáo dục chỉ ở bậc tiểu học (?) và từ khi có giáo dục cộng đồng ở bậc tiểu học thì đường lối này cũng chẳng đem lại ích lợi thiết thực, lạc quan cho ai ?

Thực ra, đây là một phương thức giáo dục mới nhằm cộng đồng hóa nền giáo dục không phải chỉ ở tiểu học mà cho tất cả mọi cấp bậc. Đúng hơn phải nói đây là một quan niệm tiến bộ, được thành hình qua những cuộc chuyển mình trong lộ trình xa xôi của quan niệm giáo dục, để thực tế hóa và hữu hiệu hóa trong việc phụng sự con người và xã hội.

Sau đây là một vài quan niệm về cộng đồng mà các nhà giáo dục tiên phong đã tỏ bày trong một vài khía cạnh :

JOHN AMOS COMENIUS (1592-167 - Tiệp khắc) : « Cái gì phải làm đều phải làm bằng thực tập. Người thợ không dạy học trò mình bằng những lý luận dông dài chi tiết mà cho nó bắt tay thực tập ngay từ đầu. Vì vậy, hễ học rèn thì cho nó tập rèn, học chạm thì cho nó chạm, học vẽ thì cho nó vẽ, học khiêu vũ thì cho nó khiêu vũ ngay. Ở trường cũng vậy, hãy để cho học sinh tập viết, tập nói, tập hát, tập lý luận. Bằng cách đó học đường sẽ trở thành cơ xưởng vui vẻ rộn ràng » .

JEAN JACQUES ROUSSEAU (1712 - 1778 - Pháp) : « Bạn muốn dạy địa lý cho đứa trẻ này, bạn cho nó quả địa cầu và bản đồ. Sửa soạn như thế là tốt nhỉ ! Ích gì những thứ này, tại sao bạn lại không bắt đầu cho nó xem thứ thiệt đi để ít ra nó cũng có thể biết bạn đang nói gì ? » .

HERBERT SPENCER (1820-1903 - Anh) : « Sống như thế nào ? Đó là câu hỏi quan trọng đối với chúng ta. Không phải chỉ hỏi sống như thế nào trong ý nghĩa hẹp hòi về vật chất mà trong ý nghĩa rộng rãi nhất... Và cái điều trọng đại cần phải học ấy đối với chúng ta chính là điều mà giáo dục phải đảm trách » .

JOHN DEWEY (1859-1952 — Hoa kỳ) : « Một cách ngôn nói : « dạy việc không dạy lời » hoặc « dạy việc trước dạy lời sau » — có thể là phản diện của giáo dục, có thể làm rút ngắn sinh hoạt tinh thần. Học tập theo nghĩa riêng của nó không phải là học sự vật mà là học ý nghĩa của sự vật và như thế nó bao gồm cả sự sử dụng ký hiệu, ngôn ngữ trong ý nghĩa phổ quát của nó » .

JOSEPH K. HART (1876-1949 - Hoa kỳ) : « Cộng đồng là một trường học chân thật. Trong cộng đồng có công việc dạy dỗ và cung cấp cho đời sống chúng ta, ... Vấn đề dân chủ trong giáo dục trước tiên không phải là vấn đề luyện tập trẻ em, mà là vấn đề tạo lập một môi trường cộng đồng trong đó trẻ em được phát triển ý thức dân chủ, óc sáng suốt, kỷ luật và tự do v.v... Chính cộng đồng mới đem lại được kết quả này vậy » .

GIÁO DỤC, VẤN ĐỀ CỦA CHÚNG TA NGÀY NAY

Làm thế nào mà học đường mới của chúng ta có thể giúp trẻ thanh thiếu niên chúng ta tham dự một cách hữu hiệu và

đầy hứng khởi vào đời sống? Chúng ta, những nhà giáo dục chân thành làm thế nào cho tuổi thanh niên nhận thức được trách nhiệm cá nhân, làm sao cho chúng có được tri thức và trí tuệ cần thiết cho óc phán đoán và ý chí hành động, làm sao cho chúng quen với những khó khăn sẽ xảy đến trong xã hội thực tế, biết tôn trọng những sự dị đồng về tư tưởng, thể nghiệm thiện chí, hợp tác sinh hoạt đoàn thể và cuối cùng khai triển nơi họ tiết tháo trung kiên cùng là lý tưởng và thực tế dân chủ? Làm sao nhà giáo có thể giúp một cách đặc lực cho tuổi trẻ đóng góp trách nhiệm cá nhân cho đoàn thể, thiện ý cho tuổi trẻ một nhận thức thực tế về xã hội, một óc sáng suốt, bền vững về bổn phận công dân để có thể thả neo cuộc đời vững chãi giữa những đợt sóng điên cuồng của xã hội trong nước cũng như từ ngoại quốc đưa vào.

Đó phải chăng là vấn đề giáo dục của thế hệ chúng ta?

Sự kiện xã hội không thể tránh được của thế kỷ này là với sự tiến bộ về kỹ nghệ hóa và đô thị hóa, những hoạt động cùng là sự liên hệ của con người đã trở thành đặc biệt hơn, phức tạp hơn, và tùy thuộc vào nhau hơn so với tính chất cá nhân và gia đình. Hầu hết trẻ em từ hai thế hệ trước đây chia xẻ trực tiếp và thường xuyên những kinh nghiệm sơ đẳng của con người. Qua kinh nghiệm sớm sủa của cá nhân chúng đã học cách cày ruộng, chăn nuôi gia súc, thổi cơm, giữ em và làm được nhiều việc cần trong gia đình. Chịu trách nhiệm về việc đồng áng hoặc việc nhà, chúng đã sớm học được tinh thần chấp nhận trách nhiệm cá nhân, thi hành bổn phận một cách mẫn

cán, và nỗ lực làm việc cả đến những việc không mấy khoái thích. Trong khi đó chúng học lóm những lý luận chánh tri của những người lớn tuổi, chúng tham dự những trò chơi giải trí của cộng đồng địa phương, chúng phát triển những tập quán đạo đức ở gia đình, chùa đền, nhà thờ và cộng đồng v.v.. nơi mà thường thường không có những xung đột về mô thức, về thái độ và hành vi đạo đức.

Và cũng tại vì chúng sống gần với thiên nhiên nên chúng thường chan hòa chia sẻ trong cảnh hưởng sinh hoạt, chúng kiến sự sinh nở cũng như chết chóc của mọi loài.

Những kinh nghiệm sơ đẳng của con người này như nào là trợ sinh, chiến tử, gia tăng thực phẩm, xây cất cửa nhà, điều hành công việc, tế lễ quỷ thần, giáo huấn và giải trí v v... qua sự chia sẻ mật thiết trong kinh nghiệm căn bản của con người, trẻ em thời trước đã thuần thục được cảm xúc, phát triển được cá tính và phát lộ rõ rệt giá trị cá nhân.

Trong hoàn cảnh đó chính các em đã học được bằng sự thực hành trực tiếp ; cái tiến trình mà trong ấy chúng chia sẻ, chính là sự hợp tác trong bản chất một cách có ý thức và kết quả công việc làm của chúng đem lại ý nghĩa sâu xa cho chính chúng cũng như cho người lớn trong khối cộng đồng của chúng.

Chúng ta không còn lạ lẫm gì nữa, chính cái vai trò của trường học cộng đồng đó của thời ấy đã giúp được sự lợi ích cho chúng bổ khuyết vào cái học từ chương và sự truyền tiếp di sản xã hội qua lối học thuộc lòng sách vở.

Còn trẻ em ngày nay, đặc biệt là ở thành thị thì thế nào ?

Một số khá đông bị chiến tranh xua đuổi dồn về thành thị kéo lê thê số phận hẩm hiu của tuổi thiếu niên nơi đầu đường xó chợ, gầm cầu, cống nước, còn một số may mắn được sống trong những gia đình giàu có trung lưu với đầy đủ phương tiện giải trí xa hoa. Nhưng sự đầy đủ phương tiện đó chưa chắc đã giúp cho trí tuệ các em phát triển, tình cảm các em lành mạnh. Biết đâu có thể các em ăn mà đến bao giờ mới biết được thực phẩm từ đâu mà có, các em học mà đến bao giờ các em mới giúp được sản xuất. Các em có thể được nghe những nguồn tin sốt dẻo nhất và những ý tưởng mới mẻ nhất nhưng chắc gì các em đã có được một triết lý để có thể giúp các em phân biệt được đâu là chân, đâu là giả, đâu đáng tin, đâu không đáng tin, đâu là thiện và đâu là ác.

Vì vậy một thử thách lớn lao của giáo dục hiện đại là cố gắng tìm lấy một con đường để vô hiệu hóa nỗi bất hạnh của tình trạng đô thị hóa bằng cách mở rộng cơ hội phát triển kinh nghiệm trực tiếp vào cuộc sống. Cũng cùng với thử thách này, về một lĩnh vực khác là giáo dục nông thôn thì vấn đề của chúng ta tưởng nên đặt là : Tại sao chúng ta dạy ? chúng ta dạy cái gì ?

Tìm lấy câu trả lời này, hay đúng ra tìm lấy giải pháp cho vấn đề này, chúng ta sẽ thấy những giai đoạn khác nhau về đường hướng triết lý và chương trình giáo dục trên lịch trình tiến triển của giáo dục học đường.

TRƯỜNG HỌC CỔ ĐIỂN : (The academic school) Đọc truyện « *Những Thời Gian Khổ* » (Hard Times) của Dicken chắc chúng



ta khó quên được chân dung thầy giáo của một trường học cổ điển. Đó là hình ảnh thầy Gradgrind. Khi một nữ học sinh mới nhập học, nữ sinh này là con gái một nhà chuyên luyện tập ngựa, vào lớp lần đầu, thầy Gradgrind chăm chăm nhìn nàng với đôi mắt có vẻ xoi bói và bảo nàng định nghĩa ngựa là gì? Định nghĩa một con ngựa? Cô nàng lúng túng không thể trả lời được. Chắc chắn nàng đã sống cả đời giữa bầy ngựa và nàng đã biết thấu đáo cách chăm sóc ngựa. Nhưng định nghĩa ngựa là điều mà nàng chưa bao giờ làm và chưa từng có ai bắt nàng làm điều đó. Trong khi cô nàng đang xấu hổ đứng chôn chân cuối đầu thì một học sinh nhanh nhẩu trả lời:

Ngựa: Thú bốn chân - loài ăn cỏ - Có bốn chục cái răng. Móng cứng. Vạch miệng xem biết mấy tuổi.

Thầy Gradgrind gọi « Đây cô hai mươi, giờ cô biết thế nào là ngựa chứ! » Và giờ cô mới biết à thì ra ngựa là thế!

Học đường cổ điển, lối giáo dục cổ điển, đòi hỏi học sinh làm công việc định nghĩa, phân loại, giải thích, lập đồ biểu, hệ thống hóa, học thuộc, diễn tả bằng lời!

Tính chất của nó là học vẹt, tổ chức lô gốt không đếm xỉa mấy may sự thực về cơ bản dị biệt cá nhân, nhu cầu cùng là sự ích lợi mỗi cá nhân. Ngồi một chỗ học thuộc lòng, đọc thuộc lòng và ngủ gục. Đó là sự thực, mặc dầu đã có những tổ chức tiến bộ về huấn luyện giáo chức gần đây, mà có lẽ còn tồn tại ở những nơi mà sự thay đổi quan điểm triết lý cũng như thực tế về giáo dục hãy còn chậm chạp.

TRƯỜNG HỌC TIẾN BỘ (The progressive school): Một



quan niệm mới về giáo dục đã xuất hiện chống lại tính chất từ chương và kỷ luật áp chế của học đường cổ điển. Đó là quan niệm mới tiến bộ và thực tế, lấy trẻ làm trung tâm (child centered). Định nghĩa một con ngựa? Sao mà vô nghĩa đến thế. Ở đây chúng ta cố gắng giúp đỡ những trẻ em nào thích ngựa hiểu rõ về ngựa và bày tỏ đầy cảm xúc của chúng đối với loài ngựa. Chúng ta muốn những quan niệm và tình cảm của chúng về ngựa mỗi ngày một gia tăng phát triển cho đến khi nào trở thành như một sự thực sâu đậm và sống động.

Căn bản của giáo dục này nhấn mạnh trên nhu cầu cảm xúc cá nhân (emotional needs of the individual), trên sự học bằng thực hành (learning by doing), tự phát sáng tạo (creative self-expression) và sự thích thú của học sinh (pupil interests) như là những đại lộ liên tục dẫn đến sự phát triển giáo dục, và kế hoạch hợp tác và giải quyết vấn đề sẽ như là những đóng góp chính yếu và thường xuyên của mọi học đường. Nhưng sự lý giải và tự phát không đủ cho các em sống một cách trọn vẹn trong thế kỷ 20 đầy xáo trộn này. Dĩ nhiên tuổi trẻ này cần định nghĩa và lý giải nhưng chúng còn phải học cách sử dụng tài nguyên để cải thiện hạnh phúc con người nếu chúng hy vọng trở thành người trưởng thành có ích dụng của xã hội văn minh.

TRƯỜNG HỌC CỘNG ĐỒNG (The Community school) :
 Ngày nay chính là thời đại của nó vậy. Từ sau Thế chiến thứ hai, cả khối tự do cũng như cộng sản đều phải nhận rằng đời là thực tế, đời là cấp bách, đời không phải chỉ toàn ngọt ngào và sáng lạn trong thế giới đầy khả tình và đa dạng này. Ngày



nay đã đến lúc mà nhà giáo dục phải hiểu rõ rằng cô lập giáo dục học đường ra ngoài cộng đồng của nó không khác nào cô lập chính trị ra ngoài khung cảnh quốc gia, đó là điều không thể được và vô ích dụng. Và ngày nay chúng ta hiểu rằng :

* Học đường của bất cứ quốc gia tự do nào cũng sẽ thất bại trong việc thi hành chức vụ trước tiên của nó trừ phi biết làm thăng tiến một cách có ý thức những tiến bộ xã hội trong tương lai cũng như bảo tồn văn hóa của quá khứ và sửa soạn cho cá nhân sự tham dự hữu hiệu trong hiện tại.

* Dân chủ tiến bộ nó, cũng như sự điều chỉnh cá nhân, có thể xảy ra đến mức tối đa tối đại chỉ khi nào thiếu nhi và thiếu niên biết trách nhiệm đóng góp phần mình một cách hữu hiệu vào cộng đồng. Cộng đồng đây được quan niệm như là địa phương, miền, xứ và rộng hơn nữa là thế giới.

* Thiếu niên sẽ trở thành phần tử trách nhiệm trong cuộc sống cộng đồng chỉ khi nào chúng thể nghiệm được hoạt động làm thỏa mãn cảm xúc, sáng tạo xã hội và kích thích óc sáng suốt trong môi trường cộng đồng đó trong thời kỳ đang trưởng thành.

Tóm lại 3 loại trường học vừa điếm qua cho ta thấy 3 giai đoạn của giáo dục. Trong giai đoạn thứ nhất (Trường học cổ điển) giáo dục nằm trong giới hạn các môn học (subject-matters). Kỷ luật nghiêm khắc, thiếu hứng thú của trẻ trong việc học. Trường học giống như một tòa cổ thành có hào vây quanh và thường thường cộng đồng coi như không được biết tới. Rồi đến một ngày chiếc cầu rút được thả xuống lại và trẻ con

chạy ủa trở về với cộng đồng.

Sau đệ nhất thế chiến có một sự chuyển hướng, đó là giai đoạn thứ hai (Trường học Tiến bộ) nguyên do là bởi những nghiên cứu về môn tâm lý học trong lĩnh vực phát triển và trưởng thành của tuổi thiếu nhi và vị thành niên. Những hứng thú của trẻ giờ đây được nhìn nhận như là điều có ý nghĩa nhất về giáo dục trong tiến trình học tập. Về kỷ luật có phần nới lỏng. Chương trình học chú trọng về những hứng thú của trẻ và thường những nhu cầu của tuổi thanh niên lại không biết đến.

Gần đây nhất là sự chuyển hướng quan điểm triết lý giáo dục và vào giai đoạn thứ ba, đó là sự xuất hiện của trường Cộng đồng (Community school). Nhu cầu con người đã đến trước vào hàng đầu và cộng đồng giờ đây được xem như một phòng thí nghiệm (laboratory) không lồ và sống động nơi đó học sinh của mọi lứa tuổi đều có thể quan sát và tham dự dưới sự hướng dẫn, trong nhà máy cộng đồng được giáo dục ngay trong bản tính tự nhiên và được đào tạo để trở thành phần tử kiến tạo xã hội.

Trường học cộng đồng tìm cách cải tiến phẩm chất đời sống con người, gồm những người tin tưởng vào chính sách nhà trường và sự thiết lập chương trình học, tổ chức phần chính cương bách của curriculum xoay quanh quá trình chính và những vấn đề về đời sống, làm nhà trường thành một trung tâm cộng đồng cho dân chúng không kể tuổi tác, hướng dẫn hợp tác những cố gắng giáo dục trong cộng đồng và huấn luyện và thăng tiến dân chủ trong mọi liên hệ nhân đạo.



**TÓM TẮT TIẾN TRÌNH TƯ TƯỞNG GIÁO DỤC
TIỀN BÁN THẾ KỶ 20**

<u>Loại trường</u>	<u>Trường cổ điển</u>	<u>Trường tiến bộ</u>	<u>Trường cộng đồng</u>
Thời kỳ chế ngự của lý thuyết	1910 (Victorian-era)	1920 - 1930 sau thế chiến 1	Từ 1940 Thế chiến 2
Đường hướng giáo dục	Từ chương	Cá nhân	Đời sống
Mục đích cứu cánh	Văn học Văn hoá	Phát triển nhân cách	Cải thiện đời sống
Mô thức khóa trình	Môn học	Hoạt động hào hứng	Tiến trình xã hội cung các vấn đề (then chốt)
Phương pháp căn bản	Trình bày, giảng giải học thuộc	Giải quyết vấn đề để làm thỏa mãn thích thú cá nhân	Giải quyết vấn đề để đáp ứng nhu cầu cá nhân và xã hội
Kỷ luật	Kiểm soát và ép chế	Tự do có giới hạn	Hỗ tương trách nhiệm
Cách liên lạc giữa học đường và cộng đồng	Nghiên cứu học hội cộng đồng Cộng đồng Tài liệu	Nghiên cứu học hỏi cộng đồng Cộng đồng Tài liệu Sử dụng cộng đồng Dân chúng Du ngoạn Thăm hiểm Cắm trại	Nghiên cứu học hỏi cộng đồng Cộng đồng Tài liệu Sử dụng cộng đồng Dân chúng Du ngoạn Thăm hiểm Cắm trại Kinh nghiệm lao tác Phục vụ cộng đồng Thăng tiến Dự án chương trình Học đường : một trung tâm cộng đồng Bao gồm cộng đồng Tham gia hợp tác.

**TÓM TẮT TIẾN TRÌNH TƯ TƯỞNG GIÁO DỤC
TIỀN BÁN THẾ KỶ 20**

Ngày nay cánh cửa học đường phải được mở ra ngoài cộng đồng, đây là một loại cửa mở hai chiều, để cho học sinh cũng như người lớn có thể học tập và phục vụ cộng đồng bằng cách đem cộng đồng vào trong học đường và đem học đường vào cộng đồng. Phải hướng dẫn tuổi trẻ học hỏi cộng đồng (những sự kiện, công việc. .) tham gia tích cực vào mọi công việc của cộng đồng và cùng hợp tác làm việc với người lớn để cải thiện những sự vụ cộng đồng. Chắc chắn học đường phải giúp đỡ trẻ em thanh niên, người lớn đối diện đương đầu một cách thành thực với cuộc đời trong nhiều vấn đề cá nhân cũng như xã hội, và để tìm hiểu cũng như sử dụng mọi tài nguyên khả dĩ. Chắc chắn chúng ta phải giáo dục dân chúng sống một đời sống một cách đầy đủ trọn vẹn, đầy hiệu quả, sáng tạo và thích thú. Bất cứ học đường nào đứng tách rời ra khỏi những vấn đề thiết thực của cuộc sống hôm nay và ngày nay sẽ tự hủy hoại chức vụ đầu tiên trong xã hội tự do. Do đó, chúng ta thấy rõ ràng rằng bất cứ phương cách thực tế nào cho sự cải thiện đời sống bằng giáo dục đều phải được coi như là điều căn bản và đều phải được bao gồm trong sự phát triển nhanh chóng của hình thức học đường cộng đồng.

TRƯỜNG CỘNG ĐỒNG LÀ GÌ ?

Không phải dành riêng cho tiểu học, trung học hay đại học, không phải thiết lập do một mệnh lệnh của chính phủ để thực thi một chính sách chính trị, không phải một hình thức nhằm giáo dục một loại trẻ em hay người lớn, thôn quê hay thành

thị. Là một trường cộng đồng khi nào nó mang tính chất và đường lối như sau :

1. *Trường Cộng đồng cải thiện đời sống « tại chỗ » và « ngay bây giờ » :*

Chức phận căn bản của học đường mới là phục vụ cải thiện nếp sống trong vùng (thiếu niên, thanh niên, tráng niên). Bởi vì học đường tồn tại trong khối cộng đồng, nên học đường có bổn phận làm cho dân chúng ở đó trở thành lành mạnh tốt đẹp hơn về sức khỏe, sự cảm xúc, niềm thông cảm hiểu biết nhau, trở thành những người thợ, bậc cha mẹ, những người công dân nhiều khả năng và đức tính hơn lên. Nhà trường cố gắng tạo và cải thiện mối liên hệ đoàn thể (lao động, chủng tộc, tôn giáo quốc tịch). Tình trạng thấp kém về văn hóa và đời sống vật chất, tỉ số phạm pháp và ly hôn, sự gia tăng và bành trướng của bệnh tinh thần (mental illness), tình trạng tranh chấp giữa chủ và thợ, mối nguy của sự phân biệt chủng tộc, phân biệt tín ngưỡng cùng là những mối sợ hãi cũng như sự xung đột có tính chất quốc tế v.v... tất cả đều đòi hỏi mối quan tâm căn bản và trực tiếp của học đường mới trong việc cải thiện con người, cải thiện đời sống, cải thiện hoàn cảnh, hay nói khác hơn là cải thiện con người để sống một đời sống tốt đẹp trong thế giới tốt đẹp.

2. *Trường Cộng đồng sử dụng cộng đồng như một môi trường thực nghiệm cho sự học tập :*

Giáo dục học đường sẽ không ích dụng thiết thực nếu chỉ thu hẹp trong phạm vi bốn bức tường của lớp học, thư viện,

quán sách hoặc phòng thí nghiệm. Nếu các bạn trẻ cần phải phát triển sự hiểu biết, mối quan tâm, trí thông minh vào việc thực sự cải thiện đời sống loài người thì họ cần phải có cơ hội học tập về đời sống ấy một cách rộng rãi, đầu tay và kinh nghiệm giải quyết vấn đề. Sách vở và tài liệu đọc có một tầm quan trọng cao thật, tuy nhiên một mình chúng chưa đủ. Đó là lý do tại sao trường cộng đồng mở cửa đón tiếp và trao đổi kinh nghiệm giữa học đường và cộng đồng — qua sự sử dụng khéo léo dân chúng, du khảo, thám hiểm cộng đồng, kinh nghiệm lao tác và chương trình phục vụ công trường, nông trại, cơ quan xã hội, bảo tàng viện, hội đồng, hội nghị — những phương thức này được sử dụng cùng với sách vở hình ảnh như là tài liệu giáo huấn của trường cộng đồng.

3. Trường Cộng đồng tạo một trung tâm sinh hoạt cộng đồng :

Học đường mới cũng như đại học mới cung cấp những tiện nghi, những phương tiện, khung cảnh ấm cúng cho dân chúng có thể cùng đến đó học tập, làm việc hoặc chơi bời giải trí. Mở cửa cho tất cả mọi người có thể sử dụng thư viện, cửa hàng tạp hóa, phòng thí nghiệm, sân thể thao, thính đường, câu lạc bộ tự tiếp, trung tâm vệ sinh và sức khỏe, lớp học, và cũng để cho dân chúng cùng tham gia và sử dụng sân chơi, khu picnic hay cắm trại, thí điểm nông trại v.v.. Nhà trường cũng còn là trung tâm tráng niên để dân chúng có thể đến tập họp nghe diễn thuyết hoặc lập dự án hoạt động, cha mẹ có thể đến để thảo luận hỏi han những vấn đề về con cái, người đi làm về có thể đến đánh banh, nông phu sửa chữa máy móc, nội trợ

trao đổi ý kiến, nhân tình đưa nhau khiêu vũ, công nhân tập làm đồ ceramics, công dân hỏi cách xin việc làm... Trường cộng đồng là một trường được tận dụng. Người lớn cũng dùng được, trẻ em, vị thành niên cũng dùng được, ban ngày, ban tối, ngày làm việc, ngày nghỉ, mùa đông, mùa hè đều được sử dụng. Là trường của tất cả dân chúng, do dân chúng hình thành và sử dụng theo nhu cầu của họ.

4. *Trường cộng đồng tổ chức giáo dục khóa trình (curriculum) bao gồm những tiến trình căn bản và những vấn đề về đời sống :*

Trước khi thiết lập giáo dục khóa trình (curriculum) cho trường cộng đồng, thiết tưởng ta nên nhớ lại lời cảnh cáo của Alexander Pope : « Cái học chính yếu của nhân loại là con người » (The proper study of mankind is man !). Vì thế chúng ta phải đặt trọng tâm các môn học trong khóa trình vào những tiến trình căn bản và các vấn đề về đời sống hôm qua, ngày nay và ngày mai. Chúng ta khám phá và nghiên cứu những thứ cần yếu cho đời sống, những nhu cầu căn bản của con người cùng là những liên quan liên hệ và xem đó như then chốt chính yếu của toàn khóa trình. Do đó chương trình học tập nhằm vào những nhu cầu cá nhân cũng như tập thể liên hệ với giá trị văn hóa, tiến trình, những vấn đề cùng những khả năng tính. Nghĩa là đặc biệt hơn khóa trình giáo dục của học đường mới mở rộng đến các vấn đề liên quan sinh hoạt xã hội (core curriculum) như những vấn đề đời sống con người « ở đây », « bây giờ », « ngày nay » và « ngày mai » thí dụ như là sự sử

dụng hoàn cảnh thiên nhiên (natural environment), chinh đốn dân chúng, trao đổi ý kiến, sinh sống, chia xẻ phận sự công dân, bảo vệ sức khỏe và vệ sinh, cải thiện đời sống gia đình, đi tìm một triết lý cho cuộc sống v.v...

Mô thức giáo dục khóa trình lấy đời sống làm trung tâm (life centered curriculum pattern) nhằm nâng cao trình độ học sinh bằng cách làm cho kinh nghiệm học tập của chúng được hiện thực, sống động và đầy ý nghĩa.

5. *Trường cộng đồng đón nhận sự đóng góp ý kiến của những ai quan tâm đến trong sự soạn thảo vạch định chính sách cũng như chương trình học :*

Trong ý nghĩa thực sự của trường cộng đồng thì chữ cộng đồng được quan niệm khá rộng. Cộng đồng là toàn thể chứ không phải chỉ gồm có Hội đồng giáo dục địa phương và Hội Phụ huynh và Giáo sư, tất cả đều chia xẻ trách nhiệm đối với sự thành công cũng như thất bại của nhà trường.

Trong trường cộng đồng, chính sách và chương trình học đều phải được hợp tác rộng rãi với dân chúng, thương gia, nhà kinh doanh, nông dân, lao động, các vị lãnh đạo chức nghiệp, dân biểu, đại diện công quyền, xã hội, giải trí, tôn giáo, cùng các cơ sở giáo dục địa phương khác nữa để thảo luận và cả đến soạn thảo vạch định nữa để hữu hiệu trong việc nâng cao phẩm chất của đời sống trong khối cộng đồng.

6. *Trường cộng đồng hướng dẫn sự hợp tác cộng đồng :*



Trường cộng đồng làm việc sát cánh với mọi tổ chức khác để tìm cách cải thiện phẩm chất đời sống. Hơn thế nữa trường cộng đồng còn nhận lấy trách nhiệm giúp đỡ, lôi cuốn các tổ chức ấy cùng hợp tác chặt chẽ và liên tục để thực hiện mục đích.

Không một học đường hoặc tổ chức nào riêng rẽ có thể giải quyết được những vấn đề như là về chủng tộc, tôn giáo, tình trạng căng thẳng quốc tế... hay cung ứng những phương tiện giải trí, hướng dẫn kinh nghiệm về lao tác để cải thiện và nâng cao mức sống.

7. Trường cộng đồng thực tập và thăng tiến dân chủ trong mọi liên hệ nhân loại.

Tất cả mọi học đường chúng ta đều nhấn mạnh ý nghĩa thực sự về dân chủ trong nhiều đường lối khác nhau như là : giá trị và lý tưởng, nền móng, lịch sử, những tiến bộ và phá hoại, nguồn gốc và những trở ngại, những khía cạnh phức tạp và những hứa hẹn vẻ vang. Những trường cộng đồng còn đóng góp kinh nghiệm con người một cách rộng rãi trong hoạt động cộng đồng một cách tích cực cho dân chủ. Vì thế trường cộng đồng là một lò thí nghiệm sống cho giới trẻ học tập kinh nghiệm và thực thi dân chủ.

Tóm lại trường cộng đồng không phải là một trường học trầm lặng theo kiểu trường cổ điển của thời quá khứ làm cái công việc thừa hưởng và truyền tiếp di sản văn hóa của thế giới Tây phương hoặc cộng thêm một vài hoạt động về giáo dục công dân hay huấn nghệ.

Trường cộng đồng cũng không phải chỉ nhằm phát triển nhân cách bằng cách khơi lên sự tự do nảy nở những sở thích cá nhân như là mục đích chính của giáo dục thời đại lấy trẻ làm trọng tâm 1920-1930.

Trường cộng đồng nhìn nhận giá trị thực sự của cả hai: tổ chức tri thức và phát triển nhân cách nhưng luôn luôn phải nhằm đáp ứng đúng nhu cầu nhân loại. Trường cộng đồng không bao giờ chấp nhận một cách đơn phương rằng lấy cộng đồng làm đối tượng học tập mà phải là một môi trường thực hiện, thực thi ý nghĩa giáo dục phụng sự. Do đó nhà trường còn phải tổ chức nhiều hoạt động, sinh hoạt để giáo sư cùng học sinh tích cực tham gia vào chương trình cộng đồng để kiến thiết, đóng góp, giải quyết các vấn đề thực tế của cộng đồng sinh hoạt.

HỌC TẬP NHƯ THẾ NÀO ?

Hãy giả sử tưởng tượng một đứa trẻ sơ sinh hoàn toàn chưa có một ý tưởng, trí thông minh, kiến thức, thái độ, quan điểm. Nó chỉ là một cơ quan tự kỷ trung tâm sẵn sàng đón nhận những gì chung quanh nó. Nếu trong vòng vài ba năm đứa trẻ ấy bắt buộc phải phát triển cho được ít nhất là những mô thức về thái độ hoặc hành động (behavior) đúng đắn tối thiểu, thì nó phải học như thế nào để được như thế? Và chúng ta, thầy của hấn, cha mẹ của hấn, phải áp dụng đường lối cách thức giáo dục như thế nào?

Những đoạn đường kinh nghiệm học tập và những điển hình về tài liệu giáo dục (types of teaching materials) có thể sắp xếp làm 4 giai đoạn cần thiết cho sự học tập và giáo huấn ấy.

Từ cụ thể đến trừu tượng

Từ trừu tượng đến cụ thể

Giai đoạn thứ tư
 Học tập qua trung gian của
 SỰ DIỄN ĐẠT NGÔN TỪ
 Sách-tạp chí-nhật báo-diễn văn-
 diễn thuyết-hội thảo-nghị luận-
 thư tín-tiểu luận-báo cáo-công
 thức.
 (ký hiệu trừu tượng)

Giai đoạn thứ ba
 Học tập qua trung gian
 TÀI LIỆU THỊNH THỊ
 Bản đồ-đồ thị-đồ biểu-đồ vật-Mẫu-Mô
 hình-tranh ảnh-phim trong suốt-cinê-
 Radio-băng đĩa-tivi.
 (máy móc thay thế thật vật)

Giai đoạn thứ hai
 Học tập trực tiếp qua
 NHỮNG HOẠT ĐỘNG PHÁT LỘ
 Kẽnh-vẽ bằng sơn bằng dầu-nước màu-đắp
 nặn-bích họa-vũ kịch-kiến trúc-sự tập-
 triển lãm.
 (cá nhân diễn tả)

Giai đoạn thứ nhất
 Học tập trực tiếp qua
 KINH NGHIỆM CỘNG ĐỒNG
 Dân chúng-tiếp xúc cá nhân-dùng oản-duk hao-
 thám du-kinh nghiệm lao tác-cắm trại-chương
 trình phục vụ cộng đồng.
 (giác quan tiếp xúc)

Đoạn đường thứ nhất có tính cách tâm lý căn bản về sự học tập. Đó là giai đoạn thu thập kinh nghiệm cộng đồng (community experiences): trước tiên sự học tập là sự tiếp xúc trực tiếp tức thời của cảm quan (sensory) với sự vật chung quanh. Ở đây, cộng đồng được sử dụng như một trường thí nghiệm to lớn để khám phá, nghiên tầm và cải thiện.

Đoạn đường thứ hai có đặc tính như một kinh nghiệm trực tiếp về phía người học. Đó là những hoạt động phát lộ (expressive activities). Bây giờ đến đoạn người học sinh biểu lộ những kinh nghiệm, ý tưởng, nhận thức và những nội quan của nó.

Đoạn đường thứ ba là đoạn đường sử dụng tài liệu thính thị (audio-visual materials). Đây là giai đoạn học tập qua trung gian máy móc thay thế cho thật vật (reality).

Đoạn đường chót là đoạn đường học tập qua sự diễn đạt trí tưởng (through words) trên giấy hoặc bằng lời. Mặc dầu ngôn từ là những dấu hiệu trừu tượng hóa thực tế đến cao độ nhưng đó là đường lối truyền tiếp, chia sẻ, phê phán kinh nghiệm văn tắt nhất và hay nhất của loài người. (Xem đồ biểu trang 123)

Điều đáng nhấn mạnh sự lưu ý là mỗi hình thức tiêu biểu về tài liệu giáo dục (type of learning material) và kinh nghiệm (experience) vừa trình bày đều có một giá trị thích đáng trong hoàn cảnh. Không có một cái nào có thể là cái tốt nhất cho tất cả mọi trường hợp, mọi điều kiện.

Nói một cách tổng quát thì kinh nghiệm trực tiếp là điều căn bản cho tất cả những cái khác, cả đến người lớn cũng vậy.

Và kinh nghiệm đầu tay ấy, điềm xuất phát trong thực tại giáo dục tuy vậy đòi hỏi có sự giải thích và bình giá qua sách vở và thảo nghị. Vì chỉ có kinh nghiệm cá nhân mà thôi không có sự giải thích qua ngôn từ, ký hiệu thì cũng không phải là giáo dục. Cho nên ngày nay người ta đều công nhận sự quan trọng đồng đều của những kinh nghiệm sự thính thị, tự phát và biểu tượng trong giáo dục.

HỌC ĐƯỜNG : MỘT ĐƠN VỊ CỘNG ĐỒNG

Học đường là một cơ sở thực thi mục đích của giáo dục. Vì thế học đường không thể là một tháp ngà, không thể là một ốc đảo hoàn toàn cô lập với lục địa của cuộc sống. Học đường phải có liên hệ mật thiết với cộng đồng hay hơn nữa, trước tiên chính nó phải là một cộng đồng. Trong ý nghĩa giáo dục đó, là giáo chức, là phụ huynh chúng ta phải quan niệm rằng gia đình, học đường, địa phương v.v... đều là những hình thức cộng đồng.

Theo các quan niệm giáo dục tiến bộ ngày nay thì mục đích giáo dục là nhằm phát triển con người toàn diện liên hệ chặt chẽ trong cộng đồng mà nó đang sinh sống. Vì lý do đó, việc thiết lập một khóa trình hoạt động cộng đồng trở thành một vấn đề quan trọng trong chính sách giáo dục. Nếu thờ ơ hay thất bại trong vấn đề đó, vai trò giáo dục sẽ trở thành vô bổ. Hãy nhìn xem đời sống của trẻ em trong một ngày. Đứa trẻ sống được mấy tiếng đồng hồ trong học đường và mấy tiếng đồng hồ ngoài học đường. Ngoài thì giờ ở học đường chúng đi đâu? Ai chịu trách nhiệm đối với trẻ trong thời gian ấy?

Dĩ nhiên trên nguyên tắc luật pháp nhà giáo (teacher) không chịu trách nhiệm bất cứ một hành vi phạm pháp nào mà đưa trẻ gây ra cho xã hội hay đưa trẻ bị thiệt hại về thân mạnh và vật chất, tuy nhiên nhà giáo dục (educator) không thể không quan tâm, không lo lắng cho trọn cuộc đời của tuổi trẻ trong giai đoạn trưởng thành hay rộng ra cho đời sống cá nhân là thành phần của tập thể cộng đồng thì giáo dục cũng chẳng hiệu quả gì bao nhiêu cho thế hệ trẻ bởi lẽ mục đích giáo dục sẽ không thể thực hiện trong cái không gian chật hẹp giới hạn bởi bốn bức tường trong một thời gian ngắn ngủi ba bốn tiếng đồng hồ trong một ngày được.

Đời sống của trẻ ngoài học đường, cả một vấn đề phức tạp đòi hỏi nhà giáo dục lòng nhiệt thành, chí kiên nhẫn, óc tổ chức tinh vi mới mong giải quyết được.

Hãy nhìn thực trạng tổ chức học đường và tình trạng xã hội Việt nam hiện tại để tìm nguyên do và giải pháp.

Hãy đập phá bốn bức tường ngăn cách. Hãy dắt trẻ chạy ùa vào xã hội cộng đồng để ngay nơi hiện trường (actual spot) đó mới mong học tập kinh nghiệm và phục vụ. Nói thế không có nghĩa là thực hiện giáo dục mà phủ nhận cơ sở học đường nhưng có nghĩa là học đường phải không là ngục tù bưng bít giam cầm tuổi trẻ. William G. Carr trong lời nói đầu quyển « *Học đường và Cộng đồng* » đã viết : « Học đường mới phải tập sử dụng cộng đồng như một trường thực nghiệm to lớn, như một loại sách giáo khoa về công dân và đời sống cá nhân. Dĩ

nhiên sách hay sách tốt là những khí cụ cần thiết cho sự học vẫn tuy nhiên có nhiều bài học mà chúng ta không thể học được nơi sách vở. » (The modern school must learn to use the community as a great living laboratory and text book of civic and personal life. Good books are essential tools of learning, but there are many lessons that cannot be learned from books) (Edward G. Olse—School and Community—New York Prentice Hall, Inc, 1948).

Thực vậy, cộng đồng là một nguồn tài nguyên vô hạn có thể cung cấp nhiều dữ kiện cho sự thực hiện giáo dục mới. Và hơn nữa với ý nghĩa cộng đồng đã nhiều lần chúng ta nhấn mạnh thì cộng đồng không hẳn là một cái gì tồn tại ngoài học đường mà chính nó bắt đầu từ cuộc sống liên hệ giữa hai người trở lên, từ gia đình và học đường như những bước căn bản.

Bản báo cáo của Hội đồng cố vấn giáo dục trung ương của Anh quốc có nhấn mạnh rằng : « Hoàn cảnh thiên nhiên chung quanh đứa trẻ, đặc biệt đối với trẻ ấu nhi, là gia đình. Nhưng từ trên 5 tuổi nó đã bắt đầu nhận thức học đường như một phần của hoàn cảnh chung quanh, và giai đoạn sau nữa là đến một phạm vi rộng hơn của cộng đồng mà nó đang sống.

Một trong những mục tiêu chính của giáo dục là làm cho đứa trẻ ngay sau khi rời học đường sẵn sàng dự phần hữu hiệu vào cộng đồng và sống một cuộc đời hạnh phúc và hữu ích... trong khi đứa trẻ ở học đường, nó tập sống như một phần tử của cộng đồng, chia sẻ mọi hoạt động và chấp nhận trách nhiệm. Nó cũng đang bắt đầu ý thức về một cộng đồng

rộng lớn hơn như thành phố, làng giềng nơi mà nó sắp sửa dự phần. Gia đình và học đường phải giúp đỡ trẻ chấp nhận ý nghĩa về công dân và xác định tiêu chuẩn đức hạnh. » (School and Life, Report of the Central Advisory Council for Education-England, Her Majesty's Stationery Office, 1947-Reprint 1958, pp. 17-22).

THÍCH NGUYỄN HỒNG

KỶ TỚI : Tổ chức sinh hoạt giáo dục cộng đồng



• Lê Kim Ngân

LƯỢC KHẢO NỀN GIÁO DỤC CỔ THỜI TẠI VIỆT NAM *

* THỜI KỲ GIÁO DỤC NHO GIÁO

**NGUYÊN NHÂN CỦA SỰ CHUYỂN BIẾN TỪ NỀN GIÁO DỤC
PHẬT GIÁO SANG GIÁO DỤC NHO GIÁO**

● Sau khi diệt xong họ Hồ, chiếm đoạt nước ta (năm 1407), nhà Minh triệt để thi hành *chính sách đồng hóa* những mong biến dân ta thành người Tàu và biến nước ta thành một phần tử của nước Tàu.

Chính sách đồng hóa này được thi hành dưới hai khía cạnh :

* Tiếp theo Tư Tưởng số 1 tháng 3 năm 1973.



— Về phương diện tiêu cực ; Nhà cầm quyền Trung hoa đương thời đã tìm mọi cách tiêu diệt những di tích của một nước Đại Việt tự chủ thời trước, nhất là về văn hóa. Vì thế người Minh đã cho vơ vét tất cả những sách do người Việt viết trong các thời Lý, Trần đem về Kim lăng cốt để xóa mờ quá khứ văn hóa của dân tộc ta. (1)

(1) Theo *Cương mục*, chính biên, quyển 13, tờ 4, 5 thì những sách do người Minh thu góp của ta đưa về Kim lăng gồm có : *Hình thư* (3 quyển, soạn dưới thời Lý Thái Tông), *Quốc triều thông lễ* (10 quyển, thời Trần Thái Tông)

- *Hình luật* (1 quyển, Trần Thái Tông)
- *Kiến trung thường lễ* (10 quyển, Trần Thái Tông)
- *Khóa hư tập* (1 quyển, do Trần Thái Tông soạn)
- *Ngự thi* (1 quyển, của Trần Thái Tông)
- *Di hậu lục* (2 quyển, Trần Thánh Tông)
- *Cơ cừ lục* (1 quyển, Trần Thánh Tông)
- *Thi tập* (1 quyển, Trần Thánh Tông)
- *Trần Triều đại điển* (2 quyển, Trần Dụ Tông)
- *Trung hưng thực lục* (2 quyển, Trần Nhân Tông)
- *Thi tập* (1 quyển, Trần Nhân Tông)
- *Thi tập* (1 quyển, Trần Minh Tông)
- *Thủy văn tụng bát* (2 quyển, Trần Anh Tông)
- *Bảo hòa điện dư bút* (8 quyển, Trần Nghệ Tông)
- *Thi tập* (1 quyển, Trần Nghệ Tông)
- *Binh gia yếu lược* (1 bộ, do Hưng Đạo Vương Trần Quốc Tuấn soạn)
- *Vạn kiếp bí truyền* (do Hưng Đạo soạn, 1 bộ)
- *Từ thư thuyết ước* (1 bộ, Chu Văn An soạn)
- *Tiền ân thi* (1 tập, Chu Văn An soạn)
- *Sâm lâu tập* (1 quyển, Trần Quốc Tụy soạn)
- *Lạc đạo tập* (1 quyển, Trần Quang Khải soạn)

(xem tiếp trang 131)



— *Vẽ phương diện tích cực, người Minh đã cố gắng phổ*

phát tiền kho hai vạn quân thuê thợ làm chùa ở phủ Thiên đức, Lê Văn Hưu viết: « Lý Thái Tổ lên ngôi mới được hai năm, tôn miếu chưa dựng, xã tắc chưa lập mà trước đã dựng tám chùa ở phủ Thiên đức, lại sửa chữa chùa quán ở các lộ và cấp lộ điệp cho hơn nghìn người ở kinh sư làm tăng, thế thì tiêu phí của và sức dân về việc thờ mọt biết chừng nào mà kể? Của không phải là trời mưa xuống, sức không phải là thần làm hộ, há chẳng phải là vết máu mỡ của dân ư! Vết máu mỡ của dân, có thể gọi là làm việc phúc chăng? Bậc Vua sáng nghiệp, tự mình cần kiệm còn lo con cháu ngày sau xa xỉ, mà Thái tổ để phép cho con cháu như thế, cho nên đời sau mới xây tường cao ngắt trời, tạc cột chùa bằng đá, làm chùa thờ Phật lộng lẫy hơn cung điện của vua. Rồi người dưới bắt chước, có kẻ hủy thân thể, đòi lỗi mặc, bỏ sản nghiệp, trốn thân thích, nhân dân quá nửa làm sãi, trong nước chỗ nào cũng có chùa, nguồn gốc há không phải là đây? » (*Đại Việt Sử ký Toàn thư*, Bản kỷ, quyển hai, Lý kỷ, bản dịch, Hà nội, 1967, trang 191-192).

+ Đề cập tới thái độ nhân hậu của Vua Lý Thái tông đối với Nùng Trí Cao, Lê Văn Hưu cực lực bài xích, cho nhà vua chịu ảnh hưởng quá sâu đậm của Phật giáo đến nỗi quên mất nghĩa lớn của kẻ cầm quyền. Sử gia họ Lê viết: « Năm trước Nùng Tồn Phúc làm phản, tiếm hiệu, mở nước, đặt quan thuộc, Thái tông đã bắt tội Tồn Phúc, tha cho con là Trí Cao, nay Trí Cao lại theo việc trái phép của cha, thì tội to lắm, giết đi cũng phải, lấy lại tước và ấp phong, giáng làm thứ nhân cũng phải.

Thái tông đã tha tội cho Trí Cao, lại cho thêm mấy châu quận nữa, ban cho ấn tín, phong làm Thái Bảo, như thế là thưởng phạt không có phép tắc gì. Đến khi Trí Cao làm loạn Quảng nguyên, lại đem quân đi đánh mượn cớ là viện trợ láng giềng, có khác gì thả con cọp con beo cho nó cắn người rồi từ từ đến cứu không? Là bởi Thái tông say đắm cái lòng nhân nhỏ nhất của nhà Phật, mà quên cái nghĩa lớn của người làm Vua ». (*Toàn thư*, Bản kỷ, quyển 2, Lý kỷ, bản dịch, trang 221).

— Tiếp đó đến danh sĩ Trương Hán Siêu (1) công kích đạo Phật về tư tưởng mê tín trong bài *Linh tế Tháp ký*, với đoạn văn sau :

«... Ta bảo rằng ông Thích ca, Lão tử lấy tam không chứng chân tu, khi diệt rồi, đến lúc đời cuối nhiều người phụng thờ đạo Phật để cầu hoặc chúng sinh, trong thiên hạ ba phần, bỏ đứt luân thường, hao tổn của báu, ngày ngày mà chơi, ngần ngần mà theo, mà không hóa làm yêu quỷ gian tà, ấy cũng ít vậy... » (2)

Trong bài « *Khai nghiêm tự bi ký* », Trương Hán Siêu còn bài xích « tệ trạng » Phật giáo đương thời gắt gao hơn nhiều :

(1) Trương Hán Siêu (?-1354), tự là Thăng Phủ, người làng Phúc am, huyện Yên khánh (nay là Gia khánh), tỉnh Ninh bình. Ông theo Hưng Đạo Vương đánh giặc Nguyên lập được nhiều công lớn. Đến đời Trần Anh tông ông được cử làm quan Hàn lâm Học sĩ, rồi sau làm tới Tham tri Chính sự.

(2) Nguyên tác bằng Hán văn, trong *Tang Thương ngẫu lục*, quyển 3 núi Dục thúy. Bản dịch trên của Đông Châu đăng trong *Nam Phong tạp chí*, số 24, tháng 6 năm 1919.

« Dạy bằng tượng đặt ra từ đâu ? Từ lúc họ Phù đồ đặt ra để đưa người tới chỗ phương tiện. Bởi vì muốn kẻ ngu không biết, kẻ mê không ngộ tới xem đó để hướng vào cõi bạch nghiệp, Rồi mà có một bọn giáo quyết bỏ mất coi bản ý khổ hạnh đi chỉ ưng chiếm cái vườn cho đẹp, cái cảnh cho khéo, chùa chiền cho tráng lệ như vàng như ngọc, bọn sãi tiêu cho đông mạnh như rồng như voi. Thời bấy giờ có một bọn hào hữu mê tín, nhân đó hướng ứng, cho nên trong thiên hạ, chỗ nào đất tốt cảnh đẹp thì chùa đã chiếm phân nửa rồi, lũ lượt theo đi ở chùa. không cày mà có cơm ăn, không dệt mà có áo mặc, bọn thất phu thất phụ thường lìa nhà cửa, bỏ làng nước mà theo như cỏ bị gió lướt. Than ôi ! đức Thánh xa khơi, đạo không rõ rệt, làm thầy làm quan không có ai được như ông Chu, ông Thiệu đề đầu nêu cho phong hóa, trong châu huyện làng xóm thì không có trường để dạy nghĩa hiếu đễ, đến nỗi bọn ấy theo đạo khác là thế phải rứa vậy... Làm bậc sĩ đại phu, không phải đạo Nghiêu, Thuấn thì không phô trần, không phải đạo Khổng Mạnh thì không trước thuật, trở lại bép xép nói về đạo Phật : ta đây không dối ai... » (1)

— Lê Bá Quát (2) trong bài « *Bia chùa Thiệu phúc* » thì mỉa mai :

(1) Nguyên văn chữ Hán. Nguyễn Đồng Chi dịch in trong *Việt nam Cổ Văn học sử*, Tái bản do phủ Quốc vụ Khanh Đặc trách Văn hóa, Saigòn, 1970, trang 184-185.

(2) Lê Bá Quát, cũng viết là Lê Quát, tự Bá Đạt, hiệu Mai Phong, người làng Nam lý, huyện Sơn đông, tỉnh Thanh hóa. Ông là học trò Chu Văn An đỗ Thái học sinh, làm quan tới chức Bộc xạ thời Trần Minh tông.

«... nhà Phật lấy họa phúc động lòng người, sao được người ta tin theo sâu và bền như vậy? Trên từ Vương công dưới đến thứ nhân hễ ra việc Phật dẫu cho hết của cũng không bủn xỉn. Nếu ngày nay lấy chùa tháp mà phò thác cho thì hơn hơn hở hở như cầm được tá khoán đề cầu sự báo đáp ngày sau. Cho nên từ trong kinh thành đến ngoài châu phủ, ngõ hẻm hang cùng, không bảo mà theo, không thề mà tin, hễ chỗ nào có nhà thì ắt có chùa. Bỏ rồi lại lập, hư rồi lại sửa, rồi nào còn chuông trống lâu đài cùng với dân đã đến một nửa... » (1)

Vậy ta đã thấy rõ ngay từ giữa thời Trần, một lớp nho sĩ quá khích đã bắt đầu hình thành. Lớp nho sĩ này đã tích cực đòi Triều đình phổ biến nho học để tạo thành một nề nếp luân lý căn bản theo Nho giáo trong nhân dân và cực lực bài xích đạo Phật, đổ cho Phật giáo gây ra nạn mê tín dị đoan, và làm hư hại phong hóa...

Lớp nho sĩ đó mỗi ngày một đông, nho học do đó mỗi ngày một mạnh. Nếu không xảy ra việc quân Minh sang xâm lược nước ta, thì có lẽ dần dần Nho giáo cũng sẽ lấn lướt Phật giáo trong chốn triều đường vì càng lúc nho sĩ do khoa cử xuất thân càng nắm được những địa vị then chốt trong chính quyền còn các vị Thiền sư thì lại càng xa lánh chốn triều môn. Do ở hoàn cảnh thuận lợi cho Nho gia như vậy, nên khi người Minh qua ta chủ trương đẩy mạnh việc phổ biến Nho giáo, mở mang

(1) Bản dịch của Nguyễn Đồng Chí, *Việt Nam Cổ văn học sử*, trang 186-187.



học hiệu tại các địa phương để lôi cuốn dân ta theo nho học, thì Nho giáo được dịp bén rễ rất nhanh và rất sâu vào xã hội ta, nhất là ở thành phần sĩ phu và ở thị dân đương thời.

Khi Lê Lợi nổi lên, đánh đuổi quân Minh ra khỏi bờ cõi, lấy lại quyền tự chủ cho nước nhà thì đa số quần thần giúp nhà vua trong việc phục quốc cũng như kiến quốc sau này đều là các nho sĩ thời danh như Nguyễn Trãi, Trần Nguyên Hãn... Những vị này, do đấy đã khuôn theo đà phát triển Nho giáo thời Minh thuộc mà gạt hẳn Phật giáo ra khỏi chính quyền, quyết định dùng triết lý chính trị Nho giáo làm nền tảng lý thuyết cho nền quân chủ của nhà Hậu Lê, biến Nho giáo thành quốc giáo, dùng khuôn đúc nho học đào tạo nhân tài giúp nước.

● Trong khi giới nho sĩ càng ngày càng đông đảo, những danh nho xuất hiện mỗi lúc một nhiều, thì Phật giáo có những dấu hiệu của buổi suy tàn. Vào cuối đời Trần các cao tăng đã vắng bóng dần, những người lợi dụng cửa chùa để trục lợi mỗi lúc một đông. Cho đến nổi vào năm Bình tuất (1396) đời vua Trần Thuận đế, triều đình phải ra lệnh cho các vị sư chưa đến 50 tuổi phải hoàn tục (1); và khi đã đuổi được quân Minh khỏi nước, vua Lê Thái tổ cũng phải ra lệnh cho các tăng đạo đến sảnh đường để thi sát hạch, hễ ai trúng tuyển mới được cấp cho tờ thiếp chứng nhận làm sư, còn thi hỏng thì phải hoàn tục (2).

(1) *Cương mục*, chính biên, quyền 11, tờ 23.

(2) *Cương mục*, chính biên, quyền 15, tờ 24.

Những vị có trách nhiệm phổ biến đạo Phật đã như vậy rồi mà tin ngưỡng Phật giáo trong dân gian thì lại bị ô nhiễm mê tín, dị đoan và tà pháp, nên đạo Phật thời này càng thêm suy đồi, không có cách gì hưng khởi được nữa. Thực vậy, ngay đến quan Đại Đô đốc là Lê Ngân còn lập nhà thờ Phật Quan Âm ở nhà, nuôi bà đồng để cầu khấn cho con gái là Huệ Phi được Vua Thái Tông yêu chiều. Việc này bị phát giác, Lê Ngân đã bị vua Thái Tông trừng phạt thật nặng nề : tịch thu gia sản, Lê Ngân phải tự tử, con gái Lê Ngân (Huệ Phi) bị giáng xuống làm Tu dung (1).

Đó chính là những nguyên nhân đã khiến nền giáo dục Thiền tông ngự trị suốt năm thế kỷ tại nước ta (từ đầu thời lập quốc cho đến đầu thế kỷ XV) phải nhường bước cho nền *giáo dục Nho giáo*.

Nền giáo dục Nho giáo này lại cũng kéo dài tới năm thế kỷ tiếp theo từ thế kỷ XV tới khi người Pháp sang đô hộ nước ta (cuối thế kỷ XIX) mới chấm dứt.

LÊ KIM NGÂN

(còn tiếp)

(1) *Cương mục*, chính biên, quyển 17, tờ 14-15.

TU DUNG : là một chức nữ quan trong hàng cửu tẩn. Sau hàng Phi là đến hàng cửu Tẩn (chín bậc Tẩn) gồm :

- Tam chiêu (Chiêu nghi, Chiêu dung, Chiêu viên)
- Tam Tu (Tu nghi, Tu dung, Tu viên)
- Tam Sung (Sung nghi, Sung dung, sung viên).

TU TƯỞNG

Năm thứ VI Số 4 ngày 10 tháng 7 năm 1973.

MỤC LỤC

- | | | |
|--|-------------------|-----|
| 1.— GIÁO DỤC CHO NGÀY NAY
VÀ NGÀY MAI | Thích Nguyên Hồng | 3 |
| 2.— GIÁO DỤC TẠI Á CHÂU | Vũ Đức Bằng | 31 |
| 3.— NHUỘM MÂY NÀY TRẮNG | Nguyễn Văn Trường | 49 |
| 4.— ĐẠI HỌC VIỆT NAM QUÁ
KHỨ VÀ TƯƠNG LAI | Đoàn Viết Hoạt | 57 |
| 5.— VÀI Ý NGHĨ VỀ ẢNH HƯỞNG
CỦA LỐI HỌC XƯA ĐỐI VỚI
SỰ SUY TƯỞNG CỦA THANH
NIÊN TA NGÀY NAY | Phan Hồng Lạc | 77 |
| 6.— GIÁO DỤC CỘNG ĐỒNG,
TẠI SAO ? | Thích Nguyên Hồng | 105 |
| 7.— LƯỢC KHẢO NỀN GIÁO DỤC
CỒ THỜI TẠI VIỆT NAM | Lê Kim Ngân | 129 |

BÁO BIỂU

In tại Ấn Quán VẠN HẠNH 222, Trương Minh Giảng — Saigon 3.



TU TƯỢNG

MỤC LỤC

3	Thích Nguyên Hồng	1. — GIẢNG DỤC CHO NGÀY MÂY VÀ NGÀY MÂY
31	Vũ Đức Bình	2. — GIẢNG DỤC TẠI CHẤU
49	Nguyễn Văn Trường	3. — NIHỘM MÂY MÂY NÀY TRĂNG
57	Đoàn Việt Hải	4. — ĐẠI HỌC VIỆT NAM QUẢ KHU VÀ TƯƠNG LAI
77	Phạm Hồng Lạc	5. — VAI Y NGHĨ VÀ ẢNH HƯỞNG CỦA LỜI HỌC XUA ĐỐI VỚI SỰ SUY TƯỞNG CỦA THANH NIÊN TA NGÀY NAY
105	Thích Nguyên Hồng	6. — GIẢNG DỤC CỘNG ĐỒNG TẠI SÀO ?
129	Trần Kim Ngân	7. — LƯỢC KHẢO RÊN GIẢNG DỤC CÓ THỜI TẠI VIỆT NAM



BÁO

THU VIỆN HUẾ QUANG



TỦ SÁCH KINH TẠNG PÀLI

do Tỳ Kheo THÍCH MINH CHÂU phiên dịch

TU THƯ ĐẠI HỌC VĂN HẠNH XUẤT BẢN

Đã xuất bản :

• **BỘ I, TRƯỜNG BỘ KINH**

(Dīgha-Nikāya)

- TRƯỜNG BỘ KINH TẬP I
- TRƯỜNG BỘ KINH TẬP II
- TRƯỜNG BỘ KINH TẬP III
- TRƯỜNG BỘ KINH TẬP IV

• **BỘ II, TRUNG BỘ KINH**

(Majjhima-Nikāya)

- TRUNG BỘ KINH TẬP I

Sẽ xuất bản :

- TRUNG BỘ KINH TẬP II