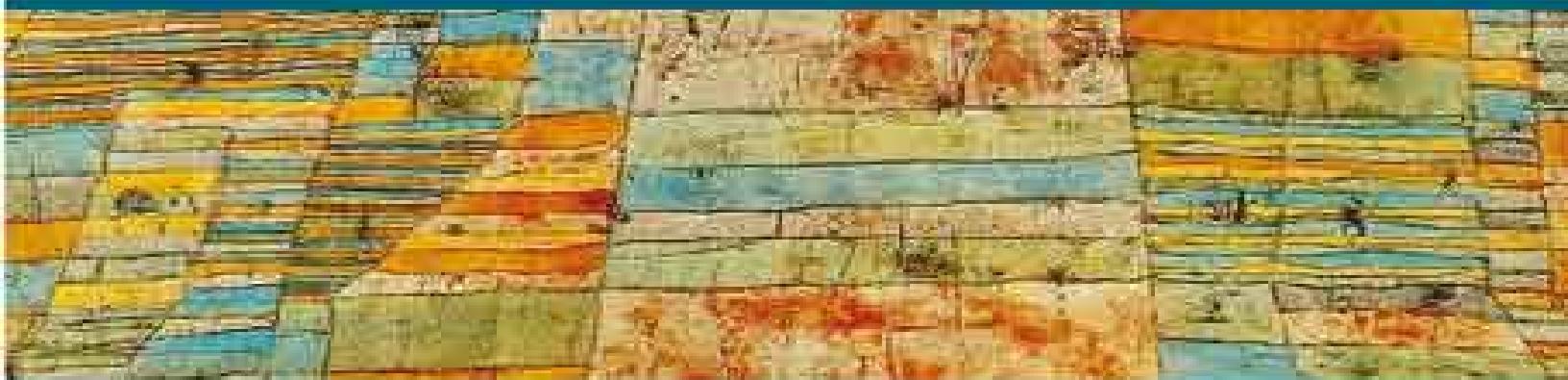


GIÀNH LẠI TRI THỨC

Bringing Knowledge Back In

Từ lý thuyết kiến tạo xã hội
tới lý thuyết duy thực xã hội
trong xã hội học giáo dục

*From Social Constructivism to Social Realism
in the Sociology of Education*



Michael F. D. Young

LỜI GIỚI THIỆU

Gần đây, trên các phương tiện truyền thông, nhiều trí thức đã lên tiếng báo động về tình trạng thấp kém trong nghiên cứu khoa học xã hội Việt Nam nói chung (Nguyễn Văn Tuấn, 2012) [1] và khoa học giáo dục nói riêng (Philip Hallinger, 2012) [2] so với các nước trong khu vực. Cắt nghĩa về sự đuối sức một cách bất thường này, trong Hội thảo “Khoa học xã hội thời hội nhập” do Đại học Quốc gia TP. HCM tổ chức ngày 15/12/2011, một số diễn giả cho rằng một trong những nguyên nhân quan trọng là do một thời, chúng ta “tự dựng nên một hàng rào về nhận thức” trước các lý thuyết khoa học phương Tây. Hệ quả của việc này vẫn kéo dài cho đến hôm nay, nó hình thành thói quen tư duy xem nhẹ lý thuyết của các nhà nghiên cứu Việt Nam. Vì thiếu cơ sở lý thuyết làm nền nên những nghiên cứu trong nước chủ yếu là những nghiên cứu thực nghiệm, nếu có sử dụng lý thuyết thì cũng rất manh mún, chắp vá, không thể hội nhập vào các dòng chảy lý luận trên thế giới trong nghiên cứu giáo dục. Trong bối cảnh như thế, việc Viện Nghiên cứu Phát triển Giáo dục (Viện IRED) mời Giáo sư Michael Young, nhà lập thuyết nổi tiếng người Anh, đến thuyết trình tại Viện (ngày 28/7/2012) là hết sức ý nghĩa, mà công việc hậu tọa đàm là sự ra đời của cuốn sách *Giành lại Tri thức - Từ Lý thuyết Kiến tạo Xã hội đến Lý Thuyết Duy thực Xã hội trong ngành xã hội học Giáo dục bằng tiếng Việt* mà quý vị đang có trên tay.

Tôi rất vinh dự được giáo sư M. Young, tác giả cuốn sách, mời viết lời giới thiệu cho bản dịch này. Giáo sư M. Young là nhà xã hội học giáo dục nổi tiếng thuộc Viện Giáo dục London. Tên tuổi và các công trình của ông được nhiều người biết đến là nhờ sự uyên bác của ông về mặt kiến thức, sắc sảo về lý luận, sự trải nghiệm và cọ xát trong

nghiên cứu khoa học giáo dục của ông. Young là một con người đầy cá tính trong lý luận và nhiều năng lượng trong tư duy, nhưng cũng là một học giả có đủ sự “khiêm tốn” và một khả năng phản tư mạnh mẽ. *Giành lại Tri thức* là cuốn sách đúc kết đầy đủ những tư tưởng của tác giả, là kết quả của một quá trình phản tư trong nhiều thập kỷ về tư tưởng và lý thuyết của chính ông, mà tư tưởng, lý thuyết của ông luôn giữ vai trò đột phá trong lịch sử của các trào lưu lý thuyết trong xã hội học giáo dục từ thập niên 1970 trở lại đây.

Năm 1971, M. Young với sự khuyến khích và cộng tác của B. Berstein và P. Bourdieu, đã xuất bản công trình có tên *Tri thức và Kiểm soát (Knowledge and Control)* nổi tiếng. Công trình đặt nền móng cho một trường phái lý luận mới trong nghiên cứu giáo dục vào thời điểm này, còn gọi là “Tân Xã hội học Giáo dục”, được ví như một “cuộc cách mạng” trong lý luận và trong cách đặt vấn đề nghiên cứu. Trong công trình này, Young đã đề cao “chủ nghĩa kiến tạo luận xã hội” (social constructivism) trong bối cảnh trào lưu tư tưởng chịu sự ảnh hưởng của phong trào Hậu hiện đại đang phát triển. Tác giả của *Tri thức và Kiểm soát* muốn “đập phá” những gì là hệ thống, là cấu trúc, là trật tự trong lý luận về giáo dục, đề cao vai trò của người học và giáo viên, những tác nhân chủ chốt trong đời sống trường học, những tác nhân trực tiếp “kiến tạo” thành những gì xảy ra trong nhà trường, kể cả những gì gọi là tri thức, là chương trình học. Ông là nhà lý luận xông xáo trong việc bóc trần những lợi ích phe nhóm, những thủ đoạn mang tính chính trị, quyền lực ẩn sau những nội dung chương trình giảng dạy. Tôi đã tiếp xúc với tư tưởng của ông, cũng như tư tưởng của P. Bourdieu và cũng đã “mê” chúng vì tìm thấy trong những lý thuyết này những điều có ý nghĩa, nhất là sử dụng chúng nhằm soi rọi các hiện tượng đang xảy ra trong hệ thống giáo dục Việt Nam trước đây cũng như hiện nay. Trong sự say mê này, tôi đã từng

Giới thiệu lý thuyết Xã hội học curriculum đăng trên *Tạp chí Xã hội học* số 101 – 2008.

Tuy nhiên, thật may mắn cho tôi, trong quan hệ nghề nghiệp, tôi quen được với học trò cưng của Giáo sư M. Young, chính là thạc sĩ Nguyễn Thị Kim Quý, dịch giả của *Giành lại Tri thức* mà quý vị đang có trên tay. Tôi thật bỡ ngỡ trước sự thay đổi của nhà lập thuyết “Tân Xã hội học Giáo dục”, tác giả của *Tri thức và Kiểm soát* ngày nào, mà đã từ lâu tôi chưa có điều kiện để cập nhật về ông. Đọc cuốn sách, tôi thấy một điều nổi bật là tác giả đã phê bình không thương tiếc trường phái “kiến tạo luận xã hội” trong xã hội học giáo dục trước đây mà chính ông đã là người ủng hộ và dẫn thân mạnh mẽ cho trào lưu lý thuyết này. Ông cho rằng cách tiếp cận này là “phiến diện”; là “có thể dẫn tới cái nhìn quy gián coi mọi tri thức đều là các mối quan hệ quyền lực” (tr. 153); và rằng cách tiếp cận này dựa trên “khái niệm bất dị biệt về tri thức (*undifferentiated concept of knowledge*) . Bằng cách chú trọng tới cơ sở xã hội của nó, Kiến tạo luận xã hội coi mọi loại tri thức – ý kiến, niềm tin, khoa học và các môn học – về cơ bản là như nhau, từ góc độ xã hội học” (tr. 171 – 172). Sự bất phân này dẫn đến tình trạng “cá mè một lứa”, phá luôn cái “lý lẽ thông thường của giáo dục” là xem mục đích việc đến trường của người học là để lĩnh hội những gì họ không thể tiếp nhận được trong đời sống thường nhật của họ, và rằng vai trò của nhà trường là giúp người học vượt thoát ra khỏi những kinh nghiệm thông thường nhằm đạt được sự hiểu biết về thế giới tự nhiên và xã hội (tr. 172).

Nếu lý luận trước đây của M. Young sắc bén bao nhiêu thì nay những phê bình chúng cũng sắc bén bấy nhiêu. Những thay đổi này là kết quả của một quá trình phản tư, bắt nguồn từ những trải nghiệm trong sự nghiệp và trong nghiên cứu của tác giả tại Anh và Nam Phi, nơi mà M. Young đã đóng vai trò quan trọng trong việc hình thành

các chính sách công về giáo dục hậu Apartheid, những chính sách được thiết kế từ tư tưởng của các nhà nghiên cứu xã hội học giáo dục theo chủ nghĩa kiến tạo luận xã hội vốn rất phù hợp với các nhà đấu tranh dân chủ, với các công đoàn, đã “thất bại”, khiến ông phải đặt lại vấn đề với chính những tư tưởng của mình mà chúng ta sẽ thấy tác giả nói rõ trong chương 6 của cuốn sách này.

Tuy nhiên, tác giả không phủ nhận hoàn toàn tư tưởng và các giá trị của các nhà giáo dục hiện đại với Kiến tạo luận xã hội, nhưng tìm cách dung hòa giữa các lý thuyết “Tân bảo thủ”, mà Young phê phán là đã xem tri thức là những gì đã có sẵn, phủ nhận tính xã hội của tri thức. Tác giả viết, “Nếu chỉ công nhận tính xã hội của tri thức mà không công nhận tính khách quan của nó có thể dẫn tới chủ nghĩa tương đối hoặc giáo điều, và ngược lại nếu chỉ công nhận vào tính khách quan hiện thực mà không công nhận tính xã hội của tri thức thì kết quả sẽ chỉ là sự lặp lại tính nguyên trạng.” (tr. 74). Từ những phê phán cả hai trường phái đối chọi nhau này, M. Young đã đưa ra một giải pháp, một cách tiếp cận mới mang tên “Duy thực xã hội” (social realism), dựa trên nền tảng tư tưởng của ba nhà lý thuyết nổi tiếng trong quá khứ, đó là tư tưởng của B. Berstein, tư tưởng của nhà tâm lý giáo dục Xô Viết Vygotsky, và đặc biệt là lý thuyết về cái “thiêng” và cái “phàm” trong các nghiên cứu về tôn giáo trong các xã hội nguyên thủy của nhà sáng lập xã hội học người Pháp E. Durkheim (xem chương 9). Với tiếp cận Duy thực xã hội, tác giả không phủ nhận tính “xã hội” của tri thức bởi tri thức luôn phụ thuộc vào các tác nhân, nhưng cũng không công nhận lý luận của các nhà lý thuyết “cấp tiến” cho rằng, tri thức chẳng qua là sự thể hiện của một nhóm người có quyền lực nào đó, hay một lập trường nào đó. Từ đó, M. Young cho rằng phải “biệt hóa” giữa tri thức hàn lâm và tri thức và kinh nghiệm thường nhật, và rằng, người học đến trường là để lĩnh hội những tri thức khoa học, sản phẩm của cộng đồng các chuyên gia, các nhà

chuyên môn vốn không phải lúc nào cũng chịu sự đẩy đưa của hoàn cảnh chính trị xã hội.

Cuốn sách đề cập đến nhiều chiêu kích rất rộng nhưng không thiếu độ sâu, là một tổng thể của các công trình, các bài báo khoa học trước đó của tác giả, nó tổng kết tất cả tư tưởng của một nhà lập thuyết, một cây cổ thụ trong cộng đồng các nhà nghiên cứu giáo dục nói chung và các nhà xã hội học giáo dục và xã hội học tri thức nói riêng trên thế giới hiện nay. Không những cuốn sách là một đúc kết các tư tưởng và công trình của tác giả, mà thông qua những luận giải của mình, tác giả cũng đã tổng lược các trường phái lý thuyết xã hội học giáo dục trước đây cũng như hiện tại với những mặt mạnh yếu của chúng.

Đọc tác phẩm, chúng ta học được sự dung cảm từ tác giả, học được sự cần thiết của việc phản tư trong thói quen tư duy, cũng như trong công việc nghiên cứu. Thời trai trẻ, M. Young như một nhà xã hội học giáo dục trẻ đầy nhiệt huyết và năng lực, ông đã dẫn đầu, khai lập, mở mang những chân trời mới trong lý luận về giáo dục cũng như về tri thức, nhưng với năm tháng trải nghiệm, giờ đây ông lại là người thoát ra khỏi dòng chảy đó sau một quá trình phản tự, chiêm niệm, từ đó nhìn nhận lại những tư tưởng của mình cũng như của các đồng nghiệp đã cùng ông một thời tung hoành đột phá. Kết quả là, giờ này ông lại là người ra tay can ngăn bớt sự quá đà của các tư tưởng chịu ảnh hưởng của trào lưu hậu hiện đại, mà theo ông, xu hướng này đang làm “đánh mất tính đặc thù của giáo dục, là một cái bẫy mà trường phái “Tân Xã hội học Giáo dục” trong những năm 1970 và 1980 mắc phải” (tr. 12).

Thay mặt viện IRED, tôi xin cảm ơn Giáo sư Michael Young đã cho phép chúng tôi làm cầu nối để giới thiệu lý thuyết của ông với cộng đồng các nhà nghiên cứu giáo dục Việt Nam. Chúng tôi cũng

cám ơn dịch giả trẻ Nguyễn Thị Kim Quý, với tất cả tâm huyết, đã nỗ lực chuyển ngữ rất tốt một tác phẩm với đầy những thuật ngữ, những khái niệm học thuật “khó nuốt” trong một thời gian ngắn nhất. Mong rằng cuốn sách này đến tay người đọc đúng lúc và giúp ích được nhiều cho cộng đồng các nhà nghiên cứu Việt Nam, cũng như các nhà quản lý giáo dục, các nhà làm chính sách giáo dục một cách thiết thực trong bối cảnh giáo dục nước nhà đang “lạc đường” và tình trạng nghiên cứu về nó đang rất nghèo nàn.

Xin phép được trân trọng giới thiệu công trình của Giáo sư M. Young bằng tiếng Việt đến tất cả bạn đọc.

TS. Nguyễn Khánh Trung, IRED.

[1]. Tọa đàm IRED với diễn giả Nguyễn Văn Tuấn, chủ đề “Sự hiện diện của khoa học xã hội Việt Nam trên trường quốc tế”, ngày 9/8/2012.

[2]. Tọa đàm IRED với diễn giả Philip Hallinger trong chuỗi chuyên đề đào tạo về phương pháp nghiên cứu trong khoa học xã hội và khoa học giáo dục, từ ngày 25/10/2012 tới ngày 11/12/2012.

LỜI TỰA CHO BẢN DỊCH TIẾNG VIỆT

Tôi muốn bắt đầu lời tựa này bằng lời cảm ơn tới Viện Nghiên cứu và Phát triển Giáo dục (IRED) đã tác thành và xúc tiến việc xuất bản cuốn sách của tôi sang tiếng Việt một cách hiệu quả và nhanh chóng. Tôi cũng muốn cảm ơn họ vì đã sắp xếp chuyến thăm Việt Nam của tôi trên đường trở về từ Úc và New Zealand, cùng sự tiếp đón hào phóng và nồng hậu của họ trong thời gian tôi ở thành phố Hồ Chí Minh. Thứ hai, cuốn sách đến tay độc giả Việt Nam là nhờ sự thấu hiểu về nội dung mà bạn Kim Quý đã mang lại cho bản dịch. Những câu hỏi cô đặt ra cho tôi trong quá trình dịch cho thấy cô rất hiểu về cuốn sách, vậy nên tôi chắc chắn rằng bản dịch của cô sẽ truyền tải thông điệp của nó tới các bạn. Đôi khi tôi còn nghĩ rằng cô còn hiểu cuốn sách còn hơn cả tôi! Tôi hết sức trân trọng và mến phục những con người của IRED và Kim Quý, một học trò cũ của tôi. Hi vọng rằng những ai đọc cuốn sách này sẽ có lí do để cảm thấy sự trân trọng tương tự như vậy.

Tôi muốn viết lời tựa này bởi theo cách đặc biệt nào đó, cuốn sách này được dịch ở một đất nước với bối cảnh lịch sử khác biệt và với không nhiều văn liệu khoa học xã hội dịch từ các tiếng châu Âu hay tiếng Anh. Cách tốt nhất để hiểu về cuốn sách này là coi đó như một tập hợp của nhiều cuốn được gói lại trong một cuốn. Cuốn đầu tiên ghi lại hành trình nghiên cứu của tôi từ cuốn sách cuối cùng riêng tôi viết nhan đề “Chương trình học của Tương lai”, được xuất bản vào năm 1998 – cách cuốn sách này 10 năm. Cuốn thứ hai là sự chiêm nghiệm của tôi về lĩnh vực xã hội học giáo dục bắt đầu từ trường phái

“Tân Xã hội học Giáo dục” mà tôi và các đồng nghiệp khác gắn bó từ những năm 1970, tới khi tôi viết cuốn sách về chương trình học sau giai đoạn giáo dục bắt buộc vào những năm 1990. Sự phản tư mang tính phê phán về những công trình trước đây của tôi được gói gọn trong nhan đề của cuốn sách này: “Từ lý thuyết kiến tạo xã hội tới lý thuyết duy thực xã hội”.

Mặc dù không liên quan trực tiếp tới nội dung cụ thể nhưng lại là một thông điệp cốt lõi mà cuốn sách muốn truyền tải khi kết thúc, những chương cuối được phát triển từ kinh nghiệm làm việc của tôi ở Nam Phi vào những thập niên từ năm 1990 và những bài học mà tôi thu được từ những người tôi từng tiếp xúc và làm việc cùng tại đó. Lúc đó, như một người theo lý tưởng của Đảng Xã hội bị vỡ mộng và đang đi tìm một sự nghiệp, tôi đã hơi ngây thơ về những khả năng cho công cuộc thay đổi giáo dục thực sự của Nam Phi thời kì hậu Apartheid. Vì thế, không phải tự nhiên mà chương cuối với nội dung về chân lý và tính chân lý trong ngành xã hội học giáo dục lại được viết chung ban đầu cùng với người bạn và đồng nghiệp người Nam Phi của tôi, Johan Muller. Tôi không phải là chuyên gia về giáo dục Nam Phi, nhưng từ nhiều chuyến thăm đất nước này mà tôi thấu được những vấn đề về chính sách và lý thuyết mà chính đất nước tôi phải đổi mới. Những chuyến thăm tới các quốc gia khác đã thuyết phục tôi rằng bất kì hệ thống giáo dục mà nếu muốn làm những điều tốt nhất cho dân tộc mình, giống như nước Nam Phi thời kì hậu Apartheid, sẽ đều phải đổi mới với những vấn đề liên quan tới việc chiếm lĩnh được không chỉ là sự tiếp cận cơ hội giáo dục (access) mà còn là sự tiếp cận tri thức (epistemic access).

Vì vậy cuốn sách **Giành lại Tri thức** trước hết là một cuốn sách dành cho các nhà xã hội học giáo dục, cụ thể là những đồng nghiệp ở đất nước tôi. Mặc dù cuốn sách đạt Giải Nhì trong giải thưởng “Cuốn

sách Giáo dục của Năm” ở Anh Quốc vào năm 2009, một điều tôi cảm thấy vinh hạnh và ngạc nhiên, nhưng từ đó tới nay nó chỉ có ảnh hưởng khiêm tốn đối với đối tượng độc giả mà nó hướng đến. Ngành xã hội học giáo dục, đặc biệt ở Anh Quốc, đã chịu ảnh hưởng của các nhà hậu cấu trúc và hậu hiện đại người Pháp như Lyotard và Foucault, và hầu như không quan tâm tới những câu hỏi về “tri thức”. Tuy nhiên có một điều gì đó khác đã diễn ra gần đây trong những cuộc tranh luận về giáo dục, và quyết định của IRED cho xuất bản cuốn sách này bằng tiếng Việt có thể là sự phản ánh diễn biến này. Từ khi cuốn sách lần đầu được xuất bản cách đây gần 5 năm, tôi đã nhận được nhiều lời mời diễn thuyết ở những quốc gia khác nhau, và thậm chí số trưởng đại học của Anh Quốc mà tôi được mời còn nhiều hơn rất nhiều so với số trưởng trước đó trong sự nghiệp của tôi. Thế nhưng, không một lời mời nào đến từ những nhóm các nhà xã hội học giáo dục. Điều này có ý nghĩa gì?

Cuốn sách đến từ địa hạt của ngành xã hội học giáo dục (cũng là chuyên ngành tôi được đào tạo ban đầu) và lý thuyết mà nó theo đuổi là của nhà xã hội học vĩ đại người Pháp, Émile Durkheim và người kế thừa xuất sắc người Anh là Basil Bernstein. Hơn thế, những đồng nghiệp mà hiện tôi đang cùng làm việc, ở Anh, Pháp, Na Uy, Phần Lan, Bồ Đào Nha, Nam Phi, Úc, New Zealand, và giờ đây tôi tự hào ghi tên Việt Nam, hẳn đều là những nhà xã hội học giáo dục. Thế nhưng, những gì mà độc giả sẽ thấy ở cuốn sách này lại không phải là những khám phá mới mẻ trong ngành xã hội học giáo dục, mà thực sự nội dung của nó là về **tri thức**. Cuốn sách không chỉ thuộc về một lĩnh vực chuyên môn nào đó mà còn là về một vấn đề của tất cả mọi người, cho dù họ không nhận ra điều đó. Cuốn sách dường như cho phép mọi người cùng suy ngẫm và bàn luận về tri thức, và không coi đó là cái gì chỉ dành riêng cho các triết gia như Aristotle hay Pythagoras. Câu hỏi về tri thức trong giáo dục, hay “học sinh biết gì sau khi họ tốt

nghiệp?" là một vấn đề mà bất kì giáo viên nào, dù giáo viên lịch sử, địa lý hay ngoại ngữ, hay giáo viên thuộc lĩnh vực giáo dục hướng nghiệp và chuyên nghiệp, đều đau đầu tìm câu trả lời. Tri thức là một vấn đề toàn cầu – mọi tổ chức quốc tế đều bàn về nó, và mọi quốc gia đang phát triển đều gửi những người trẻ ưu tú của dân tộc mình để thu nhận nó tại những trường đại học mà họ hi vọng là tốt nhất trên thế giới. Thế nhưng, chúng ta lại hầu như không biết tri thức đó thực sự là gì và không biết làm thế nào để tạo ra tri thức mới đem lại cái ăn, cái mặc, đem lại công ăn việc làm và cải thiện chất lượng sống của hàng triệu người nghèo trên khắp thế giới. Dù cách trình bày của cuốn sách không phải lúc nào cũng mạch lạc, nhưng hẳn nhiên vấn đề trung tâm của nó là tri thức, một vấn đề thu hút tất cả mọi người dù họ ở bối cảnh nào. Luận điểm của cuốn sách là nếu chúng ta có một chương trình học hợp lý thì nhà trường phổ thông, cao đẳng, và Đại học là những nguồn tốt nhất để chúng ta có được tri thức đó. Cuốn sách cũng lập luận rằng bất chấp mọi động lực nhằm tăng cường hiệu quả và cải cách, nhiều quốc gia đã quên đặt ra những câu hỏi giáo dục cơ bản nhất – thứ tri thức quan trọng mà các thế hệ sau cần biết tới là gì? Họ có quyền biết điều gì? Và tại sao hầu hết các nhà lãnh đạo giáo dục lại không đặt ra những câu hỏi này?

Tôi biết rất ít về những cải cách giáo dục Việt Nam, và trong chuyến thăm ngắn ngủi tới đất nước các bạn tôi không có cơ hội được thăm một trường phổ thông, cao đẳng hay Đại học nào cả. Vì vậy, điều mà tôi hi vọng cuốn sách này có thể truyền tải tới độc giả Việt Nam là những kinh nghiệm chung nhất mà tôi có được ở những quốc gia khác. Ở những mức độ khác nhau tùy theo từng quốc gia, những vấn đề giáo dục và đặc biệt là vấn đề tri thức đang ngày càng trở thành phổ quát, một phần là do hậu quả của quá trình đại chúng hóa giáo dục, và một phần là ảnh hưởng của quá trình toàn cầu hóa, của thị trường toàn cầu và các tổ chức quốc tế như WTO. Vấn đề phổ

quát tương tự nữa là cách thức các chính phủ trên khắp thế giới giải quyết những vấn đề này. Họ đều tự tin ở giải pháp kết nối giáo dục với những nhu cầu kinh tế, một xu hướng đôi khi được gọi là “quá trình hướng nghiệp hóa giáo dục” (vocationalisation of education) ở mọi bậc học. Những cách tiếp cận theo hướng này, đơn cử như cách tiếp cận đào tạo theo năng lực, đều đã thất bại, trong khi các quốc gia như Phần Lan hay Hàn Quốc, với chính sách tập trung mở rộng giáo dục hàn lâm tới dân số nhiều nhất có thể trong thời gian dài nhất có thể, đều lại là biểu tượng của sự thành công về giáo dục ngày nay. Cuốn sách không có câu trả lời dễ dàng cho câu hỏi làm thế nào để tăng trưởng kinh tế, nhưng nó đặt ra một câu hỏi mà tôi vẫn tiếp tục tìm cách trả lời – Nhà trường và các cơ sở giáo dục có thể làm được gì tốt nhất có thể? Và chúng ta có cho phép chúng thực thi được điều đó hay không?

Có một sự tương đồng đặc biệt giữa một trong những câu nói nổi tiếng của Karl Marx, ít nhất là ở cách nó được diễn giải, và xu hướng giáo dục toàn cầu hiện nay mà tôi gọi là “chủ nghĩa thực dụng” (instrumentalism). Marx, người mà có lẽ hầu hết độc giả đều biết, đã viết trong luận văn thứ 11 về Feuerbach rằng:

“Các triết gia từ trước tới nay mới chỉ diễn giải thế giới theo nhiều cách khác nhau; điều quan trọng là phải thay đổi nó”.

Nhưng luận văn của Marx không được xuất bản khi ông còn sống, vậy nên chúng ta sẽ không biết chính xác lời ông nói có ý gì. Nhưng điều đó cũng đủ để thấy việc coi những chính sách giáo dục chỉ là một phương tiện cho một mục đích (kinh tế) – với một cá nhân và cả xã hội – là một cách diễn giải rất gần với luận điểm trong câu nói đó. Luận điểm của cách diễn giải này là “cái ta có thể làm được” có tầm quan trọng hơn “cái ta biết”.

Cái mà những cách tiếp cận thực dụng đã làm là đánh đồng các thuật ngữ “diễn giải” và “thay đổi” mà Marx sử dụng như thể chúng có hiệu lực mạnh hơn khi được quy về nhau – một hình thức đơn giản hóa thái quá trong luận văn thứ 11 của Marx (hoàn toàn khác với những gì ông viết trong thời gian hoàn thiện các tập sách của cuốn Tư Bản ở Thư viện Anh). Đó là một luận đề hấp dẫn, nhưng đối với người phê phán chủ nghĩa duy tâm của Feuerbach thì nó lại chưa đựng những dấu hiệu xác nhận tiêu chuẩn của một thứ chủ nghĩa duy tâm khác.

Cuốn sách mà tôi hi vọng các bạn sắp đọc ngay đây được phát triển chủ yếu từ tư tưởng của một lý thuyết gia về xã hội vĩ đại khác là Émile Durkheim, người sống sau Marx một thế hệ. Ông đã đưa ra một phản đề cho rằng tri thức con người và sự tiến triển của khoa học phụ thuộc và xã hội theo một hướng chính xác là trái ngược với luận đề của Marx. Đó là bởi vì sự sáng tạo và sở đắc tri thức đã luôn là một quá trình tách biệt với những nhu cầu thực tiễn cấp bách mà chỉ có một số quốc gia mới có sự tự do để phát triển; tri thức, được sáng tạo độc lập với thế giới thường nhật, đã luôn là cơ sở để chuyển hóa thế giới ấy; chẳng hạn, không ai đã có thể phát minh ra vật bán dẫn transistor nếu họ bị bó buộc trong cách học để chỉ làm được những công việc hiện thời.

Cuốn sách của tôi không nói rằng quá trình học qua việc làm và học vì việc làm là không quan trọng, hoàn toàn trái lại; điều mà nó muốn nói là “tri thức của sức mạnh” (powerful knowledge), của khoa học, lịch sử, văn học hay của những nguyên lý mà một người cần hiểu được để có thể trở thành một người công dân, phải được tiếp nhận trước hết từ các cơ sở giáo dục tách biệt với thế giới sinh tồn. Hơn thế, chính thứ tri thức này (giống như ví dụ về vật bán dẫn transistor) có thể được sử dụng như một phương tiện để tạo ra các sản phẩm và việc

làm mới. Các nền kinh tế phát triển nhờ sự đầu tư và tinh thần mạo hiểm của những người sở đắc thư tri thức mới được khám phá và phát triển trong các trường đại học, hay của những người đã thu hút được nhân lực tri thức trẻ được nhà trường hay đại học đào tạo để có được khả năng tư duy và sáng tạo. Theo một câu nói đáng để suy ngẫm của nhà xã hội học Basil Bernstein, thế hệ sau cần phải được khuyến khích để “nghĩ những điều không thể nghĩ tới” và “chưa được nghĩ tới”. Đó chính là lý do vì sao tri thức cần được xem là tiêu điểm dù đó không phải là cách dễ dàng nhưng cũng không phải là một điều không tưởng – đó là tiếng gọi của sự nhọc công – giống nhiều điểm với một công việc chân tay nhưng với những kết quả hoàn toàn khác.

Ở thiên niên kỷ mới, chính những quốc gia tạo ra những khả thể này mới là những quốc gia đem lại cho công dân xứ mình nhiều lợi thế nhất. Liệu Anh Quốc có là một trong những quốc gia như vậy không? Tôi nghi ngờ điều đó, nhưng tôi không từ bỏ hi vọng. Liệu Việt Nam với bối cảnh lịch sử pha trộn giữa truyền thống của đạo Khổng, học thuyết Cộng sản và biên giới của Tư bản chủ nghĩa sẽ là một trong những quốc gia ấy? Tôi không biết câu trả lời; điều đó dành cho các bạn độc giả Việt Nam xác định. Tất cả những gì tôi có thể nói, và cũng là mọi thông điệp của cuốn sách này, là hãy **khởi phát tư tri thức**; hãy hỏi tri thức là cái gì và nó có ý nghĩa gì khi trở thành trung tâm của hệ thống giáo dục cùng mọi thể chế giáo dục của các bạn, dù thuộc lĩnh vực công hay tư như theo ý nghĩa của khái niệm “xã hội tri thức”.

Michael Young

London, tháng Mười năm 2012

LỜI GIỚI THIỆU CỦA DỊCH GIÁ

Mở đầu

Có một thực tế là hiện nay trong khi các quốc gia trên thế giới đang hô hào hướng tới một “xã hội tri thức”, thì một cách vô tình hay hữu ý, bản thân vấn đề tri thức lại bị bỏ qua trong các chính sách giáo dục và các nghiên cứu giáo dục. Một loạt các câu hỏi liên quan đến tri thức như: *Nhà trường cần cung cấp cho người học tri thức gì? Bản chất của tri thức đó? Nó được tổ chức, đổi mới, và bổ sung dựa trên nguyên lý nào trong chương trình học?*

Đây là những câu hỏi không hề đơn giản xoay quanh vấn đề tri thức trong chương trình học. Người đặt ra câu hỏi này, đồng thời cũng chính là người cất công góp phần đi tìm câu trả lời chính là Michael Young, Giáo sư ngành xã hội học giáo dục từ Học viện Giáo dục, Đại học London, Anh Quốc, đồng thời là một trong những lý thuyết gia tiên phong về chương trình học. Đem ánh sáng từ Xã hội học tri thức cùng kết quả nghiên cứu mới nhất trong ngành, được kết tinh trong trào lưu “duy thực xã hội” (social realism) mà ông là một trong những người chủ trương, những luận giải của ông đã góp phần xác định rõ cái cốt lõi mà một chương trình học cần hướng tới.

Bài viết này tóm tắt tư tưởng về cách tiếp cận duy thực xã hội đối với chương trình học trong cuốn sách của tác giả nhan đề “Giành lại Tri thức: từ cách tiếp cận kiến tạo xã hội tới cách tiếp cận duy thực xã hội trong ngành xã hội học giáo dục”. Bài viết nhấn mạnh lý do vì sao cách tiếp cận duy thực xã hội ra đời, cơ sở nào nó giúp đem lại một

cách giải quyết cho những vấn đề về chương trình học hiện nay ra sao, và một số ý nghĩa của nó đối với giáo dục.

Nội dung chính của cuốn sách

Cuốn sách được chia làm ba phần chính. Phần đầu tiên là các vấn đề lý thuyết, tiếp theo là các nghiên cứu thực tiễn và cuối cùng là những hướng đi mới trong cách tiếp cận duy thực xã hội.

Trong phần phân tích lý thuyết, Young vạch ra những sai lầm về bản chất trong hai quan điểm bảo thủ và thực dụng về tri thức đằng sau các chính sách giáo dục hiện nay, đồng thời chỉ ra những sai lầm trong những phê phán dựa trên cách tiếp cận **kiến tạo luận xã hội** (social constructivism) về tri thức của những nhà nghiên cứu xã hội học giáo dục theo trường phái hậu hiện đại khởi nguồn từ trào lưu “Tân Xã hội học Giáo dục” (New Sociology of Education) từ những năm đầu 1970. Để đưa ra giải pháp cho những sai lầm trong quan điểm kiến tạo luận xã hội, Young khám phá lại giá trị của cách tiếp cận **duy thực xã hội** (social realism) về tri thức vốn được manh nha từ nghiên cứu của Émile Durkheim, cha đẻ của ngành xã hội học. Ở phần 2, tác giả dựa trên cơ sở lý thuyết ở phần 1 để phân tích những kinh nghiệm giáo dục thực tiễn, như sự phân chia giữa giáo dục hàn lâm (giáo dục để vào Đại học) và giáo dục hướng nghiệp (giáo dục để đi học nghề) trong chính sách chương trình học ở Anh và vấn đề về đánh giá kết quả học theo bằng cấp ở Nam Phi. Phần cuối gói gọn trong một chương viết chung với Muller, Young khẳng định tầm quan trọng của một chương trình học lấy cam kết với cái thực, cái khách quan làm cơ sở. Dựa vào thành tựu cũng như chỉ ra những thiếu sót trong nghiên cứu của Émile Durkheim và người đi sau là Basil Bernstein về vấn đề nhận thức luận và tri thức trong giáo dục, Young và Muller phân tích những cơ sở cho tính khách quan của tri

thức theo lập trường duy thực xã hội đồng thời đề ra hướng đi mới cho bước phát triển tiếp theo.

Bé tăc nhận thức luận về chương trình học

Theo Young, chỉ tới những năm 1970, vấn đề về tri thức trong chương trình học mới được các nhà xã hội học giáo dục và các nhà nghiên cứu quan tâm, khởi nguồn từ trào lưu “Tân Xã hội học Giáo dục”. Nền tảng **nhận thức luận** của những nghiên cứu hoặc cách tiếp cận về tri thức theo trào lưu này là **kiến tạo luận xã hội**, nhằm vạch ra những sai lầm, đồng thời là sự phủ nhận đối với tư duy **thực chứng luận** về tri thức trong chương trình học vốn thống trị nền giáo dục các nước châu Âu vài thế kỉ trước đó. Tuy nhiên, cùng với sự nở rộ của tư tưởng hậu hiện đại và ảnh hưởng của nó tới ngành xã hội học giáo dục, các nghiên cứu phê phán về chương trình học dựa trên tư duy kiến tạo luận xã hội hậu hiện đại đã bộc lộ những sai lầm nghiêm trọng và gây ra một cuộc khủng hoảng lý thuyết về chương trình học.

Chủ nghĩa thực chứng

Chủ nghĩa thực chứng (positivism) là cơ sở nhận thức luận về tri thức thống trị giới khoa học châu Âu suốt hơn 400 năm kể từ thời Descartes, một điều mà mãi tới những thập niên đầu thế kỉ 20 các nhà thực chứng luận logic mới công khai thừa nhận. Nhận thức luận này mô tả tri thức khoa học có đặc tính khách quan và tồn tại độc lập bên ngoài con người, và con người có thể dùng tri thức để hiểu về chân lý đó một cách chắc chắn tuyệt đối.

Chủ nghĩa kiến tạo xã hội

Chủ nghĩa kiến tạo luận xã hội (social constructivism) là một phản đê đối với quan điểm thực chứng luận về tri thức. Theo Young, cốt lõi của tư tưởng kiến tạo luận xã hội là ở chỗ, nó coi bản thân hiện thực

là một kiến tạo xã hội, và theo đó có tính lịch sử. Từ đó, nó suy ra rằng mọi tri thức – ý kiến, niềm tin, khoa học hay môn học – về cơ bản đều như nhau bởi chúng đều có tính xã hội. Young cho rằng nhận thức luận này là sai lầm bởi vì (a) mặc dù tri thức có tính xã hội, nó không vì thế mà bị quy giản vào nền tảng xã hội ấy và (b) nó đã không phân biệt được những loại tri thức khác nhau. Mặt khác, cũng do nền tảng kiến tạo xã hội của tri thức theo quan điểm này mà mọi tri thức đều là thể hiện của các mối quan tâm xã hội, và do đó đều đến từ một lập trường nào đó. Với các nhà xã hội học giáo dục chịu ảnh hưởng của tư tưởng kiến tạo luận xã hội, chương trình học không hơn gì là một công cụ nhằm khẳng định lập trường hay ưu thế của một vài nhóm người so này với những nhóm người khác. Một hệ lụy hiển nhiên đi theo quan điểm này là sự hoài nghi về tính khách quan của tri thức, và do đó cái đúng, cái thật, hay mọi nhận định khác về thế giới quan đều chỉ là tương đối.

Quan điểm mọi tri thức đều là sản phẩm mang tính lịch sử - xã hội của các hoạt động của con người ở một mức độ nào đó và điều đó dẫn tới sự hoài nghi về khả năng khách quan của tri thức không phải là một điều mới mẻ, bởi nó đã có mặt trong tư tưởng của những triết gia hoài nghi và ngụy biện của thời Hy Lạp Cổ đại, hay trong những thách thức với mối đe dọa bá quyền đang manh nha trong ngành khoa học tự nhiên ở đầu thế kỉ 18. Ở thế kỉ 19 và 20, triết lý này cũng là cơ sở nhận thức luận của một loạt các triết gia như Charles Pierce, William James và John Dewey với trường phái hành dụng, các nhà duy vật biện chứng như Karl Marx, và Karl Manheim, và các nhà tâm lý học như Jean Piaget. Theo Young, trong trào lưu kiến tạo luận xã hội đăng sau các nghiên cứu giáo dục, ở mỗi thời điểm khác nhau lại có những tác giả hay trường phái khác nhau được nhắc đến. Đặc biệt, vào những năm 1980, những trường phái lý thuyết này có thêm sự góp của các lý thuyết diễn ngôn và văn học. Trường phái này viện dẫn tới các tác gia

hậu hiện đại, điển hình là Derrida, Foucault và Lyotard, coi đặc tính xã hội như một dạng văn bản, một diễn ngôn, hay như trong trường hợp của Lyotard là một trò chơi ngôn ngữ.

Kiến tạo luận xã hội, ảnh hưởng của hậu hiện đại và một bế tắc Giáo dục

Tư tưởng kiến tạo luận xã hội được các nhà nghiên cứu giáo dục chịu ảnh hưởng của tư tưởng hậu hiện đại dùng để phê phán hai cách tiếp cận chương trình học chủ yếu đăng sau các chính sách giáo dục. Cách tiếp cận thứ nhất được dựa trên nền tảng thực chứng luận, thể hiện một quan điểm bảo thủ đối với chương trình học. Nó được thể hiện ở cách tổ chức theo môn học có tính ổn định, bất biến, hay ở những quan điểm chống lại sự thay đổi trong cấu trúc chương trình học, hoặc quan điểm hướng nội dung kiến thức xoay quanh những tác phẩm kinh điển. Hậu quả là những vấn đề xoay quanh bản chất và điều kiện truyền thụ và tiếp nhận tri thức phải được tôn trọng giữ cho không thay đổi, hoặc nếu chúng có được nêu ra thì cũng chỉ dừng lại ở mức hình thức (ngoại trừ công trình ban đầu của triết gia giáo dục Paul Hirst). Các nhà xã hội học như Bourdieu cho rằng một chương trình theo tư tưởng này có mục đích bảo tồn cứng nhắc thứ tự của tri thức và duy trì cấu trúc xã hội đang được theo đuổi, nhằm bảo vệ đặc quyền đặc lợi của giới thống trị và giới tinh hoa.

Cách tiếp cận thứ hai là cách tiếp cận thực dụng (instrumentalism) không coi tri thức là thứ săn có, trái lại tri thức có thể linh hoạt hướng thứ tri thức ấy theo mục đích sử dụng. Nền tảng nhận thức luận theo cách tiếp cận này thực ra rất gần gũi với kiến tạo luận xã hội, bởi nó quy giản tri thức vào hoạt động và mục đích của con người. Cách tiếp cận này đòi hỏi giáo dục phải phản ứng trực tiếp với xã hội và những nhu cầu của nó.

Theo Young, mặc dù những phê phán hậu hiện đại về chương trình học không phải không có những “hạt nhân hợp lý”, nhưng nó chỉ dừng ở mức vạch trần sự thật rằng những chính sách chương trình học luôn che đậy các quan hệ quyền lực. Đặc biệt, khi đối cực hóa hai sự lựa chọn không khả thi giữa một bên là tư tưởng thực chứng luận với luận điểm phi lịch sử, phi xã hội về tri thức và một bên là tư tưởng hậu hiện đại với luận điểm phi biệt hóa và tương đối về tri thức, nó chỉ mang lại một bế tắc về nhận thức luận trong các nghiên cứu giáo dục, được tác giả tóm lược qua lời trích của nhà xã hội học Alexander như sau:

Hoặc tri thức... không có liên quan gì đến vị thế xã hội hoặc mối quan tâm nghiên cứu của kẻ biết, mà theo đó có thể xác lập được những lý thuyết phổ quát, hoặc tri thức bị ảnh hưởng bởi mối quan hệ của nó với kẻ biết, mà theo đó, kết quả duy nhất sẽ là thứ tri thức tương đối và cụ thể. Đây thực sự là một bế tắc, bởi nó thể hiện sự lựa chọn giữa hai giải pháp không nuốt nổi. [Tuy nhiên] giải pháp cho thực chứng luận không thể phó thác cho chủ thuyết tương đối và giải pháp cho chủ thuyết tương đối không thể là thực chứng luận. Tri thức lý thuyết không thể là cái gì khác hơn ngoài kết quả của những nỗ lực có nguồn gốc xã hội của các tác nhân trong lịch sử. Nhưng đặc tính xã hội này không phủ nhận khả năng cho sự phát triển hoặc những phạm trù khai quát hóa hoặc những cách thức đánh giá ngày càng chuyên môn hóa, khách quan và có tính phê phán.

(Alexander 1995: 91) [\[3\]](#).

Chính vì thế, cuốn sách này thể hiện cách Young đã nhìn nhận lại một cách phê phán hướng đi của ngành xã hội học giáo dục hơn 30 năm qua cùng với những bài học của nó. Quan trọng hơn, ông đưa ra một giải pháp hứa hẹn giải quyết được bế tắc về vấn đề tri thức trong chương trình học hiện nay.

Vượt qua bế tắc: cách tiếp cận duy thực xã hội

Trào lưu **duy thực xã hội** trong lĩnh vực xã hội học giáo dục này mới xuất hiện vào cuối những năm 1990, ban đầu ở Anh, rồi theo những hình thức khác nhau nó lan sang Nam Phi, Úc, một số nước Mĩ La tinh và châu Âu như Hy Lạp và Bồ Đào Nha. Nó ra đời vừa với hình thức là một cuộc khám phá lại giá trị của truyền thống duy thực xã hội trong ngành xã hội học mà khởi nguồn là tư tưởng của Émile Durkheim, vừa là tiếng nói phê phán đối với những quan điểm đang chi phối các nghiên cứu và chính sách giáo dục từ những năm 1970, cụ thể là **nhầm giải quyết những tranh luận triết lý nhưng vô hiệu giữa thực chứng luận và kiến tạo luận xã hội.**

Theo Young, lý thuyết duy thực xã hội giúp khắc phục những khiếm khuyết của hai cách tiếp cận thực chứng luận và cách tiếp cận kiến tạo luận xã hội, đồng thời công nhận những hạt nhân hợp lý của hai hình thức nhận thức luận đó. Một mặt, nó đồng ý với lập trường **thực chứng luận** coi tri thức là thiêng liêng và khách quan đối với cảm nhận, kinh nghiệm của con người. Tuy nhiên, khác với **thực chứng luận**, duy thực luận xã hội không coi tri thức là bất biến và hoàn toàn độc lập với hoàn cảnh lịch sử - xã hội. Trái lại, lập trường **duy thực xã hội** nhất quán quan điểm tri thức dứt khoát có nguồn gốc xã hội – lịch sử, và do đó có thể biến đổi theo thời gian, không gian và có thể sai lầm. Điều này thể hiện điểm chung giữa duy thực luận xã hội và **kiến tạo luận xã hội**. Tuy nhiên, trong khi luận điểm về tính xã hội của tri thức khiến tư duy kiến tạo luận coi tri thức bị thu gọn trong bối cảnh nó ra đời, khiến nó đồng nhất với kinh nghiệm và thiên kiến, thì lập trường duy thực xã hội khẳng định chính tính xã hội của tri thức là cái mang lại tính khách quan của nó. Điều này không khiến cho tri

thức trở thành thứ giáo điều hay coi đó là thứ chân lý tuyệt đối, bởi tri thức và chân lý mà con người khám phá luôn có thể sai lầm và do đó luôn cần được xét lại. Nhưng cho dù bản chất tri thức là có thể sai lầm, sẽ là phi lý nếu chúng ta phủ nhận khả năng của tri thức trong việc giúp con người hiểu hiện thực bằng cách nắm lấy những nguyên lý phổ quát.

Luận điểm về nguồn gốc xã hội – lịch sử và tính biệt hóa của tri thức có khởi nguồn với nghiên cứu về tôn giáo của Émile Durkheim. Durkheim nhìn tôn giáo không phải ở khía cạnh huyền bí mà nhận ra rằng đó là một biểu hiện của cái mà ông gọi là “những biểu tượng tập thể”. Những biểu tượng tập thể này không xuất phát từ trí óc cá nhân; chúng ra đời từ “bầu nhiệt huyết tập thể” của các cộng đồng và là nguồn tạo ra những phạm trù cơ bản nhất trong tư duy con người đồng thời là hình mẫu của mọi dạng lý thuyết cao cấp khác. Một phát hiện cơ bản trong những khảo cứu về tôn giáo và nguồn gốc của những biểu tượng tập thể của Durkheim là sự phân biệt về trật tự nghĩa giữa “cái thiêng” và “cái phàm”, trong đó “cái thiêng” gắn với thế giới tôn giáo và “cái phàm” gắn với đời sống thường nhật của con người. Hai hình thức này có mặt trong mọi xã hội nguyên thủy và được Durkheim khai quát hóa thành một đặc điểm của mọi xã hội qua các thời kì khác nhau. Theo ông, “cái phàm” gắn với thế giới hằng ngày của con người, thể hiện những phản ứng mang tính tức thì, thực dụng và cụ thể của con người đối với môi trường xung quanh. Trái lại, “cái thiêng” gắn với thế giới tôn giáo, có tính xã hội (chính thế giới ấy là sản phẩm của con người), tính vĩ đoán (không phụ thuộc những sự kiện và hoàn cảnh cụ thể) và tính tập thể. Chính bởi vậy mà “cái thiêng” không phụ thuộc vào sự quan sát hay kinh nghiệm của con người. Chính tính xã hội của “cái thiêng”, hay chính là sức mạnh tập thể của nó, là cái tạo thành tính khách quan cho các khái niệm và buộc các cá nhân phải chấp nhận chúng như là chân lý.

Theo Young, mặc dù vẫn tồn tại một số hạn chế (một điều dễ hiểu và hiển nhiên), lý thuyết của Durkheim đã mang lại một cơ sở đầy sức thuyết phục cho việc giải thích sự phát triển và những điều kiện phát triển của tri thức, cùng với một thông điệp quan trọng là sự phân biệt căn bản giữa ‘lý thuyết’ và ‘thực tiễn’ được tìm thấy trong mọi loại hình xã hội. Sự phân biệt giữa cái thiêng và cái phàm cũng chính là khởi nguồn cho nguyên lý về sự biệt hóa tri thức trong các tiếp cận duy thực xã hội, cụ thể là tri thức khái niệm (khái quát hóa, lý thuyết) và tri thức kinh nghiệm thường ngày (everyday knowledge). Trong tâm lý học, sự phân biệt này được học giả kiệt xuất người Nga Lev Vygotsky gọi là “khái niệm khoa học” (scientific concepts) và “khái niệm trong đời sống hàng ngày” (everyday concepts). Trong giáo dục thì đó là sự phân biệt giữa tri thức học đường và tri thức phi học đường. Nguyên lý này là tiêu chí của nội dung giáo dục (chương trình học, sách giáo khoa).

Một vài ý nghĩa của cách tiếp cận duy thực xã hội trong giáo dục

Những luận điểm về nguồn gốc xã hội – lịch sử và tính khách quan của tri thức theo cách tiếp cận duy thực xã hội giúp tránh được bế tắc giáo dục gây ra do chủ nghĩa truyền thống và thực dụng mà những nhà phê bình theo thuyết hậu hiện đại không giải quyết được. Cách tiếp cận duy thực xã hội giúp các nhà lập chính sách, các nhà thiết kế chương trình học và nhà giáo nói chung tránh quan điểm coi tri thức là điều mặc nhiên đúng và phi lịch sử, đồng thời cũng tránh những quyết định dựa vào kinh nghiệm hay những yếu tố kinh tế, chính trị ngoài tri thức làm cơ sở cho chương trình học. Đặc biệt, sự biệt hóa mang tính xã hội của tri thức cho phép chúng ta thừa nhận rằng, trong tất cả các lĩnh vực hoạt động của con người, luôn tồn tại loại tri thức

siêu việt hơn những loại khác, đó là thứ tri thức đáng tin cậy, giúp chúng ta tiến gần hơn tới chân lý, hiểu đúng hơn về hiện thực thế giới quanh ta cũng như xã hội loài người ta đang sống. Theo Young, thứ tri thức ưu việt đó là tri thức khái niệm khoa học, có tính khái quát hóa, giúp người học vượt thoát khỏi thế giới kinh nghiệm hằng ngày, mà ông gọi “tri thức của sức mạnh” (powerful knowledge) để phân biệt với “tri thức của kẻ mạnh” (knowledge of the powerful) như trong quan điểm kiến tạo xã hội.

Sự công nhận sức mạnh của tri thức khoa học cũng chính là nền tảng giá trị của một xã hội dân chủ, nó thể hiện cụ thể ở sự tin cậy đối với những chuyên gia trong các ngành nghề của cả nghệ thuật cũng như khoa học. Sự công nhận này cũng là nền tảng để chúng ta tôn trọng vai trò sư phạm và tri thức của nhà giáo trong lớp học. Nếu không có niềm tin vào tri thức học đường, nhà giáo sẽ không thể dạy, học sinh không thể học và phụ huynh sẽ chẳng cần đưa con tới trường.

Đối lời kết

Lâu nay trên các diễn đàn giáo dục, trên báo chí và các phương tiện thông tin đại chúng ở Việt Nam, chúng ta thường xuyên bắt gặp một chủ đề quen thuộc về chương trình học trong nhà trường, từ nhà trường phổ thông tới đại học. Ở bậc phổ thông, đặc biệt là bậc tiểu học, có rất nhiều tranh cãi nổ ra xoay quanh vấn đề giảm tải chương trình học, nhưng dường như tranh luận khó đi tới hồi kết vì các ý kiến thường cố gắng thể hiện quan điểm cá nhân, người nói cần giảm cái này, kẻ bảo cần giảm cái kia, cần giảm nữa, giảm sâu hơn... Ở bậc đại học, chương trình học cũng là một chủ đề nóng hỏi với những chủ trương thay đổi từ ‘chương trình khung’ tới các chương trình cụ thể

mà điểm chung là hướng tối giản thời lượng lý thuyết, tăng thời gian thực hành và đào tạo kỹ năng mềm cho sinh viên để họ có thể thích ứng với quá trình “toàn cầu hóa”, hướng tới một “xã hội tri thức”. Liệu tri thức trong các môn học phải lấy những mục tiêu chính trị - xã hội hay những giá trị truyền thống làm cơ sở? Và những vấn đề về đổi mới hay giảm tải chương trình nên dựa vào sự phản ứng của dư luận và xu hướng thời thượng của thế giới? Dường như có một sự căng thẳng trong những cuộc tranh luận về chương trình học ở Việt Nam tương tự như Young đã chỉ ra trong cuốn sách của mình.

Người viết bài cho rằng để giải quyết những căng thẳng này, điều trước tiên mà các nhà làm chính sách và nhà giáo dục cần làm là nhìn nhận và đánh giá lại xem nhận thức luận nào đang làm cơ sở cho chương trình học mà chúng ta hướng tới. Rõ ràng, những hiểu biết hệ thống về tri thức và nhận thức luận đặc biệt cần thiết khi chúng ta muốn đánh giá sự hợp lý của một tư tưởng giáo dục hay một chương trình học. Thứ tri thức nào chúng ta coi trọng đóng vai trò làm nền tảng và giúp ta hiểu được bản chất nền giáo dục ta đang theo đuổi.

Cách tiếp cận duy thực xã hội như đã nói tối trong bài có thể là một cơ sở đáng tin cậy giúp những nhà quản lý và thiết kế chương trình học nhìn nhận được xem mình đang theo nhận thức luận nào và hậu quả của nó ra sao đối với giáo dục. Mặt khác, nhận định về sự biệt hóa mang tính xã hội của tri thức cũng là lời nhắc nhở cho những lối tư duy tùy tiện trong quá trình thiết kế và thực hiện một chương trình học.

[3]. Alexander, J. C. (1995) *Fin de Siècle Social Theory: Relativism, Reduction and the Problem of Reason* , London: Verso.

Dành tặng hai con gái, Alice và Elinor

Chân lý là gì? Quan Pilate giēu cợt, như thể không đủ kiên nhẫn để chờ câu trả lời...

... Chân lý chỉ được phán xét bởi chính nó. Người tình của nó là sự khao khát kiếm tìm, hiện diện của nó là tri thức, và niềm vui của nó là niềm tin, là địa hạt của cái thiện trong con người.

Francis Bacon, *Các Bài luận* (1597)

LỜI CẢM ƠN

Phần lớn cuốn sách này được viết khi tôi là Giáo sư thực thụ tại Học viện Giáo dục thuộc Đại học London. Do vậy tôi muốn gửi lời cảm ơn trước tiên tới Học viện, đặc biệt là ngài Hiệu trưởng Geoff Whitty, người tôi may mắn quen biết với tư cách là một đồng nghiệp và cũng là một người bạn trong gần 40 năm. Xin chân thành cảm ơn sự ủng hộ của bà Sue Hallam, Khoa trưởng và ngài Richard Noss, Giám đốc phòng Nghiên cứu Tri thức London. Tôi cũng rất may mắn khi có những người đồng nghiệp tuyệt vời tại Học viện Giáo dục, đặc biệt là David Guile, Norman Lucas, Jan Derry, Lorna Unwin, Judy Harris và Michael Barnett. Những người khác, trong đó có Zoe Fearnley, Bob Cowen, Ingrid Lunt, Elaine Unterhalter, Frank Coffield, Alex Moore, John Hard Castle, Paddy Walsh và Gerald Grace, bằng những cách khác nhau đã giúp đỡ tôi rất nhiều.

Từ tháng 9 năm 2006 tôi cũng thỉnh giảng tại Đại học Bath, nơi tôi may mắn làm việc cùng những người đồng nghiệp của trường, những người đã đón tiếp tôi chu đáo – đặc biệt là Hugh Lauder, Ian Jamieson, Harry Daniels, Rajani Naidoo và Maria Ballerin. Tôi muốn gửi lời cảm ơn đặc biệt tới Hugh Lauder đã mời tôi tới giảng dạy tại Bath và nhận lời viết lời giới thiệu cuốn sách này.

Giống như hầu hết cộng đồng học thuật khác, những cộng đồng học thuật mà tôi đã từng làm việc có quy mô nghiên cứu chính sách và ngành nghề rất đa dạng bao gồm các ranh giới khác nhau về tri thức chuyên ngành và chính sách và không chỉ hạn chế ở một cơ quan hay một quốc gia cụ thể nào. Ở Vương quốc Anh, những đồng nghiệp mà tôi đã học được rất nhiều là Ian Hextall, Phil Hodkinson, Richard

Winter, David Raffe, Harry Daniels, Peter Medway, John Beck, Rob Moore, John West, Ron Tuck và Keith Brooker. Ở những quốc gia khác, tôi muốn nhắc đến những đồng nghiệp ở Nam Phi (Joe Muller, Peter Kallaway, Jeanne Gamble, Andre Kraak, Stephanie Allais và Peliwe Lolwana), ở Úc (Jack Keating), Na Uy (Karen Jensen), Phần Lan (Ari Antikainen) và Braxin (Antonio Flavio).

Tôi cũng muốn đặc biệt cảm ơn Anna Clarkson (từ nhà xuất bản RoutledgeFalmer) đã kiên nhẫn chờ đợi rất lâu bản thảo của tôi, và đồng nghiệp của cô là Amy Crowle đã chuyển bản thảo thành sách rất nhanh chóng, đồng thời xin cảm ơn cô Lizzie Andrew tại phòng Nghiên cứu Tri thức London (London Knowledge Lab) vì cách làm việc từ tốn nhưng lại rất hiệu quả. Xin tri ân sâu sắc người bạn của tôi Jack Mallinson, không chỉ vì những lời trích dẫn của Francis Bacon mà còn liên tục nhắc nhở tôi rằng mặc dù các nhà xã hội học giáo dục có thể cần phải phát triển những khái niệm mới, nhưng đó không phải là lý do biện minh cho sự tối nghĩa. Cũng xin cảm ơn Charmian và Cyril Cannon đã liên tục hỏi tôi (nhưng không quá thường xuyên!) rằng khi nào cuốn sách sẽ hoàn thành.

Chương 2 là bản chỉnh sửa từ một bài báo mà ban đầu tôi đã viết cùng Rob Moore (Đại học Cambridge) (Moore và Young, 2001). Chương 10 phát triển dựa trên tài liệu mà tôi cũng đã sử dụng trong bài báo viết cùng John Beck (Đại học Cambridge) (Beck và Young 2005). Chương 15 là bài tôi viết chung với Johann Muller (Đại học Capetown) (Young và Muller, 2007); và được giữ nguyên khi đưa vào cuốn sách này. Xin gửi tới ba vị đồng nghiệp của tôi niềm biết ơn sâu sắc nhất bởi sự giúp đỡ lớn lao của họ đã vượt ra ngoài khuôn khổ những công trình mà chúng tôi hợp tác. Niềm biết ơn sâu sắc của tôi tới ba vị đồng nghiệp ấy không đủ để diễn tả qua những công trình ấy.

Tôi hi vọng họ thấy rằng cuốn sách này góp phần vào sự phát triển của dự án mà tất cả chúng tôi cùng tham gia.

LỜI GIỚI THIỆU CỦA GIÁO SƯ HUGH LAUDER

Giáo sư Hugh Lauder, Đại học Bath

Kể từ khi cuốn sách *Tri thức và Kiểm soát* được xuất bản năm 1971, Michael Young đã đóng một vai trò lớn trong ngành xã hội học giáo dục. Những nghiên cứu lý thuyết và ứng dụng của ông có sự giao thoa giữa nhận thức luận và lý thuyết xã hội. Trong cuốn sách này, ông đã giải quyết một trong những vấn đề quan trọng nhất trong giáo dục ngày nay: sự phân chia giữa giáo dục hàn lâm và giáo dục hướng nghiệp vốn rất ám ảnh các nhà nghiên cứu giáo dục và các nhà làm chính sách, tính hợp pháp của hệ thống văn bằng, bản chất của tri thức giáo dục ngành nghề, vị thế và tính hợp pháp của các chính sách liên quan tới việc công nhận tri thức kinh nghiệm có trước của người học, và quan trọng nhất là vai trò của tri thức và chương trình học trong những cách tiếp cận giáo dục dựa trên năng lực và bị chi phối bởi thi cử như hiện nay. Ông cũng đã liên kết những chủ đề như bản chất của tri thức ngành nghề (professional knowledge) với cách nhìn phê phán về nền giáo dục bị chi phối bởi thi cử và thị trường trong một lý thuyết mới mẻ cho cái mà ông gọi là “quốc hữu hóa” giáo dục. Cuốn sách này cũng đem lại cho chúng ta nhiều khía cạnh so sánh có giá trị nhờ kinh nghiệm của tác giả trong quá trình nghiên cứu phát triển giáo dục ở Nam Phi. Ông là nhà quan sát sắc bén và là người trực tiếp tham gia nghiên cứu chính sách giáo dục ở Nam Phi, nhờ vậy mà ông đã nổi bật được nhiều chủ đề trong cuốn sách.

Những luận điểm của cuốn sách, được viết bởi một tác giả như Michael Young và thể hiện một bước phát triển mới trong tư tưởng của ông, sẽ đảm bảo cuốn sách được đón đọc rộng rãi. Nhưng không chỉ có vậy, cuốn sách này còn là một công trình tham vọng hơn nhiều so với ấn tượng ban đầu, bởi những vấn đề được tác giả giải quyết đều dựa vào một khung lý thuyết. Trong khi vào những năm đầu sự nghiệp, ông có thể được xem là một nhà tương đối luận khi coi tri thức và chương trình học không có những căn cứ chắc chắn nào mà chỉ là sự thể hiện của quyền lực, nhưng ông không dừng lại ở đó. Dự án của ông nhằm mục đích thừa nhận rằng tri thức được xã hội tạo ra nhưng nó đòi hỏi được đảm bảo không lệ thuộc vào những mối quan tâm xã hội và xu thế quyền lực liên quan. Với mục đích đó, ông phát triển một lý thuyết được ông gọi là duy thực xã hội về tri thức: tri thức mang tính xã hội bởi nó công nhận vai trò của tác nhân con người trong quá trình sáng tạo tri thức và mang tính duy thực bởi ông muốn nhấn mạnh tới sự độc lập của tri thức đối với hoàn cảnh và tính ngắt quãng (discontinuities) giữa tri thức và kinh nghiệm thường nhật – một điều cốt lõi trong quan điểm của ông về chương trình học.

Để đề ra lý thuyết duy thực xã hội về tri thức, ông cần giải quyết một loạt các xung đột: xung đột thứ nhất là giữa “tính xã hội” và “tính duy thực”. Vì thế giới xã hội rất dễ thay đổi, nên vấn đề được đặt ra là cần dùng tiêu chí nào để xác định tri thức, nhằm đưa ra khái niệm về những gì tạo thành tri thức hơn là quan điểm. Đồng thời, tư tưởng về sự tồn tại của tri thức độc lập với hoàn cảnh (hay là tư tưởng duy thực, theo cách gọi của Young) gợi ý rằng cần có một sự thương lượng khéo léo nào đó trong lãnh hải giữa một bên là chủ nghĩa duy bản luận kinh nghiệm (empiricist foundationalism) và một bên là chủ nghĩa tương đối, cái mà ông hiện bác bỏ. Nguồn gốc sâu xa của vấn đề này là tính xung đột giữa ổn định và thay đổi. Các lý giải về tri thức của chủ nghĩa kinh nghiệm là ổn định bởi những nền tảng của tri thức đó được bắt

nguồn từ quan điểm áu trĩ về sự quan sát và những phẩm chất bảo tồn chân lý của phương pháp quy nạp và sau này là phương pháp dien dịch. Một khi những nền tảng ấy bị cho là không thể đứng vững được thì vấn đề cốt lõi về nhận thức luận buộc chúng ta phải đưa ra đánh giá giữa những nhận định tri thức đối chọi nhau hay nói chính xác hơn là giữa những lý thuyết.

Đây chính là địa hạt của Michael Young, và ông đã quay lại với những triết gia và những nhà lý thuyết xã hội lớn, đó là Durkheim, Vygotsky, Cassirer và Bernstein để vượt qua những xung đột trong lập trường mà ông cố công phát triển và bảo vệ. Các chương về Durkheim, Vygotsky và bản chất của tri thức là những mâu mực về việc sử dụng các tri thức được phát triển ở đầu thế kỉ 20 nhằm giải quyết những vấn đề của thế kỉ 21. Tác giả không chỉ sử dụng một cách độc đáo những công trình của họ nhằm bảo vệ lập trường của mình mà còn nhắc nhở thế hệ trẻ rằng ông đang đánh vật với những vấn đề mà lịch sử của chúng vượt xa cả những lý thuyết gia tân thời nhất được ưa chuộng trong ngành xã hội học giáo dục.

Quả thực, một chương được xem như bản lề của cuốn sách này, với nhan đề “Nghiên cứu Chương trình học và Vấn đề Tri thức”, đã được đặt tiêu đề là “Cập Nhật Thời Đại Khai sáng”, và chính qua tiêu đề này mà Michael Young đã gói gọn toàn bộ lập trường kiên định của mình. Trái với chủ nghĩa hư vô có nhiều liên hệ với chủ nghĩa tương đối trong tư tưởng hậu hiện đại và cả nhận thức sâu sắc của bản thân ông về vai trò của những mối quan tâm của “kẻ mạnh” trong quá trình định hình tri thức và chương trình học, ông đang cố gắng bảo tồn ý niệm về sự tiến bộ trong giáo dục và đặc biệt là trong tương quan với tri thức. Về mặt lý thuyết, ông quan tâm tới sự phát triển của tri thức và lý do tại sao một vài lĩnh vực nghiên cứu, như các ngành khoa học tự nhiên, lại có vẻ tiến triển theo những cách khác biệt với các ngành

khoa học xã hội. Về mặt thực tiễn, ông đã áp dụng những mối quan tâm này trong phần phê phán về các chương trình học chủ trương “kinh nghiệm thường ngày” (common sense) và tước khỏi người học, đặc biệt là những người thuộc nhóm thiểu số trong xã hội, những cấu trúc hệ thống của tư duy vốn mang lại tính đặc thù của tri thức và giúp người học có được cái hiểu phê phán về thế giới tự nhiên và xã hội.

Hiếm thấy một cuốn sách nào trong ngành giáo dục vừa có tầm lý thuyết phức tạp lại vừa gần gũi với thực tiễn: đây chính là cuốn sách như vậy. Thật đáng trân trọng bởi trong khi Young đặt ra rất nhiều câu hỏi rồi tự mình trả lời, ông không hề né tránh những khó khăn của nhiệm vụ do chính mình đặt ra, qua đó mà đem lại một cuộc đối thoại cần thiết với các lý thuyết gia trong quá khứ và thế hệ học giả, nhà lập chính sách và giáo viên hiện tại. Chưa bao giờ trong lịch sử chúng ta lại cần trở về với những vấn đề cốt lõi trong giáo dục như thế.

Hugh Lauder

Giáo sư Giáo dục học và Kinh tế Chính trị,

Đại học Bath

LỜI TỰA – GIÀNH LẠI TRI THỨC

Cuốn sách này nói về tầm quan trọng của tri thức trong giáo dục. Nó được trình bày từ quan điểm của một nhà xã hội học nghiên cứu về chương trình học và giáo dục nói chung. Tuy nhiên, cuốn sách lập luận rằng những câu hỏi như “tri thức thực sự quan trọng là gì?”, và “chúng ta nên dạy gì?” đều quan trọng đối với bất kì ai làm việc trong ngành giáo dục cũng như quan tâm tới nó. Sự chú ý ngày càng tăng của các chính phủ tối cơ hội tiếp cận và tham gia giáo dục, đồng thời tới các mục tiêu được xác định theo bằng cấp chứng chỉ, đã dẫn đến hậu quả là các nhà lập chính sách giáo dục và những người làm nghiên cứu giáo dục bỏ mặc vấn đề về tri thức, tức là cái gì mới thực sự đáng để người học lĩnh hội. Cuốn sách này nhằm góp phần khắc phục bất cập này.

Cuốn *Giành lại Tri thức* là bước phát triển tiếp theo của cuốn *Chương trình học của Tương lai* (Young, 1998) trong hành trình nghiên cứu bắt đầu từ năm 1971 với cuốn *Tri thức và Kiểm soát* (Young, 1971). Tuy nhiên, từ cuối những năm 1990, hành trình này đã đi sang một hướng khác so với cái mà Geoff Whitty đã khéo léo gọi là “chủ nghĩa vị khả thể” (possibilianism) [4] của trường phái “Tân Xã hội học Giáo dục” trong những năm 1970 (Whitty, 1985) và chủ nghĩa lạc quan hướng về chính sách của những năm 1990 thể hiện qua cuốn *Chương trình học của Tương lai*. Trái với cuốn *Chương trình học của Tương lai* và nhằm phản ánh cả hai thời kì nhiều thay đổi ấy, tôi hi vọng, bằng sự phát triển trong tư duy của mình, cuốn sách này sẽ đưa ra cái nhìn hoài hơn về những hậu quả mà nhiều người

tưởng là sự tiến bộ của những thay đổi kinh tế xã hội gần đây, cũng như về ý nghĩa của chúng đối với giáo dục trong tương lai sắp tới. Do vậy, cuốn sách này chú trọng tới những khoảng trống hiện vẫn còn dành riêng cho các nghiên cứu giáo dục không liên quan trực tiếp với một chính sách hay hoạt động thực tiễn cụ thể nào. Như tôi trình bày ở Chương 5, mặc dù vai trò của chúng ta, với tư cách là những nhà xã hội học giáo dục và các thành viên của cộng đồng nghiên cứu giáo dục nói chung, luôn mang tính chính trị theo nghĩa rộng nhất của từ này, nhưng nó cần bớt chú trọng quá nhiều tới vấn đề lập trường và hay biện hộ cho chính sách, mà cần nhấn mạnh tới những Nghiên cứu phân tích nghiêm ngặt và chính xác hơn.

Giai đoạn mà những bài báo làm cơ sở cho các chương trong cuốn sách này được chấp bút (1999 – 2007) bắt đầu khi tôi đọc và quyết định phản hồi phê phán của Moore và Muller về trường phái “Tân Xã hội học Giáo dục” (Moore and Muller, 1999). Phê phán của họ nhằm một phần tới tác phẩm của tôi và các tác giả khác xuất bản trong những năm 1970. Chương 1 là bản hiệu chỉnh của bài phản hồi của tôi đối với phê phán của họ (Young, 2000). Tuy nhiên, khi ủng hộ nhiều lập luận của Moore và Muller, tôi nhận thấy mình chưa đánh giá đúng những thành tựu tích cực của trường phái “Tân Xã hội học Giáo dục”. Sự nhận thức muộn bao giờ cũng quá dễ dàng, nhưng không phải lúc nào cũng là nguồn nhận thức đáng tin cậy. Sự tiến bộ trong việc phát triển một cách tiếp cận đối với loại tri thức mà cuốn sách này chủ trương sẽ không thể thực hiện được mà không có tầm nhìn mang tính giải phóng của trường phái “Tân Xã hội học Giáo dục” của những năm 1970 và thành công của nó trong việc đặt vấn đề về tri thức và vai trò của nó trong giáo dục. Tôi càng nhận thấy rằng vấn đề mà cuốn sách này cố gắng làm sáng tỏ là nhằm thuyết phục rằng để cho tầm nhìn mang tính giải phóng về giáo dục, và theo đó là ngành xã hội học giáo dục, không trở nên trống rỗng thì nó phải chú trọng nghiêm

túc thay vì né tránh tầm quan trọng của những vấn đề nhận thức luận, và sự thực tất yếu rằng việc tiếp nhận và sáng tạo tri thức không bao giờ là dễ dàng.

Cách tiếp cận về tri thức mà tôi phát triển trong cuốn sách này rất khác với cách tiếp cận vốn là nguồn cảm hứng của cuốn *Tri thức và Kiểm soát* và trường phái “Tân Xã hội học Giáo dục”; do đó mà có tiểu đề của cuốn sách – từ “lý thuyết kiến tạo xã hội tới lý thuyết duy thực xã hội trong ngành xã hội học giáo dục”. Vì thế, tôi muốn bắt đầu bằng việc vạch ra những nét chính của cách tiếp cận mà tôi sử dụng trong cuốn sách này; luận điểm của tôi được phát triển chi tiết hơn trong nhiều chương của cuốn sách và minh bạch nhất ở Chương 15.

Tôi cho rằng việc suy ngẫm về tri thức trong giáo dục phải bắt đầu không phải từ bản thân tri thức hay từ việc nghi vấn cái chúng ta biết và làm thế nào để biết, mà phải là từ mối quan hệ của chúng ta với thế giới mà chúng ta là một phần của nó cùng với những biểu tượng mà chúng ta phát triển nhằm để nhận thức và hiểu về nó (Cassirer, 2000). Chính bản chất biểu tượng của mối quan hệ của ta với thế giới mới là cơ sở của tri thức mà ta có được, và chính mối quan hệ này là cái phân biệt chúng ta, với tư cách là con người sáng tạo và linh hôi tri thức, với con vật.

Như Aby Warburg, một nhà tư tưởng cùng thời với Cassirer, đã nói: ‘Sự sáng tạo có ý thức về khoảng cách giữa cá nhân với thế giới bên ngoài có thể được gọi là hành động căn bản của quá trình văn minh hóa’ (dẫn trong Habermas, 2001:7).

Mối quan hệ biểu tượng này tất yếu làm hạn chế khả năng về xã hội và giáo dục được mở ra cho ta ở bất kì thời đại cụ thể nào, theo những cách mà tôi từng cho là có thể được “tháo gỡ dần” bằng hành

động chính trị hoặc sự phạm. Tuy nhiên, những giới hạn này không đơn thuần là những rào cản mà chúng ta cần vượt qua để phấn đấu cho một thế giới tốt đẹp hơn hay thậm chí để hiểu biết tốt hơn. Chúng còn là cơ sở cho bất kì tiến bộ nào trong giáo dục, khoa học, chính trị và ngay trong đời sống cá nhân và do đó cho mọi loại tri thức. Nhờ nhận ra tác động kép của những giới hạn căn bản này mà tôi đã thay đổi quan điểm về cách tiếp cận vấn đề tri thức trong giáo dục – đi tới cách nhìn mà cuốn sách này gọi là một hình thái của “lý thuyết duy thực xã hội”. Tại sao sự thay đổi này lại quan trọng và nó có ý nghĩa như thế nào đối với câu hỏi “chúng ta cần dạy tri thức gì?” trong những bối cảnh khác nhau chính là các nội dung mà cuốn sách này bàn tới.

Trong quá trình xâu chuỗi các bài báo lại thành một cuốn sách, tôi nhận ra rằng vấn đề về tri thức trong giáo dục quả là khó hơn tôi tưởng ban đầu. Tại sao lại như vậy? Trước hết, những câu hỏi về tri thức luôn khiến chúng ta phải nhìn lại những giả định cơ bản nhất về thứ tri thức nào cần học hay cần dạy ai đó; theo nghĩa rộng nhất, chúng là những câu hỏi mang tính triết lý và chính trị như chúng ta là ai và chúng ta trân trọng những giá trị nào. Điều này có nghĩa là trong cuốn sách này tôi đã đưa mình vào một nhiệm vụ tưởng như không thể, đó là xâu kết lại, trong cùng một chương hoặc có lúc qua những chương khác nhau, những vấn đề và những câu hỏi thường được thảo luận trong những tài liệu chuyên ngành đặc thù (chẳng hạn ngành nhận thức luận, xã hội học tri thức, hay chính sách và hoạt động giáo dục) vốn ít có mối liên hệ với nhau. Do đó, một điều khó tránh là không phải lúc nào tôi cũng nắm được đầy đủ tính phức tạp và mọi chi tiết của các tài liệu chuyên ngành, và vì thế rất có thể nhiều độc giả sẽ thấy khó chịu với một số điểm trong các chương của cuốn sách. Câu trả lời của tôi là trước tiên tôi coi độc giả chủ yếu của mình là những người dạy, học và nghiên cứu trong ngành giáo dục, trong đó

nhiều người cũng đang dõi mắt với các vấn đề tương tự, và thứ hai, tôi tin rằng chấp nhận những rủi ro này là một việc đáng làm. Suy nghĩ và bàn luận về những vấn đề giáo dục cần phải có cả lý thuyết lẫn thực tế, nhờ đó chúng ta mới mong tiến bộ, từ những sai sót mà chính điều này có thể mang lại cho ta. Điều tôi mong muốn nhất là nỗ lực và trình bày rõ ràng về những gì mình đang làm và lý do tại sao, đồng thời hi vọng có thể khơi dậy các tranh luận về những vấn đề giáo dục cấp thiết nhưng hay bị lờ đi. Một mục tiêu xa hơn nữa là hi vọng rằng những ai làm trong các lĩnh vực như xã hội học tri thức và nhận thức luận, giống như Émile Durkheim, sẽ nhận thấy tầm quan trọng của việc lưu tâm nhiều hơn tới những vấn đề giáo dục.

Khi tập trung vào vấn đề tri thức, người ta thường tự nhắc mình về giới hạn kiến thức của bản thân. Là một nhà xã hội học, tôi lấy thẩm quyền nào để viết về tri thức, trong bối cảnh mà, về mặt lịch sử, những tư tưởng về tri thức nói chung (khác với tri thức gắn với từng chuyên ngành khác nhau) xưa nay vốn là địa phận chuyên môn của các triết gia? Tôi xin đưa ra hai lời dẫn giải cho câu hỏi này. Thứ nhất, ngành xã hội học cũng đã có một truyền thống lâu dài (ngành xã hội học tri thức) trong đó việc đặt những câu hỏi về nguồn gốc của tri thức đã từng được đặt ra. Nó đã được khởi xướng cách đây gần một thế kỷ bởi Émile Durkheim, Karl Mannheim, cùng những người khác. Không chỉ có vậy, thực tế rằng Durkheim là một Giáo sư Ngành Giáo dục đồng thời là Giáo sư Xã hội học tại Đại học Sorbonne cũng có sự liên quan tới chủ đề của cuốn sách này. Quan trọng hơn, những bài giảng về Xã hội học tri thức của ông được xuất bản trong cuốn *Xã hội học và Chủ nghĩa Dụng hành* [5] (Durkheim, 1983) được ông giảng cho các sinh viên tham gia khóa học tương đương với Chứng chỉ Sau Đại học về Giáo dục hiện nay. Rõ ràng ông cũng nhận thấy rằng một điều quan trọng là giáo viên tương lai cần phải suy nghĩ về những câu hỏi nhận thức luận. Cũng đáng cho chúng ta thử tưởng tượng rằng nếu

Ông sống trong thời đại ngày nay, chưa chắc ông sẽ đồng ý làm cố vấn về vấn đề tiêu chuẩn cho Cơ quan Phát triển Giáo viên!

Trường hợp của Durkheim được đưa ra không phải để phủ nhận rằng nhìn chung ngành xã hội học tri thức thường đi tới *cái ngõ cụt* trí tuệ của chủ nghĩa tương đối. Tuy nhiên, gần một thế kỷ sau khi ông mất, việc nhận ra nguồn gốc xã hội của tri thức vẫn đóng một vai trò quan trọng căn bản, và gần đây nhất điều này được minh chứng qua cuốn sách đồ sộ có tên *Một Khảo cứu Xã hội học về Các Nền Triết học* [6] của Randall Collins (Collins, 2001) và, trong ngành giáo dục, qua cuốn sách cuối cùng của Basil Bernstein là *Sư phạm, Kiểm soát Biểu trưng và Căn tính* [7] (Bernstein, 2000). Lời dẫn giải thứ hai của tôi là, đối với vấn đề về tính xã hội căn bản của con người (và do đó là của tri thức), ngành xã hội học và triết học đang ngày càng tiến lại gần nhau (Cassirer, 2000; Bakhurst, 1995).

Khi lập luận rằng một lý thuyết xã hội về tri thức là điều kiện thiết yếu cho bất kì một lý thuyết giáo dục hoàn chỉnh nào, các nhà xã hội học gấp phải hai khó khăn cụ thể. Thứ nhất là xu hướng lâm vào một hình thức của quy giản luận (reductionism) [8]. Các lý thuyết xã hội theo hình thức quy giản luận thường có vẻ ngoài hấp dẫn, đặc biệt đối với những người theo cánh Tả. Tri thức bị suy giản thành những mối quan tâm, những lập trường hay những người nắm giữ tri thức và mọi dạng khả thể mang tính giải phóng ngầm theo đó. Những lý thuyết này chí ít cũng nắm bắt được phần nào chân lý. Tuy nhiên, hình thức quy giản luận trong nghiên cứu xã hội học cũng dễ dàng đồng nghĩa với việc những vấn đề về chương trình học mất đi những nét riêng biệt của nó và bị suy giản thành các vấn đề chính trị. Xu hướng đánh mất tính đặc thù của giáo dục là một cái bẫy mà trường phái “Tân Xã hội học Giáo dục” trong những năm 1970 và 1980 lâm vào.

Một lựa chọn thay thế cho cái nhìn của quy giản luận được bàn luận trong cuốn sách này xuất phát từ luận điểm của Durkheim cho rằng tính xã hội của con người chính là nền tảng cơ bản giúp con người có khả năng đạt được tri thức khách quan về thế giới. Tuy nhiên, một lập trường như vậy cũng có mối nguy của nó. Nó dễ dàng đi chệch hướng, từ chỗ tạo nền tảng làm căn cứ cho tri thức tới chỗ trở thành giấy phép thông hành cho sự độc đoán và mất đi tính phê phán của mình (Ballarin, 2007). Những bế tắc này không hề dễ giải quyết, như sẽ được thể hiện rõ qua các chương tiếp theo.

Tôi nhận thấy rằng Bernard Williams đã trình bày các chủ đề khó này một cách đầy thuyết phục như bất kì ai, trong cuốn *Chân lý và tính Chân lý* [9] (Williams, 2002) của ông. Williams đặt vấn đề là làm thế nào để cho sự hoài nghi cần thiết đối với những phát biểu chân lý có thể tránh bị rơi vào một trong hai thái cực: hoặc ngạo mạn cho rằng mình thấu hiểu về một lĩnh vực chuyên biệt nào đó nhiều hơn cả các nhà chuyên môn, hoặc trơ trẽu thay lại suy biến thành những người theo chủ thuyết hư vô mà Richard Rorty gọi là “những kẻ phủ nhận chân lý”? Cách giải quyết của Williams là những nhà hoài nghi nghiêm túc phải đặt giới hạn với ngay chính sự hoài nghi của mình; nói cách khác, sự hoài nghi đó phải ngầm bao hàm ý niệm về chân lý. Như ông viết: ‘Ta làm hết sức mình để lanh hội niềm tin đúng đắn, và những điều ta nói chính là những điều ta tin’ (Williams, 2002: 11). Williams cho rằng đây là nền tảng để thẩm định mọi nguồn hiểu biết, đồng thời cũng là nền tảng thẩm định cho các nhà giáo (trong buổi tọa đàm về cuốn sách của mình tại Viện Khoa học Xã hội và Nhân văn Anh Quốc, ông từng đặt câu hỏi làm sao người ta có thể dạy lịch sử nếu họ từ chối tin vào khả năng đúng đắn của chân lý lịch sử?). Đây là một chỉ dẫn gai góc song lại là cái tốt nhất mà tôi từng biết.

Nhan đề của cuốn sách này, *Giành lại Tri thức*, ban đầu được đặt cho một bài báo tôi viết về sự xao lâng đối với chương trình học trong các chính sách giáo dục suốt đời (Young, 2000). Nhan đề này, tất nhiên không phải nội dung của nó, có được là nhờ nhà xã hội học người Mĩ George Homans, với bài báo của ông mang tên “Đem nhân loại trở về” [10] (Homans, 1964). Tiêu đề *từ lý thuyết kiến tạo xã hội tới lý thuyết duy thực xã hội*, thể hiện sự thay đổi trong tư tưởng của bản thân tôi, được bắt đầu với bài báo ở dạng hiệu chỉnh làm nền tảng cho Chương 1 (Young, 2000).

Cuốn sách được chia làm 2 phần chính: *Những Vấn đề Lý thuyết và Những Nghiên cứu Ứng dụng*. Tuy nhiên, như sẽ thấy, sự phân chia này không phải là tuyệt đối. Mặc dù Chương 1, 2 và 8 được viết trong nhiều năm trước những chương khác, các chương ở mỗi phần lại xuất hiện không theo trình tự thời gian một cách chặt chẽ. Độc giả hoàn toàn có thể chọn đọc các chương theo những thứ tự khác nhau.

Các bài báo ở Phần 1 bàn về vấn đề tri thức trong ngành xã hội học giáo dục và các nghiên cứu giáo dục nói chung. Như tôi đã đề cập, Chương 1, được viết như là một phản hồi đối với bài báo của Moore và Muller (1999) và bắt đầu phân biệt những lý thuyết xã hội về tri thức khác nhau. Chương 2 là bản hiệu chỉnh của một bài báo được viết ban đầu cùng với Rob Moore (Moore và Young, 2001). Chương này bảo vệ quan điểm về cách tiếp cận duy thực xã hội đối với tri thức và những ý nghĩa của nó đối với chương trình học. Chương 3 và Chương 4 được manh nha từ khi tôi được đồng nghiệp của tôi, Harry Daniels khai tâm về công trình của Lev Vygotsky. Chương 3 phát triển dựa trên những điểm tương đồng mà tôi thấy giữa các tư tưởng của Vygotsky với một người cận đương thời của ông, Émile Durkheim, về vai trò của tri thức và hình thái cần thiết của nó trong chương trình học. Các chương này xoay quanh hai chủ đề. Thứ nhất là tìm hiểu xem

cách tiếp cận biện chứng của Vygotsky có thể làm nền tảng tối đâú nhằm khắc phục được xu hướng tĩnh và thiếu khả năng giải quyết thỏa đáng với sự thay đổi của lịch sử trong các lý thuyết duy thực xã hội như của Durkheim. Chủ đề thứ hai là làm sáng tỏ tại sao những truyền thống nghiên cứu gọi là Lý thuyết Hoạt động và Văn hóa – Xã hội (Socio-cultural and Activity Theory) vốn có nguồn gốc từ những tư tưởng của Vygotsky lại bỏ qua vấn đề tri thức và cụ thể là những giả định về nhận thức luận được ngầm định khi ông tách bạch giữa các khái niệm học thuyết và khái niệm thường nhật. Chương 5 dựa trên một bài báo từng được viết để đóng góp cho chuỗi tọa đàm tại Học viện Giáo dục London về chủ đề “Tư duy lại Các Nghiên cứu về Chương trình học”. Chương này bắt đầu khám phá ý nghĩa của những tư tưởng về tri thức được trình bày ở Chương 3 đối với các nghiên cứu về chương trình học. Chương 6 chuyển sang một hướng tiếp cận hơi khác. Nó bắt đầu bằng việc kết nối hai mảng nghiên cứu trong ngành xã hội học giáo dục mà trước đây hầu như không có mối liên hệ nào. Mảng thứ nhất là những nghiên cứu của Stephen Ball và những người khác về vấn đề tư nhân hóa và vai trò của nhà nước trong giáo dục, và mảng thứ hai là những nghiên cứu về tri thức và chương trình học. Chương này lập luận rằng những xu hướng gần đây trong chính sách giáo dục có thể được coi là một hình thức “quốc hữu hóa tri thức giáo dục”. Phần I kết thúc với Chương 7 mà ở đó tôi soi lại những kinh nghiệm cá nhân trong các nỗ lực nhằm tạo ảnh hưởng tới chính sách giáo dục ở Anh và Nam Phi, và những vấn đề rộng hơn về vai trò về chính trị và chính sách của ngành xã hội học giáo dục.

Các chương ở Phần 2 kết nối những vấn đề chung về tri thức được thảo luận ở Phần 1 với những vấn đề cụ thể trong chương trình học, chủ yếu nhưng không giới hạn trong lĩnh vực giáo dục sau bậc phổ thông. Chương 8 chỉ gián tiếp liên quan tới vấn đề tri thức trong giáo dục. Tuy nhiên, bằng việc tập trung vào những cách thức mà các

chính phủ hiện đang sử dụng bằng cấp chứng chỉ để lèo lái công cuộc cải cách giáo dục, chương này phác họa bối cảnh chính sách làm nền cho các chương sau. Chương 9 về tri thức hướng nghiệp ban đầu được trình bày tại một hội thảo ESRC [11] về Quá trình học tại Nơi Làm việc. Chương này bắt đầu với mục đích hai mặt của giáo dục hướng nghiệp hiện đại và phát triển dựa trên cuộc tranh luận giữa các lý thuyết xã hội về tri thức nhằm định nghĩa lại một chương trình học hướng nghiệp. Chương 10 phát triển dựa trên một vài tư tưởng ít được chú ý của Basil Bernstein nhằm xét mức độ mà nền tri thức (knowledge base) của các nhà chuyên môn ngày càng bị những xu hướng tăng cường kiểm soát và thị trường hóa làm cho suy yếu. Chương 11 nhấn mạnh vấn đề về sự phân chia tính hàn lâm/tính hướng nghiệp trong chương trình học sau bậc bắt buộc và đưa ra một đánh giá phê phán đối với quan điểm thống nhất hai loại chương trình học này mà tôi và những người khác đã ủng hộ trong những năm 1990. Chương 12 và 14 xuất phát từ kinh nghiệm làm việc của tôi ở Nam Phi (Kraak và Young, 2001; Young và Gamble, 2006) và bàn luận mở rộng một số vấn đề được nêu ra ở Chương 7. Các chương này tập trung nhiều hơn tới vấn đề chính sách; đồng thời chúng tìm cách duy trì mối liên kết giữa tri thức/giáo dục được nêu ở các chương trước đó. Chương 12 bàn tới tri thức nền của giáo viên hướng nghiệp ở các trường Giáo dục và Đào tạo Bổ túc ở Nam Phi và rút ra một số điểm tương đồng với tình trạng ở Vương quốc Anh. Chương 13 giải quyết vấn đề Công nhận Trình độ có trước của Người học (RPL) [12], vốn là mối quan ngại riêng của Nam Phi, nhưng lại có tác động rộng hơn rất nhiều. Chủ đề đăng sau chương này là những người Nam Phi từng không được theo học chính thống dưới thời Apartheid có thể được đền bù tới mức nào thông qua cách quy đổi kinh nghiệm của họ sang bằng cấp chính thống. Chương 14 nêu lên các vấn đề tổng quát hơn trong những tranh luận về giáo dục ở Nam Phi. Chương này

khẳng định tính thích hợp của luận đề chung về tri thức và giáo dục được trình bày trong cuốn sách này đối với việc giải quyết những thách thức mà các nhà hoạch định và thực thi chính sách ở Nam Phi đang phải đương đầu. Phần cuối chỉ bao gồm một chương – một bài báo được viết chung gần đây với Joe Muller (Đại học of Capetown). Nó bắt đầu bằng các bài học có thể rút ra từ việc phản tư về kinh nghiệm của trường phái “Tân Xã hội học Giáo dục” trong những năm 1970 và tìm lại nguồn gốc của cách tiếp cận mới đối với tri thức từ Durkheim tới Bernstein, để từ đó bắt đầu cuộc khám phá những khả năng trong việc phát triển tư tưởng của Ernst Cassirer về các hình thức biểu tượng hóa.

Basil Bernstein đã đóng một vai trò rất quan trọng trong sự nghiệp học thuật của tôi, cả với tư cách là thầy học và một đồng nghiệp đi trước. Trong những năm gần đây, những nghiên cứu và bài viết của tôi đã chịu ảnh hưởng lớn từ việc suy ngẫm lại một vài tư tưởng của ông. Do đó tôi cảm thấy sẽ là hợp lý khi kết thúc cuốn sách này bằng một bài viết vốn là lời tỏ lòng tôn kính mà tôi dành cho ông được Học viện Giáo dục xuất bản năm 2001.

Phần lớn các chương trong cuốn sách này được dựa trên các bài báo từng được đăng trong các tạp chí hay các ấn phẩm được biên tập kể từ năm 1999. Có những chương được hiệu chỉnh nhiều hơn các chương khác. Quá trình tập hợp các bài báo vốn được viết cho nhiều đối tượng độc giả khác nhau, dĩ nhiên không thể tránh khỏi một thực tế là có những tranh luận bị chồng chéo hoặc lặp lại. Cụ thể, có những đoạn chồng chéo trong quá trình thảo luận về tư tưởng Durkheim và Vygotsky ở Chương 3 và 4 và một số chỗ lặp trong các luận điểm về các lý thuyết kiến tạo xã hội và duy thực xã hội về tri thức. Tôi hi vọng rằng những bất cập của việc chồng chéo và lặp lại này sẽ được khắc phục bởi lợi ích có được từ việc duy trì tính mạch lạc giữa các chương.

[4]. Thuật ngữ do Norman Vincent Peale, tiến sĩ, mục sư người Mĩ lần đầu đưa ra trong cuốn “Power of Positive Thinking” (Sức mạnh của Suy nghĩ Tích cực), để chỉ người tin rằng luôn có những khả thể, nếu mình tìm kiếm chúng. (chú giải của người dịch – ND)

[5]. Nguyên văn: Pragmatism and Sociology. (ND)

[6]. Nguyên văn: A Sociology of Philosophies. (ND)

[7]. Nguyên văn: Pedagogy, Symbolic Control và Identity. (ND)

[8]. Một lý thuyết hay một quy trình quy giản những dữ liệu hay hiện tượng phức tạp thành những thuật ngữ đơn giản. (ND)

[9]. Nguyên văn: Truth and Truthfulness. (ND)

[10]. Nguyên văn: Bringing Man Back In. (ND)

[11]. Hội đồng Nghiên cứu Kinh tế và Xã hội (The Economic và Social Research Council) là một trong 7 hội đồng nghiên cứu của Anh Quốc có nhiệm vụ tài trợ và khuyến khích các nghiên cứu và đào tạo chất lượng cao về các vấn đề kinh tế và xã hội. (ND)

[12]. Nguyên văn: Recognition of Prior Learning. Đây là quá trình đánh giá để cấp tín chỉ/chứng chỉ công nhận kiến thức mà người học đã có (được tích lũy ngoài khuôn viên nhà trường) trước khi tham gia vào một khóa học ở các trường ĐH hoặc Cao Đẳng. (ND)

Phần 1

NHỮNG VẤN ĐỀ VỀ LÝ LUẬN

CỨU VĂN NGÀNH XÃ HỘI HỌC GIÁO DỤC KHỎI NHỮNG CỰC ĐOAN TRONG DIỄN NGÔN TIẾNG NÓI

Mở đầu

Chương này dựa trên phản hồi một bài viết của Moore và Muller (1999). Họ lập luận rằng ngành xã hội học tri thức thời kỳ đầu dựa trên những tư tưởng từ Max Weber và những nhà lý thuyết tương tác biểu tượng (symbolic interactionist) và đề cập tới trường phái tân xã hội học giáo dục (Young 1971) và những biến thể của các nhà hậu cấu trúc sau này được ảnh hưởng bởi những tác giả như Foucault và Lyotard, là hình thức của “diễn ngôn tiếng nói”, làm biến đổi tri thức đối với người tiếp nhận, quan điểm và lập trường của họ. Đọc bài viết của hai tác giả này giúp tôi hun đúc được những kinh nghiệm vì nó thách thức những giả định căn bản của tôi trong tác phẩm trước đó. Nó buộc tôi đặt câu hỏi, tôi thực chất muốn nói gì qua việc tuyên bố tri thức là “xã hội”. Điều đó liệu, như Moore và Muller đã đăng đàn tranh luận trong bài viết nói trên, có chắc chắn dẫn tới thuyết tương đối và do đó không hàm ý cho những quyết định được đưa ra về tri thức có chọn lọc trong các chương trình học? Chương này bắt đầu phát triển một lý thuyết xã hội thay thế, không làm biến đổi tri thức đối với thực tiễn của người tiếp nhận. Nó là hiện thân cho nỗ lực đầu tiên của tôi khớp nối tri thức theo quan điểm chủ nghĩa duy thực xã

hội và phát triển một điểm trên tri thức xã hội học giáo dục sơ khai được đề xuất bởi nhà xã hội học vĩ đại người Pháp, Émile Durkheim, và sau đó được Basil Bernstein phát triển tiếp trong nửa sau thế kỷ 20.

Trong bài báo trên Tạp chí Xã hội học Giáo dục của Anh, Moore và Muller (1999) đã mở một cuộc bút chiến kịch liệt chống lại dòng nghiên cứu trong ngành xã hội học giáo dục phủ nhận mọi cơ sở nhận thức luận của tri thức hay của những khẳng định chân lý để ưu tiên cách tiếp cận coi những khẳng định đó chỉ là những lập trường hay quan điểm của những nhóm xã hội cụ thể (thường chiếm ưu thế). Luận điểm của họ là quan trọng, và nhiều phê phán của họ là hợp lý. Tuy nhiên, dù hữu ý hay không, những gì được bắt đầu bằng chủ trương phê phán những cực đoan trong cái mà họ gọi là “diễn ngôn tiếng nói” lại trở thành sự chối bỏ những khẳng định của bất kì lý giải xã hội học về tri thức nào coi nó không chỉ là một “chiến lược định vị trong một ngành nghiên cứu” (field positioning strategy). Mặc dù không phải là ý định ban đầu, họ đã giới hạn ngành xã hội học giáo dục thành những vấn đề và cách tiếp cận mà ngành này bắt đầu quan tâm từ cuối những năm 1960, khi nó mở rộng phạm vi nghiên cứu vào vấn đề lưu động xã hội (social mobility), sự phân tầng và sự phân phối các cơ hội trong đời sống xã hội.

Việc tôi trả lời bài báo của họ là nhằm tới một số mục tiêu dựa trên chính bài báo đó. Trước hết, tôi tóm tắt luận điểm của hai tác giả chống lại các diễn ngôn tiếng nói. Sau đó, tôi sẽ chỉ ra một vài vấn đề trong lập luận của họ và cho rằng họ đã xuất phát từ lập trường mang tính bút chiến thái quá, và do đó mà không đi vào bản chất của quan điểm chống lại các diễn ngôn tiếng nói mà họ chủ định thực hiện. Cuối cùng, dựa vào một số điểm mà họ gợi ý trong bài báo, tôi đề xuất một hướng đóng góp có tính xây dựng mà cách tiếp cận xã hội học đối

với tri thức có thể mang lại cho ngành xã hội học giáo dục, mà cụ thể là cho ngành nghiên cứu về chương trình học.

Tranh luận của Moore và Muller về “diễn ngôn tiếng nói”

Bài viết của Moore và Muller tìm hiểu nguồn gốc của hiện tượng mà họ gọi là sự hạ bệ vai trò của nhận thức luận trong ngành xã hội học giáo dục từ thời kì phát triển đầu của nó vào những năm 1970, với nền tảng lý thuyết là hiện tượng học (phenomenology) và chủ thuyết dụng hành (pragmatism) của Alfred Schutz và C.Wright Mills cho tới những hình thức hậu hiện đại gần đây nhất dựa vào tư tưởng của Foucault và Lyotard (Usher và Edwards, 1994). Họ đã có lý khi chỉ ra các mối liên hệ giữa cách tiếp cận Xã hội học đối với tri thức với nhiều truyền thống chính trị cấp tiến khác nhau mà tôi và những người khác, đa số là các nhà xã hội chủ nghĩa và dân túy trong những năm 1970, đã ủng hộ. (Young và Whitty, 1977; Whitty và Young, 1976).

Gần đây hơn, phê phán xã hội học về nhận thức luận được tiến hành theo hai hướng; hướng thứ nhất chủ yếu tránh né mọi vấn đề liên quan tới chính trị (Usher và Edwards, 1994) và hướng còn lại được cổ súy chủ yếu bởi các nhà nữ quyền luận hoặc hậu thuộc địa để vô hiệu hóa cái được coi là sự thống trị bất công về tri thức và chuyên môn của người phương Tây, chủng da trắng và nam giới (ví dụ Lather, 1991). Moore và Muller cho rằng cơ sở của những cách tiếp cận này, gọi chung là các “diễn ngôn tiếng nói”, là một số luận điểm không thể đứng vững được. Thứ nhất là khẳng định cho rằng để đánh giá xem liệu một điều gì đó là đúng hay không thì không thể dựa vào nhận thức luận hay lý thuyết về tri thức nào, mà về cơ bản chỉ có kinh nghiệm là cơ sở tuyệt đối có thể tin cậy được. Thứ hai, theo Moore và Muller, những cách tiếp cận về “diễn ngôn tiếng nói” đã sử dụng sai

những luận điểm của các sử gia về khoa học như Kuhn (1970) khi cho rằng các sử gia đó đã chứng minh được chân lý khoa học chỉ là những gì mà các nhà khoa học ở thời kì của họ cho là đúng. Thứ ba, Moore và Muller cho rằng những người ủng hộ lập trường Hậu hiện đại như Usher và Edwards (1994) đã hiểu lầm khoa học khi đánh đồng nó với những khẳng định vốn đã không còn được tín nhiệm một cách rộng rãi trong triết học thực chứng. Như Moore và Muller chỉ ra, những tác giả đó dường như không hề biết tới những công trình gần đây của một số triết gia khoa học (Papineau, 1996; Toulmin, 1996), trong đó những vấn đề mà các nhà hậu hiện đại đưa ra được công nhận còn những kết luận mang tính tương đối của họ bị bác bỏ.

Moore và Muller cho rằng kết quả của những sai lầm này là những người ủng hộ các “diễn ngôn tiếng nói” lâm vào hai loại mâu thuẫn liên quan với nhau, một loại lý thuyết và một loại thực tiễn, và cả hai đều có những kết quả sâu sắc đối với nghiên cứu xã hội học giáo dục, cũng như những ảnh hưởng tiềm năng đối với chính sách và hoạt động thực tiễn giáo dục. Về lý thuyết, họ chỉ ra rằng cách tiếp cận “diễn ngôn tiếng nói” có thể có hậu quả là một chủ thuyết tương đối (relativism) dẫn tới sự chối bỏ mọi hình thức nhận thức luận; đồng thời, những diễn ngôn này lại không hề tương đối về lập trường của chính bản thân mình – tức là lập trường phủ nhận khả thể của mọi loại tri thức khách quan. Về ý nghĩa thực tiễn và chính trị, các diễn ngôn tiếng nói tự đánh bại chính mình khi chối bỏ mọi hình thức nhận thức luận. Những diễn ngôn này phủ nhận khả thể của mọi loại tri thức giúp mang lại một nguồn lực để những người thuộc nhóm yếu thế có thể khắc phục được hoàn cảnh bị lệ thuộc của mình. Trong các diễn ngôn tiếng nói không có sự hiện diện của tri thức, chỉ có quyền lực của một vài nhóm người khẳng định rằng những kinh nghiệm của họ mới được coi là tri thức.

Vậy tại sao những tư tưởng này lại tồn tại dai dẳng trong khi, như theo ý kiến của Moore và Muller, những sai lầm của chúng lại hiển nhiên và được biết tới từ rất lâu, và trong thực tiễn chúng lại hầu như không mang lại lợi ích gì cho chính những nhóm người mà chúng nhằm bảo vệ? Moore và Muller cho rằng sự hạ bệ nhận thức luận được ủng hộ không phải vì nó có giá trị nào đó về trí tuệ cũng như về chính trị – hiển nhiên không hề có những giá trị đó là điều khác. Họ cho rằng nó được ủng hộ bởi lý do mang tính xã hội. Theo họ, một cách tổng quát, đó thực sự là vấn đề ý hệ – rằng những tư tưởng vốn sai lầm từ bản chất tồn tại dai dẳng là vì chúng có đóng vai trò lớn trong xã hội. Bất kì một tư tưởng nào, dù sai lầm đến mấy, như chủ nghĩa phát xít hay chủ nghĩa phân biệt chủng tộc, đều có một chức năng cho những nhóm cụ thể trong xã hội. Tương tự như thế, trong bối cảnh hẹp hơn như giáo dục, tư tưởng và phương pháp luận thường tồn tại lâu dài vì chúng phản ánh những mối quan tâm chuyên môn của những thành viên trong các ngành nghiên cứu. Việc hạ bệ những tư tưởng nổi trội là một chiến lược để những thành viên thuộc thế hệ trẻ khẳng định mình, thậm chí là đánh bật những chuyên gia đầu ngành hiện tại, khi họ bước chân vào một ngành nghiên cứu. Moore và Muller chỉ ra rằng, do có nền tảng tri thức yếu, đồng thời khá tách biệt với những ngành hẹp khác với nền tảng tri thức vững chắc hơn trong ngành xã hội học, ngành xã hội học giáo dục dễ dàng lâm vào loại hình chiến lược này.

Theo lập luận của Moore và Muller, rõ ràng cách lý giải xã hội học về tri thức kiểu này đã khẳng định được một vai trò quan trọng trong ngành xã hội học giáo dục vào những năm 1970, và nó liên quan tới một lớp thế hệ mới gồm các nhà xã hội học hoạt động trong các trường cao đẳng và các bộ môn chuyên về giáo dục ở các trường đại học sư phạm (Young, 1971; Young, 1998). Cách tiếp cận xã hội học về tri thức trong trào lưu có tên là “trường phái Tân Xã hội học Giáo

đục” đã thách thức lại truyền thống xã hội học giáo dục đương thời cùng phương pháp định lượng toán học sử dụng trong các nghiên cứu chính sách giáo dục. Không những thế, nó còn thách thức lại cơ sở tri thức của chương trình giáo dục học thuật tổng quát vốn chi phối các trường phổ thông chuyên (grammar school), trường phổ thông tư và các trường đại học. Tính cấp tiến của cách tiếp cận này được thể hiện rõ trong cách lý giải về kết quả học tập yếu kém liên tiếp của các học sinh thuộc tầng lớp lao động. Theo cách lý giải này, các nhà nghiên cứu lúc đó đã sai lầm khi cho rằng học sinh thuộc tầng lớp lao động không phù hợp với chương trình học hàn lâm. Trái lại, từ quan điểm của ngành xã hội học tri thức, chính chương trình học hàn lâm đó cản trở bước tiến của phần đông học sinh thuộc tầng lớp lao động một cách có hệ thống bởi vì nó được chủ định thiết kế để bảo vệ nguyên trạng về giai cấp trong xã hội.

Tôi đã bình luận trong một bài viết khác (Young, 1998) về sự đơn giản hóa thái quá của những chủ thuyết âm mưu [13] và sai lầm căn bản của những lập luận đánh đồng tính đúng đắn của tri thức với địa vị xã hội của người sáng tạo ra nó. Moore và Muller có một đóng góp quan trọng khi mở rộng luận điểm này bằng cách vạch ra đặc điểm xuất hiện theo giai đoạn (episodic) của trào lưu hạ bệ nhận thức luận. Họ chỉ ra rằng những phê phán xã hội học về tri thức đó xuất hiện có tính lặp lại trong vòng thập kỉ qua vào những giai đoạn khác nhau và sử dụng những lý thuyết khác nhau, thường là trái ngược nhau. Họ trích dẫn trường hợp chủ nghĩa hậu hiện đại trong những năm 1980 và 1990 đóng vai trò xã hội tương tự như chủ nghĩa Marx và hiện tượng học trong những năm 1970; đồng thời, mỗi trường phái lại công kích kịch liệt lẫn nhau. Moore và Muller dựa vào tác phẩm của Usher và Edwards (1994) trong lĩnh vực giáo dục cho người lớn tuổi làm minh họa cho cách tiếp cận xã hội học đối với tri thức vốn có nguồn gốc lý thuyết và những mối quan tâm khác với trào lưu “Tân Xã hội

học Giáo dục” vào những năm 1970. Theo Moore và Muller, bằng cách khẳng định lập trường của mình không dính dáng tới một cam kết chính trị nào hay mang lại ý nghĩa gì về mặt chính sách, Usher và Edwards đứng trên một lập trường có tính nhất quán hơn so với lập trường coi những công kích đối với nhận thức luận có vai trò giải phóng chính trị của những nhà tân xã hội học giáo dục những năm 1970. Như Ward (1996) đã chỉ ra, một số nhà hậu hiện đại như Baudrillard đã phát triển thêm luận điểm của Usher và Edwards, cho rằng khoa học xã hội hay triết học không mang lại ý nghĩa gì; ai cũng có thể viết tiểu thuyết hay làm thơ. Tuy nhiên, những lập trường như vậy dường như không bao giờ tính đến những hiệu quả thực tiễn mà tri thức khoa học (và thậm chí, nói hẹp hơn, là tri thức từ các ngành khoa học xã hội) khiến cho nó khác biệt về chất so với tri thức chỉ dựa trên kinh nghiệm, cũng không nhận thức được rằng việc viết những tiểu thuyết hay bài thơ hay không hề dễ dàng, thậm chí có thể nói là còn khó hơn cả viết những phê phán theo quan điểm hậu hiện đại. Nói cách khác, chủ nghĩa hậu hiện đại không mang lại lối thoát từ một bế tắc tương tự dựa trên lập trường tương đối. Cho dù quan điểm có tính tương đối ra sao thì con người ở mọi xã hội đều có những đánh giá tốt hay dở về văn học cũng như về những cách giải thích các hiện tượng tự nhiên, và tranh cãi để tìm ra những tiêu chí cho việc xác lập những đánh giá đó. Đây cũng chính là điều mà các nhà khoa học tự nhiên và khoa học xã hội thực hiện, mặc dù những đánh giá và tiêu chí của họ không thuộc cùng một loại.

Phê phán của Moore và Muller về cách tiếp cận diễn ngôn tiếng nói và tư duy quy giản tri thức thành những hình thức khác nhau của kinh nghiệm có sức thuyết phục đáng kể... Sức thuyết phục này có thể tìm thấy trong nhiều ví dụ minh họa luận điểm chính của họ, rằng một vài loại tri thức rõ ràng là đáng tin cậy hơn những tri thức khác và rằng việc tuyên bố mọi khẳng định về chân lý đều chỉ là sự thể hiện kinh

nghiệm của người đưa ra khẳng định là hoàn toàn vô lý. Đây là hai ví dụ như vậy:

1. Cố gắng thiết kế một hệ thống đèn điện gia đình mà không dựa vào, ít nhất là, định luật Ôm, hay thiết kế một chiếc máy bay mà không biết các định luật về động lực chất lỏng. Mọi kinh nghiệm trên thế giới đều không giúp ta, trừ phi kinh nghiệm đó được dẫn dắt bằng các quy luật không phải chỉ do kinh nghiệm tạo ra.
2. Chúng ta giải thích thế nào về việc cách đây vài năm có hai nhà khoa học thông báo rằng họ đã khám phá ra cách tạo năng lượng bằng “sự phân hạch lạnh” của hydro trong ống nghiệm? Những kết quả của họ không thể lặp lại ở những thí nghiệm do người khác tiến hành, và do đó họ phải chịu tai tiếng dối trá hoặc bị coi là những nhà khoa học tồi. Chúng ta phải coi những khẳng định của họ là sai, giống như những nhà giả kim thuật trước đó, và quan điểm khoa học cho rằng sự phân hạch lạnh khí hydro, cho dù có hấp dẫn và có mục đích tốt thế nào, thì cũng là điều không thể, với tư cách là tri thức.

Moore và Muller đã đúng khi chỉ ra những sai lầm trong các lập luận hậu hiện đại. Họ cho thấy những tác giả như Usher và Edwards đã dựng lên lối diễn giải kiểu “người rơm” [14] trong khoa học; và “người rơm” này được họ đặt tên là tư duy thực chứng, coi đó là đại diện cao nhất của những khẳng định về tính khách quan, nhằm để chứng minh rằng những khẳng định ấy không có khả năng bảo vệ được. Việc khoa học không hoạt động và thực sự là đã không hoạt động theo cách mà các nhà thực chứng quan niệm hoàn toàn không làm giảm giá trị giải thích của những khái niệm khoa học. Những công kích hậu hiện đại đối với những khái niệm thực chứng của khoa học hầu như không nói gì về khoa học. Chúng chỉ cho biết nhiều hơn về bản thân những người tấn công đó. Cùng lầm chúng chỉ góp phần

phản đối với những loại hình khoa học xã hội đội lốt toán học của khoa học tự nhiên trong khi thiếu nền tảng khái niệm; và đó không hề là điều gì mới mẻ!

Moore và Muller cũng đưa ra một luận điểm vững chắc khác chống lại cách mà các diễn ngôn tiếng nói viện tới kinh nghiệm làm nền tảng của mọi tri thức, và do đó là cơ sở để cho rằng mọi tri thức hay khẳng định về chân lý (knowledge claim) đều có giá trị tương đương – dù chúng có nguồn gốc từ kinh nghiệm thông thường, truyền thống dân gian, những nghiên cứu khoa học tiến hành từ phòng thí nghiệm hay tri thức chuyên ngành có tính hệ thống. Ta không cần thiết phải giáng cấp thứ tri thức thu nhận từ kinh nghiệm, hay thậm chí phủ nhận mọi yếu tố kinh nghiệm trong tri thức, cho dù tri thức đó có trừu tượng tới đâu, để có thể nhận ra rằng kinh nghiệm thường là cơ sở rất không đáng tin cậy cho việc quyết định xem điều gì đó là đúng hay không.

Moore và Muller đã đưa ra một luận điểm quan trọng khi cho rằng, dù được gói trong những mớ ngôn từ khó hiểu của chủ nghĩa hậu hiện đại hay theo kiểu tính đúng đắn về chính trị [15], nhằm bênh vực kẻ yếu, những cách tiếp cận theo diễn ngôn tiếng nói chỉ đưa ngành xã hội học giáo dục tới một ngõ cụt. Tuy nhiên, bài báo của họ chưa đi đủ xa để mang lại một cơ sở có tính xây dựng cho tương lai của ngành này. Trong phần tiếp theo, tôi muốn giải thích vì sao lại như vậy, và sau đó phát triển một cách tiếp cận khác làm bước đầu cho việc cứu vãn ngành xã hội học tri thức khỏi sự tương đối hóa thái quá của diễn ngôn tiếng nói lẫn những hạn chế của tư duy duy thực về nhận thức luận nhưng lại phi xã hội mà Moore và Muller có vẻ như lâm vào. Tôi sẽ triển khai cách tiếp cận mới này bằng cách bình luận về ba vấn đề nảy sinh từ bài báo của họ. Đó là (i) vai trò của ngành xã hội học tri thức với tư cách là một “chiến lược định vị trong một ngành nghiên cứu” (1); (ii) những hệ lụy của sự tách biệt của ngành xã hội học giáo

dục đối với những ngành nghiên cứu có nền tảng lý luận vững chắc hơn; và (iii) vấn đề lý thuyết và thực tiễn trong các nghiên cứu giáo dục.

Vượt lên trên thái cực của “diễn ngôn tiếng nói” và chủ nghĩa hiện thực xã hội

Vấn đề thứ nhất liên quan tới luận điểm xã hội học mà họ dẫn từ Bernstein (1973, 2000). Luận điểm này giải thích sự dai dẳng của cái mà họ gọi là cách tiếp cận xã hội học về tri thức trong ngành xã hội học giáo dục, theo vai trò của nó với tư cách là một “chiến lược định vị trong một ngành nghiên cứu” với nền tảng lý luận yếu và khá biệt lập so với những ngành tri thức liên quan có nền tảng tri thức đáng tin cậy hơn. Tất nhiên họ cũng có lý trong luận điểm đó. Thứ nhất, đúng là ngành xã hội học giáo dục, giống như những nghiên cứu giáo dục nói chung, đã luôn là ngành có nền tảng tri thức yếu với cái mà Bernstein (2000) gọi là một “ngữ pháp lỏng lẻo” hay là một tập những quy tắc để mô tả những hiện tượng mà nghiên cứu trong ngành đó nhằm giải thích. Hơn nữa, ít nhất từ những năm 1970, khi phê phán xã hội học đối với nhận thức luận được áp dụng cho chương trình học, thì ngành xã hội học giáo dục, bấy giờ vốn định vị chủ yếu trong các khoa Giáo dục ở trường đại học, đã khá biệt lập so với ngành xã hội học chính thống và những ngành khoa học xã hội khác. Đồng thời, như Bernstein đã chỉ ra, đúng là trong những năm 1970 đã có những yếu tố đấu tranh giữa thế hệ “cựu” và “tân” của ngành xã hội học giáo dục ở Anh Quốc. Tất nhiên một luận điểm tương tự cũng có thể áp dụng đối với những cách tiếp cận nữ quyền, hậu thuộc địa và hậu hiện đại nhằm đặt kinh nghiệm ở thế đối chọi với tri thức trong những năm 1990. Tuy vậy, luận điểm xã hội học này không phải là vấn đề cuối cùng. Những phê phán về khả thi của chân lý dựa trên nền tảng nhận thức luận đã tỏ ra thuyết phục đối với những ngành nghiên cứu chính

thống hơn là so với ngành xã hội học giáo dục, và điều này đã diễn ra kể từ khi những bài viết của Nietzsche trở nên có sức ảnh hưởng từ cuối thế kỷ 20, đầu thế kỷ 21.

Điều mà Moore và Muller gọi là sự hạ bệ vai trò của tri thức có tầm ảnh hưởng đáng kể trong ngành triết học. Toulmin (1996) đề cập tới sự khủng hoảng về nhận thức luận, các nghiên cứu văn hóa và văn học vốn không hề tách biệt nhau về mặt lý luận hay xã hội. Theo đó, lập luận về sự tách biệt đã thất bại về bản chất, bởi nó không thể giải thích được sự lan rộng của những tư tưởng giống nhau trong những ngành khác, vốn có rất ít đặc điểm chung với ngành xã hội học giáo dục. Nếu luận điểm về sự tách biệt bị loại bỏ, chúng ta còn lại một câu hỏi lớn hơn về tri thức cho cả ngành xã hội học và ngành triết học mà Moore và Muller không giải quyết nhưng còn tiếp tục ám ảnh các nhà trí thức như Ward (1996) thể hiện qua một cuốn sách xuất sắc của ông, hay như Toulmin (1996) qua bài báo ngắn nhưng rất tinh tế.

Ward và Toulmin đều khẳng định rằng, luận điểm ủng hộ cơ sở nhận thức luận của tri thức, ít nhất là ở hình thức vững chắc nhất của nó, không còn tính tin cậy về mặt tri thức nữa. Trong bài báo “Tri thức với tư cách là những quy trình được chia sẻ” (1996), Toulmin cho rằng sự khủng hoảng trong nhận thức luận vốn đã xảy ra trong suốt thế kỷ 20. Toulmin viết rằng các triết gia từ Husserl tới Rorty, đều phá hủy chương trình tìm kiếm những nền tảng không thể rung chuyển được của tri thức nhân loại vốn mạnh nha từ ước mơ của Descartes và những người kế tục ông từ 1630 tới nay. (Toulmin, 1996)

Quan điểm của Toulmin là những luận điểm nhận thức luận trước đây đều sai lầm vì chúng quá quan tâm tới cách thức các cá thể đi tới tri thức về thế giới ra sao, như thể đây **chính** là vấn đề tri thức. Tác giả

cho rằng tính lý trí của những quy trình khoa học (hay tương đương là luật học) không phải chỉ là vấn đề về sự mạch lạc và rõ ràng trong logic, và do đó chỉ là vấn đề của nhận thức luận. Nó còn tùy thuộc vào cách mà những quy trình này được phát triển trong tiến trình tiến hóa của lịch sử của mỗi ngành nghiên cứu nhất định; nói khác đi, đó cũng là một vấn đề xã hội học. Moore và Muller tỏ ra hiểu được quan điểm của Toulmin ở phần sau của bài báo, khi họ đề cập tới “nhận thức luận hậu thực nghiệm”. Tuy nhiên tôi cho rằng họ không hiểu hết ý nghĩa của nó, và cụ thể là tầm quan trọng của việc phân biệt giữa ba luận điểm khác biệt. Họ đã đánh đồng luận điểm đầu với luận điểm thứ hai và không tính tới luận điểm thứ ba. Đó là:

Luận điểm hậu hiện đại cho rằng chỉ có thể có những căn cứ mang tính dụng hành cho việc phân biệt tri thức với kinh nghiệm; do vậy mà không thể có cái được gọi là tri thức hiểu với cách hiểu thông thường như một điều gì đó đúng thực.

Luận điểm của diễn ngôn tiếng nói cho rằng những khẳng định về chân lý luôn là những khẳng định chính trị của nhóm người thống trị. Lập trường của diễn ngôn tiếng nói đi theo luận điểm hậu hiện đại. Cho rằng sự độc lập của tri thức với địa vị xã hội của người tạo ra nó là luận điểm không thể đứng vững được, diễn ngôn tiếng nói không phân biệt được tri thức với kinh nghiệm và coi các quan điểm của mọi nhóm người đều có hiệu lực như nhau, dù nhóm chuyên gia hay không.

Luận điểm đa chiều. Luận điểm này cho rằng tính khách quan của những khẳng định chân lý luôn phụ thuộc vào (a) giá trị hiệu lực ngoài – tức là chúng thực sự giải thích điều gì đó một cách thuyết phục, (b) tính nhất quán bên trong – tức là chúng mạch lạc và (c)

chúng được xác nhận bởi một cộng đồng chuyên gia cụ thể và tuân theo những quy chuẩn phổ biến.

Trong trường hợp với ví dụ về sự phân hạch lạnh của khí hydro được đề cập ở phần trước, những khẳng định của hai nhà khoa học là không đạt theo luận điểm đa chiều ở ít nhất tiêu chí (a) và (c). Trong nhiều trường hợp, đặc biệt trong ngành khoa học xã hội và giáo dục, những vấn đề này sẽ ít rõ ràng hơn. Thường có những bất đồng giữa những cộng đồng nhất định, hay những quy chuẩn của một cộng đồng có thể không được cộng đồng khác ủng hộ.

Luận điểm đa chiều mà bài viết này chủ trương không có tính tương đối. Tuy nhiên, nó cho phép và thực sự đòi hỏi những nghiên cứu lịch sử và xã hội học về sự phát triển và áp dụng của tri thức trong những bối cảnh khác nhau, về những thay đổi trong những nhóm người sáng tạo tri thức, dù là chuyên gia hay không, dù là những chuyên viên của một ngành hay của liên ngành, và về cách mà họ kiến tạo, bác bỏ và thay đổi tri thức, và cách mà họ bị công kích bởi những người trong cùng cộng đồng và những người ngoài cộng đồng của họ (2). Trong quá trình đó, chúng ta có thể tái kiến tạo những nguồn gốc và lịch sử của các môn học (subjects), bộ môn (disciplines) và những chương trình học mà không phải khẳng định rằng các môn học và bộ môn được kiến tạo hoàn toàn bởi những ý tưởng và hoạt động của những cộng đồng chuyên gia, dù các chuyên môn của họ thuộc bộ môn sử học, địa lý học, hóa học hay văn học. Kiểu tư duy kiến tạo xã hội “toute bête” là kiểu tư duy sai lầm giống như quan điểm môi trường học về sinh học của Lysenko (Lecourt, 1974). Bằng cách khẳng định rằng tự nhiên có thể được điều chỉnh vô tận, kết quả là Lysenko đã không chỉ không thể nói được điều gì mới mẻ về tự nhiên, mà còn để công trình của mình bị lợi dụng bởi Stalin, người cho rằng không gì vượt được sự kiểm soát của Đảng, thậm chí cả tự nhiên!

Moore và Muller nêu ra một vấn đề quan trọng khác nhưng không được triển khai đầy đủ trong bài báo. Đó là những mối liên hệ giữa lý thuyết và thực tiễn. Ít nhất trong tương lai trước mắt, và tất nhiên là từ quan điểm thực tiễn hay chính sách, liệu triết học hay những nghiên cứu văn hóa và văn học có chủ trương lập trường hậu hiện đại để phủ nhận mọi khẳng định về chân lý hay tri thức hay không không là điều quan trọng. Tuy nhiên, trong quá trình đào tạo, nếu những giáo viên tương lai không chỉ nhận thức được rằng mọi tri thức trong chương trình học đều mang tính kiến tạo xã hội mà còn khắc chấn phản ánh những giá trị và lợi ích của tầng lớp thống trị thì có thể sẽ có những hậu quả nghiêm trọng. Ví dụ, có thể xảy ra trường hợp những khẳng định về toán học thường ngày diễn ra ở chợ được đưa vào sách giáo khoa môn toán. Đứng từ góc nhìn hậu hiện đại, sự khác biệt duy nhất giữa hai loại tri thức về toán học này là tri thức toán ở nhà trường có chức năng phản ánh quan điểm thống trị của các nhà toán học và nhà giáo. Trong khi đó, sự có mặt hạn chế của toán học “đường phố” hay còn được gọi là “toán học bình dân”, trừ một vài trường hợp cụ thể, thì gần như bị bỏ qua hoàn toàn. Cách tiếp cận xã hội học đối với toán học như thế này thường dễ tiếp tay cho những ai tìm cách làm suy yếu mục đích truyền thụ toán học chính thống trong chương trình học (White và Bramall, 2000). Tình huống này tất nhiên không chỉ giới hạn ở môn toán. Nó còn được áp dụng cho mọi môn học trong chương trình học. Nếu sinh viên ngành truyền thông hoặc văn học biết rằng không có tiêu chí nào để đánh giá sự siêu việt của những tiểu thuyết của Jane Austen với các chương trình truyền hình như “Big Brother” hay “Holby City”, thì cơ sở duy nhất cho việc lựa chọn các văn bản cho chương trình học văn học Anh một mặt sẽ là những thiên kiến của giới trung lưu da trắng hay sự thiên vị của những giáo viên hoặc các nhà lập chính sách chương trình học và mặt khác sẽ dựa vào “nhu cầu của sinh viên” – một kiểu tiếp cận dành cho bên tiêu thụ. Chính mối

liên hệ tiềm năng giữa các lý thuyết và thực tiễn và việc quan điểm xã hội về tri thức thực sự có thể ảnh hưởng tới cách mà giáo viên nghĩ về vai trò của mình đã khiến cho vấn đề tri thức thực sự nổi cộm trong ngành xã hội học giáo dục hơn những ngành nghiên cứu khác như ngành nghiên cứu văn hóa và văn học – những ngành vốn biệt lập đối với thực tiễn bên ngoài hơn rất nhiều. Tuy nhiên, khả thi của mối liên hệ giữa quan điểm xã hội học về tri thức và thực tiễn chỉ trở thành vấn đề khi nó được dựa trên quan điểm tương đối về tri thức mà tôi đã đề cập trước đó. Phần sau của chương này tôi sẽ trình bày quan điểm rằng mối liên hệ như thế giữa ngành xã hội học tri thức và chủ thuyết tương đối (relativism) còn phức tạp hơn cách mà Moore và Muller đã tưởng, và có thể được hiểu sao cho nó trở thành một nhân tố mang tính xây dựng cho cách nhìn nhận của nhà giáo chuyên nghiệp trong nền kinh tế ngày càng dựa trên tri thức.

Một vấn đề đối với bài báo của Moore và Muller là, mặc dù ở một vài điểm có vẻ họ bác bỏ bản thân cách tiếp cận xã hội học vì đã quy giản tri thức thành những mối quan hệ hay các tiến trình, nhưng có những điểm khác lại dễ đặt hơn. Họ nêu bật những sai lầm trong những lập luận hậu hiện đại của Usher và Edwards nhằm chống lại những cách tiếp cận ấu trĩ của ngành xã hội học vì chúng phân cực giữa quan điểm nhận thức luận và quan điểm xã hội học đối với tri thức. Tuy nhiên, mui tấn công trong lập luận của họ có vẻ như ngụ ý rằng mọi lý giải xã hội học đều có xu hướng dẫn tới những cực đoan trong cách tiếp cận diễn ngôn tiếng nói. Theo họ, những diễn ngôn tiếng nói không cho phép khoa học được khẳng định thấp hơn chân lý tuyệt đối. Từ quan điểm của diễn ngôn tiếng nói, nếu khoa học và lý trí không thể tuyệt đối thì chúng không thể khách quan được. Tôi cho rằng có thể đi đến một luận điểm có thể đứng vững được thông qua việc kết hợp cả xã hội học tri thức với nhận thức luận để đi đến những khẳng định chân lý. Tuy nhiên, điều này sẽ cho thấy rằng sau vẻ công

kích sắc sảo bên ngoài, quan điểm của Moore và Muller lại gần hơn với cách tiếp cận phi hậu hiện đại và phi diễn ngôn tiếng nói. Do đó, tôi cho rằng do Moore và Muller đã không phân biệt rõ ràng giữa cái mà chúng ta gọi là những cách tiếp cận “tiếng nói” và “phi tiếng nói” trong xã hội học tri thức, họ có nguy cơ đối mặt với những lời chỉ trích tương tự như cách mà họ đã tấn công những tác giả như Usher và Edwards. Moore và Muller đã đúng khi khẳng định rằng Usher và Edwards đã không phân biệt được giữa một bên là khoa học thực sự của các nhà khoa học và được khai quát hóa nhờ các triết gia về lĩnh vực này với thứ khoa học “người rơm” mà họ công kích. Điều mà Moore và Muller làm là chọn một cách tiếp cận xã hội học về tri thức cực đoan và ấu trĩ (Usher và Edwards) để chỉ ra sai lầm của nó và gắn những sai lầm này với tổng thể một trường phái trong ngành xã hội học tri thức khi được áp dụng cho nghiên cứu giáo dục. Tương tự như vậy, họ đã đánh đồng các cách tiếp cận diễn ngôn tiếng nói của nhiều quan điểm về tri thức như quan điểm nữ quyền, hậu nữ quyền và hậu thuộc địa nhằm để khám phá những ý nghĩa của các lý thuyết xã hội về tri thức và tìm ra cách thức mà những quan niệm về tri thức khác nhau có thể liên hệ với những mối quan tâm xã hội. Kết quả là họ đem đến cho chúng ta một quan điểm rất nghèo nàn về ngành xã hội học giáo dục và cụ thể là ngành xã hội học về chương trình học. Moore và Muller đã đúng khi lo lắng rằng những mối quan tâm ở mức độ cấu trúc đối với các vấn đề bất bình đẳng đã bị lãng quên trong những nghiên cứu giáo dục gần đây. Tuy nhiên, thay vì quan tâm tới sự sống còn của ngành xã hội học tri thức, nội lo lắng ấy có thể chỉ là kết quả của sự ám ảnh đối với quan niệm thiển cận của chính phủ và những nhà tài trợ nghiên cứu cho rằng vai trò của nghiên cứu là để cung cấp chứng cứ cho chính sách. Ít nhất thông qua ngụ ý, chương trình mà Moore và Muller vạch ra cho ngành xã hội học giáo dục dường như quay trở lại thực trạng của những năm 1960 khi các nhà xã hội học

giáo dục biết rõ vị trí của mình trong toàn cảnh phân chia lao động xã hội, và khi mà vai trò của họ là vạch ra sự phân phối bất bình đẳng của các cơ hội giáo dục. Việc giải thích tại sao tình trạng bất bình đẳng vẫn tiếp diễn trong nhiều thập kỷ cải cách giáo dục là công việc của triết gia và chính trị gia.

Xin tóm tắt lại luận điểm của tôi tới lúc này. Moore và Muller đã đúng khi phê phán sự thái quá của các diễn ngôn tiếng nói, và cụ thể là nguy cơ viện dẫn kinh nghiệm để đối抗 với những khẳng định về chân lý của các cơ quan chuyên gia, khoa học hay những cơ quan nghiên cứu khác. Cho dù có thực tế rằng có sự lệch lạc trong thực tiễn giữa các cách tiếp cận xã hội học và cái mà Moore và Muller mô tả là những diễn ngôn tiếng nói, và điều này xảy ra theo những giai đoạn cụ thể như họ đã chỉ ra, tôi cho rằng đây không phải là tiến trình không thể tránh khỏi. Hơn nữa, từ luận điểm của họ không thể đi đến kết luận rằng những phân tích xã hội học không thể được áp dụng cho những vấn đề tri thức và chân lý hay có những ý nghĩa cho chương trình học và chính sách giáo dục nói chung.

Ngành xã hội học tri thức nhắc chúng ta rằng lịch sử và kinh nghiệm là hai yếu tố đi liền với mọi hình thức tri thức, dù tri thức có được tạo ra bởi những các chuyên gia trong một lĩnh vực nghiên cứu cụ thể hay không. Kinh nghiệm có vai trò tất yếu trong quá trình sáng tạo tri thức, nhưng nó thường hay bị phủ nhận, và đây là một vấn đề của cả ngành xã hội học lẫn ngành nhận thức luận, có thể dẫn tới hoặc không dẫn tới những hệ lụy trong thực tiễn. Tuy nhiên, việc sử dụng luận điểm về vai trò của kinh nghiệm trong mọi hình thức tri thức, dù trừu tượng nhất, để phủ nhận mức độ và hình thức của tính khách quan mà thứ tri thức đó mang lại, lại là một vấn đề khác; đây chính là điều mà các diễn ngôn tiếng nói đã làm. Đối với ngành giáo dục, theo như sự lý giải chung của ngành xã hội học tri thức, chúng ta phải chấp

nhận giả thuyết rằng những bất bình đẳng về giai cấp xã hội, giới và chủng tộc cũng như về những mối lợi ích liên quan tới các ngành nghề luôn gắn liền ở những mức độ khác nhau trong cấu trúc của chương trình học trong nhà trường cũng như trong các chuyên ngành học và những cấu trúc khác mà tại đó tri thức mới được sáng tạo và tiếp nhận. Tuy nhiên, chúng ta cũng phải công nhận rằng, quá trình gắn kết này xảy ra như thế nào đối với từng trường hợp cụ thể và với những hậu quả gì vẫn còn chưa rõ ràng. Hơn nữa, những kết luận như vậy từ ngành xã hội học tri thức không mang lại những cơ sở cần thiết để chối bỏ một hình thức cụ thể của cách tổ chức tri thức. Những lập luận về sự gắn kết những mối quan tâm xã hội trong những hình thức tổ chức tri thức khác nhau đều chỉ là những giả thuyết cần khám phá; chúng tự mình không bao giờ làm cơ sở cho việc ủng hộ (hay chống đối) những đề xuất về các mô hình chương trình học cụ thể.

Chính triết học chứ không phải xã hội học (3), và cụ thể là tư tưởng của Wittgenstein cho rằng tri thức đạt được ý nghĩa của nó thông qua những “hình thái của đời sống” (forms of life) [16], bắt đầu giúp ngành xã hội học tri thức vượt qua những giới hạn mà Karl Mannheim đã đặt ra cho ngành này (4) và kết thúc sự tồn tại của ngành nhận thức luận theo nghĩa truyền thống. Tuy nhiên, mặc dù có nhiều nghiên cứu dân tộc học (Knorr-Cetina, 1999), và những lời tuyên bố với lập luận vững chắc (Bloor, 1973) thì ngành xã hội học tri thức lấy cảm hứng từ Wittgenstein đã không thể nói gì nhiều về bản chất của những hoạt động tập thể hay những hình thái của đời sống đẳng sau những chuyên ngành, lĩnh vực hay các môn học ở nhà trường. Nó cũng không đem lại những chỉ dẫn mang tính thực tiễn cho giáo viên khi khiến họ phải chấp nhận rằng các môn trong chương trình học không phải là cái gì săn có, mà vốn bị định hình bởi xã hội và, do đó, là sản phẩm của hoạt động của các nhà chuyên môn về môn học đó (5).

Các nhà xã hội học, đặc biệt là những người muốn chuyên ngành của mình có vai trò chính trị trực tiếp trong việc khắc phục những vấn đề bất bình đẳng xã hội, đã quá hấp tấp khi lấy nguyên lý triết học của Wittgenstein làm nền tảng cho những kết luận về những hình thái của đời sống cụ thể. Họ đã chậm trễ khi không nhận ra rằng những tư tưởng của Wittgenstein chỉ có thể là tiền đề cho ngành xã hội học tri thức (hay chương trình học); tự chúng không thể thay thế cho một cách tiếp cận chương trình học. Thậm chí nếu chúng ta chấp nhận rằng tri thức đạt được ý nghĩa của nó từ một hình thái của đời sống mà nó xuất phát, thì không thể đi đến kết luận rằng bất kì những hình thái của đời sống cụ thể nào – một nhóm các chuyên gia, một giai cấp xã hội, một phạm trù về giới, một nhóm được xác định bởi một sắc tộc hay một khuyết tật – cũng có thể trở thành một hình thức tập thể giúp mang lại ý nghĩa cho tri thức theo quan điểm của Wittgenstein. Quá trình gắn kết hay đem lại ý nghĩa cho tri thức còn phức tạp và tinh vi hơn nhiều; những phân tích về quá trình này phải bắt đầu từ những trường hợp cụ thể của những “cộng đồng” trong thực tiễn. Do đó các nhà xã hội học đã phàn nàn đúng khi chủ trương cách tiếp cận dân tộc học đối với tri thức, và điều này được thể hiện qua sự ủng hộ của Toulmin với tư cách là một triết gia. Luận điểm của ông là, nếu chúng ta chấp nhận rằng tri thức ở một nghĩa nào đó là những quy trình được chia sẻ trong những cộng đồng ngành nghề hay những cộng đồng khác, thì chính những quá trình sáng tạo tri thức cụ thể trong những cộng đồng đó mới là đối tượng mà chúng ta cần mô tả, và điều đó sẽ hình thành nền tảng cho bất kì những lời khẳng định chung hoặc phổ quát về chân lý và tính khách quan, dù thuộc thế giới tự nhiên hay xã hội. Toulmin đã cảnh báo về sự cần thiết phải chống lại xu hướng mà các ngành khoa học xã hội “tiến bước lên lý thuyết” quá vội vàng, trong khi tốt hơn cả là chúng ta cần tập trung vào “nhiệm vụ khiêm nhường hơn là đưa ra những mô tả chính xác về các hoạt động của

con người... [điều sẽ giúp chúng ta phán đoán khi mà] những lý thuyết chính thống có thể làm lợi cho chúng ta” (Toulmin, 1996). Điều mà ông không tính đến khi đưa ra những khuyến nghị đó chính là việc “đưa ra những mô tả chính xác” lại không hề đơn giản như ông đã nghĩ bởi vì trong nghiên cứu dân tộc học thì bản thân nhà nghiên cứu và những đối tượng nghiên cứu không hoạt động trong phòng thí nghiệm nơi mà bối cảnh lịch sử hay xã hội rộng hơn có thể bị loại trừ, ít nhất cho các mục đích nghiên cứu.

Sự công nhận luận điểm rằng tri thức và các khẳng định về chân lý luôn luôn theo một nghĩa nào đó có khởi nguồn từ các hoạt động xã hội, những hình thái của đời sống hay những hoạt động thực tiễn giúp mang lại nhiều gợi ý cho các nghiên cứu trong ngành xã hội học giáo dục. Tôi sẽ thảo luận mỗi điểm một cách ngắn gọn, như là một cách để khép lại chương này và kết luận câu trả lời của tôi đối với Moore và Muller. Thứ nhất, luận điểm này gợi ý rằng, trái với những luận điểm của Karabel và Halsey (1977) và các tác giả khác, sự tồn tại của ngành xã hội học giáo dục trong lòng những cơ sở giáo dục mà hoạt động thực tiễn của sinh viên sư phạm chiếm vai trò chủ đạo là một bất lợi, nhưng nó cũng là hoặc có thể là một thuận lợi. Theo lập luận của Toulmin như được đề cập ở trước đó, thật sai lầm khi hình dung rằng có cái gì đó gọi là “lý thuyết” hay nghiên cứu trong các ngành khoa học xã hội cần được phát triển độc lập khỏi những mệnh lệnh từ chính phủ hay thực tiễn (6). Nếu những mô tả nhạy cảm và chính xác về thực tiễn giúp hình thành một nền tảng tri thức về các hoạt động của con người như hoạt động dạy và học, thì các nhà nghiên cứu giáo dục như các nhà xã hội học giáo dục phải, theo cách nói của Toulmin, “làm bẩn tay mình và làm việc song hành cùng với những chuyên viên (ngành giáo dục) tại cơ sở mà họ nghiên cứu”. Thứ hai, lý thuyết về

tính xã hội của tri thức như luận điểm của Wittgenstein đã gợi ý bao hàm hai bước độc lập nhau. Như theo cách hiểu của Toulmin, “mọi ý nghĩa được tạo ra trong cộng đồng xã hội thông qua các tình huống và hoạt động tập thể”. Hơn nữa, như ông viết, những ý nghĩa này được các cá nhân lĩnh hội “trong quá trình học mà qua đó chúng ta chiếm lĩnh ngôn ngữ thường ngày và *liền sau đó* là nội dung khái niệm của những hoạt động phức tạp hơn [như khoa học, thi ca hay quản lý]” (chữ tôi in nghiêng và giải thích thêm trong ngoặc vuông). Vấn đề chủ chốt của ngành xã hội học giáo dục là mối quan hệ giữa hai loại quá trình học. Về bản chất, chúng song hành với sự phân biệt giữa tri thức ẩn (tacit knowledge) gắn liền với hoạt động thường ngày (và tất nhiên là trong ngôn ngữ của cộng đồng tạo ra tri thức đó), và loại tri thức hệ thống hóa (codified knowledge) được trừu tượng hóa từ thực tiễn và dùng cho những mục đích khác nhau, như tri thức môn học trong chương trình học ở nhà trường. Theo đó, khi ngành xã hội học giáo dục tách khỏi ngành xã hội học về quá trình học, thì ngành nghiên cứu chương trình học cũng tách khỏi ngành nghiên cứu về quá trình học và sự phạm.

Khi nêu lên điểm thứ ba, tôi không đồng hành với Toulmin nữa và đồng ý với luận điểm của Moore và Muller – mặc dù không thuận theo những gợi ý chi tiết mà họ đưa ra. Moore và Muller cho rằng việc viện tới kinh nghiệm của các lý thuyết gia về diễn ngôn tiếng nói đã khiến họ sai lầm khi quy giản nghiên cứu xã hội học thành việc mô tả dân tộc học, và do đó né tránh những vấn đề chính mang tính cấu trúc về sự bất bình đẳng đang tồn tại tràn lan trong các hệ thống giáo dục hiện nay như những ngày đầu hình thành của chúng ở thế kỷ 19. Trái lại, logic trong lập luận của Toulmin sẽ đi tới kết quả là nó ngăn cản việc tập trung vào những vấn đề “cấu trúc” khi ông cho rằng để hiểu hoạt động của con người cần tránh sự khai quát hóa cũng như các lý thuyết và cần tập trung vào sự mô tả chi tiết các hoạt động đó. Do đó,

kết quả của khuyến nghị mà Toulmin đưa ra về bản chất là giống hệt kết quả nghiên cứu của các lý thuyết gia diễn ngôn tiếng nói – những người với mục đích chính trị nhằm thu gọn tri thức thành kinh nghiệm – theo đó những bối cảnh định hình những loại hình thực tiễn khác nhau biến mất, và chúng ta chỉ còn lại những mô tả của thực tiễn ấy như thể chúng không có bối cảnh nào. Tôi cho rằng Toulmin đã có lý khi cảnh báo nguy cơ đi quá nhanh tới lý thuyết và sự phi lý trong những nỗ lực mà các ngành khoa học xã hội hướng tới những cấu trúc lý thuyết trừu tượng theo kiểu vật lý học của Newton. Bất chấp sự cự tuyệt đối với khoa học của các lý thuyết gia hiện đại, khi áp dụng sự phân biệt giữa nhóm thống trị/bị trị để làm suy yếu tình chính đáng của khoa học và những loại hình chuyên môn khác, những cách tiếp cận diễn ngôn tiếng nói đã ngầm đi đến một mô hình tương tự kiểu “cấu trúc”!

Toulmin đã đưa luận điểm của mình đi quá xa, ít nhất từ quan điểm xã hội học từ bài viết này, khi ông chối bỏ những nỗ lực phát triển các khái niệm giúp hiểu được bản chất các bối cảnh định hình những hoạt động thực tiễn và các “hình thái của đời sống” gắn liền với chúng. Chúng ta phải cẩn trọng khi gán tính khách quan cho những khái niệm mà chúng không đảm bảo. Tuy nhiên, sẽ là sai lầm tương tự nếu ta phủ nhận những khái niệm như giai cấp xã hội, sự tha hóa, ý thức hệ và sự quan liêu, cũng như hai loại hình phân chia lao động của Durkheim để kết luận rằng chúng không có năng lực khái niệm nào trong việc giúp chúng ta vượt thoát tư duy kinh nghiệm thông thường và vượt qua những bối cảnh nơi chúng xuất hiện.

Khi nêu rõ sự khác nhau giữa cách tiếp cận của Toulmin và cách tiếp cận mà tôi đề ra ở đây, tôi cho rằng chúng ta cần trước hết phân biệt giữa hai loại ý nghĩa mặc dù tách biệt nhưng lại liên quan với nhau, mà qua đó tri thức có thể hiểu là một sản phẩm xã hội. Tôi gọi

chúng là ý nghĩa *nhân học* (hiểu theo nghĩa rộng khi chỉ toàn bộ hoạt động của con người thay vì chỉ một chuyên ngành) và ý nghĩa *xã hội học*. Ý nghĩa *nhân học* của một lý thuyết về tính xã hội của tri thức được dùng để chỉ quan điểm của các triết gia như Toulmin mà hiện giờ bổ sung hay, như theo cách nói của một số người là, thay thế những mối quan tâm nhận thức luận truyền thống. Đó chính là lập trường mà Wittgenstein nêu bật trong các bài viết ở giai đoạn sau trong sự nghiệp của ông, nhưng đồng thời nó cũng có điểm chung với tư tưởng trong những bài viết ở giai đoạn đầu của Durkheim, trong đó ông quan niệm rằng ngay cả những phạm trù cơ bản nhất của tư duy như nguyên nhân và thời gian cũng có nguồn gốc xã hội. Quan điểm như vậy về tri thức là một lời tuyên bố mang tính lý thuyết về bản chất xã hội của nó; nó không phải là lời tuyên bố về cách thức mà những loại hình hiện thực xã hội đã định hình cấu trúc và nội dung cả tri thức ra sao. Nó có tính xã hội vì nó khẳng định rằng mọi khẳng định về chân lý có tiền đề là một ý tưởng nào đó về xã hội. Ý nghĩa (cách tiếp cận) *xã hội học* của một lý thuyết xã hội về tri thức phụ thuộc vào nghĩa thứ nhất; tuy nhiên, do nó có những mục đích khác nhau nên nó vừa tham vọng hơn, đồng thời cũng mức độ hơn. Nó tham vọng hơn vì nó vượt trên nguyên lý chung rằng tri thức có nguồn gốc xã hội, và cho rằng việc xác định những cách thức cụ thể mà qua đó những mối quan tâm xã hội định hình cấu trúc của tri thức là điều cần thiết.

Nhiệm vụ tiếp tục của các nhà xã hội học là đi khám phá xem trong những trường hợp cụ thể, dù chúng liên quan tới môi trường, sức khỏe, điện tử hay chương trình học, thì các mối quan hệ xã hội về quyền lực và mối quan tâm được thể hiện ở mức độ ra sao trong cách tổ chức tri thức. Mặt khác, nó mức độ hơn bởi nó nhận thức được rằng những gì được định nghĩa là tri thức ở một thời điểm cụ thể luôn chỉ là sự phản ánh sự phân phối quyền lực và các mối quan tâm xã hội, đồng thời nó cũng nhận thức được câu hỏi những mối quan tâm

xã hội khác nhau chỉ phối tri thức trong những trường hợp cụ thể bằng cách nào và tới mức độ nào. Chúng ta không thể đưa ra một lời khẳng định về một quy luật khái quát hoặc phổ quát trong ngành xã hội học tri thức vượt qua cơ sở *nhân học* mà tôi đã nói đến.

Trong tác phẩm riêng của mình về xã hội học của chương trình học những năm 1990 (Young, 1998), tôi đã tập trung vào sự thay đổi của hình thức chuyên môn hóa, cả ở quá trình sáng tạo tri thức và quá trình phân chia lao động xã hội nói chung, và coi đó là một trong những cách mà bối cảnh xã hội định hình cách tổ chức tri thức giáo dục. Tôi đã chỉ ra rằng việc thay đổi những hình thức chuyên môn hóa nằm trong số những cách mà bối cảnh xã hội định hình sự sáng tạo tri thức (Gibbons và các cộng sự, 1994) và sự tổ chức chương trình học. Tôi cho rằng sự phân biệt giữa hình thức chuyên môn hóa kiểu *tách biệt* (insular) và *liên đới* (connective) đã nǎm bắt được một số cảng thẳng và mâu thuẫn dằng sau những tranh cãi về chương trình học đương thời, và có thể mang lại một cách liên hệ những tranh cãi này với những thay đổi rộng hơn trong quá trình phân chia lao động. Tuy nhiên, điều này không có ý đề xuất rằng “sự chuyên môn hóa liên đới” là một kiểu lý thuyết tổng thể (grand theory) cần phải được áp đặt một cách máy móc nhằm giải thích những thay đổi hiện nay trong chương trình học, cũng như không có ý cho rằng đó là một nguyên lý về chương trình học mà giáo viên có thể hoặc nên áp dụng vào thực tiễn. Sự phân biệt đó chỉ nhằm một số mục đích khiêm tốn hơn. Thứ nhất, sự phân biệt giữa hai hình thức chuyên môn hóa giúp mang lại một cách hiểu những tranh cãi về chương trình học hiện tại, đặc biệt, nhưng không chỉ giới hạn, ở giai đoạn giáo dục sau tuổi 16 của Anh. Thứ hai, trong trường hợp cụ thể là chương trình học sau tuổi 16, nó mang lại cơ sở cho việc phân tích phê phán vấn đề gây tranh cãi về

tương lai của giai đoạn học A-level [17] (xem Young, 1998). Mặc dù khó có thể phủ nhận rằng sự chuyên môn hóa kiểu tách biệt phản ánh chính xác chương trình học A-level truyền thống và cơ sở của nó là một nhóm các môn học tách biệt nhau, nhưng sự chuyên môn hóa liên đới không có nghĩa là cần xóa bỏ các môn học, mà là việc định nghĩa lại vai trò của chúng trong tương quan với chương trình học tổng thể.

Trước đây (Young, 1998) tôi cho rằng sự phân biệt giữa sự chuyên môn hóa tách biệt và liên đới có thể được áp dụng cho một số khía cạnh của chương trình học. Ví dụ:

- Mối quan hệ giữa tri thức thường ngày mà người học mang tới chương trình học, và sự tổ chức của bản thân chương trình học;
- Mối quan hệ giữa tri thức ngầm mà người học thu được trong bất kì hoàn cảnh nào (kể cả nhà trường) và tri thức khái niệm hay hệ thống gắn với chương trình học;
- Mối quan hệ giữa các thành tố cấu thành của chương trình học (các môn học hay các lĩnh vực hướng nghiệp) và chương trình tổng thể;

và

- Mối quan hệ giữa tri thức học đường và tri thức nơi làm việc mà người học tiếp nhận thông qua kinh nghiệm việc làm, qua công việc bán thời hay tạm thời (Griffiths và Guile, 1999).

Đối với từng mối quan hệ, có thể tìm thấy dấu vết của mối căng thẳng trong lịch sử giáo dục đại chúng giữa một bên là xu hướng tiến tới sự chuyên môn hóa sâu hơn (và tách biệt hơn) trong chương trình

học (và trong việc làm và tri thức nói chung), và một bên là những nỗ lực gần đây nhằm liên kết những loại hình tri thức và cách học khác nhau (7).

Tóm tắt và kết luận

Để trả lời bài báo của Moore và Muller, tôi đã bắt đầu bằng quan điểm rằng chúng ta cần coi trọng sự phê phán của họ đối với một số xu hướng nhằm hạ bệ vai trò của tri thức và nhận thức luận trong ngành xã hội học giáo dục. Thứ hai, tôi đã chỉ ra rằng mặc dù những phê phán đó rất đáng trân trọng, nhưng chúng lại suy yếu khi mở rộng mũi tấn công vượt quá mức giới hạn hiệu lực. Thứ ba, tôi đã cố gắng cứu vãn một lý thuyết về tính xã hội của tri thức khỏi những cực đoan gây ra do tư duy tương đối trong các diễn ngôn tiếng nói và hậu hiện đại. Thứ tư, từ những hạn chế trong luận điểm của Toulmin theo tư tưởng Wittgenstein về một lý thuyết xã hội về tri thức, tôi phát triển luận điểm về sự cần thiết phải phân biệt giữa ý nghĩa *nhân học* và ý nghĩa *xã hội học* khi nói tới nền tảng xã hội của tri thức. Cuối cùng, tôi đã chỉ ra làm thế nào mà một chương trình nghiên cứu trong ngành xã hội học giáo dục với trọng tâm là vấn đề chuyên môn hóa tri thức và mối quan hệ của nó đối với sự phân phối quyền lực cũng như vai trò của các thể chế lại có thể bổ sung cho vai trò của phương pháp dân tộc chí khai hàn chế mà Toulmin đưa ra.

Cuối cùng, hoàn toàn chính đáng khi đặt ra câu hỏi rằng cuộc thảo luận dường như rất trừu tượng này có quan trọng hay không trong bối cảnh chất lượng giáo dục của các trường học trong khu dân cư nghèo đang ngày càng xuống cấp và các Hiệu trưởng giỏi đang dần rút lui vì kiệt sức? Có phải những vấn đề thực sự không phải là những vấn đề dai dẳng mà chính phủ luôn cảm thấy miễn cưỡng phải dành khoản tiền cần thiết nhằm cải thiện chương trình học? Ai còn quan tâm tới

các vấn đề tri thức khi mà mọi người đều chỉ lo chạy theo những khoản tài trợ để thực hiện nghiên cứu về các giờ dạy xóa mù chữ, và những nghiên cứu khác nhằm làm chứng cứ cho các chính sách?

Ban đầu tôi đã viết bài báo mà chương này lấy làm cơ sở là vì tôi cho rằng các vấn đề mà Moore và Muller nêu ra là hết sức quan trọng, không chỉ đối với những nhà xã hội học mà còn với tất cả những ai quan tâm tới giáo dục, thậm chí ngay cả khi tôi bất đồng với họ. Bảy năm sau, tôi vẫn giữ quan điểm này vì một số lí do. Đây chính là nguyên cớ để tôi lồng phiên bản của bài báo ban đầu này làm chương đầu của sách. Trước hết, cần phải lên tiếng chỉ ra một cách rõ ràng và minh bạch sự thiếu trung thực về mặt lý thuyết của các tác giả trong diễn ngôn tiếng nói và những rủi ro tổn thất mà điều đó có thể gây ra cho những nhóm người ở hoàn cảnh bấp bênh nhất trong xã hội – chính Moore và Muller đã làm được điều đó. Các lý thuyết gia về diễn ngôn tiếng nói là những người thông minh, đồng thời rất hấp dẫn đối với những người khó chịu đối với thực trạng thất bại liên tiếp của hệ thống khi họ tỏ ra dân chủ và dân túy. Bằng việc chối bỏ những tuyên bố về mọi hình thức tri thức khách quan, logic trong lập trường của họ về thực chất là hư vô. Nó dẫn tới hoặc là sự hoài nghi của các nhà khoa học xã hội, khiến họ không tin vào bất kì cơ sở lý thuyết nào cho hoạt động của mình, hoặc là, như đối với trường hợp Baudrillard, dẫn tới việc đoạn tuyệt với khoa học xã hội. Nếu nhìn nhận vấn đề này một cách nghiêm túc, như các nhà triết học xuất sắc như Heidegger đã làm ở Đức (Loft, 2000; Lời dẫn nhập cho Cassirer 2000), thì sự chối bỏ tri thức có thể dẫn tới một điều tồi tệ hơn rất nhiều – quan niệm rằng vấn đề duy nhất là ai nắm giữ quyền lực. Thật bất an khi những luận điểm như vậy lại gắn liền với những nhóm người thiểu số bị thống trị hoặc bị loại trừ trong xã hội. Thứ hai, sự phê phán của Moore và Muller đối với bản thân các lý thuyết về tính xã hội của tri thức cần phải được xét lại; nó đã tước bỏ một vài công cụ cần thiết

cho các nhà xã hội học trong việc lật tẩy những thói đạo đức giả và mâu thuẫn trong các chính sách chính thống, và cả trong việc đưa ra những tiêu chí cụ thể cho những giải pháp mới. Một lý thuyết về tính xã hội của tri thức có vai trò quan trọng trong việc làm lộ rõ những lời đài bôr về tiêu chuẩn, mục tiêu, và đảm bảo chất lượng (tất cả đều là những nguyên tắc tốt, nhưng dễ bị lợi dụng), đồng thời nó cần chỉ ra làm thế nào để chúng trở thành mục đích tự thân thay vì trở thành phương tiện cho những mục đích khác ngoài nó.

Điều này không có nghĩa rằng ngành xã hội học giáo dục chỉ nên phê phán bất cứ chính sách nào mà chính phủ đưa ra, và do đó luôn đứng ở thế đối chọi; hoàn toàn không phải như vậy. Thay vào đó, quan điểm ở đây là nếu các nhà xã hội học giáo dục và các nhà nghiên cứu giáo dục muốn có một vai trò ý nghĩa đối với chính sách giáo dục, thì họ cần xuất phát từ lập trường rằng rất nhiều những giả định được coi là đương nhiên đãng sau các chính sách cần phải được truy vấn. Sau 30 năm hình thành ngành xã hội học giáo dục, những bài học mà ngành thu được là một thực tế rằng không phải những giả định xuất phát của ngành xã hội học tri thức đã sai. Thay vào đó, vấn đề là những giả định đó còn phiến diện và thường được áp dụng một cách máy móc. Những giả định đó cần được xem xét lại và lý thuyết xã hội học về tri thức của những giả định đó cần tính nhiều hơn tới những thực tế và những hạn chế trong chính sách và thực tiễn giáo dục.

Ngành xã hội học tri thức không thể tránh khỏi tính cấp tiến trong những thách thức về mặt lý thuyết mà nó đề ra. Tuy nhiên, điều đó không phải là lý do để nó không cần phải quan tâm tới những hạn chế, hay nói cách khác, một trong những nhiệm vụ của nó là phải xác định những ranh giới không thể xóa mờ được nếu người học muốn thu nhận tri thức thực sự. Các chính sách và thực tiễn giáo dục cũng giống như mọi sản phẩm của con người khác, đều được tạo ra một cách có ý

thức cho những mục đích cụ thể. Ngành xã hội học tri thức là một tập hợp quan trọng gồm những công cụ lý luận giúp ngăn chúng ta bị ngập chìm trong những tiểu tiết của các chính sách cụ thể, và giúp nhắc nhở chúng ta về những vấn đề lớn hơn, đó là việc tăng cường sự bình đẳng không hề tách rời quá trình tổ chức tri thức và những điều kiện cho việc thu nhận tri thức vẫn cần phải đặt ra. Tuy nhiên, như Moore và Muller đã chỉ ra rõ ràng trong bài báo của họ, ngành xã hội học tri thức là một tập hợp những tư tưởng vốn dễ dàng có thể bị sử dụng một cách dai bối và thiếu trách nhiệm. Luận điểm của tôi là những khả thể này không phải là cốt lõi của ngành xã hội học tri thức; chúng là phản ánh của việc chúng được sử dụng ra sao trong ngành xã hội học giáo dục, và cách chúng ta nhìn nhận về vai trò của chúng ta ở những giai đoạn khác nhau. Một quan điểm chính trị thái quá của các cách tiếp cận về diễn ngôn tiếng nói và một vài phiên bản đầu tiên của nó trong ngành “tân xã hội học giáo dục” chỉ là một kết quả, và sự phủ nhận trách nhiệm đối với các hậu quả mà một lý thuyết gây ra đôi khi lại là một kết quả khác. Cả hai đều có thể được tìm thấy trong các bài viết của các lý thuyết gia giáo dục trong những thập kỉ gần đây, và cả hai đều có những hậu quả tiêu cực đối với vị thế và thành tựu của ngành xã hội học giáo dục. Cả hai khả thể đó đều không phải là lý do cho việc phủ nhận vai trò cần thiết của ngành xã hội học tri thức trong các nghiên cứu giáo dục nghiêm túc, cho dù nó khiến chính phủ khó chịu đến đâu, và cho dù nó mang lại những khó khăn về luân lý và kiến thức gì cho các nhà nghiên cứu giáo dục. Các chương còn lại của cuốn sách này nhằm hòa giải, dù không phải lúc nào cũng thành công, hai cuộc tranh luận. Cuộc tranh luận thứ nhất liên quan tới những cách tiếp cận khác nhau đối với tư tưởng rằng tri thức có cơ sở xã hội và cuộc tranh luận thứ hai liên quan tới những ý nghĩa của chúng đối với những quyết định về chương trình học và sự phạm học.

[13]. Là cách giải thích những vấn đề chính trị, kinh tế, xã hội khó hiểu theo hướng gán cho chúng những âm mưu bí mật của các thế lực ngầm đứng đằng sau. Ví dụ, giới theo thuyết âm mưu cho rằng Facebook là một công cụ do CIA đứng đằng sau. (ND)

[14]. Còn gọi là ngụy biện chụp mũ hay “nhét chữ vào họng”, tức là dựng lên một vấn đề khác mà đối phương không hề nói, đánh đổ vấn đề đó rồi cho là đối phương là sai. (ND)

[15]. Tính đúng đắn về chính trị (political correctness): Sự né tránh cách biểu đạt về ngôn ngữ hay hành động nào đó được coi là xúc phạm, loại trừ hay áp bức một nhóm người nào đó trong xã hội. Nó bắt đầu với thiện ý, ví dụ thay vì nói “người da đen”, người ta tìm cách nói “người Mĩ gốc Phi” để tránh thái độ phân biệt chủng tộc. Nhưng tình trạng này trở nên mất kiểm soát khi bị lạm dụng, bởi người ta không thể nói gì mà không xúc phạm ai đó, kết cục nó biến tướng thành một kiểu cực đoan không khoan nhượng, được che đậy dưới lớp vỏ nhân văn. “Tính đúng đắn về chính trị” thường xuất hiện trong thời kì mà con người lo sợ hậu quả của một tư tưởng hay một thực tế nào đó, và dùng áp lực xã hội để trấn áp thảo luận về nó. (ND)

[16]. Thuật ngữ do Wittgenstein đưa ra và được sử dụng trong ngành xã hội học tri thức khoa học để chỉ văn hóa của một cộng đồng khoa học, bao gồm những hoạt động nghiên cứu, mối quan tâm và cách vận hành của nó. (ND)

[17]. A-level là khóa học dành cho học sinh trong độ tuổi từ 16 tới 18 tuổi (có khuyến khích cả độ tuổi lớn hơn) và là con đường phổ biến nhất để vào các cơ sở giáo dục đại học ở Anh, xứ Wales và Bắc Ai-len.

TRI THỨC VÀ CHƯƠNG TRÌNH HỌC TRONG NGÀNH XÃ HỘI HỌC GIÁO DỤC

Mở đầu

Các chính khách nói với chúng ta rằng chúng ta đang (hoặc sẽ sớm) sống trong một “xã hội tri thức”, và ngày càng nhiều ngành nghề đòi hỏi người ta phải trở thành những “người lao động tri thức”. Thế nhưng cùng lúc đó các văn bản chính sách nhà nước lại thường xuyên im lặng về câu hỏi thứ tri thức này là gì (Ban Giáo dục và Việc làm, 1998; 1999). Thứ tri thức này là tri thức bộ môn (disciplinary knowledge) kiểu truyền thống hay là thứ tri thức liên bộ môn, có tính cục bộ và tồn tại ngắn ngủi (Gibbons và các cộng sự, 1994; Muller, 2000)? Những câu trả lời cho các câu hỏi này là nhiệm vụ cốt lõi của ngành xã hội học giáo dục nhưng cho tới mãi gần đây chúng mới được quan tâm (Moore & Muller, 1999; Muller, 2000; Moore, 2004).

Chương này hướng tới hai mục đích. Một là để làm rõ bản chất của vấn đề và hai là để tiếp nối Chương 1 và đề xuất cơ sở lý thuyết cho hướng đi tới của ngành xã hội học giáo dục. Để thực hiện được hai mục đích đó, chương này sẽ phân tích vấn đề tri thức trong chương trình học, đồng thời nêu lên một số bất cập trong việc giải quyết vấn đề tri thức nói chung trong ngành xã hội học giáo dục. Chương này cũng sẽ phát triển luận điểm cho rằng các xu hướng của ngành xã hội học giáo dục hiện nay không có đủ điều kiện để đem lại một giải pháp giúp cho các cuộc tranh cãi về chương trình học đổi phò với những

thách thức gây ra do quá trình toàn cầu hóa (Castells, 1998) và quá trình đại chúng hóa giáo dục sau bậc phổ cập trong thập kỉ vừa qua (Scott, 2000).

Chương này sẽ bắt đầu bằng cách mô tả và tương phản hai giả định chủ yếu (và gây tranh cãi) về tri thức và chương trình học được phản ánh trong hai cách tiếp cận chính sách về chương trình học hiện nay: cách tiếp cận tân bảo thủ truyền thống và cách tiếp cận thực dụng – kĩ trị. Sau đó là phần phân tích những phê phán đối với những giả định này của các nhà nghiên cứu trong ngành xã hội học giáo dục theo tư tưởng hậu hiện đại (Hartley, 1997; Moore, 2000). Dù cách tiếp cận hậu hiện đại phê phán hai cách tiếp cận chủ yếu trong chính sách giáo dục như trên, chương này sẽ chỉ ra rằng cả ba cách tiếp cận đều đi đến những điểm giống nhau căn bản. Mỗi quan điểm, theo cách riêng của mình, đều không đem lại một cách nhìn tri thức như một phạm trù đặc thù. Theo đó, cái thiếu hụt trong các cuộc tranh luận về chương trình học chính là một lý thuyết về tri thức. Đến đây vấn đề trở nên nghiêm trọng hơn nhiều đối với ngành xã hội học giáo dục. Có thể nói các quan điểm hậu hiện đại đã tạo thành một trường phái rõ rệt, dù không phải là thống trị (Hartley, 1997), trong ngành xã hội học giáo dục. Bên cạnh đó, những người ủng hộ tư tưởng này đều mang lập trường phê phán đối với chủ nghĩa bảo thủ và chủ nghĩa thực dụng (Griffith, 2000). Nhìn theo cách này, các nhà hậu hiện đại có vị trí giống như những nhà nghiên cứu theo chủ thuyết tiến bộ (progressivism) [18], và lập trường Mác-xít trong ngành xã hội học hiáo dục trước đây. Mặc dù về mặt lý thuyết, các nhà hậu hiện đại đều chối bỏ mô hình yếu tính luận (essentialist model) về trẻ em của các nhà giáo dục theo chủ thuyết tiến bộ, và tư tưởng kinh tế quyết định luận của chủ nghĩa Marx, họ vẫn có xu hướng tiếp tục nhấn mạnh cơ sở “kinh nghiệm” của tri thức gắn với chủ nghĩa tiến bộ và quan điểm coi tri thức hàn lâm là tinh hoa và chỉ nhằm phục vụ hệ tư tưởng giống

như đã chỉ ra trong các phê phán theo lập trường Mác-xít. Hơn nữa, các nhà tư tưởng đã nâng khuynh hướng tương đối luận vốn là đặc điểm của các học thuyết Mác-xít và hiện tượng học lên thành một nguyên lý. Mặc dù về mặt hệ tư tưởng, chủ nghĩa hậu hiện đại phê phán cả hai cách tiếp cận tân bảo thủ và quan điểm kinh trị thực dụng về chương trình học, nhưng nếu xét về giả định về tri thức thì có thể nói rằng, ba cách tiếp cận trên lại giống nhau. Hơn nữa, vì các lý do được nói tới trong chương này, chính cách nhìn tương đối của các phê phán hậu hiện đại đãng sau những khẳng định về chân lý là nguyên nhân phá hỏng hiệu lực của các phê phán đó, đồng thời không giúp chúng mang lại giải pháp hữu hiệu nào thay thế cho các mô hình chương trình học hiện nay.

Ý nghĩa của luận điểm này là ở chỗ còn có một cách tiếp cận thứ tư (sẽ được đề cập tới trong chương này) có tiềm năng giúp đem bản thân tri thức trở lại với chương trình học mà không phải phủ nhận cơ sở xã hội và lịch sử của nó. Tuy nhiên, cách tiếp cận như vậy đòi hỏi ngành xã hội học giáo dục phải phát triển một lý thuyết về tri thức sao cho một mặt công nhận tri thức luôn là một sản phẩm lịch sử và xã hội, mặt khác tránh sa đà vào chủ nghĩa tương đối và phiến diện lập trường vốn gắn với những tác phẩm mang tư tưởng hậu hiện đại (ví dụ, Usher & Edwards, 1994).

Chương này gồm ba phần chính. Phần thứ nhất trình bày luận điểm cho rằng những phát triển quan trọng trong những ngành nghiên cứu liên quan (đặc biệt là ngành xã hội học và triết học khoa học) có thể được lấy làm cơ sở cho cách tiếp cận mới về chương trình học như đã nói ở trên. Phần thứ hai cho thấy mặc dù cái gì tạo nên tri thức trong chương trình học luôn là một vấn đề cần được tranh cãi, điều quan trọng là cần nhìn nhận vấn đề tri thức không chỉ ở mối quan hệ quyền lực giữa các nhóm lợi ích trong xã hội. Những nghiên cứu về vấn đề tri

thức trong chương trình học cần phải nắm rõ tri thức được phát triển (và linh hội) như thế nào trong các cộng đồng hoặc các “văn hóa” học thuật cụ thể (Hoskyns, 1993; Collins, 1998; Knorr-Cetina, 1999).

Phần thứ ba nêu lên luận điểm rằng những kết quả của các cuộc tranh cãi về tri thức không chỉ đơn thuần là vấn đề học thuật. Chúng trực tiếp tác động tới những cơ hội giáo dục của học sinh trong trường học và có những hậu quả ở phạm vi rộng hơn thông qua những nguyên lý phân phôi tri thức trong xã hội.

Những tranh luận trong chính sách

Có hai tư tưởng hoặc áp lực hiện đang chi phối chính sách chương trình học hiện nay – một trong số đó không nổi trội mà nằm ẩn trong các cơ sở giáo dục hàng đầu và tư tưởng còn lại thì nổi bật hơn và ngày càng thống trị các chính sách của chính phủ. Tư tưởng thứ nhất có thể được mô tả là trào lưu tân bảo thủ truyền thống. Quan điểm coi chương trình học là một hệ thống tri thức có sẵn và nhiệm vụ của nhà trường là phải truyền tải hệ tri thức đó là một điều xưa cũ như chính bản thân trường học. Tư tưởng này chỉ được nêu lên một cách rõ ràng (xem Woodhead, 2001) khi hệ tri thức truyền thống kia bị thách thức. Một ví dụ điển hình là những phản ứng của các chính phủ kế tiếp nhau trong 20 năm qua đối với các đề xuất cải cách hay thậm chí là đề xuất thay thế chương trình A-level. Đối với những nhà tân bảo thủ truyền thống (ví dụ gần đây nhất là Đảng Lao động (DFES 2005)), thì chương trình A-level được coi là “tiêu chuẩn vàng” để đánh giá các chương trình học. Đối với họ, cái thực học về bản chất vẫn là một quá trình chiêm nghiệm có nguồn gốc từ truyền thống kinh viện. Vai trò của chương trình học và những kì thi tương ứng với nó là để gây lên thái độ kính trọng đối với bất kì điều gì liên quan tới những văn bản kinh điển. Do đó, không chỉ những văn bản kinh điển (chẳng hạn như những tác giả cụ thể trong Văn học Anh) được các nhà tân cổ điển

truyền thống coi là có giá trị trưởng tồn mà ngay cả sự kính trọng đối với hệ tri thức có sẵn đó cũng được nhấn mạnh. Nói cách khác, cái được coi là quan trọng là sự tuân thủ một môn học và trở thành bản sắc con người do môn học đó định hình. Xét về mối quan hệ lưỡng phân về mô hình giáo dục giữa mô hình lấy tri thức làm trung tâm/mô hình lấy người học làm trung tâm và mô hình truyền thống/tiến bộ vốn là chủ đề tranh cãi về chương trình học trong một thời gian dài, thì cần nhấn mạnh rằng chủ nghĩa tân bảo thủ không quan tâm gì tới những vấn đề về nhận thức luận. Thay vào đó, nó bám lấy quan điểm rằng quá trình giáo dục tuân thủ khuôn mẫu truyền thống là điều kiện để khuyến khích sự kính trọng đúng mực đối với quyền lực và để bảo vệ các giá trị truyền thống (xem một ví dụ cụ thể hơn cho luận điểm này ở Scruton, 1991).

Sự thờ ơ của các nhà tân bảo thủ về tầm quan trọng của tri thức cụ thể (specific knowledge) có nguồn gốc từ truyền thống phản trí (anti-intellectualism) [19], đặc trưng của người Anh (Weelens, 1970) và lề lối tài tử và hoài nghi đối với tri thức chuyên gia hiện vẫn đang chi phối thế giới quan của những bậc công chức cấp cao hoặc các cán bộ lãnh đạo ngành công nghiệp và thương mại (Wilkinson, 1970). Truyền thống thực dụng điển hình của người Anh cũng được thể hiện qua tư tưởng “trí tuệ đa năng văn minh” ở chương trình học lớp Sáu: trẻ em được tự do lựa chọn một loạt các môn học cho mình, trong số đó ngày càng nhiều các môn học “hiện đại” xuất hiện. Môn Văn học Anh, môn Ngoại ngữ, Địa lý và Khoa học là những môn học điển hình ở thế kỉ 19, còn các môn khoa học xã hội thì được thêm vào sau này ở thế kỉ 20 (Young, 1998). Tuy nhiên, sự đa dạng hóa nội dung của chương trình học lớp Sáu không có liên hệ gì tới những thay đổi trong xã hội hay sự phát triển thực tiễn của bản thân tri thức. Trong vòng 50 năm qua kể từ khi chương trình A-level được hình thành, cấu trúc cơ bản của nó vẫn không hề thay đổi, trong khi có hàng loạt những lĩnh vực

tri thức mới đã xuất hiện, cùng với đó là sự thay đổi rõ rệt của nền kinh tế và môi trường xã hội. Hơn nữa, số sinh viên theo học chương trình A-level đã tăng gấp 10 lần do hầu hết những công việc dành cho người 16 tuổi đã biến mất vào những năm 1980, và số lượng người học sau 16 tuổi có nhu cầu tiếp tục học ở dạng toàn thời đã tăng gấp đôi vào giữa những năm 1990.

Những người mà Raymond Williams (1961) gọi là “các nhà huấn luyện công nghiệp”, hay hiểu theo nghĩa rộng hơn chính là những nhà thực dụng – kĩ trị được nói tới ở chương này, đã luôn chống đối quan điểm tân bảo thủ về giáo dục và là lực lượng thống trị chi phối chính sách giáo dục hiện nay. Đối với họ, những nhiệm vụ cấp bách đặt ra đối với chương trình học không phải là tính giáo dục hiểu theo nghĩa truyền thống, mà được định hướng theo nhu cầu của nền kinh tế. Vào cuối những năm 1990, quan điểm này được thể hiện ở nhiệm vụ chuẩn bị cho một nền kinh tế toàn cầu và cạnh tranh hơn về tri thức trong tương lai (Ban Giáo dục và Việc làm 1998; 1999). Những luận điểm như vậy được thể hiện mạnh mẽ trong một số báo cáo về giáo dục gần đây như Báo cáo Foster (2005) về Giáo dục Chuyên nghiệp và Báo cáo Leitch (2006). Từ góc nhìn này, giáo dục, chương trình học và thậm chí bản thân tri thức cũng chỉ là một phương tiện cho một mục đích, chứ không phải là mục đích tự thân. Vai trò quan trọng nhất của chương trình học là định hình một xã hội cụ thể. Vai trò thứ yếu của nó là định hình một cá nhân, và sau cùng là những yếu tố khác cần thiết cho một “xã hội tri thức” trong tương lai liên quan tới tính linh hoạt và khả năng đào tạo .

Những gì thay đổi trong thời gian qua, nhất là trong 10 năm trở lại đây, đã được nêu rõ trong Sách Trắng (White Paper) về Giáo dục Đại học (DFES 2005b) và thể hiện đầy đủ quan điểm thực dụng về chương trình học và tri thức. Trước những năm 1970, quan điểm này

chủ yếu được giới hạn trong lĩnh vực giáo dục và đào tạo hướng nghiệp (chính bởi thế mà Williams đặt ra thuật ngữ là “các nhà huấn luyện công nghiệp”), mặc dù nó cũng được phản ánh trong giả định cho rằng 20 phần trăm sinh viên mỗi một khóa tốt nghiệp khi ra trường không có chứng chỉ đều cần một chương trình học thực tế, nhấn mạnh tới việc làm. Tuy nhiên, trong vòng 15 năm qua, đặc biệt là kể từ hai báo cáo Dearing về Đánh giá Chứng chỉ cho Học sinh 16 tới 19 tuổi (Dearing, 1996) và về Giáo dục Đại học (National Committee of Inquiry into Higher Education, 1997 [Ủy Ban Quốc gia về Nghiên cứu Giáo dục Đại học]), chủ nghĩa thực dụng, dưới khẩu hiệu thúc đẩy khả năng kiểm việc làm của sinh viên, đã lan sang chi phối chương trình học hàn lâm cho học sinh 16 tới 19 tuổi, thậm chí còn lan tới cả đỉnh cao của giáo dục hàn lâm là các trường đại học. Mọi sinh viên giờ đây đều được khuyến khích kết hợp các môn học hàn lâm và hướng nghiệp, và tất cả các môn học ở Đại học, từ Mĩ thuật cho tới Toán Cơ bản, đều được định hướng kết hợp với những kỹ năng cơ bản về cách thức áp dụng tri thức (Bridges, 2000). Những chuyên gia về môn học được yêu cầu soạn nội dung sao cho môn học của họ có thể liên kết không chỉ với các môn học khác mà còn tích hợp những kỹ năng liên quan tới việc làm như làm việc theo nhóm, kỹ năng giao tiếp hay tính toán. Tư duy kỹ trị – thực dụng cũng đòi hỏi các thiết chế giáo dục tuân thủ theo một phong cách quản lý theo điều lệ được tích hợp với một cơ chế lớn hơn là những chỉ số thành tích, mục tiêu và các bảng xếp hạng (Beck, 1998). Mặc dù về mặt hình thức, vai trò tự do học thuật trong việc quyết định nội dung chương trình vẫn được khẳng định, nhưng các trường khát vốn không thể nào chống đỡ được những cám dỗ tài chính gắn liền với những mục tiêu của chính phủ như tăng cường sự tham gia giáo dục (widening participation) [\[20\]](#) và thúc đẩy khả năng kiếm được công ăn việc làm cho người học.

Sự căng thẳng giữa hai mô hình đã ảnh hưởng tới sự phát triển của chương trình học trong hơn một thế kỉ. Tuy nhiên, tới thập kỉ vừa qua mô hình kĩ trị – thực dụng đã chiếm ưu thế chủ đạo trong những khâu hiệu hướng tới thay đổi trong các chính sách và chi phối những cải cách giáo dục trong thực tế. Cả hai mô hình này đều hoạt động theo kiểu “xác định triệu chứng”, bằng cách tìm ra những điểm yếu trong cấu trúc giáo dục hiện hành. Mô hình kiểu truyền thống thì khẳng định rằng sự mở rộng số lượng người học ở bậc sau phổ thông là kết quả của việc hạ thấp mức chuẩn ưu tú vốn điển hình (trong thời kì hoàng kim) trước đó. Trái lại, các nhà thực dụng lại cho rằng sự thỏa hiệp không mấy dễ dàng giữa những áp lực về việc mở rộng đầu vào và việc duy trì tiêu chuẩn đã dẫn tới một chương trình không đáp ứng được các nhu cầu về kiến thức và kỹ năng cho nền kinh tế đang phát triển. Ở cả hai mô hình này, quan điểm về chương trình đều liên quan tới một tư duy lịch sử cụ thể về sự thay đổi xã hội (Moore, 2000).

Do các chính phủ không thể giải quyết được sự giằng co giữa hai áp lực trên, nên hiển nhiên chính sách giáo dục và sự thực thi của nó đã gặp bối rối. Một vài trường trung học cơ sở và trung học phổ thông đang hướng đến những nỗ lực lớn nhằm định nghĩa rõ ràng một tầm nhìn cho một chương trình học cho tương lai, trong khi những trường khác thì tìm mọi cách để thích ứng với những biến hóa trong nhu cầu của người học và phong cách đồng bóng của các vị giáo chức làm công việc tuyển sinh ở đại học. Cũng không hề ngạc nhiên khi thấy xuất hiện những sự phân chia mới. Ở những trường học thành công (ví dụ nhiều trường phổ thông trung học và các trường tư), học sinh được khuyến khích đăng ký bốn hoặc thậm chí 5 môn cho kì thi A-level, ít nhất là trong năm đầu ở giai đoạn trung học phổ thông, và sau đó hướng tới chiếc bằng Đại học. Trái lại, học sinh ở những trường ít điều kiện hơn thì được khuyến khích hướng tới những chứng chỉ hướng

nghiệp chuyên nghiệp (nhưng rõ ràng là không còn chuyên nghiệp gì nữa cả!).

Cả hai quan điểm tân bảo thủ truyền thống và quan điểm thực dụng đều bị các nhà lý thuyết xã hội phê phán. Tuy nhiên, quan điểm của chúng tôi là, do không mang lại được giải pháp giúp nhìn nhận rõ đâu là vấn đề trung tâm của chương trình học – vấn đề tri thức – những phê phán từ lý thuyết xã hội đó cũng rơi vào cái bẫy tương tự như những quan điểm mà họ chống đối. Điều này không dễ nhận ra bởi những phê phán với xu hướng hậu hiện đại này luôn tuyên bố rằng vấn đề tri thức là trọng tâm bàn luận. Chúng tập trung chủ yếu vào các chương trình học hàn lâm và nhận định rằng các chương trình này đều dựa trên những giả định có bản chất vô đoán về tri thức và văn hóa nói chung (xem các bài viết tiêu biểu về vấn đề này của Hartley, 1997). Nhìn từ quan điểm này, sự bảo vệ cái có sẵn của một chương trình học là thể hiện của tính vô đoán và do đó chương trình học là nguyên nhân dẫn tới sự duy trì những bất bình đẳng trong xã hội.

Bắt đầu với giả định rằng mọi tri thức đều được gắn với một nhóm những “kẻ nắm tri thức” cụ thể, những phê phán hậu hiện đại có vẻ thể hiện sự ủng hộ lớn lao đối với những nhóm người thiểu số trong xã hội ở mọi tầng lớp, giới tính hay dân tộc khác nhau. Tuy nhiên, do xuất phát từ quan điểm rằng tri thức không tách rời hoàn cảnh kiến tạo nó, những phê phán hậu hiện đại tất yếu đi đến kết luận rằng mọi tri thức, dù là tri thức chuyên môn, tri thức rút ra từ nghiên cứu hay từ kinh nghiệm của những nhóm người cụ thể đều có giá trị ngang nhau. Theo đó, khi đã xác định được lập trường hay mối quan tâm của những người tạo ra tri thức, thì nghiên cứu đã gần như hoàn thành nhiệm vụ của nó. Những tranh luận giữa các nhà hậu hiện đại và những người mà họ phê phán đều đi đến cùng mối quan tâm xem kinh nghiệm của ai sẽ nắm vai trò chủ đạo đằng sau chương trình học, và

mục đích của lý thuyết xã hội trở thành sự giải kiến tạo mang tính phê phán đối với những hình thức thống trị của tri thức gắn với các môn học và chuyên ngành học. Nếu tất cả các tiêu chuẩn và tiêu chí đều bị quy giản thành lập trường và quan điểm thì cuối cùng sẽ chẳng đi đến cơ sở nào cho những quyết định dạy cái này hay dạy cái khác (thậm chí cuối cùng có thể đi tới quyết định là không dạy cái gì hết!). Không ngạc nhiên khi thấy rằng những lý thuyết như vậy, cho dù chúng có vẻ hấp dẫn với các nhà trí thức, lại không đóng góp gì nhiều cho chính sách về chương trình học. Tệ hơn, chúng đã gạt vai trò của ngành xã hội học ra bên lề một cách hiệu quả bằng cách đưa ra một lý thuyết hứa hẹn làm sáng tỏ khái niệm về tri thức trong một “xã hội tri thức” cùng những ý nghĩa của nó đối với chương trình học.

Các tư tưởng hậu hiện đại về tri thức không chỉ đóng vai trò nền tảng cho những phê phán đối với quan điểm truyền thống về chương trình học; chúng còn làm cơ sở để bác bỏ tư duy thực dụng và khẩu hiệu về “tiêu chuẩn hiệu quả thực hiện” (performativity) vốn đang thống trị chính sách của chính phủ hiện nay (Usher và Edwards 1994). Tuy nhiên, do các phê phán này không được dựa trên một tri thức luận nào, chúng chỉ có thể làm được một việc duy nhất là phơi bày những mối quan hệ quyền lực đằng sau các chính sách về chương trình học. Hơn nữa, do phụ thuộc vào quan điểm cho rằng kinh nghiệm có tính biến hóa không thể kiểm soát được, những phê phán hậu hiện đại đã bỏ qua sự phân bố không đồng đều của những kinh nghiệm khác nhau mà đánh nhẹ ra chương trình học cần phải coi trọng để người học ở những hoàn cảnh khác nhau có cơ hội tiếp thu thứ tri thức giúp họ vượt thoát thế giới kinh nghiệm của mình.

Những bất cập trong những phê phán hậu hiện đại về tri thức

Tại sao những lý giải hậu hiện đại về tri thức và chương trình học lại bỏ qua chính vấn đề cần giải quyết mà họ đặt ra ngay từ đầu? Lý do thứ nhất là vì khi phê phán quan điểm tân bảo thủ và quan điểm thực dụng, họ đã đổi cực hóa hai cách tiếp cận này, phủ nhận sạch trơn mọi giá trị của cả hai. Lập trường tân bảo thủ có thể còn khiếm khuyết, nhưng ít nhất nó nhắc nhở chúng ta rằng (a) giáo dục cần phải được coi là mục đích tự thân chứ không chỉ là một phương tiện dành cho mục đích nào đó như theo quan điểm của trường phái thực dụng và (b) truyền thống, mặc dù có thể có chức năng duy trì những quyền lợi cố hữu, lại là một yếu tố mấu chốt giúp đảm bảo việc duy trì và phát triển những tiêu chuẩn trong nhà trường, cũng như là một điều kiện để đổi mới và sáng tạo tri thức. Nhìn một cách rộng hơn, những nhà tân bảo thủ nhắc nhở chúng ta rằng chương trình học cần phải, theo cách nói của Mathew Arnold, cố gắng tận dụng triệt để những gì tinh túy nhất đã được biết và được duy trì ở khắp mọi nơi trên thế giới cho tới thời điểm hiện tại! (Arnold, 1960: 70)

Có những lý do hợp lý giải thích tại sao chúng ta vẫn muốn thế hệ trẻ đọc những tác phẩm của Jane Austen với sức hấp dẫn trường tồn dù nội dung của chúng chỉ xoay quanh một cộng đồng nhỏ hẹp.

Những tác phẩm của bà dù bị giới hạn bởi điều kiện không gian và thời gian, nhưng những vấn đề luân lý và các mối quan hệ con người đặt ra lại có giá trị vĩnh cửu. Tương tự như vậy, người ta có thể đưa ra lý do hơi khác với trường hợp trên khi muốn duy trì các định luật chuyển động của Newton hay bảng nguyên tố tuần hoàn hóa học của Mendeleev trong nội dung môn khoa học ở nhà trường, nhưng cả hai đều là những ví dụ về sức mạnh bền lâu của tri thức và khả năng siêu nghiệm của nó đối với bối cảnh ra đời trong một xã hội cụ thể.

Bất cập của lập trường tân bảo thủ là ở chỗ, giống quan điểm của Arnold, nó coi tri thức “tinh túy nhất” là thứ có sẵn chứ không phải là

kết quả của những thay đổi ngoài xã hội cũng như trong nội bộ chuyên ngành tri thức đó. Do các nhà tân bảo thủ coi nhẹ bản chất lịch sử và xã hội của tri thức, họ thấy không cần thiết đi tìm một lý thuyết định hướng cái gì nên (hoặc không nên) đưa vào chương trình học, cho dù đó là những tác phẩm cụ thể hay những môn học mới. Đối với họ, kho tàng văn học kinh điển của nước Anh và các môn học truyền thống trong nhà trường có mặt trong chương trình học như một điều hiển nhiên và là điều kiện xác định chương trình học. Sự thống trị của chủ nghĩa tân bảo thủ dẫn đến hậu quả là những thay đổi thực tiễn trong chương trình học luôn trở thành những vấn đề tùy biến và thực dụng.

Trái với lập trường tân bảo thủ, lập trường thực dụng cho ta thấy chương trình học luôn gắn với những thay đổi về kinh tế và khả năng tìm kiếm việc làm trong tương lai của người học, cho dù điều đó đi ngược với quan điểm của những người ủng hộ giáo dục văn hóa tổng quát (liberal educators). Chính vì thế, không phải ngẫu nhiên mà số lượng sinh viên theo ngành Hóa học và Vật lý lại tăng rất nhiều sau Thế chiến thứ Hai. Lập trường thực dụng cũng nhắc nhở ta rằng trường học không bao giờ biệt lập khỏi phần còn lại của xã hội như được thể hiện trong chương trình học dựa trên môn học kiểu truyền thống. Tuy nhiên, bất cập của chủ nghĩa thực dụng là ở chỗ nó không tìm ra được những điều kiện cần thiết cho việc sáng tạo và tiếp nhận tri thức cũng như không giải thích được tại sao những thực tiễn kinh tế lại không bao giờ là tiêu chí cho chương trình học. Trái lại, những lý thuyết xã hội về tri thức, dù là lý thuyết nhân văn, Mác-xít hay gần đây là lý thuyết hậu hiện đại, đều phát biểu tường minh rằng tri thức có đặc tính xã hội và lịch sử và rằng tri thức luôn luôn phần nào là tri thức của ai đó. Tuy nhiên, khi được đòi hỏi phải nêu rõ về những đặc tính trên của tri thức, những lý thuyết này thường dễ dàng kết thúc với

nhận định rằng tri thức chỉ là tri thức của ai đó – không hơn không kém.

Vấn đề thứ hai đối với những lý thuyết hậu hiện đại là chúng cho rằng các lý thuyết xã hội về tri thức nhất định sẽ dẫn tới chủ thuyết tương đối (relativism) và sự phủ nhận mọi khả năng khách quan của tri thức. Những quan điểm tương đối luận đã thống trị và bóp méo nghiên cứu xã hội học giáo dục từ những năm 1970 (Moore & Muller, 1999), cụ thể là chúng đã cản trở sự phát triển một lý thuyết giúp giải quyết những vấn đề cấp bách của chương trình học. Hầu hết những lý thuyết xã hội về tri thức đều dừng ở mức quá trừu tượng để có thể đem lại những chỉ dẫn cụ thể cho việc thiết kế chương trình học. Đặc biệt, một vài lý thuyết nữ quyền hoặc Mác-xít còn đi đến những nhận định không có cơ sở về mối liên hệ giữa tri thức và những mối quan tâm xã hội cụ thể. Trong chương này, tôi sẽ đề xuất quan điểm “duy thực xã hội” về tri thức, một lý thuyết khởi nguồn từ Durkheim (1995) và tiếp tục được phát triển gần đây bởi Collins (1998), Alexander (1995) và Bernstein (1996; 2000). Trái với những lý thuyết hậu hiện đại, các tác giả trên cho rằng chính bản chất xã hội của tri thức là yếu tố phần nào mang lại cơ sở khách quan cho nó cũng như những nhận định về chân lý. Trong phần cuối của chương này, tôi sẽ bàn về ý nghĩa của cách tiếp cận duy thực xã hội đối với chương trình học và phân tích làm thế nào cách tiếp cận này có thể giúp ta thoát khỏi bế tắc gây ra bởi cách tiếp cận tân bảo thủ và cách tiếp cận thực dụng cùng những phê phán hậu hiện đại về chúng.

Bé tắc nhận thức luận

Nhằm đi đến giải pháp thay thế cho chủ thuyết tương đối, cần chú ý trước hết tới một số nghịch lý liên quan tới những người chủ trương lập trường này. Trong cộng đồng học thuật, hầu như ai cũng biết chủ

thuyết tương đối vốn bị bài xích từ lâu nay (Gellner, 1974, 1992; Fay, 1996; Harre & Krausz, 1996). Hơn nữa, trong đời sống hằng ngày, thật khó mà hình dung được những người chủ trương theo chủ thuyết tương đối lại bám lấy cái tương đối trong cuộc sống cá nhân của mình. Họ có thể ca tụng tính duy nhất của những lập trường cá nhân “về lý thuyết”, nhưng đồng thời trong cuộc sống thường ngày họ không tránh khỏi việc đưa ra những giả định vượt lên trên tính duy nhất đó. Ấy vậy mà tại sao, đặc biệt là trong ngành xã hội học giáo dục, sức hấp dẫn của chủ thuyết tương đối vẫn lâu bền tới vậy?

Chủ thuyết tương đối tồn tại ở những dạng khác nhau trong ngành xã hội học giáo dục. Về phương pháp luận, trong bước đầu tiên của bất kì nghiên cứu nào, nó thể hiện ở việc truy vấn mang tính phê phán. Trong ngành xã hội học giáo dục, chủ thuyết tương đối có vai trò đặc trưng trong việc đặt ra những câu hỏi về nội dung và hình thức của chương trình học, những giả định chung về tri thức vốn được coi là điều đương nhiên, và do đó về cái xã hội ủng hộ những giả định đó. Tuy nhiên, chủ thuyết tương đối không bao giờ chỉ dừng lại trong vai trò là một chiến lược trong phương pháp luận. Các nghiên cứu dựa trên chủ thuyết này luôn đặt ra những nhận định về cơ sở xã hội của tri thức cũng như những nhận định chính trị về hậu quả của những lý thuyết tri thức cụ thể liên quan tới vấn đề quyền lực và bất bình đẳng trong xã hội. Bằng quan điểm cho rằng tri thức có nguồn gốc từ những lập trường phần nào thiên vị những lợi ích nhóm nào đó, chủ thuyết tương đối chỉ có thể đem lại cơ sở có vẻ vững chãi nhưng thực ra lại rất hời hợt cho việc thách thức những tiền giả định về cái gì là tri thức thống trị và tri thức bị trị trong chương trình học. Các nhà tương đối luận công kích những nhận định về tính khách quan của những dạng tri thức chủ đạo và, từ đó thể hiện sự bảo vệ những “tiếng nói” bị phủ nhận hoặc che giấu. Chính sự kết hợp giữa phương pháp luận và chính trị là lý do tại sao chủ thuyết tương đối lại vừa có sức hút lại vừa bị

chống đối trong những năm 1970 (Gould, 1976). Tuy nhiên, những nhà phê bình quan điểm này hầu hết cũng đều phi lý như chính sự ngây thơ của những người ủng hộ chủ thuyết tương đối. Ý nghĩa thực tiễn về mặt giáo dục và chính trị của chủ thuyết tương đối hầu như không có tác dụng ngoài phạm vi giảng dạy ngành xã hội học giáo dục trong các trường đại học. Lý do xác đáng nhất giải thích cho điều này là sự thiếu hụt về nền tảng lý thuyết, đặc biệt khi tương đối luận chủ nghĩa thể hiện ở tư tưởng hậu hiện đại như hiện nay; với tư cách là lý thuyết, nó không giúp giải thích bất kì điều gì. Bằng cách đổi cực hóa những dạng tri thức chính thống với dạng tri thức “bị câm lặng”, chủ nghĩa hậu hiện đại đạt được mục tiêu đầy tính cấp tiến của nó là không phải dựa vào một lý thuyết hàn lâm truyền thống nào; tất cả các lý thuyết hàn lâm, theo định nghĩa, đều loại trừ những lý thuyết “bị câm lặng” khác mà thôi. Tuy nhiên, chỉ phủ nhận các lý thuyết khác thay vì đối thoại với chúng, chủ nghĩa hậu hiện đại đã ngăn cản khả năng đi tới một lý thuyết về tri thức mới, và chỉ bó hẹp ở một tư tưởng đánh đồng tri thức với kinh nghiệm hay lập trường của “kẻ biết” (Maton, 2000). Các nhà hậu hiện đại coi những tranh cãi về tri thức là một hình thức tấn công và phòng thủ giữa kẻ áp bức và kẻ bị áp bức (hay đúng hơn là những kẻ cho rằng mình đang bảo vệ lợi ích riêng). Đồng thời, bằng cách ưu tiên tính độc quyền của những kinh nghiệm cụ thể, họ phủ nhận khả năng giúp những cộng đồng bị áp bức nhận được thứ tri thức giúp họ vượt thoát khỏi thế giới kinh nghiệm và phần nào giúp họ vượt qua tình thế bị áp bức của mình.

Xu hướng lưỡng phân thái quá có một cơ sở sâu xa hơn trong cái đôi khi được gọi là “bước ngoặt ngôn ngữ học” trong lý thuyết xã hội. Ngôn ngữ không còn được coi là một khía cạnh của trật tự xã hội hay như một ẩn dụ hữu ích cho việc mô tả những đặc điểm của các quan hệ xã hội, mà được coi là cách duy nhất giúp chúng ta thể hiện các quan hệ xã hội (Gellner, 1992). Từ quan điểm lưỡng phân như vậy, tri

thức chính thống (ví dụ tri thức được đem vào chương trình học) đòi hỏi phải loại trừ tri thức phi chính thống hoặc không chủ đạo. Theo đó, nhiệm vụ duy nhất của các phân tích xã hội là “chỉ mặt đặt tên” những tác giả của tri thức chính thống (Moore, 2000).

Một vài nhà phân tích đã lưu ý rằng, trong các phê phán của mình, các nhà hậu hiện đại thường xuyên gán tri thức với đặc tính “thực chứng” (Alexander, 1995: Chương 3). Chủ nghĩa thực chứng thường bị phê phán ở chỗ, nó đặt chân lý ở bên ngoài xã hội và coi chân lý chỉ có thể tiếp cận được thông qua một ngôn ngữ “trung lập” giúp mô tả trực tiếp thế giới khách quan. Bên cạnh đó, quan điểm hậu hiện đại về sự gắn liền giữa tri thức và kỉ nấm tri thức được sử dụng để chống lại những nhận định về khoa học tự nhiên cho rằng nó có khả năng giúp con người tiếp cận chân lý ở bên ngoài xã hội và lịch sử. Ý nghĩa của sự đối cực hóa giữa quan điểm hậu hiện đại và quan điểm thực chứng về khoa học được Alexander gọi là “sự bế tắc về nhận thức luận”, và được ông tóm tắt như sau:

Hoặc tri thức... không có liên quan gì đến vị thế xã hội hoặc mối quan tâm nghiên cứu của kẻ biết, mà theo đó có thể xác lập được những lý thuyết phổ quát, hoặc tri thức bị ảnh hưởng bởi mối quan hệ của nó với kẻ biết, mà theo đó kết quả duy nhất sẽ là thứ tri thức tương đối và cụ thể. Đây thực sự là một bế tắc, bởi nó thể hiện sự lựa chọn giữa hai giải pháp không nuốt nổi. [Tuy nhiên] giải pháp cho thực chứng luận không thể phó thác cho chủ thuyết tương đối và giải pháp cho chủ thuyết tương đối không thể là thực chứng luận. Tri thức lý thuyết không thể là cái gì khác hơn ngoài kết quả của những nỗ lực có nguồn gốc xã hội của các tác nhân trong lịch sử. Nhưng đặc tính xã hội này không phủ nhận khả năng cho sự phát triển hoặc những phạm trù khai quát hóa hoặc những cách thức đánh giá ngày càng chuyên môn hóa, khách quan và có tính phê phán.

(Alexander, 1995: 91)

Quan điểm mới thay thế cho sự đối cực này do Alexander đề xuất sẽ được bàn kĩ hơn ở cuối chương này. Chủ nghĩa hậu hiện đại với tư cách là lý thuyết phê phán xã hội còn có những bất cập khác – cụ thể là khái niệm về tri thức.

Chủ nghĩa hậu hiện đại quy giản tri thức thành một dạng xơ cứng và sau đó thứ tri thức này lại được coi là có thẩm quyền. Tuy nhiên, như Collins (1998) trình bày trong cuốn *Xã hội học Triết học*, hiếm có trường hợp nào mà một sự khẳng định về chân lý có thể đương nhiên được trao thẩm quyền trong bất kì một lĩnh vực tri thức nào. Ông chứng minh rằng các lĩnh vực tri thức thường được được tạo bởi những truyền thống hoặc lập trường khác nhau, và sự thống trị của một truyền thống nào đó chỉ diễn ra trong thời gian rất ngắn và có tầm ảnh hưởng một phần. Thực vậy, đối với Collins, sự đối lập nhau giữa các trường phái là một trong những điều kiện cho tính khách quan của tri thức. Ngược lại, chủ nghĩa hậu hiện đại lại đối cực hóa giữa ý nghĩa hiện với ý nghĩa ẩn, do đó tất yếu dẫn tới cái nhìn phiến diện và quy giản về tri thức. Một ví dụ minh họa cho điểm này là cách thức mà các nhà hậu hiện đại thường đánh đồng khoa học với chủ nghĩa thực chứng, cho dù ở những dạng nguyên sơ hơn, chủ nghĩa thực chứng chưa bao giờ được chấp nhận rộng rãi như là một lý thuyết về khoa học. Từ những năm 1970, các nhà triết học như Toulmin (như đã bàn ở Chương 1), cũng như một vài nhà xã hội học, đã chứng minh rằng coi tri thức có nguồn gốc xã hội không nhất thiết dẫn tới sự chối bỏ chân lý và khách quan. Chính ở những bước phát triển này mà Alexander tìm ra lối thoát cho “bế tắc nhận thức luận”.

Tới đây, tôi đã lập luận rằng chủ nghĩa hậu hiện đại bị chi phối bởi tư duy quy giản thông qua việc đánh đồng tri thức thành những lập

trường cụ thể và kết quả là sự đối cực hóa giữa tri thức chính thống và tri thức bị loại trừ (tri thức ẩn hoặc tri thức bị câm lặng). Như đã phân tích, sự loại trừ này được coi là biểu hiện của những bất công về quyền lực trong xã hội rộng hơn. Tuy nhiên, sự quy giản tri thức thành các lập trường còn có một vài hệ lụy khác gây cản trở khả năng ngành xã hội học có thể đóng góp thực tiễn cho các cuộc tranh luận về chương trình học. Có bốn hệ lụy đáng chú ý sau.

- *Nguy biện căn nguyên (The genetic fallacy) [21]*: Sự quy giản tri thức thành nguồn gốc của nó cũng đồng nghĩa với việc phủ nhận đặc tính tự chủ của tri thức với tư cách là một thiết chế xã hội hay khả năng tri thức có thể mang lại những tiêu chí chân lý khách quan cho những cuộc tranh luận về chương trình học.
- *Đơn giản hóa quá mức bản chất của các lĩnh vực tri thức* : Sự quy giản tri thức thành lập trường của một nhóm xã hội cũng đồng nghĩa với việc bỏ qua sự phức tạp của các tư tưởng trong mọi lĩnh vực ở mọi thời điểm lịch sử. Sự thống trị và sự loại trừ chỉ là những phạm trù không đủ trọn vẹn để có thể giải thích tính vận động phát triển của một ngành tri thức (Bourdieu, 1975). Áp dụng cho phân tích chương trình học, sự đối cực hóa như vậy không thể giúp trả lời tại sao tri thức này được công nhận còn tri thức khác thì không.
- *Quy giản tri thức thành kinh nghiệm* : Những Nghiên cứu phân tích về lập trường đã quy giản tri thức thành tri thức của những nhóm người khác nhau, các mối quan hệ quyền lực và những kinh nghiệm khác nhau của họ. Do đó, cái chúng ta có được chỉ là một ngành xã hội học về “kẻ biết”, vốn không đếm xỉa gì tới bản thân tri thức hoặc chương trình học.
- *Phủ nhận khả năng các phạm trù tri thức có thể vượt khỏi kinh nghiệm* : Đánh đồng tri thức với kinh nghiệm của “kẻ biết” cũng có nghĩa rằng nghiên cứu chỉ có thể dẫn tới những kết quả không

thể khái quát hóa được và các chương trình học chỉ là những dạng khác nhau của “địa phương chủ nghĩa”.

Dễ thấy những bất cập của việc lấy tư tưởng hậu hiện đại làm cơ sở cho lý thuyết phê phán trong những nghiên cứu xã hội học. Tư tưởng này chỉ mang tính phê phán ở một mức độ rất hạn chế qua việc vạch ra những mối quan tâm xã hội (social interests) đằng sau những nhận định tưởng chừng vô vị lợi. Chúng tôi không bác bỏ luận điểm rằng tri thức và tính khách quan có thể có mối liên hệ với những nhóm đặc quyền đặc lợi trong xã hội (lịch sử của hoạt động khảo thí giáo dục là một ví dụ điển hình). Vấn đề nảy sinh khi tri thức bị coi là “luôn luôn” hoặc “chỉ” gắn với “mối quan tâm” nào đó. Nếu điều này được công nhận thì kết quả là ta chỉ thấy có những mối quan tâm khác nhau mà không đi đến cơ sở đáng tin cậy nào giúp khẳng định mối quan tâm nào cần được ưu tiên. Đó là một hình thức “phê phán ở trong đầu” hay “vừa ngồi vừa phán” – một hình thức học thuật cực đoan bằng quang với những hậu quả nó có thể gây ra đối với người khác. Chẳng hề ngạc nhiên khi thấy có rất nhiều đề nghị dừng những khoản hỗ trợ nghiên cứu giáo dục do giới hàn lâm thực hiện. Nếu mọi tri thức đều xuất phát từ một lập trường và không có những tiêu chí khách quan nào để phán xét thì những lời kêu gọi về “công bằng xã hội” hay “lợi ích chung” cũng sẽ được coi là một lập trường đơn thuần. Tương tự như vậy, quá trình bình duyệt (peer reviews) nhằm bảo đảm tính khách quan và các tiêu chuẩn nghiên cứu khoa học cũng trở thành một dạng bá quyền về chuyên môn (professional hegemony) không hơn không kém. Tuy nhiên, quan điểm mà tôi muốn đưa ra ở đây là, mặc dù quá trình bình duyệt không thể tránh khỏi sai lầm (đôi khi dẫn tới hiểu nhầm), nhưng những nhận định về tính khách quan của nó có cơ sở khách quan là những quy tắc, truyền thống và những

tranh luận giữa các ngành nghiên cứu khác nhau – tất cả mang lại một mức độ tự trị nhất định giúp nó không phụ thuộc vào những mối quan tâm cá nhân hoặc chuyên môn cụ thể của các nhóm học thuật. Như đã nói ở trên, chủ nghĩa hậu hiện đại bế tắc ở lập trường cứng nhắc cho rằng tính khách quan chỉ có thể là sản phẩm của những nhận định thực chứng phi xã hội và không có cơ sở.

Bế tắc giáo dục

Ngành xã hội học giáo dục phải đương đầu với hai vấn đề. Một là, trong vòng thập kỷ qua, hầu hết những nỗ lực giải quyết vấn đề tri thức đều do các nhà hậu hiện đại thực hiện, và hậu quả của điều đó đã được nêu ở trên. Thứ hai, những nỗ lực nhằm phát triển một hướng nghiên cứu xã hội học giáo dục lấy tri thức làm trọng tâm trong chương trình học dễ dàng lặp lại quan điểm tân bảo thủ truyền thống vốn đã bị thất sủng như đã thảo luận ở đầu chương này. Có thể gọi tình huống này là một “bế tắc giáo dục” – hoặc chương trình học được coi là một thứ có sẵn hoặc nó đơn thuần chỉ là kết quả của những đấu tranh quyền lực giữa các nhóm trong việc đưa ra những quyết định về sự lựa chọn, hợp thức hóa hay loại trừ tri thức. Đây có thể coi là một ví dụ cụ thể của cái được gọi là “bế tắc nhận thức luận” (Alexander, 1995) đã nói ở trên. Để giải quyết bế tắc này, phần tiếp theo sẽ giới thiệu cách tiếp cận “duy thực xã hội” đối với tri thức.

Hướng tới cách tiếp cận duy thực xã hội đối với tri thức

Có thể tóm tắt luận điểm đã trình bày trong chương này ở bốn điểm sau:

- Chủ thuyết tương đối không nhất thiết có cơ sở là một lý thuyết “xã hội” về tri thức. Trong khi đó, một lý thuyết xã hội có thể làm nền tảng cho những khẳng định về chân lý và tính khách quan

bằng cách xác định được những quy tắc và hoạt động đặc thù trong quá trình tìm kiếm chân lý.

- Một lý thuyết xã hội phải công nhận rằng một dạng tri thức nào đó có tính khách quan để nó có thể vượt thoát được nguồn gốc của nó trong những điều kiện lịch sử cụ thể (như trong môn Hình học của Euclid hay môn Vật lý học của Newton).
- Một lý thuyết xã hội với nỗ lực gắn kết tri thức với những mối quan tâm xã hội cần phải phân biệt giữa hai loại mối quan tâm. Đó là (a) những mối quan tâm “bên ngoài” hay bối cảnh nhằm phản ánh những sự phân chia xã hội ở mức độ rộng hơn, và (b) mối quan tâm nhận thức “bên trong” liên quan tới những điều kiện sáng tạo và tiếp thu tri thức. Do bị ám ảnh với giả định rằng nhiệm vụ của nó là phải nghiên cứu những mối quan tâm bên ngoài và cơ sở của chúng trong xã hội, cho tới gần đây ngành xã hội học tri thức mới chỉ thực sự chú ý tới những mối quan tâm nhận thức “bên trong”. Điểm này sẽ được bàn tiếp ở những phần sau.
- Trái ngược với những lý thuyết hậu hiện đại với xu hướng sử dụng những phạm trù mang tính lưỡng phân như thống trị/loại trừ, một lý thuyết xã hội mới đầy đủ hơn cần phải tránh quan điểm coi tri thức là một thứ bất biến. Luận điểm này cũng là sự khẳng định giá trị của các nghiên cứu lịch sử và dân tộc học với nỗ lực làm sáng tỏ bản chất mâu thuẫn của những lĩnh vực tri thức (ví dụ, nghiên cứu của Shapin về sự xuất hiện của môn Vật lý học ở thế kỉ 17) (Shapin, 1994).

Những nghiên cứu lý thuyết xã hội với nội dung công kích chính trị gần đây đều dựa trên giả định rằng (a) những mối quan tâm xã hội diễn sau những khẳng định về chân lý là sự thể hiện của sự bất bình đẳng về giai cấp xã hội, và gần đây hơn, là giới và chủng tộc, và rằng

(b) những mối quan tâm xã hội thường bóp méo hoặc chưa đựng những thiên kiến cần phải bị chống lại. Trong chương này, tôi không phủ nhận rằng các mối quan tâm xã hội khác nhau là nguồn gốc của thiên kiến và dẫn tới sự phân bố không đồng đều các đặc quyền cũng như những bất công trong xã hội. Tuy nhiên, tôi không giả định rằng những mối quan tâm này hoàn toàn chỉ phổi quá trình sáng tạo và tiếp thu tri thức, đồng thời chúng cũng không thể là tiêu chí chủ đạo hoặc duy nhất cho việc quyết định cái gì mới được coi là “tri thức” ở một ngành nghiên cứu cụ thể. Với những lưu ý này, trong phần tiếp theo của chương này tôi sẽ mô tả những yếu tố của lý thuyết duy thực xã hội và cách chúng giúp giải quyết những bế tắc về giáo dục và nhận thức luận như đã trình bày ở trên. Trong phần cuối, tôi sẽ vạch ra những ý nghĩa của lý thuyết này đối với những cuộc tranh luận về chương trình học. Cụ thể là, tôi sẽ đề xuất một cách tiếp cận mới nhằm giải quyết tư duy quy giản và thay thế những phê phán hậu hiện đại. Cốt lõi của cách tiếp cận này là một mô hình chương trình học lấy tri thức làm trung tâm thay thế cho mô hình chương trình học tân bảo thủ. Một mô hình như vậy đòi hỏi phải đặt câu hỏi về cấu trúc tri thức và nội dung của chương trình học sao cho nó công nhận những đặc điểm và nguồn gốc lịch sử - xã hội của tri thức và cả khả năng tri thức có thể (hay không có thể) vượt qua chúng.

Dù ở những dạng thức khác nhau, những nghiên cứu xã hội học tri thức lấy quy giản luận làm cơ sở thường phê phán tri thức bằng cách quy nó thành các quan điểm hoặc các mối quan tâm về quyền lợi của những nhóm người khác nhau. Theo Walter Schmaus, điều này được dựa trên giả định rằng những mục tiêu nhận thức không có vai trò gì trong việc giải thích các hành động và niềm tin. “Lý thuyết về quyền lợi”, theo ông “không đủ khả năng nhận ra rằng những động cơ và khát khao về mặt trí tuệ cũng quan trọng ngang với những khát khao về quyền lực, uy thế, tiền, hay tình dục...” (Schmaus, 1994: 262).

Tiếp đó, ông đặt câu hỏi về quan điểm quy giản những mục tiêu tri thức thành một công cụ của một nhóm xã hội cụ thể. Ông cho rằng tri thức có cơ sở của riêng nó là những nỗ lực tập thể được hình thành qua những cách thức khác nhau chứ không chỉ đơn thuần là sự phản ánh những mối quan hệ quyền lực nào đó trong xã hội (Schmaus, 1994). Điểm mấu chốt ở đây là ta không nhất thiết phải tuyệt đối hóa những mối quan tâm về nhận thức, mà cần phải công nhận rằng chúng cũng mang bản chất xã hội, và có những nguyên lý tự trị được kiến tạo một cách độc lập với những mối quan tâm xã hội khác. Như Schmaus đã nói khi ông nhận xét về khoa học (mặc dù ý nghĩa của nhận xét này không chỉ dừng ở đó):

giống như bất kì thể chế xã hội nào, [khoa học] được định nghĩa bằng những chuẩn tắc hoặc giá trị mà nó phải tuân theo. Do khoa học hướng tới việc tạo sinh tri thức mới, những chuẩn tắc và giá trị của nó đều mang tính nhận thức. Những giá trị nhận thức có vai trò cụ thể hóa mục đích của khoa học, trong khi những chuẩn tắc nhận thức giúp xác định con đường để đạt những mục tiêu này. Cả giá trị và chuẩn tắc nhận thức có những biểu hiện khác nhau. Các giá trị nhận thức có thể bao gồm bất cứ điều gì từ lập trường của nhà khoa học đối với bản thể của những thực thể không thể quan sát thấy cho tới khát khao giải quyết những vấn đề cụ thể nào đó, hay mong muốn giải thích những sự kiện nhất định. Những chuẩn tắc nhận thức có thể bao gồm từ những quy tắc quy định lối lập luận thuyết phục để bảo vệ một lý thuyết nào đó trong một bài báo khoa học cho tới những quy trình sử dụng các thiết bị biểu trưng (inscription devices) [\[22\]](#) trong phòng thí nghiệm. Nói rằng những nhân tố nhận thức đó cần có một vị trí trong ngành xã hội học tri thức khoa học không có nghĩa rằng chúng là cách thức duy nhất để giải thích mọi hoạt động khoa học. Hiển nhiên là các nhà khoa học có thể và đã luôn chịu chi phối bởi những yếu tố phi nhận thức. Tuy nhiên, điều đó không có nghĩa là các mục

tiêu nhận thức luôn phải bị quy thành những mục tiêu hoặc mối quan tâm phi nhận thức.

(Schmaus, 1994: 263)

Như Schmauss tiếp tục nhấn mạnh, ông không hàm ý rằng chỉ có một hình thức xã hội làm cơ sở cho các giá trị và chuẩn tắc nhận thức. Sự thực là các cộng đồng khoa học có thể được biểu hiện ở nhiều hình thức khác nhau. Những luận điểm cốt lõi của ông là (a) việc loại trừ những mối quan tâm nhận thức bằng cách dựa vào lối tư duy quy giản gắn với quyền lực hay uy tín là hành động tùy tiện và (b) những mối quan tâm nhận thức được gắn chặt chẽ với những cộng đồng hoặc tập thể cụ thể với những “quy tắc đi kèm” đặc thù của chúng (Ward, 1996). Khẳng định rằng mọi tri thức đều có nguồn gốc xã hội và phát triển trong bối cảnh lịch sử cụ thể, một quan điểm mà mọi trường phái trong ngành xã hội học tri thức đều nhất trí, cũng chưa thể đủ để đem lại một tiêu chí phân biệt giúp xác định cái gì là “xã hội” hay cái gì là tri thức. Chỉ những nhà thực chứng luận và các lý thuyết gia hậu hiện đại lên án họ đều khẳng định rằng tri thức chỉ được coi là tri thức khi nó đứng ngoài lịch sử, mặc dù tất nhiên họ đều đi đến những kết luận trái ngược về tính khả thi của quan điểm này trong thực tiễn.

Các lý thuyết về lập trường hay quyền lợi đã thay thế những mối quan tâm nhận thức (Mills, 1998: 402) bằng những mối quan tâm khác thuộc phạm vi nghiên cứu của mình, ví dụ những mối quan tâm về quyền lực hoặc quyền thống trị, dẫn tới kết quả là những mối quan tâm nhận thức bị loại trừ. Sự thay thế này đã làm lu mờ vai trò của những cộng đồng sáng tạo hay truyền tải tri thức với tư cách là những tập thể chuyên gia; họ chỉ được coi là một dạng thức tương tự của những mối quan hệ xã hội khác (như mối quan hệ giữa giai cấp thống trị và bị trị, đàn ông và đàn bà, người da trắng và người da đen, v.v.).

Sự quy giản này đã che lấp đi sự bất đối xứng có thể có giữa mối quan tâm nhận thức so với các mối quan tâm khác, cụ thể là các mối quan tâm nhận thức này có tính độc lập so với những mối quan tâm khác bằng các giá trị, chuẩn tắc và quy trình của riêng chúng bởi chúng là kết quả của quá trình kiến tạo mang tính xã hội của tri thức được hiện thực hóa bằng nỗ lực tập thể thông qua những hoạt động cần thiết và những mối quan hệ xã hội. Tuy nhiên, từ quan điểm duy thực xã hội, những tiêu chí phân biệt về mặt nhận thức không liên quan gì tới việc phân biệt những nhận định tri thức mang tính xã hội với những nhận định phi xã hội. Thay vào đó, chúng liên quan tới việc khám phá những hình thức tổ chức xã hội đặc thù mà qua đó những quy tắc và quy trình đáng tin cậy cho việc sáng tạo và tiếp thu tri thức được phát triển trên phạm vi ngày càng được mở rộng trên toàn cầu (Ziman, 2000).

Những quy tắc và quy trình gắn với sự sáng tạo tri thức không chỉ được phản ánh trong các trường phái nghiên cứu và trong chương trình học, mà chúng còn góp phần duy trì và chịu sự chi phối của những yếu tố mang tính lịch sử như sự bất công giai cấp và bất bình đẳng xã hội vốn hiện đang ngày càng trở nên sâu sắc trên phạm vi toàn cầu. Chúng có đặc tính ỳ và chống lại sự thay đổi một phần do nguồn gốc nhận thức quy định. Tuy nhiên, sẽ là vô lý nếu quy giản chúng thành những mối quan tâm của một giai cấp, giới tính, quốc gia hay dân tộc cụ thể. Chính mối quan hệ giữa quá trình sáng tạo tri thức (nghiên cứu), quá trình tiếp thu tri thức (hoạt động giảng dạy) do những quy tắc tập thể quy định và những thay đổi có liên quan rộng hơn trong xã hội cần được coi là trọng tâm nghiên cứu chính của ngành xã hội học giáo dục.

Cách tiếp cận duy thực xã hội đối với tri thức có thể tránh “bế tắc nhận thức luận” mà Alexander đã chỉ ra bằng cách nhấn mạnh rằng

(trái với chủ nghĩa thực chứng và chủ nghĩa hậu hiện đại), bản chất xã hội của tri thức là cơ sở thiết yếu cho tính khách quan của nó, thay vì là yếu tố khiến vô hiệu hóa khả năng đạt được tính khách quan này (Shapin, 1994; Collins, 1998). Nói rộng hơn, quan điểm duy thực xã hội về tri thức có những ý nghĩa quan trọng cho cách hiểu của chúng ta về khái niệm “xã hội tri thức”. Như đã nói ở phần trước của chương này, cách tiếp cận bảo thủ truyền thống, cách tiếp cận thực dụng – kí trị và những phê phán hậu hiện đại đối với hai cách tiếp cận này đều không có một lý thuyết về tri thức một cách xác đáng. Hậu quả là, tri thức là một phạm trù cốt lõi nhưng lại bị lãng quên trong những tranh cãi về xã hội tri thức và ý nghĩa giáo dục của nó. Trái lại, chương này đã nhấn mạnh rằng (a) đặc tính xã hội và tập thể của quá trình sáng tạo tri thức, (b) mối quan hệ phức tạp giữa những lĩnh vực tri thức và quá trình sáng tạo, truyền tải tri thức và (c) sự chênh lệch giữa mối quan tâm nhận thức và các mối quan tâm khác thể hiện trong quá trình sáng tạo và tiếp thu tri thức. Những yếu tố này khi kết hợp lại đã làm nổi bật vai trò trọng tâm của tri thức đối với tương lai của xã hội tri thức và mối quan hệ giữa sự tổ chức xã hội về mặt tri thức và các những hình thức tổ chức xã hội khác nói chung (Young, 1998; Moore, 2000). Điều này không hề phủ nhận quan điểm rằng sự sáng tạo và truyền thụ tri thức luôn gắn liền với một loạt những mối quan tâm xã hội và các quan hệ quyền lực phức tạp. Tuy nhiên, những xu hướng xã hội hiện nay như sự xuất hiện của cái mà Castells (1998) gọi là “mạng lưới xã hội” (networked society) đi kèm với nó là tính bảo thủ và sự kế thừa những bất bình đẳng có tính cấu trúc luôn cần được nhìn nhận trong mối tương tác với quá trình tổ chức xã hội của bản thân hoạt động sáng tạo tri thức (Ward, 1996). Chỉ khi nào có sự công nhận tầm quan trọng của những mối quan tâm nhận thức liên quan tới quá trình sáng tạo tri thức và những mối quan tâm sư phạm liên quan tới quá trình truyền thụ nó thì một lý thuyết xã hội mới có thể tránh được bất

cập gây ra do lối tư duy quy giản. Hai mục đích bổ sung cho nhau mà lý thuyết duy thực xã hội hướng đến là (a) làm minh bạch cách thức mà những mối quan hệ quyền lực bên ngoài gây ảnh hưởng đối với tri thức trong nghiên cứu và trong chương trình học, đồng thời (b) tìm hiểu làm thế nào mà những hình thức tổ chức xã hội này sinh từ các mối quan tâm nhận thức lại có thể định hình cách thức tổ chức của chính xã hội đó.

Những ý nghĩa của cách tiếp cận duy thực xã hội đối với chương trình học

Dựa vào các công trình của các tác giả như Ward (1996; 1997), Shapin (1994), Collins (1998) và Alexander (1995), tôi đã lập luận rằng tính khách quan của tri thức được phản ánh trong những mạng lưới xã hội, những thể chế và các quy tắc hoạt động thực tiễn được cộng đồng các nhà nghiên cứu tích lũy dần theo thời gian. Chính mạng lưới những mối quan hệ xã hội này là yếu tố đảm bảo những khảng định về chân lý và đem lại tri thức những công năng mới. Trong hai thế kỉ qua, cấu trúc của những mạng lưới này đã trải qua những biến đổi ngày càng phức tạp hơn, khiến cho mọi nỗ lực mô tả những thay đổi này phải đối đầu với nguy cơ đơn giản hóa thái quá. Những điều được trình bày tiếp sau đây chỉ đơn giản là một sự gợi mở mang tính tạm thời về ảnh hưởng của những thay đổi đó đối với quá trình sáng tạo và truyền thụ tri thức.

Cùng với sự phát triển và lan rộng mạnh mẽ của tri thức trong thế kỉ 19, những mạng lưới nghiên cứu bắt đầu mở rộng và gắn kết với nhau tạo thành các chuyên ngành có tính tách biệt tương đối với nhau (Hoskyns, 1993; Collins, 1998, các Chương 10 và 11 của cuốn sách này). Hơn nữa, quá trình này đi liền với sự xuất hiện của các môn học trong chương trình học ở nhà trường với tư cách là một thể chế chủ

yếu có chức năng xã hội hóa thế hệ trẻ (Young, 1998). Điều ít được nói đến là tính khách quan và sự hợp thức hóa rộng rãi của các ngành khoa học tự nhiên và sau này là khoa học xã hội được dựa trên cái mà Ward (1996) gọi là “những quy tắc của đoàn thể” (codes of association). Nhưng “quy tắc” này được tuân thủ nghiêm túc bởi các khoa hay bộ môn ở trường đại học, các tổ chức học thuật và chuyên gia quan tâm tới việc sáng tạo tri thức, và bởi các đoàn thể nghiên cứu các môn học ở nhà trường phổ thông quan tâm tới việc xác định cái gì nên được coi là tri thức nhà trường và làm thế nào để đánh giá và phân tích nó (Layton, 1984). Mặc dù các đoàn thể chuyên gia này đã trải qua sự mở rộng và đa dạng hóa mạnh mẽ trong vòng thế kỷ qua, chúng vẫn giữ vai trò là cơ sở chủ yếu cho việc đảm bảo tính khách quan của tri thức và đánh giá các tiêu chuẩn thành tích mặc dù tỉ lệ các lứa học sinh tham gia các kì thi ngày càng tăng.

Dễ hiểu tại sao sự thống trị của hình thức tổ chức tri thức theo nội dung và mối quan hệ giữa các môn học hay bộ môn lại bị bác bỏ. Như đã bàn ở phần trước đó trong chương này, cách tổ chức tri thức như vậy được coi là một điều đương nhiên theo quan điểm của các nhà tân bảo thủ đối với chương trình học. Mặt khác, sự xuất hiện và mở rộng của cách tổ chức này gắn liền với những bất bình đẳng giữa các tầng lớp xã hội khác nhau được duy trì từ thời kì lịch sử trước đó. Chính mối liên hệ chặt chẽ giữa hình thức chuyên môn hóa học thuật và sự bất bình đẳng xã hội đã mang lại cơ sở cho những phê phán tối mức cực đoan đối với chương trình học dựa trên môn học đăng sau những công kích đối với nhận thức luận do nhóm hậu hiện đại tả khuynh thực hiện. Bài viết này cho rằng có sự sai lầm trong những phê phán như vậy. Thật khó mà chứng minh được, như theo nhận định hay ngụ ý của các nhà hậu hiện đại, rằng sự gắn bó giữa sự chuyên môn hóa trong chương trình học và những bất bình đẳng xã hội là mối liên hệ nhân quả từ căn nguyên. Cũng phi lý không kém là quan điểm phi lịch

sử về tri thức gắn với chủ nghĩa tân bảo thủ, cho rằng sự chuyên môn hóa học thuật cần phải được nhìn nhận như là cái có sẵn – như là kết quả của một hình thức tiến hóa tự nhiên. Tuy nhiên, mô hình chương trình học chuyên môn hóa theo bộ môn bị bác bỏ không phải ở lí do nhận thức luận. Nó chủ yếu bị quan điểm thực dụng – kĩ trị công kích ở tính bảo thủ đối với sự thay đổi và sự tôn trọng uy quyền truyền thống một cách ấu trĩ. Mô hình tân bảo thủ ngày càng bị coi là (a) quá chậm chạp trong việc sáng tạo tri thức, (b) quá kém hiệu quả và quá “hàn lâm” trong việc đảm bảo cho phần đông dân số được lĩnh hội những kĩ năng và chứng chỉ mà họ cần, và (c) quá lạc hậu đối với xã hội ngày càng cạnh tranh trên phạm vi toàn cầu mà chúng ta đang sống hiện nay (Gibbons và các cộng sự, 1994; 2000). Kết quả là, các trường đại học ngày càng chịu nhiều áp lực buộc phải hướng những chương trình dựa theo chuyên ngành sang những mô hình nghiên cứu xuyên ngành, và nhà trường phổ thông thì được khuyến khích chuyển từ mô hình dựa trên môn học thành mô hình dựa trên các mô-đun và tiến tới xu hướng hòa trộn giữa nội dung học hàn lâm và hướng nghiệp với các kĩ năng tổng quát (generic skills) (*Qualifications and Curriculum – Văn bằng chứng chỉ và tài liệu chương trình học*, 1999).

Mâu thuẫn giữa các nhà tân bảo thủ và các nhà thực dụng có thể được coi là mâu thuẫn giữa những kiểu sáng tạo tri thức khác nhau và những cách tổ chức chương trình học khác nhau ở các khía cạnh sau:

- từ tính tách biệt tới tính kết nối giữa các chuyên ngành và các môn học, và giữa tri thức và sự ứng dụng của nó;
- từ sự phân biệt tri thức tổng quát và tri thức hướng nghiệp cùng với cách học tương ứng tới sự tích hợp chúng;
- từ nguyên lý sắp xếp tuyến tính tới nguyên lý lựa chọn các mô-đun trong chương trình học;

- từ mô hình sư phạm có tính thứ bậc (hierarchical pedagogy) tới mô hình sư phạm cộng tác (collaborative pedagogy).

Các nhà tân bảo thủ có xu hướng ủng hộ khía cạnh thứ nhất trong mỗi sự lựa chọn nói trên và coi tri thức hiển nhiên được tạo ra và được truyền thụ thông qua những mô hình chương trình học có nguyên lý tách biệt, chuyên môn hóa, tuyến tính và thứ bậc. Đồng thời, họ không quan tâm tới những thay đổi kinh tế hay chính trị khiến những nguyên lý này bị lung lay, cũng như không quan tâm tới việc đặt vấn đề đối với những bất bình đẳng trong các cơ hội tiếp cận giáo dục và kết quả đầu ra gắn với chúng. Trái lại, các nhà thực dụng – kĩ trị ủng hộ xu hướng tiến tới mô hình chương trình học có tính kết nối, tích hợp, được mô-đun hóa và mô hình sư phạm cộng tác. Khác với những nhà tân bảo thủ, họ nhận thức rõ ràng về sự thay đổi ở nền kinh tế toàn cầu và những hệ lụy của nó, và họ diễn giải tri thức và nhu cầu giáo dục theo những lời kêu gọi của giới công nghiệp về một chương trình học chú trọng nhiều hơn tới kĩ năng (*Royal Society of Art - Hiệp hội Nghệ thuật Hoàng gia*, 1998). Tuy nhiên, những đề xuất về chương trình học của họ lại không may chú ý tới những mối quan tâm nhận thức và sư phạm, hay chính là những yếu tố chi phối sự sáng tạo và tiếp nhận tri thức như đã đề cập ở trên. Hậu quả là, những đề xướng này chỉ gợi lên những hoài nghi đối với những gì được coi là tiêu chuẩn và cuối cùng, ngoài sự mong đợi, chính họ đã ủng hộ các nhà tân bảo thủ (Woodhead, 2003). Theo quan điểm duy thực xã hội được bàn tới ở chương này, cả hai cách tiếp cận đều mắc sai lầm. Mô hình “chương trình học quá khứ” (Young, 1998; 1999) dưới sự bảo hộ của chủ nghĩa tân bảo thủ truyền thống không hề coi trọng những thay đổi trong bối cảnh xã hội gắn liền với chương trình học đó. Trong khi đó, cái được gọi là “Chương trình học của Tương lai” đã quên mất một nguyên tắc quan trọng là, để làm cơ sở cho việc tiếp nhận tri thức mới từ các ngành nghiên cứu, chương trình học cần dựa vào những

mỗi quan tâm nhận thức thông qua những yếu tố đảm bảo tính khách quan và tiêu chuẩn của tri thức mà khởi nguồn của chúng là các mạng lưới xã hội, sự tin cậy và những quy tắc hoạt động của các chuyên gia. Mô hình chương trình học kiểu cũ rõ ràng là mô hình tinh hoa, nhưng những người phê phán nó, gồm các nhà thực dụng và hậu hiện đại, chỉ quan tâm tới tính “tinh hoa” và xu hướng phản thay đổi. Họ không thấy rằng chính sự tổ chức mang tính xã hội của các môn học và bộ môn là yếu tố có tính độc lập đối với nguồn gốc “tinh hoa” của nó. Nếu không có những mạng lưới và các quy tắc hoạt động, một chương trình học mới sẽ bỏ lỡ những điểm mạnh, mặc dù vốn chỉ dành cho số ít, của mô hình chương trình học tân bảo thủ mà không mang lại lợi ích gì cho số đông. Không có dấu hiệu nào cho thấy những nhóm chuyên môn về môn học kiểu truyền thống với những chuẩn mực ổn định được mở rộng thành những mạng lưới gồm các chuyên gia sư phạm hiện đại theo yêu cầu của chương trình học đa bộ môn (multidisciplinary curricula). Hơn nữa, khi những mạng lưới như vậy được phát triển, chúng hầu như không đụng chạm gì tới những mối quan tâm nhận thức (cognitive interests).

Những phê phán hậu hiện đại có xu hướng nhấn mạnh những tiếng nói bị “chặn họng” trong mô hình chương trình học kiểu mới cũng như theo kiểu cũ. Tuy nhiên, đây là một trong những hạn chế của những phê phán có xu hướng đổi cực thái quá như đã chỉ ra ở phần trước, và điều duy nhất nó có thể làm được là chứng minh rằng có một hình thức lấp liếm nào đó (hay nói cách khác một cách trung tính hơn qua khái niệm “sự chọn lựa”) luôn có mặt trong bất kỳ chương trình học nào. Những vấn đề rất quan trọng như kiểu lựa chọn nào và hình thức dạy học nào lại không hề được đề cập tới trong các phê phán đó. Bằng cách chú trọng tới những đặc tính siêu nghiệm của tri thức và cơ sở xã hội của nó, cách tiếp cận duy thực xã hội đối với tri thức mang

lại một bước tiến mới cho cả ngành xã hội học giáo dục và ngành nghiên cứu chương trình học.

Kết luận

Cách tiếp cận duy thực xã hội được trình bày trong chương này công nhận tính “xã hội” của tri thức, coi đó là bản chất của nền tảng nhận thức luận bởi vì sự kiến tạo logic đối với chân lý luôn là một cuộc hội thoại với những người khác trong một phạm vi quy tắc và giá trị (Collins, 1998). Điều này có những ý nghĩa quan trọng, giúp tránh được “bế tắc giáo dục gây ra do chủ nghĩa truyền thống và thực dụng, đồng thời là những nhà phê bình theo thuyết hậu hiện đại (còn gọi là ‘cấp tiến’). Chẳng hạn, cách tiếp cận duy thực xã hội mang lại cơ sở cho việc:

- tránh quan điểm coi tri thức là điều mặc nhiên đúng và phi lịch sử như của cách tiếp cận truyền thống tân cổ điển và những quyết định dựa vào kinh nghiệm, lấy người học và tính tương hợp làm cơ sở cho chương trình học;
- duy trì tính tự chủ của chương trình học khỏi những yêu cầu thực dụng của kinh tế, chính trị;
- đánh giá những đề xuất cải cách chương trình học theo những mục tiêu cân bằng như cân bằng giữa mục đích tăng cường hội nhập xã hội và mở rộng đầu vào với những mối quan tâm về nhận thức liên quan tới việc sáng tạo, tiếp nhận và linh hội tri thức;
- tái lập lại những thảo luận về tiêu chuẩn chương trình học từ việc xác định kết quả học và mở rộng việc kiểm tra đánh giá sang việc xác định những mối quan tâm nhận thức và xây dựng những cộng đồng, mạng lưới chuyên gia cần thiết cũng như những quy tắc hoạt động để hỗ trợ họ.

Từ quan điểm xã hội học, bốn ý nghĩa từ cách tiếp cận duy thực xã hội đối với tri thức khắc phục được những nhược điểm của những cách tiếp cận khác do hai cách tiếp cận chính thống và những nhà phê bình hậu hiện đại gây ra, và đem chủ đề tri thức trở lại cuộc tranh luận về chương trình học và trở lại nghiên cứu xã hội học giáo dục, với tư cách là một thành tựu sáng tạo tập thể mang tính lịch sử của nhân loại.

[18]. Chủ thuyết tiến bộ luận giáo dục phổ biến ở châu Âu và Mĩ từ cuối thế kỉ 19. Các nhà tiến bộ luận cho rằng giáo dục cần chú trọng giáo dục trẻ em toàn diện, thay vì chỉ tập trung vào nội dung học hay giáo viên. Triết lý này nhấn mạnh rằng trẻ em cần tự mình kiểm tra các ý tưởng thông qua sự thử nghiệm tích cực. Quá trình học xuất phát từ chính các câu hỏi người học đặt ra trong quá trình kinh nghiệm với thế giới. Người học là người giải quyết vấn đề, tự tạo ra ý nghĩa thông qua trải nghiệm cá nhân trong môi trường vật chất hay văn hóa. Nội dung chương trình học phải xuất phát từ mối quan tâm và các câu hỏi của người học. Sách giáo khoa chỉ là công cụ chứ không phải một thẩm quyền. Phương pháp giảng dạy phải đảm bảo người học được trực tiếp có kinh nghiệm một cách hệ thống về các kiến thức. Triết lý này nở rộ ở Mĩ từ những năm 1920 tới 1950, mà nhà tư tưởng tiên phong là John Dewey. (ND)

[19]. Truyền thống phản trí đi liền với chủ nghĩa bảo thủ của Anh, thể hiện bằng sự ưa kinh nghiệm chủ nghĩa và dân túy, chống đối những lý thuyết hàn lâm, cao sang và tối nghĩa. (ND)

[20]. Chủ trương tăng cường sự tham gia giáo dục là một nhân tố chủ yếu trong chính sách giáo dục Đại học của Anh Quốc và châu Âu. Chính sách này chủ trương tăng số lượng đậu vào ở các trường đại học, đồng thời tăng tỉ lệ của nhóm người thiểu số theo học Đại học (gồm nhóm dân tộc thiểu số, nhóm thu nhập thấp, và nhóm khuyết tật). (ND)

[21]. Ngụy biện căn nguyên (the genetic fallacy) là loại ngụy biện chỉ chú ý công kích hoặc “bôi nhọ” nguồn gốc của một kết luận để khẳng định rằng nó sai lầm, thay vì nhìn nhận ý nghĩa hoặc nội dung xung quanh kết luận đó. (ND)

[22]. Inscription device (tạm dịch: thiết bị biểu trưng) là một khái niệm trong lý thuyết mạng lưới tác nhân (actor-network theory) dùng để chỉ các sản phẩm của nghiên cứu khoa học như các văn bản, bài báo, hình ảnh, sơ đồ hay cơ sở dữ liệu. (ND)

DURKHEIM, VYGOTSKY VÀ CHƯƠNG TRÌNH HỌC CỦA TƯỞNG LAI

Chỉ có nhà thơ mới thực sự là một nghệ thuật. Chỉ riêng nó cũng đủ xoa dịu ta, cách ly ta với thế giới bên ngoài... tất cả chúng ta đều là trẻ em bên những nhà thần học và những kẻ phụng sự... Những người vĩ đại nhất... bắt chước họ.

(Paul Valery, 1891)

... Bằng tính vỗ đoán, những quy tắc của nghệ thuật cổ điển dạy ta rằng những ý nghĩ nảy sinh từ những nhu cầu thường nhật, từ tình cảm và kinh nghiệm đều chỉ là một phần của biển tư duy tiềm năng trong mỗi người.

(Paul Valery, 1941)

Mở đầu

Chương trình học của tương lai cần dựa trên những nguyên lý nào? Trước hết, liệu chương trình học đó có tiếp tục dựa trên sự tách bạch rõ ràng giữa tri thức lý thuyết được học ở nhà trường và tri thức thực tiễn mà người học có được trong đời sống thường nhật? Và thứ nữa, liệu chương trình đó có tiếp tục lấy hình thức bộ môn (disciplinary form) vốn đã được định hình từ thế kỷ 19, hay liệu nó có cần nhấn mạnh hơn nhiều tới những kỹ năng thực tiễn và xã hội mà nhiều người

cho rằng là cần thiết trong một nền kinh tế toàn cầu đầy cạnh tranh (RSA 2000)? Những câu trả lời cho các câu hỏi trên phụ thuộc ít nhất vào những thừa nhận về bản chất của tri thức, nó thay đổi thế nào và bằng cách nào và thứ tri thức làm cơ sở cho chương trình học khác (và nền khác) với thứ tri thức thường nhật từ cộng đồng hay nơi làm việc ra sao? Ngoài việc bàn tới những câu hỏi trên, chương này cùng với một số tác giả khác (xem Muller, 2000 và Moore, 2004 và các chương 2, chương 15 trong cuốn sách này) sẽ tiếp tục với mục đích rộng hơn của cuốn sách này là phát triển một cơ sở đầy đủ hơn cho ngành xã hội học giáo dục. Thảo luận về tư tưởng của nhà tâm lý học người Nga Lev Vygotsky cũng giúp đem lại một cái nhìn mới mẻ cho tôi với tư cách là một nhà xã hội học. Hai trong số các quan điểm của Vygotsky có tầm quan trọng đặc biệt đối với tôi. Một là sự phân biệt mà ông nêu giữa cái mà một người có thể tự học và cái mà người đó có thể học được cùng với một nhà giáo thông qua khái niệm “Vùng Phát triển Gần” (Zone of Proximal Development). Quan điểm thứ hai là mối quan hệ giữa các khái niệm lý thuyết và khái niệm thường nhật mà ông nêu ra tạo thành trọng tâm của sự phạm học và chương trình học.

Niềm tin rằng tri thức từ chương trình học có (hoặc nên có) tính ưu việt hơn về trí tuệ so với tri thức thường nhật của con người là nguyên nhân chính cho sự bùng nổ giáo dục trong vòng hai thế kỷ qua và cho cuộc cải cách các chương trình hướng nghiệp mà trước đây chỉ dựa vào quá trình học thông qua nơi làm việc. Tuy nhiên, các nhà giáo dục cấp tiến, trong đó có các nhà nghiên cứu khoa học xã hội của thế kỷ 19, các học giả theo chủ nghĩa lãng mạn ở thế kỷ 20 và các nhà giáo của giáo dục dành cho người lớn tuổi ở thế kỷ 21 – những người lên tiếng nhắc nhở về tiềm năng sư phạm của kinh nghiệm cá nhân – là những người từng có thói quen phê phán những thừa nhận về cơ sở tri thức và tiềm năng giáo dục của chương trình học chính thống. Trong vòng thập kỷ qua, những chỉ trích đối với chương trình học truyền

thống ngày càng có tầm ảnh hưởng mạnh mẽ. Căng thẳng giữa một bên là sự biến đổi nhanh chóng và nhu cầu đổi mới của những nền kinh tế tiên tiến – cái mà người ta gọi là “chủ nghĩa tư bản tốc độ” – với một bên là sự bảo thủ của những phân chia khá cứng nhắc giữa các môn học và bộ môn, giữa tri thức học đường và tri thức kinh nghiệm mà mọi người sử dụng trong công việc hoặc trong đời sống thường nhật. Một mặt, thật khó mà hình dung được rằng chương trình học lại biệt lập với những thay đổi trong xã hội và những cái mà một số người gọi là thay đổi trong phương thức (mode) và địa điểm sáng tạo của tri thức (Gibbons và các cộng sự, 1994). Mặt khác, bằng cách thể chế hóa sự tách bạch giữa các môn học với nhau và giữa tri thức học đường với tri thức thường nhật, chương trình học truyền thống đã gần như trở thành một đặc điểm phổ quát trong các hệ thống giáo dục, và gắn với sự bùng nổ tri thức và tăng trưởng kinh tế trong vòng hai thế kỷ qua. Nói cách khác, cái mà chúng ta có ở đây là một phiên bản về sự phân biệt giữa “các nhà truyền thống – bảo thủ” và “các nhà thực dụng duy lý” như đã bàn ở chương trước.

Muller (2000) làm rõ hơn sự bế tắc mà các nhà thiết kế chương trình học đang phải đối đầu và phân tích cụ thể hơn bằng cách mô tả căng thẳng giữa chương trình học của “quá khứ” và chương trình học của “tương lai” bằng hai nguyên lý trái ngược nhau là nguyên lý biệt lập (principle of insularity) và nguyên lý lai tạp (principle of hybridity). Nguyên lý biệt lập nhấn mạnh những dị biệt thay vì nhấn mạnh sự liên tục giữa các loại hình tri thức. Nó bác bỏ giả định rằng những sự phân chia và phân loại giữa các loại hình tri thức chỉ là phản ánh của truyền thống bắt nguồn từ thời Trung cổ và rằng chúng tiếp tục tồn tại phần lớn với tư cách là sự hợp thức hóa của những mối quan tâm của các ngành nghề (professional interests) và các mối quan hệ quyền lực hiện tại. Nó cho rằng những sự phân loại đó có ý nghĩa cả về nhận thức luận và sư phạm. Nguyên lý biệt lập khẳng định rằng

những nhu cầu về sáng tạo và linh hôi tri thức tạo giới hạn đối với những khả năng đổi mới chương trình – cụ thể là sự vượt qua các giới hạn của bộ môn và môn học và sự giao nhau giữa kiến thức lý thuyết và lý thuyết thực hành hay kĩ năng. Nguyên lý này cũng cho rằng nếu bỏ qua những ranh giới đó thì tất sẽ phải trả giá về mặt sư phạm (và đối với nghiên cứu thì là mặt nhận thức luận). Không có gì ngạc nhiên khi nguyên lý biệt lập đôi khi bị lạm dụng để làm cơ sở cho những giáo lý bảo thủ và qua đó bảo vệ nguyên trạng của chương trình học cùng những khẳng định rằng số lượng người có bằng cấp cao hơn tăng đều đặn thì tiêu chuẩn của các trường phổ thông và các trường đại học ngày càng giảm (Woodhead, 2002). Tuy nhiên, có những luận điểm nhận thức luận lẩn luận điểm chính trị xác nhận tính hợp lý cho nguyên lý biệt lập. Luận điểm nhận thức luận dựa trên quan điểm rằng tri thức được phân biệt với các dữ kiện, ý kiến và tri thức thực hành là vì tri thức không bị phụ thuộc vào lịch sử và tổ chức xã hội trong quá trình sáng tạo và tiếp nhận nó. Như Descartes đã nói cách đây gần bốn thế kỷ, tri thức thực sự vượt qua tất cả các “tập quán và kiểu mẫu”.

Mặt khác, nguyên lý lai tạp là một quan niệm khá mới mẻ. Nguyên lý này bác bỏ khẳng định rằng các ranh giới và phân loại trong chương trình học phản ánh những đặc điểm của bản thân tri thức và hoàn toàn là một sản phẩm của lịch sử. Nó không nhấn mạnh những sự khác biệt mà nhấn mạnh “tính thống nhất và liên tục mang tính bản chất của [tất cả] các dạng và loại hình tri thức... [và] tính thẩm thấu (xuyên thấm) của các ranh giới phân loại (Muller, 2000) (chữ in nghiêng là phần tôi thêm vào). Nguyên lý lai tạp được bảo vệ chủ yếu không phải trên cơ sở nhận thức luận và sư phạm (1), mà trên sự nhấn mạnh trong xu thế “phi ranh giới” ngày càng tăng của các nền kinh tế hiện (Reich, 1991). Một chương trình học dựa trên nguyên lý lai tạp

được xem là giải pháp giúp vượt qua khuôn đóng truyền thống hay sự “bọc kín” của tri thức học đường hay hàn lâm.

Những người theo tư tưởng cấp tiến rất quan tâm tới quan điểm kiến tạo xã hội về tri thức và chương trình học đằng sau nguyên lý lai tạp và lấy đó làm cơ sở để phơi bày những đặc quyền đặc lợi gắn với ranh giới đang tồn tại cũng như những yêu cầu về tính phổ quát của chúng. Những nhà hậu hiện đại theo Nietzsche đã ủng hộ những luận điểm trên, cho rằng cuộc tranh cãi như vậy đã xảy ra từ lâu, và nguyên lý lai tạp chỉ là một khái niệm mới một cách hời hợt; đối với họ, các tiêu chí về nhận thức luận và sư phạm đều cùng chỉ là một cách che đậy những vấn đề về quyền lực và quyền lợi.

Tuy nhiên có những lý do thực tế giải thích tại sao một chương trình học dựa trên nguyên lý lai tạp lại hấp dẫn như vậy đối với những nhà lập chính sách giáo dục; có vẻ như nó gắp gỡ các mục tiêu chính sách hòa nhập xã hội (social inclusion) và trách nhiệm giải trình (accountability). Những áp lực về vấn đề hòa nhập xã hội đòi hỏi chương trình học phải đi xa hơn các ranh giới truyền thống giữa các môn học và phải công nhận kiến thức và kinh nghiệm của những nhóm đối tượng xưa nay không có cơ hội tiếp cận với giáo dục chính thống. Tương tự như vậy, những áp lực ngày một tăng về trách nhiệm giải trình đã gây hạn chế sự tự chủ của cộng đồng các nhà khoa học. Ở cả hai trường hợp, sự tách biệt của tri thức hàn lâm bị bác bỏ bởi những luận điểm ủng hộ một chương trình học săn sàng đáp lại những yêu cầu kinh tế và xã hội. Chương trình học mới này có thể trở thành cơ sở cho những loại kỹ năng và tri thức vượt trội mô hình chương trình học truyền thống dựa trên những ranh giới giữa các bộ môn và sự phân chia giáo dục hàn lâm/giáo dục hướng nghiệp. Bằng cách bác bỏ mối liên hệ giữa những phương pháp phân loại tri thức cụ thể với các yêu cầu về sư phạm hay các nguyên lý nhận thức luận, nguyên lý

lai tạp ủng hộ niềm tin rằng những quyết định về chương trình học cần phụ thuộc vào những áp lực thị trường hay ưu tiên chính trị như là cái đích cuối cùng. Một ví dụ điển hình là số lượng ngày càng tăng của những chương trình được thiết kế ở các trường đại học nhằm mục đích chủ yếu là thu hút học sinh (2).

Dường như kết quả của sự giằng co giữa hai nguyên lý này là hai hướng phát triển chương trình học. Một hướng nhằm xóa bỏ và thay mới chương trình học cũ theo tri thức bộ môn (disciplinary curriculum) và, có thể nói, nhằm thu hẹp vai trò phê phán một cách độc lập của các thể chế giáo dục. Hướng thứ hai nhằm tạo ra những phân chia mới giữa một bên là chương trình học theo bộ môn được duy trì cho các *trường học tinh hoa* (gồm cả trường học phổ thông và Đại học) với một bên là chương trình học hướng nhiều hơn tới những nhu cầu bức thiết của kinh tế và chính trị dành cho các *trường học đại chúng*. Chương này sẽ tiếp tục cuộc kiểm tìm được bắt đầu ở chương trước. Đó là cuộc kiểm tìm cơ sở cho một chương trình học sao cho nó tránh được những kết quả nêu trên mà không bị lâm vào sự bảo thủ của mô hình truyền thống theo tri thức bộ môn, hay sự chấp nhận những hậu quả khôn lường do nguyên lý lai tạp mang lại và quan trọng nhất là sự chối bỏ mọi tiêu chí đặc thù về sư phạm hay nhận thức luận. Để làm được điều đó, chương này sẽ thảo luận và so sánh một vài tư tưởng về xã hội và giáo dục của Émile Durkheim, nhà xã hội học người Pháp, và Lev Vygotsky, nhà tâm lý học người Nga, cùng một vài học giả đã dựa trên những tư tưởng này và đưa chúng đi xa hơn. Dù theo những cách thức khác nhau, cả hai lý thuyết gia này đều ưu tiên tới *sự dị biệt hóa* (*differentiation*) sự dị biệt hóa của tri thức, đặc biệt là những dị biệt giữa tri thức lý thuyết và tri thức thường nhật, thay vì tính liên tục của chúng. Tương tự như vậy, cả hai ông đều cố gắng đặt sự dị biệt hóa của tri thức trong các lý thuyết xã hội về

nguồn gốc của tư duy bậc cao mà mình theo đuổi. Chương này được cấu trúc theo những phần sau.

Chương 2 mô tả cơ sở lý thuyết của tư tưởng về sự biệt lập được manh nha trong công trình của Durkheim (1961) và được phát triển thêm bởi Bernstein (1971; 2000). Nó phác họa sự dị biệt giữa “cái thiêng” và “cái phàm” trong tư tưởng của Durkheim và sự dị biệt tương ứng giữa diễn ngôn “bề dọc” và diễn ngôn “bề ngang” cùng với các dạng cấu trúc của tri thức trong tư tưởng của Bernstein. Chương này cũng đưa ra quan điểm rằng điểm mạnh của cách tiếp cận theo lý thuyết của Durkheim với tư cách là cơ sở cho một mô hình chương trình học là ở chỗ nó công nhận rằng mặc dù tri thức là sản phẩm của xã hội và của con người, chính tính xã hội này đem lại cho tri thức sự khách quan vượt trội trên những quá trình xã hội gắn với việc sáng tạo và tiếp nhận nó. Tuy nhiên, do sự dị biệt hóa của tri thức được Durkheim giải thích bằng các thuật ngữ có tính lưỡng phân (hay trong trường hợp của Bernstein là một số lưỡng phân theo kiểu phân dạng hình học (fractally related dichotomies) [23]_(Abbott, 1998; Moore và Muller, 2002), những phân tích theo lý thuyết của Durkheim chủ yếu còn mang tính đồng đại và tĩnh tại. Nói cách khác, những phân tích này mô tả những đặc điểm của những loại hình tri thức khác nhau và cơ sở xã hội của chúng nhưng lại không chú ý giải thích các mối quan hệ giữa chúng có thể thay đổi theo thời gian ra sao (3). Do đó, trong khi cách tiếp cận theo lý thuyết của Durkheim đem lại những tiêu chí để phân biệt giữa tri thức trong chương trình học và tri thức thường nhật nói chung, nó không đặt nguồn gốc lịch sử của những dạng tri thức theo mô tả của các tiêu chí đó. Vì vậy, cách tiếp cận này còn một số hạn chế khi đóng vai trò là cơ sở cho việc hình dung những phạm trù tri thức hoặc các kiểu chương trình học mới được hình thành ra sao hay cho việc đánh giá sự tách bạch giữa tri thức trong chương trình học và tri thức thường nhật theo những cách khác nhau. Thêm nữa,

tôi cho rằng do quan tâm tới việc xác định những nền tảng hay những khả thi của tri thức trong xã hội (một kiểu xã hội học theo chủ nghĩa Kant), cách tiếp cận theo lý thuyết của Durkheim có xu hướng xã hội học triết học hơn là xã hội học lịch sử. Khi bàn tới mô hình mà Bernstein phát triển dựa trên cách tiếp cận theo lý thuyết của Durkheim, tôi cho rằng mặc dù những phạm trù của ông còn tồn tại tính phi lịch sử, Bernstein đã đi xa hơn Durkheim ở hai điểm. Thứ nhất, ông đã cho thấy sự tiến triển của những dạng tri thức khác nhau được hình dung ra sao, và thứ hai, ông đã đem lại một khuôn mẫu giúp phân tích tri thức trong chương trình học và tri thức thường nhật được tách biệt theo những cách khác nhau ra sao.

Phần 3 của chương này sẽ so sánh những nguồn gốc xã hội của tư duy và tri thức trong các công trình của Durkheim và Vygotsky. Trọng tâm của phần này là ý nghĩa của những cách tiếp cận khác nhau đối với những nghiên cứu dân tộc học về các xã hội nguyên thủy mà hai tác giả sử dụng trong việc giải thích sự phát triển của tư duy khoa học hiện đại. Tiếp đó, vai trò trung tâm của sự phạm học trong các lý thuyết về xã hội của hai ông cũng sẽ được lưu ý.

Phần 4 sẽ phân tích cách tiếp cận của Vygotsky đối với sự dị biệt hóa của tri thức, cơ sở cho phần 5 và 6 bàn về hai quan điểm khác nhau đối với sự phân biệt giữa các khái niệm khoa học và khái niệm thường nhật. Phần 5 coi sự phân biệt này của Vygotsky là một cách nhìn lưỡng phân tương tự như sự phân biệt “cái thiêng” và “cái phàm” của Durkheim. Cách tiếp cận này được một số nhà tân-Vygotsky (như John Steiner và các cộng sự, 1996) ủng hộ, cho rằng Vygotsky chú trọng tới mối quan hệ giữa hai loại khái niệm và cách chúng được dùng để phân tích quá trình học ra sao. Trái lại, Durkheim ít chú trọng hơn tới mối quan hệ giữa hai loại khái niệm, nhưng lại làm rõ hơn về nguồn gốc xã hội đặc thù của bản thân những khái niệm khoa

học (Durkheim 1983). Phần 6, qua sự diễn giải của Engestrom (1991b), sẽ bàn về sự phân biệt mang tính biện chứng trong toàn bộ lý thuyết về sự phát triển con người của Vygotsky. Điều này có nghĩa là sự phân biệt giữa các khái niệm khoa học và khái niệm thường nhật không còn là một dạng lưỡng phân nữa, hay thậm chí là sự mô tả quá trình học và phát triển. Nó trở thành một phần của cách tiếp cận phân tích sự phát triển lịch sử của tri thức cùng với sự thay đổi của xã hội loài người, và giải thích làm thế nào cách mà quá trình này lại liên quan tới cách thức mà mỗi cá nhân tham gia vào quá trình học và phát triển. Cách tiếp cận như vậy có tiềm năng khắc phục những hạn chế trong các phân tích của Durkheim và Bernstein, và đặt tri thức và chương trình học trong một lý thuyết rộng hơn về sự thay đổi xã hội. Tuy nhiên, tôi cho rằng mặc dù Vygotsky vượt qua được hạn chế trong cách phân tích mang tính đồng đại của Durkheim, cách tiếp cận biện chứng của ông lại dẫn tới một vấn đề mới mà tự nó không thể giải quyết được. Đặt tri thức trong lịch sử chuỗi hành động loài người tác động lên ngoại giới, cách tiếp cận biện chứng coi tri thức là một sản phẩm lao động của con người. Hơn nữa, khái niệm lao động theo quan điểm Mác-xít được dùng để chỉ hoạt động có tính mục đích; do đó mà có sự tương đồng rõ ràng giữa một bên là các lý thuyết của Marx về quá trình lao động và một bên là các lý thuyết hoạt động được phát triển bởi Liont'ev và những người đi theo tư tưởng Vygotsky. Trong khuôn khổ phân tích như vậy, tri thức (và chân lý) sẽ không còn là những phạm trù đặc thù dùng để chỉ những nguyên nhân và những giải thích độc lập với các mục đích chính trị cụ thể (4).

Dễ hiểu tại sao hầu hết các lý thuyết gia Soviet thời Vygotsky đều cho rằng họ đã “giải quyết” được vấn đề của lý thuyết biện chứng về tri thức thể hiện trong quan điểm của Marx cho rằng sự giải phóng của giai cấp công nhân là kết quả tất yếu và logic của lịch sử, và do đó là quan tòa của chân lý và sự khách quan. Những học giả diễn

giải Vygotsky ở phương Tây, như Engestrom, đều cố gắng tránh lối giải thích Mác-xít giáo điều này, cũng như chủ thuyết tương đối đằng sau cách tiếp cận biện chứng. Họ cố gắng giữ lại tư tưởng cho rằng việc giải quyết các mâu thuẫn sẽ đem lại những tiềm năng giải phóng, nhưng lại khai quát hóa tư tưởng Mác-xít về mâu thuẫn giữa các giai cấp xã hội với vai trò là mâu thuẫn cơ bản trong bất kì xã hội bằng cách cho rằng chúng là một đặc điểm của đời sống xã hội nói chung. Cách tiếp cận này cũng tương tự như cách mà Dewey đưa ra quan điểm phi giáo điều về phương pháp biện chứng. Dewey không dựa vào phân tích về giai cấp xã hội nhưng lấy niềm tin về một dạng tiến hóa xã hội kiểu Darwin và những hi vọng của ông về sự dân chủ hóa tiến bộ của xã hội Mĩ làm tiêu chí cho tri thức và chân lý (Rytina và Loomis, 1970). Một cách tiếp cận khác được phản ánh trong triết lý về “những mối quan hệ nội tại” của Ollman (1973), và trong những luận điểm phát triển bởi Bakhurst (1995) theo tư tưởng của triết gia người Nga Ilyenkov. Tin vào khả năng khắc phục được quan điểm “hai thế giới” của tri thức và thực tiễn của cách tiếp cận biện chứng, Bakhurst và những người cùng quan điểm cho rằng nó nhất quán với tư tưởng rằng chúng ta không chỉ là một phần của thế giới mà ta đang khao khát hiểu biết, mà chính thế giới này trước tiên đã được chúng ta xã hội hóa. Từ điều này có thể suy ra rằng bất kì khái niệm tri thức nào cũng không thể tránh khỏi tính biện chứng theo nghĩa chung nhất. Bản thân điều này cũng nhất quán về mặt tư duy. Tuy nhiên, nếu được sử dụng làm cơ sở để giải quyết những vấn đề cụ thể về thay đổi xã hội hoặc chương trình học, quan điểm này có vẻ cũng không thể tránh được vấn đề về tri thức mà những nhà theo chủ nghĩa dụng hành và chủ nghĩa Mác-xít giáo điều cố gắng né tránh. Do vậy, cần phải nhắc tới một loại giả định nào đó về tri thức. Tôi kết luận là diễn giải chứng của Vygotsky tự nó không thể đầy đủ. Nó cần phải được kết hợp với cái mà tôi gọi trong chương 2 là cách tiếp cận “duy thực xã

hội” về tính khách quan của tri thức. Tới cuối chương này, tôi sẽ đưa ra một “lời giải” cho vấn đề tri thức mà những cách tiếp cận biện chứng của chủ nghĩa Mác-xít và chủ nghĩa dụng hành còn bỏ ngỏ, cũng như xu hướng chúng đánh đồng tri thức với thực hành (practice) và coi phạm trù chân lý chính là những hậu quả của nó. Nhằm giải quyết những vấn đề mà một cách tiếp cận bỏ ngỏ, tôi sẽ dựa trên phân tích của Durkheim về chủ nghĩa dụng hành (Durkheim, 1983). Tôi không có ý định đưa ra một cách tiếp cận phổ quát về chân lý hay khách quan, cũng không bảo vệ quan điểm rằng các tiêu chí về chân lý lại có thể được phát triển hết sức độc lập với những bối cảnh cụ thể. Thay vào đó, tôi cho rằng cơ sở cho một lý thuyết đầy đủ hơn về chương trình học cũng như cho những luận giải về vai trò chuyển hóa xã hội chưa từng có trước đó của khoa học từ thế kỉ 17 cần phải xuất phát từ quan niệm rằng tri thức có một độ độc lập tương đối với bối cảnh sáng tạo, linh hôi và phát triển trong lịch sử. Tiếp đó, tôi sẽ phát triển thêm luận điểm ở chương 2 cho rằng tri thức ra đời như là sản phẩm của các quy tắc, luật lệ và hoạt động thực tiễn của cộng đồng các nhà nghiên cứu chuyên môn cùng với những cuộc tranh luận giữa họ (Collins, 1998). Chương này kết luận bằng một số ý nghĩa của việc so sánh các tư tưởng của Durkheim và Vygotsky đối với những vấn đề về chương trình học được đặt ra từ đầu chương.

Durkheim, tri thức và chương trình học

Durkheim không nêu một cách tường minh cách tiếp cận về tri thức và sự phát triển của khái niệm trong phần lý thuyết giáo dục của mình. Chỉ mới gần đây, nhờ phần lớn vào công trình của Basil Bernstein, mà tầm quan trọng của nó đối với những cuộc tranh cãi về chương trình học mới được phát hiện. Durkheim phát triển ngành xã hội học tri thức nhằm hai mục đích. Thứ nhất, đó là một phần trong mối quan tâm rộng hơn của ông nhằm thiết lập vai trò đặc thù của

ngành xã hội học với tư cách là một khoa học xã hội có tính ứng dụng phổ quát. Thứ hai, ông muốn xây dựng một cơ sở vững chắc (mà đối với ông nó nhất thiết phải là xã hội học) dành cho khoa học và chân lý giúp khắc phục được cái mà ông thấy là những hạn chế căn bản của ngành triết học thời ông sống cũng như sự thống trị của chủ nghĩa duy lý và chủ nghĩa kinh nghiệm (Ward, 1996) (5). Có ít nhất hai lý do có khả năng giải thích vì sao các lý thuyết gia về chương trình học lại bỏ qua nền tảng xã hội học tri thức của Durkheim. Một lý do là có thể ông không chú trọng vào những lĩnh vực cụ thể của tri thức như khoa học tự nhiên hay khoa học xã hội, mà chỉ tìm cách đưa ra một lý thuyết xã hội học về tri thức và chân lý nói chung. Lý do thứ hai là, không như nghiên cứu nổi tiếng của ông về tự tử vốn được dựa trên các dữ liệu đương thời, lý thuyết tổng quát về xã hội của Durkheim dựa trên việc khai quát hóa từ việc phân tích những nghiên cứu dân tộc học về tôn giáo trong những xã hội chưa tồn tại các cơ sở giáo dục chính thống.

Xuất phát điểm của Durkheim trong phân tích về các xã hội nguyên thủy là thực tiễn mang tính xã hội của tôn giáo trong các xã hội đó; ông thấy rằng tôn giáo cũng chỉ là một ví dụ của cái mà ông gọi là “những biểu tượng tập thể”. Đối với Durkheim, các biểu tượng tập thể này không xuất phát từ trí óc cá nhân; chúng ra đời từ “bầu nhiệt huyết tập thể” của các cộng đồng và là nguồn tạo ra những phạm trù cơ bản nhất trong tư duy con người như nguyên nhân, thời gian, nơi chốn cũng như những phạm trù cụ thể và các hoạt động mang tính nghi thức của các tôn giáo khác nhau.Thêm vào đó, ông cho rằng những biểu tượng tập thể này, cho dù nội dung ban đầu có tính tôn giáo, chính là hình mẫu của mọi dạng tri thức lý thuyết cao cấp khác. Cốt lõi nhất trong khảo cứu của ông về tôn giáo và nguồn gốc của các biểu tượng tập thể nói chung là sự phân biệt về trật tự nghĩa giữa “cái thiêng” và “cái phàm”, cái mà ông coi là một đặc điểm

của mọi xã hội nguyên thủy trong công trình nghiên cứu của mình. (6) Đối với Durkheim, sự phân biệt này là tuyệt đối: ‘Trong lịch sử tư duy loài người chưa từng tồn tại hai phạm trù nào lại khác biệt hoặc đối lập hoàn toàn với nhau như vậy’ (Durkheim, 1961: 53)

Đối với Durkheim, “cái phàm” chỉ sự phản ứng của con người với thế giới thường nhật – theo những cách cụ thể, tức thì và thực dụng. Ông phân biệt thế giới thường nhật của “cái phàm” với thế giới tôn giáo của “cái thiêng”, trong đó thế giới tôn giáo được ông hiểu là cái được tạo ra, có tính vĩnh cửu (tức là nó không bị ràng buộc bởi những sự kiện và đối tượng cụ thể) và cũng quan trọng không kém là tính tập thể. “Cái thiêng” bao gồm các hệ thống các khái niệm liên quan với nhau nhưng không quan sát được. Do không phụ thuộc vào sự quan sát hay kinh nghiệm, những hệ thống khái niệm này, theo Durkheim, có tính khách quan được nảy sinh ngay từ đặc tính xã hội và tập thể, cũng như từ thực tế rằng những hệ thống này nằm ngoài cảm quan của các cá nhân. Hơn thế, do không xuất phát từ cá nhân, các khái niệm “cái thiêng” có tính ổn định tương đối và không thay đổi, đồng thời thể hiện một đặc điểm đặc thù của tri thức và chân lý – các cá nhân buộc phải chấp nhận chúng. Đối với Durkheim, trong bàn cãi về tri thức và chân lý không có chỗ dành cho sự lựa chọn.

Tôn giáo có vai trò quan trọng đối với Durkheim, không phải vì nó là chứng cứ cho sự tồn tại của Chúa mà vì hai lý do khác. Một là, với tư cách là một tập hợp những biểu tượng tập thể, nó có chức năng hòa hợp (7) để duy trì sự đoàn kết xã hội và hai là, ông coi tôn giáo như là mô hình của mọi loại hình tư duy trừu tượng, như khoa học hiện đại, chưa đựng những khái niệm không thể nhìn thấy được. Nói cách khác, đối với Durkheim, những vật tổ của thổ dân và định luật về khí trong vật lý là giống nhau, ít ra là ở hình thức. Ông đã xác định hai đặc điểm cốt lõi của “cái thiêng”, được tổng kết trong cái mà ông gọi là “năng

lực tư duy thấu tận” (faculty of realization) và nâng “cái thiêng” thành một cơ sở mẫu mực của tri thức tương lai. Thứ nhất, do “cái thiêng” được tạo thành từ một tập các khái niệm chung của một cộng đồng nhưng không bị ràng buộc bởi sự kiện hay đối tượng cụ thể nào, nó cho phép con người có thể “tạo kết nối” giữa các đối tượng và sự kiện có vẻ không liên quan với nhau theo kinh nghiệm đời sống thường nhật. Khả năng “kết nối” này có vai trò cốt yếu đối với các nhà khoa học ra sao thì cũng tương tự như đối với các cộng đồng nguyên thủy khi họ phải chịu sự chi phối của thế giới tự nhiên ngoài tầm kiểm soát. Thứ hai, do không bị ràng buộc bởi thế giới thường nhật, “cái thiêng” cho phép con người “vượt qua cái hiện tại” để tiên đoán những mô hình tương lai. Đối với các xã hội nguyên thủy, khả năng tiên đoán này được xem là khả năng hình dung về “kiếp sau” khác xa với cái thế giới thường nhật mà họ cảm thấy bất lực. Trái lại, trong các xã hội hiện đại, khả năng hình dung này trở thành tiềm năng để tiên đoán trên cơ sở các giả thuyết khoa học và các chứng cứ hay nói rộng ra là để hình dung một hình thức xã hội mới (như chủ nghĩa xã hội chẳng hạn). Đối với Durkheim, nhờ hai đặc điểm này mà tri thức “lý thuyết” (hiểu theo nghĩa tri thức được tạo bởi một hệ thống các khái niệm) dù là tri thức tôn giáo hay khoa học, được phân biệt với tri thức thường nhật. Đồng thời, ông cho rằng sự phân biệt này không phải là một phán xét về sự ưu việt của dạng tri thức này với dạng tri thức khác, mà quan trọng ở đây là sự khác biệt của chúng. Như ông đã chỉ ra, ta không thể tồn tại trong cuộc sống thường nhật nếu chỉ dựa vào tri thức lý thuyết, dù đó là tri thức tôn giáo hay khoa học. Tương tự, nếu tư duy của ta chỉ giới hạn trong “cái phàm” hay cuộc sống thường nhật thì ta sẽ chỉ hiểu thế giới một cách rất hạn chế. Hơn nữa, tư duy thường nhật, ở vị trí là những cơ chế phản hồi đối với những bối cảnh cụ thể, không thể đóng vai trò làm cơ sở cho việc phát triển tri thức khách quan về thế giới giúp ta vượt thoát những bối cảnh đó. Luận điểm của Durkheim là, tất

cả mọi dạng xã hội đều được đặc trưng bởi độ chuyên môn hóa giữa hai dạng tri thức này. Cái phân biệt các xã hội này với xã hội khác không phải ở bản thân sự chuyên môn hóa, hay ở sự tồn tại của các khái niệm trừu tượng, mà ở mức độ chuyên môn hóa, bản chất của các khái niệm (8) và mức độ mà các khái niệm này bị phê phán và kiểm nghiệm bằng thực nghiệm.

Gellner (1992) cho rằng ý nghĩa của nghiên cứu xã hội học tri thức của Durkheim là ở chỗ ông đã khẳng định một cách thuyết phục về nguồn gốc xã hội (đối lập với cái cá nhân) của lý trí hay tư duy trừu tượng; do đó ông đã đoạn tuyệt được với chủ nghĩa cá nhân của Descartes với, dù còn chưa rõ ràng (9), của Kant và của cái mà ông coi là chủ nghĩa lý tưởng trừu tượng của Hegel. Đối với Durkheim, tư duy trừu tượng hay khái niệm không phải là đặc điểm hay khả năng của những cá nhân cụ thể, mà là một đặc điểm của các xã hội – tất cả các xã hội (10). Do Durkheim tìm cách chứng minh những đặc điểm của tư duy trừu tượng, đặc biệt là phạm vi và tính hệ thống của nó, có nguồn gốc trong các hoạt động xã hội, lý thuyết về xã hội học tri thức của ông có tính đồng đại; nó coi tri thức hay các khái niệm là các biểu tượng tập thể này sinh khi con người tập hợp với nhau trong các xã hội. Cái còn thiếu hụt trong lý thuyết của ông là sự lý giải mang tính lịch đại về sự dị biệt hóa và sức tiến triển của tư duy trừu tượng trong các xã hội hiện đại, cũng như tính gắn kết của nó với các phương pháp thực nghiệm và những hình thức chuyên gia trong các phân tích phê phán. Gellner (1992) đưa ra một quan điểm thú vị khi cho rằng để hiểu đầy đủ về sự phát triển của tri thức, lý thuyết của Durkheim cần phải được bổ sung bằng lý giải của Weber về đạo Tin lành (và cụ thể là giáo lý của thuyết tiền định) – một biểu hiện cụ thể của “cái thiêng” – trong vai trò là cơ sở xã hội cho sự ra đời một lĩnh vực đặc thù là lĩnh vực khoa học và cho sự hình thành tinh thần mạo hiểm của giới doanh nhân ở thế kỉ 17. Tuy nhiên, việc phân tích sâu

hơn quan điểm của Gellner nằm ngoài mục đích của chương này. Trong chừng mực mà Durkheim xác định được cơ chế của sự dị biệt hóa tri thức, có vẻ như ông coi những áp lực về dân số là yếu tố quyết định những thay đổi rộng hơn trong quá trình phân chia lao động. Tuy nhiên, ông không liên hệ quan điểm này trực tiếp với những thay đổi trong những phạm trù tri thức đã được nêu trong công trình của mình. Một bất cập khác trong lý giải của Durkheim là ông không chú ý tới sự phân tầng nội tại của tri thức trong lòng các xã hội (11). Sự phụ thuộc của nghiên cứu xã hội học của Durkheim đối với những nghiên cứu về những mô hình xã hội có quy mô nhỏ và ít phân tầng phần nào giải thích cho sự bỏ qua này. Việc khai quát hóa từ những nghiên cứu về xã hội nguyên thủy dẫn tới bất cập là lý thuyết xã hội học tri thức của Durkheim đã không cho biết các mối quan hệ quyền lực, ví dụ những mối quan hệ thể hiện trong sự phân chia giữa lao động trí óc và lao động chân tay, đã ảnh hưởng như thế nào tới các mối liên hệ của các loại tri thức và chuyển đổi chúng thành các hệ thống có thứ bậc ra sao (Young, 1998: Chương 1). Hơn nữa, việc nhấn mạnh tới những dị biệt trong các loại tri thức ở các xã hội mà ông nghiên cứu đã bỏ qua một thực tế là trong một số xã hội hiện đại, một vài loại tri thức “cái phàm” lại được nâng lên vị thế của “cái thiêng”. Chính sự bỏ qua mối quan hệ giữa quyền lực và tri thức là điều mà những người theo tư tưởng cấp tiến và hậu hiện đại đã nhấn mạnh khi phê phán Durkheim. Tuy nhiên, trong những phê phán đó, như được trình bày ở chương 2, chính những tác giả này lại có xu hướng quy giản vấn đề tri thức thành vấn đề quyền lực, và quên mất chính những câu hỏi về tri thức mà Durkheim quan tâm.

Luận điểm của Durkheim về nguồn gốc xã hội của tri thức có thể được tóm tắt như sau:

- Mọi xã hội đều phân biệt “cái thiêng” với “cái phàm” và *tri thức kinh nghiệm thông thường* (phản ứng của ta đối với các sự kiện trong đời sống thường nhật) với *tri thức lý thuyết* (những hệ thống khái niệm trừu tượng);
- Chính cái thực mang bản chất xã hội của những khái niệm trừu tượng (dù là khái niệm khoa học hay tôn giáo) là cái đem lại cho chúng (và những khẳng định về cái khách quan và chân lý) sức mạnh vượt trội so với những khái niệm từ kinh nghiệm thông thường, và giúp chúng vượt qua những giới hạn bó hẹp trong hoàn cảnh sống thường nhật;
- Sự phát triển của tri thức không được chú ý nhiều trong công trình của Durkheim. Quan điểm của ông có thể được mô tả rõ nhất qua việc kết hợp giữa *tính liên tục* của hình thức tách bạch giữa tư duy trừu tượng so với tư duy cụ thể thường nhật và *tính tiến hóa* của tư duy trừu tượng từ dạng tôn giáo khởi đầu tới những dạng khoa học đương thời. (Horton, 1974).

Đối với Durkheim, tính liên tục là khái niệm chỉ sự có mặt của hình thức tách bạch giữa lý thuyết và tri thức kinh nghiệm thông thường trong tất cả các loại hình xã hội, và sự tiến hóa chỉ quá trình mà tôn giáo (như là hình thức đầu tiên của lý thuyết dựa trên những khái niệm trừu tượng) trở thành khoa học. Ông chối bỏ cái mà Horton (1974) gọi là lược đồ tương phản/đảo nghịch mà Levy-Bruhl dùng để nhấn mạnh sự tương phản giữa tư duy huyền bí của xã hội nguyên thủy và tư duy duy lý của xã hội hiện đại. Ở đây có một điểm khác biệt quan trọng giữa Durkheim và Vygotsky, người vừa chịu nhiều ảnh hưởng vừa phê phán Levy-Bruhl khi ông phát triển lý giải về các nguồn gốc xã hội của tư duy bậc cao (Vygotsky 1987; Luria và Vygotsky 1992). Đây là điểm mà tôi sẽ quay lại trong chương này và chương 4 tiếp theo.

Một bất cập lớn với lý thuyết xã hội của Durkheim là ở chỗ, mặc dù ám chỉ sự phát triển mang tính tiến hóa của tri thức, song ông hầu như không chú ý tới bản thân quá trình này. Sức mạnh trong lý thuyết của ông nằm ở sự phân biệt giữa tri thức lý thuyết và tri thức thông thường, và nguồn gốc của sự phân biệt đó trong sự tách bạch giữa hệ ý nghĩa cái thiêng và cái phàm. Tuy nhiên, lý thuyết của Durkheim không giải thích làm thế nào mà một dạng khái niệm trừu tượng (ví dụ khái niệm *lực* trong những tư tưởng huyền bí hay tôn giáo vật tổ) biến hóa thành khái niệm khác (khái niệm *lực* trong khoa học – như lực hấp dẫn). Giống như hầu hết các nhà tư tưởng đương thời, Durkheim mặc nhiên coi khoa học như là mô hình của tri thức, và do đó đánh đồng hai dạng khái niệm trên. Điểm khác biệt trong quan điểm về khoa học của ông nằm ở chỗ, ông nhấn mạnh cơ sở khái niệm thay vì cơ sở thực nghiệm của nó và chứng minh rằng cơ sở khái niệm này có nguồn gốc xã hội. Tuy nhiên, tiếp theo tôi sẽ diễn giải ngắn gọn làm thế nào mà Basil Bernstein, nhà nghiên cứu người Anh theo tư tưởng của Durkheim, lại đưa những tư tưởng của Durkheim đi xa hơn và áp dụng chúng vào chương trình học.

Sự phân biệt của Bernstein giữa “tri thức có cấu tạo theo bề dọc và tri thức có cấu tạo theo bề ngang” (vertical and horizontal knowledge structures) (2000) có cơ sở từ những tư tưởng trước đó của ông về sự phân loại tri thức (Bernstein, 1971) và việc áp dụng tư tưởng về cái thiêng/cái phàm của Durkheim vào chương trình học. Ông tách bạch sự phân biệt về tri thức lý thuyết và tri thức thông thường khỏi nền tảng của nó là sự phân biệt giữa cái thiêng và cái phàm trong lý thuyết của Durkheim. Ông cũng đoạn tuyệt với tư tưởng lưỡng phân của Durkheim và tìm ra những hình thức khác nhau của tri thức lý thuyết thông qua các khái niệm diễn ngôn bề dọc và diễn ngôn bề ngang (vertical and horizontal discourses), tri thức có cấu tạo theo hình tháp và tri thức có cấu tạo phân đoạn (pyramidal and segmental

knowledge structures), ngữ pháp chặt chẽ và ngữ pháp lỏng lẻo (weak and strong grammars) và kiểu truyền đạt tường minh và kiểu truyền đạt ẩn tàng (explicit and tacit modes of transmission). Kết quả là, chúng ta có được cách tiếp cận vững chắc giúp phân tích nền tri thức của các chương trình học hiện tại. Tuy nhiên, mặc dù cách tiếp cận này thể hiện một bước tiến trên cơ sở của Durkheim, những điểm yếu cũng như điểm mạnh của khung lý thuyết Durkheim vẫn tồn tại.

Giống như Durkheim, Bernstein nhìn nhận những phạm trù của mình chủ yếu ở góc độ đồng đại, và mối quan hệ cũng như sự phát triển của chúng vẫn chưa được làm rõ. Quan điểm về sự thay đổi của tri thức chỉ xuất hiện dưới dạng những ghi chú bên lề nhằm giải thích lý thuyết tổng thể (12). Tuy vậy, sự phân biệt giữa hai loại cấu trúc tri thức của ông đem lại một khung lý thuyết quý giá giúp phân tích những diễn biến mới trong chương trình học hiện nay, ví dụ như những chủ trương lấy những kỹ năng ẩn (tacit skills) đạt được nhờ kinh nghiệm làm việc làm tiêu chí cho chương trình giáo dục hướng nghiệp (xem chương 9). Mặt khác, do không giải thích được sự biến đổi của các phạm trù tri thức diễn ra như thế nào trong lịch sử, lý thuyết của ông chưa đủ để trở thành cơ sở giúp hình dung một “chương trình học của tương lai”.

Tính dọc (verticality), hiểu theo cách là tập hợp của các nguyên lý có độ khái quát hóa liên quan với nhau theo cấp bậc, với vai trò là đặc tính chủ chốt của tri thức được Bernstein định nghĩa rõ ràng hơn khái niệm “cái thiêng” hay khoa học của Durkheim. Tuy nhiên, cách phân tích của ông về tính dọc thường như bị chi phối quá nhiều bởi (a) sự lý tưởng hóa vật lý học trong khi nó có thể không có cấu tạo theo hình tháp như ông tưởng (Knorr-Cetina, 1999) và (b) sự phủ nhận khả năng giải thích của chính ngành xã hội học mà ông đang theo đuổi, coi nó chỉ có khả năng tái mô tả, được thể hiện trong quan niệm của

Ông về cấu trúc phân đoạn của ngành khoa học này, như Moore và Muller (2002) đã chỉ ra. Chương 15 sẽ phân tích kĩ hơn về vấn đề này.

Nhằm tìm kiếm một cách tiếp cận có sức thuyết phục hơn và có cơ sở lịch sử về tri thức giúp phân tích sự tác động của quá trình thay đổi xã hội lên nền tri thức của chương trình học, tôi sẽ trình bày về công trình của Lev Vygotsky, nhà tâm lý học Mác-xít đồng thời là lý thuyết gia về xã hội. Cũng giống như Durkheim, nội dung cốt lõi trong lý thuyết về xã hội và giáo dục của Vygotsky là sự phân biệt giữa tư duy khoa học (hay lý thuyết) và tư duy kinh nghiệm thông thường. Tuy nhiên, sự khác nhau và giống nhau trong tư tưởng của hai lý thuyết gia này, đặc biệt là mối quan hệ giữa những điểm khác nhau với cách diễn giải về nguồn gốc của tư duy trong xã hội nguyên thủy của hai ông có một ý nghĩa quan trọng.

Những nguồn gốc xã hội của tri thức và tư duy theo Vygotsky và Durkheim

Với tư cách là một nhà xã hội học lần đầu tiên tìm đọc công trình của Vygotsky, lúc đầu tôi đã rất ngạc nhiên khi thấy sự phân biệt giữa khái niệm khoa học và khái niệm thường nhật của Vygotsky rất giống với sự phân biệt giữa “cái thiêng” và “cái phàm” của Durkheim (13). Tuy nhiên, mặc dù Vygotsky rõ ràng là biết rõ về công trình của Durkheim, tôi phát hiện ra là ông hầu như không trích dẫn về Durkheim trong công trình của mình, ít ra là ở những tác phẩm được dịch sang tiếng Anh (14). Phần chính về khái niệm khoa học và khái niệm thường nhật trong cuốn “*Tuyển tập Các Tác phẩm*” (Collected Works) (1987) có nhắc nhiều tới sự phân biệt giữa khái niệm bột phát và khái niệm khoa học của Piaget, nhưng lại rõ ràng không nói gì tới Durkheim (15).

Có những điểm tương đương giữa Vygotsky và Durkheim trong cách tiếp cận đối với nguồn gốc (khởi nguồn) xã hội của tư duy bậc cao, mặc dù một lần nữa Vygotsky không hề đề cập tới Durkheim. Trong luận giải của mình về nguồn gốc (khởi nguồn) của tư duy, Vygotsky công khai nói tới những bài viết của Levy-Bruhl, một nhà nhân chủng xã hội người Pháp đồng thời là đồng nghiệp của Durkheim. Vygotsky rất quan tâm tới việc thiết lập một lý thuyết về sự phát triển con người trong đó nói rõ: ‘Các mối quan hệ giữa nhân loại và thiên nhiên không phải là thứ duy nhất thay đổi. Bản thân con người cũng thay đổi và phát triển. Bản chất con người cũng thay đổi [*trong quá trình lịch sử*]’ (Luria và Vygotsky, 1992: 41 (phần in nghiêng do tôi thêm vào)). Chính vì muốn tránh quan điểm yếu tính luận (essentialist) [24] và phi lịch sử về bản chất con người mà Vygotsky quan tâm tới sự phát triển mang tính lịch sử của *tâm lý người*. Với mục đích này, ông đã tìm kiếm những nghiên cứu về cái gọi là những dân tộc ở xã hội nguyên thủy, đặc biệt là tác phẩm của Levy-Bruhl. Vygotsky rút ra hai bài học từ Levy-Bruhl. Một là cách giải thích phi cá nhân về tư duy. Vygotsky đồng ý với Levy-Bruhl rằng “những quy luật tâm lý cá thể... không thể nào mang lại lời giải thích hợp lý cho những niềm tin... xuất hiện trong bất kì xã hội nào”. Hai là, ông tìm kiếm một cơ sở cho lý thuyết phát triển trong đó nhấn mạnh cách thức biến đổi của tư duy theo thời gian diễn ra như thế nào. Do vậy mà Vygotsky nhận thấy ý nghĩa quan trọng trong tiền đề của Levy-Bruhl rằng “những kiểu xã hội khác nhau gắn với những kiểu tâm lý người khác nhau” (Sách đã dẫn (*Sđd.*) : 44).

Vygotsky chỉ ra rằng đối với Levy-Bruhl, ‘những chức năng tâm lý bậc cao của người nguyên thủy có sự khác biệt sâu sắc với những chức năng tương tự ở người văn minh... bản thân kiểu tư duy... (là)... một biến (variable) có tính lịch sử’ (Luria và Vygotsky, 1992: 44).

Vygotsky cũng phê phán Levy-Bruhl ở chỗ coi tư duy người nguyên

thủy có đặc điểm tiền logic hoặc huyền bí, và chỉ ra rằng Levy-Bruhl đã bỏ qua mặt thực tiễn (hay theo cách nói của Marx, là mặt lao động) trong đời sống ở xã hội nguyên thủy. Vygotsky cho rằng ngay cả người nguyên thủy cũng có khả năng về: ‘tư duy logic khách quan bất cứ khi nào những hành động của anh ta có mục đích trực tiếp tác động tới tự nhiên’ (Luria và Vygotsky, 1992: 45).

Trong cuốn sách cuối cùng của riêng mình, được hoàn thành rất lâu sau khi Vygotsky mất, Levy-Bruhl đã thay đổi một chút quan điểm có tính lưỡng phân cực đoan trước đó của mình, và công nhận vai trò của tư duy thực tiễn, phi huyền bí ở các xã hội nguyên thủy cũng như công nhận rằng sự huyền bí cũng có thể được tìm thấy trong xã hội hiện đại (Horton, 1974). Tuy nhiên, ông vẫn giữ quan điểm về sự phân biệt giữa tri thức thường nhật với tri thức khoa học cũng như sự tồn tại của chủ nghĩa huyền bí mà, như ta sẽ thấy, đối ngược trực diện với quan điểm của Durkheim.

Khác với Durkheim, Vygotsky chấp nhận sự phân biệt giữa tư duy của người nguyên thủy và tư duy người hiện đại của Levy-Bruhl. Ông cho đó là một trường hợp mẫu mực giải thích quan điểm rằng tư duy loài người thay đổi theo các xã hội khác nhau và phát triển theo thời gian. Một cách đồng tình, Vygotsky gọi Levy-Bruhl là: ‘người đầu tiên cho thấy tự bản thân loại tư duy đó không phải là một hằng số, mà là một biến phát triển theo tiến trình lịch sử’ (Luria và Vygotsky, 1992: 46). Mặt khác, có vẻ như Vygotsky đã xác định được tiềm năng phát triển của tư duy người nguyên thủy qua ám chỉ rằng “những hành động trực tiếp thích ứng tới tự nhiên” (Sđd. : 45) mà bản thân Levy-Bruhl không chú ý tới.

Qua các tư liệu, dường như Vygotsky đã không biết đến hướng phân tích rất khác của Durkheim về tư duy người nguyên thủy.

Horton (1974), khi bàn về bài điểm sách Durkheim viết về cuốn *Les fonctions mentales dans les societes inferieures* (*Những chức năng về tư duy của các xã hội bậc thấp*) , đã ghi chú rằng:

cả ông [Durkheim] và Levy-Bruhl đều quan tâm tới việc tìm ra sự khác biệt phổ biến giữa tư duy “nguyên thủy” và tư duy “hiện đại” [và rằng] cả hai ông đều thống nhất về vai trò quyết định của xã hội đối với mọi tư duy và về bản chất tôn giáo của tư duy “nguyên thủy”.

(Horton, 1974: 267)

Tuy nhiên, như Horton tiếp tục chỉ ra, “Levy-Bruhl coi tư duy “nguyên thủy” và tư duy “hiện đại” là phản đẽ của nhau... trong khi Durkheim... cũng coi sự thay đổi từ nguyên thủy sang hiện đại như là những giai đoạn trong một tiến trình tiến hóa đơn nhất”.

Horton cho rằng Durkheim đã loại khỏi học thuyết của mình “định luật về sự tham gia” của Levy-Bruhl mà ở đó,

người nguyên thủy [có khả năng tham gia] vào nhiều hình thức tồn tại hoàn toàn khác nhau. Trong khi, đối với Levy-Bruhl “định luật” này là một điển hình của những điều trái ngược nhất với tinh thần của khoa học hiện đại, còn với Durkheim thì cái mà Levy-Bruhl gọi là sự tham gia có vai trò là trung tâm của mọi đời sống logic.

(Horton, 1974: 268)

Vì vậy, chúng ta có ba cách tiếp cận khác nhau về khởi nguồn của tư duy bậc cao. Levy-Bruhl coi tư duy của người nguyên thủy được đặc trưng bởi sự kết hợp giữa tính huyền bí và tính thực tiễn. Đối với ông, trong quá trình văn minh hóa, các xã hội dần từ bỏ tư duy huyền bí của người nguyên thủy và thay nó bằng những phương pháp thực nghiệm khoa học. Vygotsky đồng ý với Levy-Bruhl về sự kết hợp giữa

tính thực tiễn và tính huyền bí trong tư duy nguyên thủy, nhưng lại nhấn mạnh hơn tới tính thực tiễn, đặc biệt là ‘sự phát minh của công cụ, săn bắn, nuôi trồng và chiến đấu – tất cả đều đòi hỏi tư duy thực sự logic chứ không hời hợt’ (Luria và Vygotsky, 1992: 45).

Do đó, Vygotsky nhìn nhận bản chất thay đổi theo lịch sử của tâm lý người theo những dạng lao động đó của con người. Đối với ông, sự phát triển của tư duy bậc cao xuất phát từ những hoạt động thực tiễn của con người trong quá trình phát triển nói chung. Vygotsky có vẻ như không giải thích chính xác những tư duy bậc cao (và sau này là khoa học) được phát triển từ loại hình hoạt động thực tiễn này ra sao.

Mặt khác, Durkheim đã diễn giải về những nghiên cứu dân tộc học về các xã hội nguyên thủy theo cách hoàn toàn khác so với Levy-Bruhl. Một là, như Horton (1974) đã chỉ ra, Durkheim nhấn mạnh tới (a) *sự tiếp diễn* giữa những phân loại trong tôn giáo nguyên thủy và những phân loại trong khoa học hiện đại và (b) *sự dị biệt* giữa những cách phân loại thực tiễn/kĩ thuật với những cách phân loại khoa học (xem chương 4 để thấy rõ hơn luận điểm này). Mặc dù không phát biểu công khai, ta có thể giả định rằng Vygotsky đã chối bỏ tất cả những luận điểm này. Có vẻ ông đã đồng tình với Levy-Bruhl hơn khi cho rằng khoa học không phải là sự tiếp diễn của tôn giáo mà là phản đê với nó. Hơn nữa, có thể ông đã chối bỏ sự phân biệt giữa tư duy kĩ thuật và tư duy khoa học như của Durkheim. Hai là, quan điểm của Durkheim khác với Levy-Bruhl về đặc trưng tư duy nguyên thủy. Đối với ông, vấn đề không phải ở chỗ tư duy dạng này bao gồm tư duy thực tiễn thông thường và tư duy huyền bí, mà ở chỗ tư duy thực tiễn thông thường (cái phàm) và tư duy tôn giáo hay tư duy khái niệm (cái thiêng) là hai thế giới dị biệt và tách biệt với nhau. Đối với Durkheim, chính bởi bản chất tập thể và do đó là tính xã hội của “cái thiêng” và sự tách biệt của nó đối với đời sống thường nhật, chứ không phải nội

dung của nó, mà nó có tính khách quan và cho phép nó làm cơ sở cho khoa học.

Trái ngược với Durkheim, Vygotsky lại thấy chính hoạt động thực tiễn của người nguyên thủy là “hạt nhân” của tri thức mà sau này sẽ phát triển thành các khái niệm “khoa học”. Đối với Durkheim, hạt nhân của khoa học hiện đại không nằm trong các hoạt động thực tiễn của con người mà trong tính khách quan có nền tảng xã hội của tôn giáo trong các xã hội nguyên thủy. Những điểm khác nhau này của Durkheim và Vygotsky là cốt lõi của hai cách tiếp cận khác nhau về tri thức. Đối với Durkheim, tính khách quan của tri thức là tính trừu tượng khái niệm có cơ sở xã hội và xuất phát từ tôn giáo. Trong khi với Vygotsky, tính khách quan đó có cơ sở là những hoạt động lao động của con người trong lịch sử. Tôi sẽ quay lại sự phân biệt này trong phần sau và trong chương 4.

Đối với Durkheim và Vygotsky, cho dù Vygotsky thuộc trường phái Mác-xít, cả hai đều có lý khi cho rằng những mối quan hệ giáo dục (hay sư phạm) là những mối quan hệ xã hội cơ bản, đặc biệt là trong các xã hội hiện đại đương thời. Điểm tương tự này cắt ngang những điểm khác nhau hiển nhiên giữa một nhà xã hội học theo quan điểm tự do trong xã hội tư bản Pháp và một nhà tâm lý học Mác-xít người Nga Soviet. Cách hình dung về ‘tính xã hội’ của giáo dục của hai tác giả khác nhau, do đó có thể sẽ hữu ích nếu ta kết hợp chúng lại. Là người ủng hộ những mục tiêu của nước Nga thời kì hậu cách mạng, mối quan tâm hàng đầu của Vygotsky là đào tạo những công dân Soviet bởi nó chính là một phần không thể tách rời của mục đích tiến bộ xã hội trong hành trình đi tới chủ nghĩa cộng sản. Giáo dục có vai trò trung tâm trong quá trình này. Vygotsky cho rằng chính khả năng học hỏi của con người, không phải là học từ việc thích nghi đơn thuần với môi trường như trường hợp của loài vật, mà từ quá trình dạy

(hay sự phạm) là điểm phân biệt con người với loài vật. Do đó vai trò cốt yếu của quá trình học và phát triển trong lý thuyết xã hội của ông, cũng như tầm quan trọng của khái niệm vùng phát triển gần khi nó kết nối việc dạy và việc học với bối cảnh rộng lớn hơn trong sự vận động lịch sử tới chủ nghĩa cộng sản. Trong lý thuyết về xã hội của Vygotsky có những điểm tương đồng rõ nét giữa khái niệm học như là một quá trình xã hội của ông và khái niệm quá trình lao động của Marx – đặc biệt nếu lao động được hiểu theo nghĩa nhân văn chung nhất trong những bản thảo đầu tiên của Marx. Điểm đáng chú ý là Vygotsky không chỉ nhận thấy quá trình học là một quá trình xã hội và do đó gắn với quá trình dạy, mà còn quan niệm rằng mục đích của giáo dục hay của hoạt động học nói chung đều nhằm thay đổi xã hội (16).

Những ưu tiên của Durkheim cũng khác với Vygotsky. Ông quan tâm tới việc làm thế nào để duy trì trật tự xã hội khi các xã hội đang trải qua biến cố lớn (17). Những thực tế đã ảnh hưởng tới tư tưởng của Durkheim lúc đó bao gồm sự bất ổn về chính trị và sự suy sụp niềm tin dần dần đối với Nhà thờ Cơ đốc với vai trò là pháo đài chính canh giữ trật tự xã hội Pháp. Không ngạc nhiên khi thấy, với tư cách là một nhà dân chủ, mối quan tâm chủ yếu về lý thuyết và chính trị của Durkheim là đi tìm một cơ sở phi cưỡng chế nhằm duy trì trật tự xã hội. Từ đó ông coi giáo dục và đạo đức có vai trò chủ chốt. Tóm lại, mặc dù đều quan niệm giáo dục có vai trò trung tâm trong xã hội, Durkheim và Vygotsky lại có những ưu tiên khác nhau. Đối với Durkheim, chức năng của giáo dục là bổ khuyết thay vì thay đổi xã hội và có tính đạo đức thay vì có tính phát triển. Đối với Vygotsky, giáo dục có chức năng phát triển cá nhân cũng như xã hội. Lưu ý tới những điểm khác nhau này, phần tiếp theo sẽ bàn tới những điểm cụ thể của sự phân biệt giữa khái niệm khoa học và khái niệm thường nhật trong

học thuyết của Vygotsky và ý nghĩa của chúng đối với chương trình học (hay quá trình sự phạm theo cách diễn đạt của ông).

Định vị sự phân biệt khái niệm khoa học và khái niệm thường nhật của Vygotsky

Như một số tác giả khác đã chỉ ra, những tư tưởng của Vygotsky về sự phát triển của các khái niệm khoa học không đủ để hình thành một khung phân tích cho chương trình học. Hơn nữa, gần đây các nhà nghiên cứu tân - Vygotsky đã bắt đầu quan tâm tới ý nghĩa của lý thuyết của ông về chương trình học (Hedegaard, 1999). Tổng kết các nghiên cứu này, có thể nói sự phân biệt của Vygotsky được tiếp cận theo hai cách, đó là (i) làm sáng tỏ và cập nhật nó theo những nghiên cứu mới nhất và (ii) đặt sự phân biệt giữa khái niệm khoa học và khái niệm thường nhật của Vygotsky trong bối cảnh rộng hơn là phương pháp biện chứng mà ông đưa ra trong tâm lý học. Tôi sẽ nói đôi chút về cách tiếp cận thứ nhất và sau đó tập trung cụ thể vào cách thứ 2 (18). Điều này không chỉ giúp làm nổi bật sự khác nhau giữa Vygotsky và Durkheim, mà còn mang lại một khung lý thuyết nhằm khắc phục được sự phân biệt phi lịch sử của Durkheim giữa “cái thiêng” và “cái phàm”. Hơn nữa, để có cái nhìn nhất quán về sự phân biệt mà Vygotsky đưa ra cần tiếp cận toàn bộ phương pháp của ông thay vì chỉ giới hạn ở quan điểm của riêng ông (19). Mặc dù ông không tham gia vào cuộc thảo luận cụ thể về chủ nghĩa duy vật biện chứng, thể hiện qua những dòng sau:

Bước nhảy biện chứng không chỉ... [là]... một bước chuyển từ cái bất khả giác sang cái khả giác..., mà còn là bước chuyển từ giác quan đến tư duy. *Điều này có nghĩa là hiện thực được phản ánh trong ý thức bằng những cách khác nhau của tư duy thay vì là sự khác nhau trong giác quan trực tiếp.*

(Vygotsky, 1987: 47 (tôi in nghiêng))

Bản thân sự phân biệt giữa “tư duy” và “kinh nghiệm giác quan” đã chỉ ra sự khác nhau mà ông nhấn mạnh giữa khoa học và tri thức kinh nghiệm thông thường. Tuy nhiên, liệu quan điểm này có ủng hộ lời khẳng định của đồng chí Soviet, người biên tập sách của Vygotsky về sự mang ơn của tác giả đối với Engels và “sự sử dụng một cách sáng tạo những khái niệm của chủ nghĩa duy vật biện chứng và định hướng rõ ràng của ông về tính xã hội” (Vygotsky, 1987: 387) hay không vẫn còn là một điều chưa chắc chắn.

Tôi không quan tâm tới việc đưa ra ý kiến về “con người thật” của Vygotsky cho dù nếu điều đó là có thể đi chăng nữa, và cũng không muốn dự đoán ông sẽ phát triển cách tiếp cận đối với khái niệm và tri thức tới đâu nếu được sống lâu hơn. Mỗi quan tâm của tôi là nghiên cứu tư tưởng về các khái niệm khoa học của Vygotsky và mối quan hệ của chúng đối với các khái niệm thường nhật có thể giúp chúng ta ra sao trong việc hình dung về bản chất tri thức trong chương trình học. Cụ thể, tôi muốn xét xem các khái niệm của Vygotsky và cách ông sử dụng chúng có mang lại khả năng khắc phục được cách tiếp cận đồng đại của Durkheim đến mức độ nào. Như đã nói ở trên, quan điểm của tôi là cách tiếp cận biện chứng về tri thức của Durkheim có ít nhiều mang lại giải pháp, nhưng nếu chỉ đứng riêng mình nó thì chưa đủ để khắc phục được vấn đề mà Durkheim để lại cho chúng ta.

Gellner (1992) nhắc nhở chúng ta rằng chính Hegel, trong phê phán của mình về Kant, là người đầu tiên sử dụng thuật ngữ “biện chứng” để thay cho truyền thống logic kiểu Aristotle nhằm tìm ý nghĩa của việc con người là một phần của thế giới mà họ đang cố gắng tìm hiểu. Cũng chính Hegel là người đã nhận ra rằng điều này đã làm suy yếu những khẳng định của cách tiếp cận duy lý và duy nghiệm cho

rằng tri thức và lý trí có thể hoàn toàn độc lập với lịch sử và *chủ thể biết* (knowing subject). Tuy nhiên, điều đó không có nghĩa là sự can thiệp của lịch sử ngăn trở khả năng con người phát triển được thứ tri thức không bị giới hạn bởi chính cái lịch sử ấy. Như Alexander đã nói trong quyển sách được nhắc tới ở chương 2:

Tri thức lý thuyết không bao giờ có thể là cái gì khác ngoài những nỗ lực có nguồn gốc xã hội của những tác nhân lịch sử. Nhưng đặc tính xã hội này của tri thức không phủ nhận khả năng phát triển được những phạm trù khai quát hóa hoặc những cách thức đánh giá ngày càng chuyên môn hóa, khách quan hơn và có tính phê phán hơn.

(Alexander, 1995)

Khả năng phát triển được loại tri thức lý thuyết có hệ thống và có công năng như theo khái niệm mà Descartes đã cố gắng xác định là một điều gì đó rất đặc trưng ở thời kì hậu Khai sáng, và như thế, lý thuyết xã hội và chương trình học của chúng ta cần phải quan tâm tới nó. Theo đó, chúng ta cần một khái niệm về tri thức cho rằng mặc dù không hoàn toàn độc lập với hoàn cảnh và văn hóa, nó có khả năng vượt thoát những hoạt động và các sự kiện cụ thể, và có tính áp dụng đối với nhiều trường hợp. Khái niệm Hegel đưa ra về biện chứng lý trí của lịch sử có lẽ là nỗ lực đầu tiên nhằm đưa ra gợi ý về bản chất của loại tri thức này. Như ông nói:

... lịch sử thế giới chịu sự chi phối của một đấng tối cao, và đó là một quá trình lý trí – lý trí của đấng tối cao này... là lý trí tuyệt đối... một định đê mà chân lý của nó buộc ta phải công nhận; điều minh chứng về chân lý của nó nằm ngay trong quá trình nghiên cứu lịch sử thế giới hay là hình ảnh và sự thực thi của lý trí.

(Hegel 1837, được trích trong Gellner 1992)

Những lý thuyết xã hội sau Hegel, gồm chủ nghĩa Marx, lý thuyết hoạt động và chủ nghĩa dụng hành, đều cố gắng giải quyết vấn đề làm thế nào tri thức lại có thể vừa khách quan, vừa có tính lịch sử bằng cách kết nối tri thức với những mục đích của con người thay vì coi nó là cái tự thân và độc lập với lịch sử. Tuy nhiên, trong khi tìm cách tránh gán cho tri thức tính tự chủ nửa vời đối với hành động và hậu quả của nó, những lý thuyết này, như tôi thấy, đều rơi vào hoặc chủ nghĩa tương đối hoặc chủ nghĩa giáo điều. Khi thiếu một khái niệm về tri thức hoặc chân lý mà ở mức độ nào đó có tính độc lập với “những nỗ lực có nguồn gốc xã hội của những tác nhân lịch sử” như Alexander đã nói trong lời trích dẫn ở trên thì những phán đoán sẽ đều dựa trên cơ sở các tiêu chí được coi là cho sẵn và không thể chối cãi (như ví dụ của Hegel ở trên). Lựa chọn thay thế duy nhất (và chỉ có thể là lựa chọn “về lý thuyết”) là không đưa ra một phán đoán nào nữa. Trong quan điểm về biện chứng duy tâm của Hegel, những tiêu chí cho tri thức và chân lý được liên hệ với sự vận động của Lý trí trong lịch sử; trong thuyết duy vật của Marx, chúng được liên hệ với đấu tranh giai cấp, và trong chủ nghĩa dụng hành, cái chúng ta được giới thiệu là tư tưởng duy tâm phi huyền bí với vai trò lý tưởng hóa quan điểm thực dụng và thực tiễn của khoa học. Đây không phải là nơi nhai lại những bất cập của cách tiếp cận biện chứng về chân lý, ngoại trừ việc cần phải phê phán rằng chúng dễ dàng thu về chủ nghĩa thực dụng, hay chỉ là sự biện hộ cho “cái là” trong những trường hợp cụ thể. Một lý do quan trọng khiến Hegel đứng biệt lập với tất cả mọi người là do ông không cụ thể như Marx hay như những người theo trường phái dụng hành trong việc kiến giải cái Lý trí trong lịch sử thực chất là cái gì. Nhưng dù ông coi Lý trí là một sản phẩm xuất hiện trong lịch sử, hay bản thân nó là một chân lý xác định đi nữa thì cũng không phải là điều cần bàn trong chương này. Đôi khi, có vẻ ông coi sự xuất hiện của nhà nước quốc gia Bavaria trong thời đại ông là kết

cục của lịch sử. Tuy nhiên, điều này chỉ đem lại những tiêu chí không kém bất cập hơn so với những tiêu chí mà Marx và các nhà dụng hành đưa ra. Mặt khác, nếu ta không có những khái niệm độc lập nào về tri thức và chân lý, logic biện chứng chỉ khiến chúng ta rơi vào cái bẫy không tránh khỏi của lập trường tương đối. Do đó, tôi sẽ trình bày quan điểm cho rằng cách diễn giải biện chứng của Vygotsky về sự phân biệt giữa khái niệm khoa học và khái niệm kinh nghiệm thông thường vẫn còn tồn tại bất cập. Tuy nhiên, trước hết tôi sẽ điểm lại cách ông phân biệt giữa hai khái niệm. Sau đó tôi sẽ nhớ tới sự diễn giải biện chứng của Engestrom về sự phân biệt này của Vygotsky. Tôi sẽ cho rằng vấn đề mà chúng ta phải đối phó này không phải do cách tiếp cận của riêng Vygotsky để lại, mà thực chất đó là do bản thân tư tưởng về logic biện chứng. Có thể thấy sự hợp lý trong luận giải về logic biện chứng qua quan sát của Hacking (2000) về các cách tiếp cận kiến tạo xã hội đối với tri thức. Luận điểm của ông là nhìn chung ta khó có thể chối bỏ khẳng định rằng tri thức được kiến tạo từ xã hội; mặt khác, nếu cố gắng áp dụng tư tưởng này đối với những trường hợp là biểu hiện của kiến tạo xã hội như chương trình học thì sẽ gặp rất nhiều khó khăn. Cái cần thiết cần công nhận nhưng lại luôn vắng mặt chính là khái niệm về các mức độ hay dạng thức của “tính kiến tạo xã hội”. Có thể Vygotsky đã lường trước những khó khăn đối với trường hợp biện chứng, và điều đó giải thích vì sao mặc dù ông không bàn nhiều về nó mặc dù rất thích thú.

Các khái niệm khoa học và khái niệm kinh nghiệm thường nhật của Vygotsky: sự khác nhau, mối quan hệ và cách diễn giải

Vygotsky đã xác định một vài đặc điểm khiến khái niệm khoa học được phân biệt với khái niệm thường nhật. Để đáp ứng đúng mục đích của chương này, tôi sẽ liệt kê ra những đặc điểm đó, và xét xem chúng

tương đồng hay khác biệt với tư tưởng của Durkheim ở điểm nào. Sự khác nhau chính giữa hai loại khái niệm của Vygotsky là:

1. Chúng có những mối quan hệ khác nhau đối với các đối tượng. Vygotsky cho rằng trong khi mối quan hệ của trẻ em với thế giới qua các khái niệm thường nhật có xuất phát từ những cái chúng nhìn thấy hoặc cảm nhận thấy trực tiếp bằng kinh nghiệm, thì với khái niệm khoa học, mối quan hệ đó có trung gian qua các khái niệm, và không phụ thuộc vào kinh nghiệm trực tiếp.
2. Đối với Vygotsky, sự vắng mặt của một hệ thống (của các mối quan hệ giữa các khái niệm) là điểm khác nhau chủ đạo mang tính tâm lý có vai trò phân biệt khái niệm khoa học với khái niệm thường nhật.

Hai đặc điểm trên đều gần như giống hệt với cách Durkheim nói về sự khác nhau giữa các trật tự nghĩa “cái thiêng” và “cái phàm”.

Một em bé (hoặc cũng có thể là một người trưởng thành) sử dụng các khái niệm thường nhật khi nó không nhận thức được mình đang làm như vậy, trong khi sự nhận thức có tính phản tư luôn luôn là đặc điểm của việc sử dụng các khái niệm khoa học. Vygotsky so sánh một hiện tượng tương tự trong ngữ pháp khi ông chỉ ra rằng ai cũng có thể dùng ngữ pháp để lập thành câu mà không cần phải học các quy tắc ngữ pháp (20). Nhưng ở đây lại có một vấn đề vì định nghĩa đó được dùng để chỉ về cả sự sử dụng lẩn nội dung của nó. Có phải mọi khái niệm đều là khoa học khi chúng được sử dụng một cách phản tư? Durkheim lại không quan tâm một cách tường minh như vậy tới tính phản tư và sự nhận thức, mặc dù ông viết về “khả năng lý tưởng hóa... thay thế cái thế giới thực thành một thế giới khác mà người ta có thể di chuyển bằng ý nghĩ... [và qua đó] lại bổ sung cho hoặc vượt trên cả

cái thực". (Durkheim, 1961: 469). Tôi cho rằng ở đây Durkheim đang nói một điều tương tự như Vygotsky.

Vygotsky cũng nhấn mạnh sự liên quan lẩn nhau giữa hai loại khái niệm như sau: 'Những khái niệm ban đầu của sự hệ thống hóa bước vào đầu óc con trẻ thông qua sự tiếp xúc của nó với các khái niệm khoa học và từ đó được chuyển tới các khái niệm thường nhật và làm thay đổi cấu trúc tâm lý của chúng từ trên xuống' (Vygotsky, 1962: 93).

Đối với Vygotsky, sự phụ thuộc lẫn nhau giữa hai loại khái niệm này nhấn mạnh một điều rằng quá trình học không thể tách rời quá trình dạy, và là một định đề cốt yếu cho cả chương trình học và nghiên cứu giáo dục. Ông cho rằng hai dạng khái niệm này phát triển theo hai hướng trái ngược nhau: 'sự phát triển của các khái niệm bột phát ở trẻ có chiều phát triển đi lên trong khi sự phát triển của tư duy khoa học lại đi xuống' (Vygotsky 1962: 108) và:

Trong khi các khái niệm khoa học được bắt đầu bằng các định nghĩa bằng lời và phát triển khi chúng được tăng cường thêm bài đọc và bài tập thì các khái niệm bột phát tự bản thân nó đã giàu kinh nghiệm nhưng do chúng không phải là một phần của hệ thống, chúng không mang lại lời giải thích nào hoặc đôi khi còn gây bối rối.

(Sđd.)

Như Vygotsky đã chỉ ra, những sự khác nhau này liên quan tới những cách xuất hiện khác nhau của hai loại khái niệm này – Các khái niệm thường nhật thường xuất hiện trong những cuộc gặp trực tiếp qua những tình huống cụ thể, trong khi các khái niệm khoa học xuất hiện thông qua "thái độ trung gian đối với đối tượng". Khi xét tới những mối quan hệ giữa hai loại khái niệm, chúng ta gặp phải những

khác biệt lớn nhất giữa Vygotsky và Durkheim. Đối với Vygotsky, sự tương giao giữa hai loại khái niệm này là điều quan trọng – hiểu theo cách chúng đều tham gia vào quá trình học. Đối với Durkheim, do quan tâm nhiều hơn về trật tự xã hội hơn là về quá trình học, những sự khác nhau giữa hai khái niệm này mới là điều quan trọng. Tôi đã đề cập ở phần trước đó về khẳng định của ông rằng: ‘Không tồn tại những trường hợp nào lại khác biệt và đối lập nhau nhiều như hai cấp phạm trù này’ (Durkheim, 1961: 53). Luận điểm tiếp của ông: ‘Điều này không có nghĩa là không thể vượt từ thế giới này sang thế giới khác; nhưng cách mà sự vượt thông này được thực hiện... thể hiện bản chất lưỡng phân của hai lãnh địa này’ (Durkheim, 1961: 54). Tiếp đó ông coi các nghi thức có chức năng bắt đầu một nghi lễ như là ví dụ của quá trình “vượt ranh giới”. Chẳng hạn, ‘Người ta cho rằng tại thời điểm này người đàn ông trẻ đã chết... rằng anh ta không còn tồn tại nữa và một người khác đang thay thế anh ta. Anh ta được tái sinh ở một hình thức khác’ (Durkheim, 1961: 54).

Tất nhiên Durkheim đang bàn về các nghi thức tôn giáo trong các xã hội nguyên thủy, và Vygotsky thì đang quan tâm tới quá trình dạy học trong các nhà trường Soviet. Tuy nhiên, ở đây có một điểm mà tôi sẽ quay trở lại. Khác với Vygotsky, Durkheim không quá quan tâm tới một quá trình; ông chỉ nhấn mạnh cái công năng (mang tính xã hội) và tính khách quan của những cách phân loại, những đặc điểm mà ông cho là có thể tìm thấy trong mối quan hệ giữa khoa học và kinh nghiệm thường nhật ở xã hội hiện đại cũng như mối quan hệ giữa cái thiêng và cái phàm ở xã hội nguyên thủy.

Trong cuốn sách gần đây, Daniels (2000) chỉ ra rằng cách phân tích của Vygotsky nhấn mạnh cả sự phân biệt giữa khái niệm thường nhật và khái niệm khoa học, cũng như sự phụ thuộc lẫn nhau của chúng. Tuy nhiên, trong khi công nhận những điểm mạnh của mỗi loại

khái niệm, tôi cho rằng Vygotsky chủ yếu nhấn mạnh những hạn chế của các khái niệm thường nhật. Cũng như khái niệm kinh nghiệm đối với Durkheim, Vygotsky cho rằng khái niệm thường nhật không đủ khả năng trừu tượng và khái quát hóa, đồng thời không thể mang lại cho người học nguồn lực giúp họ hành động theo cách mà ông gọi là tự do. Đây là một trong những bài học dành cho các nhà giáo dục ngày nay, đặc biệt là trong lĩnh vực giáo dục suốt đời, nơi ý tưởng về vai trò ngày càng quan trọng của các khái niệm thường nhật trong chương trình học, của kinh nghiệm và kỹ năng thực tiễn có sẵn của người học đang được một số chuyên gia giáo dục ủng hộ nhiệt liệt (xem Chương 13).

Các nhà nghiên cứu các tư tưởng của Vygotsky hiện nay đều chỉ ra được một vài bất cập còn tồn tại trong sự phân biệt hai khái niệm tri thức trên. Như Davydov đã lưu ý, sự phân biệt của Vygotsky có xu hướng coi chương trình học đồng nghĩa với chương trình của khoa học. Mặt khác, bằng cách nhấn mạnh quan điểm của Vygotsky cho rằng quá trình tư duy bằng các khái niệm khoa học bao gồm quá trình tự nhận thức, Wardeker (1998) có vẻ cực đoan tới mức gần như đã đánh đồng khái niệm về “tính khoa học” của Vygotsky thành quá trình phản tư (reflective). Ở một thái cực khác, Rowlands (2000) cố gắng chứng minh sự giống nhau về tính khách quan của tri thức giữa Vygotsky và Lenin. Bản thân Vygotsky có vẻ ít quan tâm tới cơ sở nhận thức luận của chương trình học, hay cái mà ông gọi là “khoa học”. Tuy nhiên, ông thực sự đã phát biểu rằng sự phát triển lịch sử của tri thức là một chủ đề quan trọng cho các nghiên cứu trong tương lai: ‘Mặc dù biết khá nhiều về sự phát triển trái ngược nhau của khái niệm khoa học và khái niệm thường nhật, chúng ta vẫn hầu như không biết gì về những kiểu quy luật là đặc thù của sự phát triển những khái niệm xã hội học đó’ (Vygotsky, 1987).

Cần phải tách bạch ba ý nghĩa đằng sau cách phân tích của Vygotsky. Chúng là (a) những địa điểm học khác nhau (liệu quá trình học có diễn ra trong nhà trường hay không, (b) các khái niệm được ứng dụng như thế nào (liệu chúng có được sử dụng một cách phản tư hay chỉ như thói quen thụ động và (c) nội dung của quá trình học (hệ thống kiến thức mà khái niệm ấy là một yếu tố). Những khả năng này có thể được biểu diễn ở bảng dưới đây:



tabl-gltt-137

Bảng 3.1 Các loại hình học tập (dựa theo mô hình của Vygotsky)

Do thời đại nước Nga Soviet thời Vygotsky sống, không hề ngạc nhiên khi ta thấy ông chỉ tập trung phân tích làm thế nào nhà trường giúp người học đi từ (1) sang (8) trong biểu đồ, mà không hề chú ý tới những bước cần kíp và khả năng cho quá trình học ở nhà trường có thể chuyển từ (1) tới (6). Ông cũng không chú ý tới khả năng chuyển từ (1) tới (3) – việc sử dụng một cách có suy ngẫm các khái niệm thường nhật (ví dụ trong công đoàn hoặc trong các hoạt động chính trị) hoặc từ (1) tới (4), hoặc để ngăn cản bước chuyển từ (1) tới (6) – tức là quá trình linh hội tri thức một cách máy móc theo thói quen. Chính Davydov về sau đã chỉ ra rằng phần lớn quá trình giáo dục nhằm giúp học sinh linh hội khái niệm khoa học đều diễn ra hết sức cơ học, thể hiện ở bước chuyển (1) sang (6). Chính những khả năng này đã trở thành một trong những vấn đề nghiên cứu của ngành khoa học giáo dục (Gamoran, 2002). Bước chuyển từ (1) tới (4) trong biểu đồ cho thấy khả năng các khái niệm khoa học được linh hội ở những bối cảnh khác nhau chứ không chỉ nhà trường, một điểm mà Vygotsky đã không lưu ý.

Sự phân biệt các khái niệm khoa học và khái niệm thường nhật đóng vai trò quan trọng đối với chương trình học một phần bởi nó gắn khái niệm khoa học và những đặc tính của nó với tri thức cần được lĩnh hội từ nhà trường. Nói cách khác, ở một khía cạnh, giống Durkheim và Bernstein (với sự phân biệt giữa tri thức cấu tạo theo bề dọc/ngang), rõ ràng Vygotsky công nhận nguyên lý biệt lập giữa tri thức khái niệm và tri thức kinh nghiệm cùng sự chuyên biệt hóa tri thức của chương trình học. Tuy nhiên, tôi muốn xét một số bất cập cụ thể liên quan tới cách phân biệt này. Một là, mặc dù Vygotsky nhấn mạnh tới tầm quan trọng của cả tính chất đặc thù của hai loại khái niệm (Rowlands, 2000) và những mối quan hệ tương ứng của chúng (Moll, 1990) trong quá trình học, những người dựa trên tư tưởng này đều gặp khó khăn khi cố gắng hiểu chúng. Những nhà nghiên cứu tân Vygotsky có xu hướng nhấn mạnh hoặc tính đặc thù hoặc mối quan hệ phụ thuộc lẫn nhau của hai loại khái niệm. Những người chú trọng tới tính đặc thù có xu hướng mặc nhiên thừa nhận sự sẵn có của tri thức học đường và mô hình khách quan của khoa học (Rowlands, 2000). Rowlands cho rằng điều này không dẫn tới quá trình truyền thụ một chiều, một điều hoàn toàn trái ngược với quan điểm của Vygotsky. Đối với Vygotsky, chính tính phản tư của các khái niệm khoa học là yếu tố giúp người học phát triển sự tự ý thức, cái phân biệt khái niệm khoa học với khái niệm kinh nghiệm mà người học không để ý trong đời sống thường nhật. Tuy nhiên, sự phủ nhận mô hình truyền thụ một chiều của Rowland hoàn toàn không nhất quán với những trích dẫn về quan điểm của Lenin nhằm bảo vệ quan điểm rằng Vygotsky có quan điểm khoa học về tri thức. Lenin không chỉ có quan điểm khách quan về tri thức, mà thậm chí đối với Lenin, Đảng cũng có vai trò như là người truyền thụ một chiều trong mô hình sư phạm. Mặt khác, những người như Goodman và Goodman (trong Moll, 1990) lại

nhấn mạnh mối liên hệ giữa hai loại khái niệm, và có xu hướng cào bằng tính chất đặc thù của chúng.

Luận điểm của tôi cho tới giờ được tóm tắt như sau. Vygotsky mang lại một cách giải thích độc đáo và gợi mở về mối quan hệ giữa hai loại khái niệm trong quá trình đi từ khái niệm trừu tượng sang cụ thể và ngược lại. Tuy nhiên, ông không nói rõ khái niệm “khoa học” mà ông ám chỉ là gì, mặc dù ông không hề muốn chỉ giới hạn nó với lĩnh vực khoa học tự nhiên. Một vài nhà nghiên cứu đưa ra nhận xét rằng, do các ví dụ của ông đều được trích từ thuyết tiến hóa của Darwin hoặc lý thuyết của Marx, chắc hẳn ông muốn công khai nói đến cách giải thích Mác-xít về khoa học. Engestrom (1991) đưa ra một cách tiếp cận khác nhằm giải thích cách sử dụng thuật ngữ này của Vygotsky. Cách tiếp cận này xuất phát từ việc Vygotsky công khai thừa nhận rằng mình dựa trên các nguyên lý của chủ nghĩa Marx. Theo đó, để hiểu được cách phân biệt khái niệm của Vygotsky chúng ta cần (a) diễn giải khoa học theo nghĩa của Marx, tức là tri thức dẫn tới sự giải phóng giai cấp công nhân và (b) không coi sự phân biệt khoa học/tri thức kinh nghiệm là một lưỡng phân, mà là các khái niệm có sự liên quan nội tại trong lịch sử và trong quá trình học và phát triển của người học. Cách tiếp cận này có ưu điểm là mang lại giải pháp cho cách phân tích phi lịch sử của Durkheim và Bernstein. Tuy nhiên, như đã nói, dường như trong khung phân tích duy vật biện chứng không có chỗ dành cho tri thức với tư cách là một phạm trù riêng biệt. Việc diễn giải các khái niệm khoa học một cách biện chứng có thể rơi vào một trong hai cái bẫy. Một là kiểu chủ nghĩa Mac-Lenin giản đơn thời Chiến tranh Lạnh với xu hướng phụ thuộc vào việc trích dẫn và suy diễn một cách có lựa chọn. Cái bẫy thứ hai là một dạng của chủ nghĩa dụng hành mà mặc dù liên quan tới các mục đích tiến bộ, tự do và cấp tiến vẫn tồn tại những vấn đề của riêng nó khi giải quyết vấn đề tri thức. Trong phần tiếp theo, tôi sẽ phân tích kĩ hơn cách

diễn giải “biện chứng” của Engestrom về sự phân biệt của Vygotsky cùng những khả năng và bất cập nó có thể dẫn tới.

Khái niệm khoa học và khái niệm thường nhật của Vygotsky trong mô hình phân tích logic biện chứng

Trong một bài phân tích thực sự kĩ lưỡng và xuất sắc, Engestrom (1991) đã tiếp cận các tư tưởng của Vygotsky theo quan điểm biện chứng – một khung lý thuyết mà bản thân Vygotsky cố gắng tìm hiểu nhưng đã không kịp phát triển thành chi tiết. Engestrom đã đưa ra một cái nhìn hết sức đặc sắc về cách tiếp cận của Vygotsky đối với sự hình thành khái niệm. Mặt khác, bằng cách làm rõ những yếu tố liên quan tới lý thuyết về khái niệm qua hệ thống thuật ngữ dễ gây hiểu nhầm là logic biện chứng, Engestrom cũng cho thấy tại sao phương pháp biện chứng lại không thể thực hiện được điều hứa hẹn trở thành một lý thuyết nhằm sáng tạo tri thức mới 21. Phần tiếp sau đây sẽ đề cập sâu hơn về bài phân tích của Engestrom.

Logic biện chứng, dù áp dụng cho tri thức hay sự phát triển con người nói chung, đều phụ thuộc vào tính khách quan trong các khẳng định về “cái không thể biết” – tiến trình tương lai của lịch sử.

Engestrom bắt đầu bằng cách chỉ ra rằng, trái với các dạng logic khác, logic biện chứng dựa trên quan điểm rằng cơ sở của nó không phải là những khái quát trừu tượng mà là sự vận động thực tiễn của lịch sử. Chính tư tưởng về sự thay đổi lịch sử này đã hứa hẹn khả năng giải quyết được vấn đề về ý nghĩa của các khái niệm “khoa học” của Vygotsky. Engestrom khẳng định rằng chủ nghĩa biện chứng đã đảo ngược trật tự của logic thông thường.

thay vì quan niệm các hiện tượng “cụ thể” là một cái gì cảm nhận được bằng giác quan và các hiện tượng “trừu tượng” là một quá trình kiến tạo bởi tinh thần hay khái niệm, “cái cụ thể” (tức là sự vật như nó

vốn thế) theo cách nhìn này lại được quan niệm là một quá trình liên kết hệ thống của các sự vật. Nói cách khác, các hiện tượng cụ thể là *kết quả* chứ không phải là *điểm xuất phát* của tư duy.

(Engestrom, 1991: tôi in nghiêng)

Từ quan điểm của phương pháp biện chứng, các khái niệm trừu tượng hình thức như theo cách giải thích của Durkheim và Bernstein chỉ có thể tách biệt những đặc điểm vĩ đoán của đối tượng khỏi những mối liên hệ của chúng. Trong khi đó, các khái niệm khoa học và khái niệm thường nhật của Vygotsky là những hình thức trừu tượng có tính cụ thể (concrete abstractions) phản ánh và tái kiến tạo bản chất hệ thống và liên hệ lẫn nhau của các đối tượng mà chúng giải thích.

Để minh họa luận điểm này, Engestrom đưa ra ví dụ của Marx và Engels khi hai ông so sánh giữa cách tiếp cận của mình và cách tiếp cận Xã hội học đối với khái niệm giai cấp công nhân. Theo cách tiếp cận của Marx và Engels, giai cấp công nhân được coi là “tầng lớp cách mạng nhất của xã hội tư bản – kẻ đàm huyệt chôn chủ nghĩa tư bản” (*Sđd.*). Trong khi đó, giai cấp công nhân theo cách tiếp cận xã hội học được định nghĩa là “tầng lớp bị áp bức nhiều nhất và chịu đựng sự bần cùng hóa tốt cùng, trong điều kiện tốt nhất cũng chỉ có thể thực hiện một cuộc nổi loạn tuyệt vọng để chống chọi cái đói”. Engestrom cho rằng khái niệm Mác-xít về giai cấp công nhân là sự biểu hiện thực tiễn các điều kiện khách quan của giai cấp công nhân. Theo nhà triết học người Nga Ilyenkov, chân lý của luận đề này được tạo ra từ ‘sự chuyển hóa thực sự của giai cấp công nhân từ một “tầng lớp trong bản thân nó” thành một “tầng lớp cho bản thân nó”’ (trích trong Engestrom, 1991).

Do vậy, ta có một ví dụ về sự chuyển hóa duy vật theo quan điểm Marx từ sự vận động của “Lý trí” trong lịch sử của Hegel. Thật không

may là lịch sử nếu nó được khẳng định là “tạo ra” cái gì thì đó chính là điều trái ngược với những khẳng định của Ilyenkov. Bước chuyển bất ngờ của lịch sử đã cho thấy bằng cách khiến chủ nghĩa tư bản phải đổi mới, giai cấp công nhân đã biến mình thành kẻ tự đào mồ chôn mình thay vì chôn chủ nghĩa tư bản 22.

Engestrom lại trích ý kiến của Ilyenkov cho rằng một khái niệm biện chứng ‘thể hiện một thực tiễn mà, mặc dù là một hiện tượng khá cụ thể, lại đồng thời là một yếu tố thực sự phổ quát... có mặt trong tất cả các hiện tượng cụ thể khác’ (*Sđd. Engestrom, 1991*). Theo đó, nhiệm vụ của quá trình hình thành khái niệm là xác định những “yếu tố thực sự phổ quát” hay còn gọi là “tế bào hạt nhân” (germ cell) – như theo cách gọi của nhà tâm lý học người Nga Davydov (*Sđd.*). Engestrom đưa ra câu hỏi cốt lõi: trước hết, những khái niệm thực sự ấy (các tế bào hạt nhân) ra đời ra sao?

Để trả lời câu hỏi, ông trở lại với luận điểm của ba nhà triết học người Nga, Arsen’ev, Bibler và Kedrov, cho rằng các khái niệm thực sự (genuine concept) ra đời trong sự giao hòa của các lực lượng tham gia vào mọi quá trình sản xuất. Như vậy, các khái niệm khoa học không nhất thiết phải bị giới hạn bởi những người phát triển và sử dụng chúng trong một hoạt động thực tiễn mang tính lịch sử như ngành khoa học. ‘Theo quan điểm của chúng tôi, *bất kì* ... khái niệm nào cũng có tiềm năng trở thành... lý thuyết khoa học’ (Arsen’ev, Bibler và Kedrov trích dẫn trong Engestrom 1991b (chữ in nghiêng của tôi)). Vì vậy, về nguyên lý tư duy thường nhật có tiềm năng lý thuyết như các khái niệm tinh vi và có ý thức như trong khoa học. Engestrom trích dẫn Ilyenkov khi ông đưa ra quan điểm tương tự rằng ‘các quy luật phổ quát đều tương tự nhau ở cả tư duy khoa học lẫn cái gọi là tư duy thường nhật’ (Ilyenkov trích trong Engestrom, 1991.)

Vì vậy, sự phân biệt giữa các khái niệm thường nhật và khái niệm khoa học không đủ để làm tiêu chí cho tri thức hay chương trình học. Nếu ta thuận theo cách phân tích của Engestrom, tức là chỉ đặt sự phân biệt của Vygotsky về hai khái niệm này trong khung lý thuyết về sự vận động biện chứng của lịch sử, và từ đó phát triển một loạt các tiêu chí về phương pháp tạo ra các khái niệm, thì mới thấy rõ được ý nghĩa của cách phân biệt này. Cái biện chứng, như theo lời trích dẫn của Ilyenkov, được dùng để chỉ “các quy luật phổ biến của tư duy” (và tất nhiên là của lịch sử), được áp dụng không chỉ cho các khái niệm khoa học hay khái niệm thường nhật mà cho tất cả các dạng tri thức ở các lĩnh vực khác.

Engestrom tóm tắt lại cách tiếp cận biện chứng do Davydov kế thừa và phát triển như sau:

sự hình thành khái niệm khoa học thực sự đi từ các hiện tượng cụ thể tới sự trừu tượng bản chất (hay còn gọi là “tế bào hạt nhân”) thể hiện bản chất mâu thuẫn bên trong của một hệ thống đang được nghiên cứu. Sau đó quá trình này đi tới sự khái quát hóa đối với các sự vật cụ thể (concrete generalisation) bằng cách suy ra vô vàn những biểu hiện cụ thể khác nhau từ nền tảng phát triển này.

(Davydo trích trong Engestrom, 1991)

Cách tiếp cận đối với chương trình học như vậy có một số bất cập là vì (a) nó chỉ có tính phương pháp chứ không có tính nội dung; (b) nó giả định rằng logic biện chứng có khả năng áp dụng một cách phổ biến, không chỉ giới hạn đối với sự vận động của lịch sử mà còn đóng vai trò là một phương pháp sáng tạo tri thức mới trong mọi lĩnh vực, là một lý thuyết dạy và học và do đó là một cơ sở cho chương trình học.

Công trình của Hedegaard (1999) đã giúp chỉ ra những bất cập liên quan tới cách tiếp cận như vậy đối với chương trình học. Chúng ta hãy cùng lấy hai ví dụ từ luận điểm của tác giả. Trước hết, bà cho rằng cách tiếp cận của Vygotsky là “một phương pháp về tri thức lý thuyết bao gồm việc liên kết những trường hợp cụ thể với những khái niệm khái quát (general ideas)... và hiểu sự khái quát hóa thực chất là các trường hợp cụ thể” (Hedegaard 1999: 29). Tuy nhiên, tính đặc thù của “phương pháp” này cũng như xuất phát của “các tư tưởng khái quát” lại không được nêu rõ. Tiếp đó, trong cùng một bài viết, Hedegaard cho rằng: ‘Ý nghĩa của các khái niệm theo mô hình tế bào hạt nhân được hình thành một cách biện chứng từ các mối quan hệ của chính các khái niệm đó với nhau. Chẳng hạn trong cùng một chủ đề nghiên cứu về sự tiến hóa thì khái niệm loài và dân số định nghĩa lẫn nhau’ (Hedegard, 1999: 29).

Một lần nữa, dường như phương pháp “biện chứng” lại đánh mất hẳn tính đặc thù của mình; nó chỉ đơn thuần mô tả cách mà các nhà sinh học theo thuyết tiến hóa định nghĩa các khái niệm trong lĩnh vực của mình, cũng như các nhà hóa học liên hệ cấu trúc nguyên tử với sự tuần hoàn của các nguyên tố. Cái mà chúng ta thấy chỉ là một phương pháp còn quá chung chung để có thể áp dụng trong thực tế, hoặc chỉ là những giả định không nhất thiết liên quan tới một lĩnh vực cụ thể nào. Vậy nhưng cách diễn giải biện chứng của Vygotsky có những ưu thế nào so với các phạm trù mô tả của Durkheim và Bernstein?

1. Nó nhấn mạnh tầm quan trọng của cách tiếp cận lịch sử và vận động về sự phát triển tri thức và các khái niệm, mặc dù nó không chỉ ra rõ ràng làm thế nào cách tiếp cận như vậy có thể được phát triển.
2. Nó hướng tới việc thống nhất ba quá trình liên quan chặt chẽ với nhau trong lịch sử loài người nhưng lại bị các nhà nghiên cứu thuộc

các lĩnh vực học thuật khác nhau hiện nay coi là tách biệt. Các quá trình này là (i) sự vận động của lịch sử với tư cách là sự chuyển hóa các mối quan hệ người với người và người với tự nhiên, (ii) sự hình thành và phát triển của tri thức và (iii) các quá trình học và phát triển. Tuy nhiên, mặc dù Vygotsky có nói tới sự phụ thuộc lẫn nhau của các quá trình này trong công trình của mình nhưng ông chỉ chủ yếu tập trung nghiên cứu quá trình thứ ba. Tuy vậy, ngày nay việc chống lại xu hướng chuyên môn hóa như vậy ngày càng khó mà thực hiện được.

3. Một chương trình học lấy cách tiếp cận *lịch sử* như vậy làm cơ sở sẽ vượt qua được những điểm yếu trong các cách tiếp cận biệt hóa như sự phân biệt giữa “chương trình học của quá khứ” và “chương trình học của tương lai”.

4. Nó định nghĩa tri thức, và do đó là chương trình học, theo mục đích chứ không theo tính khách quan của tri thức hay theo định hướng “tri thức vị tri thức”. Tuy nhiên, trong phần phản tiếp theo của chương này và xa hơn là ở chương 4, tôi sẽ trình bày luận điểm rằng cách tiếp cận “tri thức vị mục đích” và cách tiếp cận “tri thức vị tri thức” không nhất thiết loại trừ nhau như ta vẫn tưởng.

Tuy nhiên, mặc dù những nguyên lý thể hiện qua 4 điểm trên có tầm quan trọng nhất định, ví dụ mà Hegel chỉ ra trong nghiên cứu của mình cho thấy lý thuyết về phép biện chứng hoạt động ở tầm khái quát quá cao để có thể làm cơ sở cho các quyết định cụ thể cho một chương trình học. Trong khi tự nhận mình là sự phê phán đối với những phép trừu tượng khác thông qua quan điểm về sự vận động thực tiễn của lịch sử, trong thực tế phép biện chứng lại là một sự trừu tượng hóa khác với mục đích giải thích sự phát triển thực sự của lịch sử. Hơn nữa, do nhấn mạnh quá nhiều vào “phương pháp”, dù hiểu theo nghĩa lý thuyết, phép biện chứng coi nhẹ tầm quan trọng của

những phân tích cụ thể. Tôi chưa từng thấy sự ứng dụng nào của phép biện chứng ngoài việc nó được sử dụng để soi chiếu về quá khứ hoặc hướng tới quá trình sản sinh tri thức mới trong tương lai ở mọi lĩnh vực. Vấn đề xác định “các tế bào hạt nhân” vẫn chưa được giải quyết. Chẳng hạn, khó có thể hình dung đâu là những quy tắc khái quát để xác định ra các “tế bào hạt nhân” trong các ngành như hóa học, văn học hay lịch sử giúp các chuyên gia đi xa hơn và xác định được bản chất các khái niệm cốt lõi trong các ngành. Trong lý thuyết biện chứng không có chỗ đặc thù dành cho “các phạm trù tri thức”, vì vậy tri thức phải được “nhập khẩu”. Lấy mục đích “giải phóng giai cấp công nhân” hay thậm chí là “giải quyết mâu thuẫn” làm tiêu chí cho tri thức có thể mang lại hậu quả nguy hiểm vì nó góp phần quy giản lý thuyết thành công nghệ – nó chỉ có thể có tác dụng (hoặc không có tác dụng) đối với một vài trường hợp cụ thể, một khi đã hòa hợp được các mục đích.

Những kết luận mà tôi có thể rút ra cho tới thời điểm này là:

- (i) Sự phân biệt giữa khái niệm khoa học/khai niệm thường nhật của Vygotsky là một khung lý thuyết có tính gợi mở cho một mô hình chương trình học. Bằng cách nhấn mạnh cả tính đặc thù và mối liên hệ phụ thuộc giữa hai loại khái niệm trên, khung lý thuyết này có một số ưu điểm so với cách tiếp cận của Durkheim.
- (ii) Đặt sự phân biệt của Vygotsky trong khuôn khổ của phép biện chứng giúp mang lại một cách tiếp cận đối với khái niệm khoa học. Nó giúp nhắc nhở chúng ta rằng các phạm trù tri thức như khoa học không phải là những thứ sẵn có và rằng chương trình học không chỉ giới hạn ở trong phạm vi nhà trường. Tuy nhiên, phương pháp biện chứng vẫn chưa đủ để mang lại một lý thuyết chung giúp giải thích quá trình tri thức từ các lĩnh vực khác nhau phát triển như thế nào.

Do vậy, trong phần tối này, tôi sẽ phân tích để đưa ra gợi ý rằng cách tiếp cận của Vygotsky có thể được bổ trợ bằng cách kết hợp với tư tưởng về tri thức với tư cách là một phạm trù đặc thù, trong khi vẫn giữ khía cạnh lịch sử của nó. Để làm được điều này, tôi sẽ trình bày quan điểm của Durkheim đối với một trong những biểu hiện của cách tiếp cận biện chứng là chủ nghĩa dụng hành. (Durkheim, 1983; Rytina, và Loomis, 1970), và sự nhấn mạnh của ông về tính khách quan có nguồn gốc xã hội của tri thức và chân lý.

Tri thức với tư cách là một phạm trù đặc thù: cách tiếp cận duy thực xã hội của Durkheim

Trong phần trước, tôi đề cập tới công trình của Engestrom vì nó đặt sự phân biệt giữa khái niệm khoa học và khái niệm thường nhật trong khuôn khổ của logic biện chứng với tư cách là cách tiếp cận lịch sử – vận động đối với sự phát triển nói chung của khoa học và tri thức. Tuy nhiên, phương pháp biện chứng giả định rằng (i) tri thức và chân lý chỉ có thể được hiểu theo mục đích và hậu quả thay vì theo những cách giải thích của những cộng đồng chuyên gia với hệ tri thức luận của họ và (ii) logic có thể bị quy giản bởi một quan điểm cụ thể về sự phát triển của lịch sử. Những giả định này có nghĩa là vai trò của tri thức với tư cách là một phạm trù đặc thù bị phủ nhận (thay vào đó là sự đánh đồng phép biện chứng duy vật với tri thức). Nếu không khẳng định vai trò của tri thức là một phạm trù đặc thù, cách tiếp cận như vậy không đủ để mang lại một lý thuyết tổng quát (a generative theory) cho chương trình học. Không cơ sở vững chắc nào cho sự khẳng định rằng sự phát triển của lịch sử, sự tạo sinh của tri thức trong các lĩnh vực khác nhau, hay quá trình lĩnh hội tri thức lại chịu chi phối hoàn toàn bởi nguyên lý của phép biện chứng. Sự khẳng định như vậy chỉ có cơ sở khi phép biện chứng được hiểu theo nghĩa rộng nhất, và do đó, không có tác dụng cụ thể. Kết quả là, những cách tiếp

cận sử dụng phép biện chứng không thể tránh khỏi sự chấp nhận ngầm rằng có loại tri thức là có sẵn trong khi có những loại khác lại có khả năng khai quát hóa. Đôi khi hậu quả của sự chấp nhận này có thể không đáng kể, nhưng đôi khi lại không hề đơn giản như vậy, chẳng hạn như trường hợp các nước thuộc khối Soviet thời Stalin (23).

Những ví dụ mang tính nội dung hơn về phương pháp biện chứng đôi khi được dùng là mối liên hệ phụ thuộc giữa các khái niệm và nguyên lý mâu thuẫn. Tuy nhiên, nếu tách khỏi chủ nghĩa lịch sử của Mác-xít luận thì những khái niệm này không có tính đặc thù: các nhà lý thuyết hệ thống đều không lạ gì mối liên hệ phụ thuộc giữa các khái niệm trong khi nguyên lý mâu thuẫn cũng được sử dụng trong nghiên cứu của nhà xã hội học người Mĩ Robert K. Merton và tư tưởng của ông cho rằng các nghiên cứu ngành xã hội học cần chú ý tới những hậu quả ngoài dự tính (Merton, 1957). Vấn đề đặt ra là liệu chúng ta có bị mắc mưu trong cách tiếp cận trừu tượng hóa những phi lịch sử của Durkheim và Bernstein, hay trong cách tiếp cận của chủ nghĩa lịch sử với lời khẳng định rằng quá trình lịch sử hoàn toàn có thể nhận thức được khi phải đi tìm giải pháp cho bế tắc giữa cách tiếp cận bảo thủ dựa trên nguyên lý biệt lập và cách tiếp cận tương đối dựa trên nguyên lý lai tạp trong chương trình học như đã nói ở đầu chương này. Trong phần còn lại, tôi sẽ phân tích sâu hơn để đi đến một giải pháp mới cho bế tắc này. Trước tiên, tôi trình bày sự phê phán của Durkheim (1983) đối với chủ nghĩa dụng hành của William James (và một phần nhỏ trong công trình thời đầu của Dewey), nhằm đi đến kết luận rằng Durkheim thực sự đưa ra một lý thuyết xã hội tổng quát giải thích tính khách quan của tri thức. Hơn nữa, lý thuyết xã hội này còn là một cơ sở để coi tri thức là một phạm trù đặc thù (nói cách khác, thứ tri thức đó bao gồm những khẳng định liên quan tới chân lý với những mức độ độc lập khác nhau so với những nguồn gốc ra đời và bối cảnh tiếp nhận). Thứ hai, tôi cho rằng cách tiếp cận của Durkheim đối với tính

khách quan của tri thức có tính bổ trợ chứ không phải là phản đê đối với cách tiếp cận biện chứng của Vygotsky.

Như Rytina và Loomis (1970) đã chứng minh, mặc dù chủ nghĩa Marx và chủ nghĩa dụng hành khác nhau về nội dung, nhưng cấu trúc biện chứng luận của hai lý thuyết này với nguồn gốc từ Hegel lại có rất nhiều điểm tương đồng; cả hai, như theo cách nói của Gellner (1992), đều xuất phát từ những người theo chủ nghĩa thiên hựu [25]. Cả hai đều phủ nhận tính kinh viện của triết học “hàn lâm” và ủng hộ việc hòa nhập lý thuyết với thực tiễn. Cả hai đều cho rằng tính xác thực của tri thức và tính khách quan của chân lý là những vấn đề thực tiễn, được đo đạc theo mục đích của con người và kết quả thực tế. Theo Mác-xít luận và dụng hành luận, tri thức chỉ có hiệu lực nếu nó phục vụ sự cải thiện nhân loại (mặc dù hai chủ thuyết này có sự khác nhau sâu sắc về định nghĩa về “sự cải thiện” này).

Durkheim không chú ý nhiều tới chủ nghĩa Marx, ít nhất là trong các tác phẩm được công bố của mình. Tuy nhiên, ông phân biệt rõ ràng giữa quan điểm của mình rằng tôn giáo là một hiện tượng xã hội với quan điểm của Marx cho rằng tôn giáo không là gì khác ngoài ‘sự chuyển dịch sang một ngôn ngữ khác là ngôn ngữ về nền tảng duy vật của xã hội’ (Durkheim 1961: 471). Đối với Durkheim, mặc dù đời sống xã hội đều mang dấu ấn của nền tảng duy vật, ý thức tập thể không phải là một hiện tượng cào băng – nó có một cuộc sống riêng và tính khách quan riêng của nó. Tuy nhiên, ông chú ý nhiều tới chủ nghĩa dụng hành hơn chủ nghĩa Marx, vì những lý do cụ thể 24.

Durkheim tập trung vào chủ nghĩa dụng hành của William James và một phần công trình của Dewey, khen ngợi họ vì tinh thần coi trọng thực tiễn nhân loại thay vì chỉ chú trọng tinh thần duy lý và duy tâm vốn rất phổ biến trong triết học thời bấy giờ. Đối với Durkheim,

giống như các nhà dụng hành học, ‘tất cả những gì tạo thành lí trí, nguyên lý và các phạm trù của nó đều được tạo ra trong quá trình lịch sử’ (Durkheim, 1983).

Tuy nhiên, ông lo ngại khi chủ nghĩa dụng hành cho rằng chân lý và tri thức không có đặc tính áp đặt nào từ bên ngoài nó; nó chỉ có giá trị thực dụng trong thực tiễn. Nếu thuận theo cách hiểu của chủ nghĩa dụng hành, thì chân lý và tri thức là những phương tiện hữu ích nhằm tổ chức cuộc sống. Trong khi đó, Durkheim lại cho rằng tính khách quan của tri thức và chân lý (và luân lý) là cái thực cho dù nó có được coi là hữu ích hay không. Thứ nhất, tính khách quan của tri thức có vai trò cần thiết trong việc định hướng con người cùng chung sống tập thể trong xã hội. Đây là một luận điểm nổi tiếng của Durkheim khi ông cho rằng trong những điều kiện hiện đại, nơi sự dị biệt hóa xã hội cũng đồng nghĩa với sự tương trợ lẫn nhau thay vì như xã hội trước đây thường dựa trên sự tương tự để kết nối con người lại với nhau, thì những giá trị được chia sẻ tập thể (cụ thể là tri thức với tư cách là sự biểu hiện của những giá trị này) đóng vai trò kết nối chủ chốt. Tuy nhiên, Durkheim cũng thấy rằng đặc tính độc nhất của cả tri thức và chân lý là ở chỗ chúng có tính áp đặt và chính đặc tính này là điều kiện chủ yếu cho việc sáng tạo tri thức mới – một cái nhìn sâu sắc giúp định hướng rất nhiều cho các nghiên cứu xã hội học khoa học.

Durkheim cho rằng chủ nghĩa dụng hành đánh đồng chân lý với giác quan kinh nghiệm, bản năng và ý thức cá nhân; tương tự như vậy, phép biện chứng Mác-xít kết nối chân lý với sự giải phóng giai cấp công nhân trong lịch sử, và trong thời kì Soviet thì chân lý chính là những mệnh lệnh của Đảng Cộng sản. Đối với Durkheim, cả hai lý thuyết này đều bỏ qua tính áp đặt của chân lý – với chủ nghĩa dụng hành thì thay chân lý bằng cái lợi ích cá nhân, với chủ nghĩa Marx thì bằng quyền lực chính trị. Kết luận của ông là, thứ nhất những luận

điểm về tính khách quan của tri thức phải có nguồn gốc xã hội chứ không phải từ triết học, và thứ hai là tri thức liên quan tới nguyên nhân của sự vật chứ không phải là hệ quả của chúng. Durkheim coi tính nguyên nhân, dù là tôn giáo hay khoa học, có cơ sở khái niệm và tập thể.

Tại sao luận điểm của Durkheim về tri thức lại quan trọng như vậy đối với chương trình học? Cần phải quay trở lại với phần so sánh tôi đã nêu trước đó khi nêu sự khác nhau giữa Durkheim và Vygotsky về nguồn gốc xã hội của tri thức và tư duy bậc cao. Tôi đã chỉ ra rằng Durkheim xác định nguồn gốc của tri thức lý thuyết là những niềm tin và nghi thức tôn giáo tập thể giúp mang con người lại gần nhau trong các xã hội nguyên thủy. Đối với Durkheim, lý do ra đời của các niềm tin tôn giáo không phải là để giải quyết những vấn đề thực tiễn cuộc sống, mà là để khiến cho người ta thấy rằng, nếu chỉ dựa vào mỗi kinh nghiệm của bản thân thì họ sẽ không biết mình là ai và sẽ đi về đâu. Nhìn lại, niềm tin tôn giáo còn có một lý do tồn tại khác: nó là cơ sở kiểu mẫu cho mọi tư duy khái niệm trong đó có khoa học. Vygotsky lại đặt tư duy bậc cao vào các hành động lao động của con người nguyên thủy như tìm kiếm thức ăn và xây dựng nơi ở. Đối với Vygotsky, do tôn giáo không góp phần vào sự phát triển loài người, và do đó không giúp hiện thực hóa số mệnh của con người, nên nó không quan trọng và rồi sẽ tan biến dần. Ông cho rằng những tri thức quan trọng mà người nguyên thủy có được là nhờ vào quá trình kiểm soát tự nhiên để tồn tại. Sự khác nhau này giải thích vì sao Durkheim lại tách bạch tri thức lý thuyết (khỏi nguồn là tôn giáo) và tri thức kinh nghiệm, và do đó coi nền tảng xã hội cho sự tách bạch tri thức này là một phạm trù đặc thù, đồng thời nó cũng giải thích vì sao, với Vygotsky, hai loại tri thức này lại có tính kết nối. Với Vygotsky, khoa học, với tư cách là sự phát triển và kiểm nghiệm những tri thức khái niệm được chia sẻ tập thể và không quan sát được, không phải là một

hoạt động lý thuyết đặc thù như đối với Durkheim mà nó là một phần không thể tách rời của cách thức con người chiếm hữu tự nhiên trong lịch sử. Chính bởi vậy, trong quan điểm của Vygotsky dưới ảnh hưởng của chủ nghĩa Marx, những câu hỏi nhận thức luận về tri thức với tư cách là một phạm trù tách bạch và khu biệt với thực tiễn không tồn tại mà chúng chỉ có nhiệm vụ nhằm giải quyết những vấn đề thực tiễn trong tiến trình lịch sử. Theo đó, với Vygotsky, sự phân biệt khái niệm khoa học và khái niệm thường nhật chỉ có tính nhất thời, có thể vượt qua được trong thực tiễn và qua giáo dục. Đối với Durkheim, sự tách bạch giữa tri thức lý thuyết và tri thức kinh nghiệm thông thường không có tính nhất thời; nó là cái thực; sự phát triển của tri thức đối với Durkheim bao gồm việc thay thế mang tính tiến bộ của loại tri thức lý thuyết này (tôn giáo) bằng loại khác (khoa học). Chính vì thế mà tri thức cần một nền tảng xã hội.

Sự bổ trợ giữa của hai lý thuyết gia này có thể được diễn đạt như sau. Ngành xã hội học tri thức của Durkheim bỏ qua quá trình chiếm hữu tự nhiên trong thực tiễn của con người – điều mà Vygotsky nhấn mạnh và không thể giải thích đầy đủ làm thế nào các khái niệm không quan sát được trong tôn giáo lại trở thành các khái niệm trong khoa học hiện đại cùng với công năng chuyển hóa thế giới của nó. Mặt khác, lý thuyết của Vygotsky, bằng cách đặt nguồn gốc tư duy con người trong các hoạt động thực tiễn, cũng không giải thích đầy đủ được làm thế nào những hoạt động thực tiễn này lại có thể được lý thuyết chuyển hóa. Chính vì lí do này mà hai lý thuyết được xem là bổ trợ lẫn nhau chứ không đơn thuần là phê phán nhau. Theo đó, chương trình học cần tập trung vào tính duy thực xã hội của tri thức và các khái niệm mà Durkheim đã nhấn mạnh, và quá trình chuyển hóa quá khái niệm mà Vygotsky ưu tiên. Có thể nói Durkheim giúp mang lại cho chúng ta một cơ sở cho chương trình học nhưng không phải là mô phạm, trong khi có lẽ Vygotsky giúp mang lại cái nhìn mô phạm chứ

không phải là kinh nghiệm. Cả hai đều công nhận tầm quan trọng của tư duy lịch sử, nhưng không ai trong hai ông có một lý thuyết thỏa đáng về lịch sử.

Kết luận

Chương này bắt đầu với luận điểm rằng đăng sau lý thuyết về chương trình học hiện nay là sự căng thẳng giữa một bên là nguyên lý truyền thống về sự biệt lập và một bên là xu hướng ủng hộ ngày càng tăng đối với nguyên lý lai tạp cùng với các quan điểm trái ngược nhau giữa hai nguyên lý về bản chất tri thức và mối quan hệ của nó với tri thức thường nhật. Tiếp đó, chương này cũng đã trình bày lý thuyết xã hội của Durkheim để cho thấy đây là sự biểu hiện nguyên mẫu của nguyên lý biệt lập, đồng thời đưa ra luận điểm rằng cách tiếp cận của Durkheim mang lại những luận cứ thuyết phục trong việc nhấn mạnh tính biệt hóa của tri thức lý thuyết và vai trò của chương trình học trong việc cung cấp tri thức cho người học. Luận điểm của ông cho thấy chúng ta cần phải thận trọng với việc làm lu mờ ranh giới giữa các ngành học và môn học, làm suy yếu cộng đồng Nghiên cứu chuyên gia và cộng đồng các nhà sư phạm gắn với nó. Tuy nhiên tôi cho rằng khung phân tích của Durkheim có thể vẫn đi tới một cách nhìn bảo thủ về tri thức và coi nó như là thứ có sẵn do ông không nhấn mạnh tính lịch sử của tri thức, và do đó không thể suy xét các yếu tố liên quan tới những thay đổi xã hội vốn có vai trò định hình tri thức và chương trình học.

Để giải quyết những vấn đề này, tôi đã phân tích công trình của Vygotsky, người phát triển lý thuyết của mình hai thập kỉ sau khi Durkheim mất – và cụ thể là sự phân biệt mà Vygotsky nêu ra giữa tri thức khoa học và tri thức thường nhật. Tôi đã thảo luận một vài điểm tương đồng và khác biệt chủ yếu giữa tư tưởng của hai người và cho

thấy nguyên nhân của sự giống và khác nhau đó là do sự diễn giải khác nhau của hai người về nguồn gốc xã hội của tư duy trong các xã hội nguyên thủy. Sau khi tập trung phân tích sự phân biệt của Vygotsky giữa tri thức khoa học và tri thức kinh nghiệm thường nhật, tôi cho rằng lý thuyết của Vygotsky cần được hiểu theo khuôn khổ của phép biện chứng mà cơ sở ngầm của nó là Marx và Hegel. Từ quan điểm Mác-xít, các khái niệm khoa học và thường nhật và mối liên hệ tương quan giữa chúng thể hiện một phần nỗ lực của con người nhằm cải tạo thế giới trong quá trình lịch sử. Chương này đã dựa vào sự diễn giải biện chứng của Engestrom về các quan điểm của Vygotsky và đưa ra cái nhìn phê phán đối với những điểm mạnh và điểm yếu của cách tiếp cận đó. Do gộp logic và tri thức vào lịch sử, tôi cho rằng phương pháp biện chứng đã phủ nhận tri thức với tư cách là một phạm trù đặc thù, và do đó không thể giải thích được một đặc điểm trong thời đại của chúng ta – đó là sự phát triển như vũ bão của tri thức và khả năng thay đổi thế giới của nó. Mặc dù tri thức luôn là sản phẩm của con người trong lịch sử, ít nhất là từ thế kỷ 17 (và trong một vài trường hợp trước đó), tri thức đã có khả năng siêu nghiệm đối với hoàn cảnh nó ra đời và phát triển, theo cách mà những kỉ nguyên trước đó chưa thể hình dung được.

Tri thức, cũng như chân lý và luân lý, tồn tại bên ngoài con người và cả những người đang nỗ lực sáng tạo tri thức mới. Do đó, ranh giới và sự phân loại giữa tri thức khái niệm và tri thức thường nhật mà Durkheim (và sau này là Bernstein) nhấn mạnh có tầm quan trọng đặc biệt. Hiểu theo cách đó, tôi cho rằng giải pháp duy nhất cho bế tắc về cách tiếp cận đối với chương trình học hiện nay là cách tiếp cận *đuy thực xã hội* (25). Cách tiếp cận này có tính *xã hội* bởi nó công nhận vai trò sáng tạo tri thức của con người, như theo quan điểm của cả Marx, Durkheim và Vygotsky. Tri thức không giờ là thứ có sẵn; nó luôn là một phần của lịch sử và luôn có khả năng sai lầm. Đồng

thời, cách tiếp cận này có tính *duy thực*, nó công nhận đặc điểm không phụ thuộc hoàn cảnh của tri thức, và rằng sự ngăn cách giữa tri thức lý thuyết và tri thức kinh nghiệm không phải là ranh giới có tính tạm thời có thể vượt qua trong tương lai, mà sự ngăn cách đó là những điều kiện thực giúp chúng ta có những nhận thức mới về thế giới. Tri thức được kiến tạo bởi xã hội và lịch sử, nhưng nó không thể bị nuốt gọn vào trong các quá trình kiến tạo xã hội và lịch sử đó; nói cách khác, chúng ta tạo tri thức từ tri thức. Đồng thời, cái tính “hiện thực” trong bản thân tri thức, như theo luận điểm của Durkheim, có nguồn gốc xã hội. Nếu chỉ công nhận tính xã hội của tri thức mà không công nhận tính khách quan của nó có thể dẫn tới chủ nghĩa tương đối hoặc giáo điều, và ngược lại nếu chỉ công nhận vào tính khách quan hiện thực mà không công nhận tính xã hội của tri thức thì kết quả sẽ chỉ là sự lặp lại tính nguyên trạng. Một Chương trình học của Tương lai cần coi tri thức là một yếu tố đặc thù và không thể suy giản trong quá trình lịch sử con người đấu tranh vượt qua những hoàn cảnh thử thách mà họ gặp phải. Lại nói về luận điểm xuất phát của chương này, những hoàn cảnh đó chính là quá trình tạo, tái tạo và vượt qua các ranh giới giữa các bộ môn khoa học và giữa tri thức học đường và tri thức ở nơi làm việc. Những ranh giới này có thể vừa là “nhà tù [và] sự rập khuôn... những điểm căng cõi đọng quá khứ và mở ra những khả năng tương lai” (Bernstein, 2000: Lời mở đầu). Tuy nhiên, coi sự căng thẳng giữa di sản quá khứ và áp lực của tương lai là một quá trình lịch sử vẫn chưa phải là đủ. Sự công nhận tri thức và chân lý không chỉ là những quá trình lịch sử mà còn có tính khách quan, độc lập với con người có hai ý nghĩa quan trọng. Một là theo lý thuyết của Durkheim thì tri thức và chân lý luôn có tính cưỡng bách, và do đó là một điều kiện cần thiết để tạo tri thức mới. Ý nghĩa thứ hai về tính khách quan của tri thức được Gellner mô tả và gắn với sự phát triển của khoa học trong những thế kỷ kể từ thời kì Khai sáng. Điều này không đòi hỏi

chúng ta phải chấp nhận cái mà Durkheim (và Marx, mặc dù với những ngụ ý khác nhau) tin tưởng – rằng một phương pháp khoa học chung đần được mở rộng phạm vi sang cả thế giới tự nhiên, xã hội và con người. Nó công nhận rằng có những quy tắc, quy định và giá trị gắn với những truyền thống chuyên môn khác nhau nhưng vẫn có khả năng đưa ra những khẳng định có cơ sở vững chắc về tri thức cũng như quá trình sáng tạo và linh hôi của nó. Một chương trình học với tham vọng hướng tới “tương lai” buộc phải công nhận tri thức từ những truyền thống và cộng đồng chuyên môn là một phạm trù ở bản thân nó, và phải cố gắng đảm bảo người học được tiếp cận những quy tắc sáng tạo tri thức ở những dạng khác nhau, dù là các lĩnh vực tri thức, các môn học hay các bộ môn khác nhau.

Durkheim cho rằng luận điểm coi tri thức là cái gì độc lập bên ngoài mỗi cá nhân nhưng lại có nguồn gốc xã hội (và do đó có bản chất người) và một điều kiện cho sự sáng tạo tri thức và cho việc định hướng con người trở thành thành viên trong xã hội. Đối với ông, giống như những lý tưởng luân lý được coi là chuẩn mực của các hành vi, chân lý cũng chính là chuẩn mực của tư duy và tôi thêm vào đó là tri thức cần được coi là chuẩn mực của một chương trình học.

Những hạn chế của cách tiếp cận dựa quá nhiều vào Durkheim là ở chỗ, nó có thể đi đến quan điểm quá cứng nhắc về tri thức. Tri thức trong khoa học, cũng như trong tất cả các lĩnh vực khác, đều có thể thay đổi. Quan điểm biện chứng theo Mác-xít luận có thể tránh được cái nhìn cứng nhắc về tri thức bằng cách đặt sự tin tưởng không phải ở tri thức và chân lý mà ở lịch sử “luôn đứng về phía mình”; tức là cái mà Gellner (1992) gọi là chủ thuyết thiên mệnh (providentialism). Ít nhất là từ thời đại Khai sáng, chính tri thức, chứ không phải lịch sử, là sự đảm bảo chân lý đáng tin cậy hơn, cho dù nó có những điểm yếu và có khả năng mắc sai lầm, và có những lĩnh vực

tri thức thành công hơn những lĩnh vực khác. Những lý thuyết, phương pháp và những cuộc tranh luận đã tạo thành nếp trong các chuyên ngành (bộ môn) nghiên cứu và hầu hết (mặc dù không phải tất cả), những khám phá liên ngành đều có khởi phát từ những bộ môn cụ thể, chứ không phải bên ngoài chúng (mặc dù đôi khi do người ta cố gắng thoát khỏi chúng). Sự lai tạp có thể được hiểu là một nỗ lực nhằm thách thức lại quyền lực của tri thức bộ môn hoặc để tăng tốc độ “thoát ranh giới”. Phương pháp biện chứng, nếu được hiểu theo nghĩa rộng nhất, là một nỗ lực nhằm mang lại cho nguyên lý lai tạp khía cạnh lịch sử, mục đích và khả năng cải tạo thế giới của tri thức. Trong những năm 1960 và 1970, biện chứng luận được nhiều người ủng hộ, ít nhất là những người cánh tả. Tuy nhiên, mặc dù có tham vọng mạnh mẽ, nội dung phương pháp và các kết quả từ biện chứng luận lại không đủ mạnh. Nguyên lý lai tạp xuất hiện trong vài thập kỷ gần đây nhằm phản ứng với những áp lực kinh tế, là một nỗ lực nhằm đẩy nhanh tiến độ sáng tạo tri thức mới và vượt qua sự ranh giới biệt hóa của lý thuyết và thực tiễn. Tuy nhiên, chỉ trong những trường hợp cụ thể nó mới có thể mang lại những điều kiện sáng tạo tri thức hoặc khái niệm mới. Khi áp dụng đối với chương trình học nó xóa nhòa các ranh giới và giới hạn về khả năng lĩnh hội tri thức lý thuyết.

Tri thức hoặc chương trình học mới được tạo ra khi các nhà nghiên cứu hoặc người học lĩnh hội và xây dựng dựa trên nền tảng tri thức và khái niệm hiện có từ các lĩnh vực và bộ môn cụ thể nhằm hiểu hay thay đổi thế giới. Nguyên lý biệt lập, ranh giới giữa “cái thiêng” và “cái phàm” của Durkheim, và các cấu trúc tri thức bề dọc và bề ngang của Bernstein là những gợi ý cho việc mô tả cấu trúc của tri thức và nền tảng xã hội của nó. Nguyên lý lai tạp chỉ chú trọng khía cạnh tùy biến theo lịch sử của các cấu trúc này mà không giúp chúng ta thấy chúng sẽ phát triển tới đâu hay liệu các dạng cấu trúc khác nhau thì có mức độ tùy biến khác nhau hay không. Sự phân biệt giữa khái niệm khoa

học và khái niệm thường nhật của Vygotsky giữ lại sự phân biệt giữa lý thuyết và kinh nghiệm như đã thấy trong tư tưởng của Durkheim và cho rằng mối quan hệ giữa chúng không chỉ bị giới hạn trong lớp học mà còn trong lịch sử, và được hiểu theo mục đích rộng hơn của nhân loại. Tôi cho rằng tầm quan trọng của tư tưởng Vygotsky đối với chương trình học không phải ở những khái niệm gợi mở hướng phát triển quá chung chung hoặc đôi khi nếu sử dụng không thận trọng thì có thể dẫn tới hậu quả như thời kì Soviet đã minh chứng. Tâm quan trọng của tư tưởng Vygotsky là ở nỗ lực dũng cảm của ông nhằm hòa hợp quá trình nghiên cứu và giảng dạy vốn bị tách bạch quá nhiều do sự chuyên môn hóa thái quá của các cộng đồng nghiên cứu. Ai sẽ là lý thuyết gia về toàn cầu hóa đồng thời cũng là lý thuyết gia về chương trình học và sự phạm đưọc như Vygotsky nếu như ông còn sống tối ngày nay?

[23]. Từ “fractal” là một khái niệm hình học, chỉ những hình dạng được tạo bởi những hình đồng dạng con được thu nhỏ một cách bất quy tắc đến vô tận. Dù còn những bất đồng về độ chính xác của cách dịch này sang tiếng Việt, cách dịch “phân dạng hình học” được sử dụng vì nó phổ biến hơn cả. Do đó, có thể hiểu “fractally related dichotomies”, tạm dịch là “những lưỡng phân theo kiểu phân dạng hình học” là cách thức mà một cặp khái niệm lưỡng phân sau đó được chia nhỏ ra hơn nữa bằng các cặp khái niệm lưỡng phân tương tự khác. (ND)

[24]. Yếu tính luận về con người là quan điểm phổ biến trong triết học cổ điển, coi bản chất con người là vĩnh cửu và bất biến. (ND)

[25]. Providentialism (chủ nghĩa thiên hữu): tín điều cho rằng Thượng Đế có mặt ở khắp mọi nơi. (ND)

KHÁI NIỆM “CẤU TRÚC” VÀ “HOẠT ĐỘNG” TRONG TRI THỨC LUẬN CỦA DURKHEIM VÀ VYGOTSKY

Mở đầu

Chương này dựa trên luận điểm đã phát triển ở chương trước khi phân tích những ý nghĩa của việc so sánh tư tưởng của nhà xã hội học người Pháp, Émile Durkheim và nhà tâm lý học người Nga, Lev Vygotsky đối với chương trình học. Chương này quay trở lại với việc đối chiếu hai tác giả nhưng tập trung rõ ràng vào vấn đề tri thức luận theo quan điểm của họ. Xuất phát của chương này là lập trường cho rằng bất kì một lý thuyết giáo dục mang tính phê phán nào cũng cần một lý thuyết nhất quán về tính xã hội của tri thức. Tuy nhiên, như đã bàn ở chương 2, ngoại trừ Basil Bernstein và một số người đi theo mô hình lý thuyết của ông (Muller, 2000; Moore, 2004), ngành xã hội học giáo dục chưa có nhiều công trình tham gia giải quyết vấn đề này. Chương 2 nêu quan điểm rằng các nhà xã hội học giáo dục có xu hướng quy giản cái “xã hội” thành các hoạt động, mối quan tâm hay niềm tin của các nhóm “năm giữ tri thức”. Cũng với lí do gần tương tự như vậy, ngành rộng hơn là nghiên cứu giáo dục cũng gặp tình huống bất đồng khác, giữa một bên là những người chú trọng tới chương trình học và một bên là những người tập trung vào những hoạt động trong lớp học (hay còn gọi là sự phạm học). Như Alex Moore đã ghi

chú trong phần mở đầu của quyển sách gần đây của tác giả (Moore, 2006), những nghiên cứu chương trình học dường như đã xa rời với những câu hỏi cốt lõi và mang tính toàn cầu về mục đích và hệ quả của chương trình học [và] những mối quan hệ rộng hơn giữa chương trình học, xã hội và văn hóa” (Moore, Sđd.:1).

Sự phân biệt giữa chương trình học và sư phạm học trong nghiên cứu giáo dục cũng song hành với sự phân biệt mà ai trong ngành xã hội học cũng biết là giữa “cấu trúc” (structure) và “tác lực” (agency) trong lý thuyết xã hội (Giddens, 1986), và có thể được xem là đường phân cách giữa cách tiếp cận của Durkheim và Vygotsky, ít nhất là ở cách thức mà những tư tưởng của họ được phát triển và sử dụng. Chương này sẽ đề xuất một cách tiếp cận khá khác biệt và hi vọng là có hiệu quả hơn. Nó sẽ đưa ra quan điểm rằng cả Durkheim và Vygotsky, theo nghĩa rộng của thuật ngữ, đều là những nhà tri thức luận, đều quan tâm tới chương trình học, và đều là những lý thuyết gia về sư phạm, quan tâm tới các hoạt động xảy ra trong lớp học, thậm chí ngay cả khi theo những cách khác nhau mà mối quan tâm của người này ít được chú trọng trong công trình của người kia hoặc ngược lại. Mặc dù, như đã cho thấy ở Chương 3, cả hai tác giả đều đặt ra những lý thuyết xã hội về tri thức, nhưng cách tiếp cận của họ lại rất khác nhau. Ở chương này, tôi tập trung vào những lý thuyết xã hội về tri thức của họ, và những ý nghĩa về sự khác nhau giữa hai tác giả trong việc gợi ý cho ngành xã hội học tri thức nên làm thế nào để giải quyết vấn đề về tri thức.

Dễ thấy có một sự thiếu hụt lớn trong văn liệu bàn tới lý thuyết về tri thức của Vygotsky. Điều này rõ ràng phản ánh thực tế rằng công trình của ông phần lớn thu hút sự quan tâm của các nhà tâm lý học và ngôn ngữ học, mặc dù nó có nguồn gốc triết học rộng hơn cũng như có tiềm năng đóng góp cho nhiều ngành khác nhau. Cũng có thể là,

theo quan điểm của Derry (2003), do xu hướng phê phán hậu hiện đại đối với cái gọi là “tính lý tính trừu tượng” (abstract rationality) đã dẫn tới những cách diễn giải sai lệch hoặc có tính chọn lựa có chủ đích đối với lý thuyết của Vygotsky (1). Trái lại, Durkheim vốn đã được công nhận là một nhà xã hội học tri thức từ lâu. Tuy nhiên, tính trừu tượng của khái niệm “tính xã hội” và thực tế rằng ông đã không đi sâu vào lý thuyết xã hội về tri thức trong các bài viết về giáo dục cũng có nghĩa là chỉ gần đây ngành xã hội học tri thức mới được công nhận là trung tâm của các lý thuyết giáo dục (Moore, 2004).

Chương này bắt đầu bằng hai điểm chính về tri thức mà hai tác giả đang được bàn tới có chung quan điểm. Thứ nhất là tư tưởng cho rằng tri thức không xuất phát từ “trong đầu” hay trong thế giới vật chất. Dù theo những cách khác nhau, cả Durkheim và Vygotsky đều cho rằng tri thức là kết quả của con người (phụ nữ và đàn ông) cùng nhau tác động lên thế giới; nói cách khác, cả hai tác giả đều công khai đưa ra một lý thuyết *xã hội* về tri thức. Thứ hai, cả hai đều nhận thấy quá trình truyền tải và lịnh hội tri thức là cốt lõi của giáo dục (2). Tất nhiên ở đây nghĩa “truyền tải” không được hiểu theo nghĩa truyền tải điện năng hay truyền dẫn máy móc.

Mục đích mà chương này đi sâu vào so sánh quan điểm của hai nhà tư tưởng là để cho thấy rằng mặc dù không ai trong hai ông đem lại một lý thuyết hoàn chỉnh về tính xã hội của tri thức, nhưng những vấn đề mà hai ông nêu ra đều quan trọng đến mức không thể bỏ qua được khi nghiên cứu về xã hội học giáo dục và về giáo dục nói chung (3). Chương này bắt đầu bằng cách đề cập tới những điểm tương đồng về tư tưởng giữa hai tác giả như đã chỉ ra ở chương trước đó và đề xuất rằng mặc dù cả hai ông đều chủ trương một cách tiếp cận duy thực xã hội về tri thức (4), nhưng cách mà họ hình dung về hiện thực xã hội lại là “cấu trúc xã hội” rất khác nhau. Tôi cho rằng trong khi tư tưởng

cốt lõi của Durkheim trong lý thuyết về tri thức là khái niệm về “cấu trúc xã hội”, thì lý thuyết của Vygotsky lại dựa vào tư tưởng “hoạt động xã hội” (5). Phần sau của chương này tôi sẽ thảo luận chi tiết hơn về sự khác nhau giữa hai khái niệm “cấu trúc xã hội” và “hoạt động xã hội”.

Phần 1 của chương sẽ giới thiệu tổng quát về tri thức luận của Durkheim và những vấn đề nảy sinh từ khái niệm cấu trúc xã hội và khía cạnh hoạt động xã hội mà nó bỏ qua. Phần này dựa vào hai công trình về nhân học trong thời kì đầu của Durkheim (Durkheim, 1961; Durkheim và Mauss, 1970), cùng những công kích đối với chúng, và tiếp đó là công trình ở giai đoạn sau về chủ nghĩa dụng hành (Durkheim 1983). Phần 2 mô tả lý thuyết về tri thức dựa vào hoạt động xã hội của Vygotsky và chỉ ra nó nhấn mạnh tới những vấn đề mà Durkheim bỏ qua như thế nào. Phần này cũng ghi chú rằng sự chú trọng của Vygotsky đối với hoạt động xã hội dường như đã ngăn không cho ông thấy rằng việc khái niệm hóa tri thức có thể thực hiện được bằng cách tách riêng tri thức với những ứng dụng của nó. Tâm quan trọng của khả năng tách rời tri thức khỏi những ứng dụng của nó tất nhiên là phần trọng tâm trong phê phán của Durkheim về chủ nghĩa dụng hành (Durkheim, 1983), và có những ý nghĩa sâu sắc đối với chương trình học như đã nói tới ở Chương 3 và sẽ được thảo luận chi tiết hơn ở những phần sau của cuốn sách này. Phần 3 tìm hiểu chi tiết về những điểm tương phản giữa lý thuyết của Durkheim và Vygotsky và tiến hành mở xé sự phân biệt giữa hai khái niệm “cấu trúc” và “hoạt động”. Phần 4 đề cập tới những vấn đề nêu ra bởi học giả hàng đầu theo trường phái Durkheim là Basil Bernstein. Trong chương này, tôi tập trung chủ yếu vào cuốn sách cuối cùng của Bernstein (2000). Tuy nhiên, những tư tưởng nêu ra trong cuốn sách đó có thể được tìm lại trong những bài báo đầu tiên của ông về chương trình học (Bernstein, 1971). Tôi sẽ chỉ ra những điểm mạnh

và một vài vấn đề với cách tiếp cận của Durkheim được nói tới ở Chương 3 sẽ được tái hiện ra sao trong lý thuyết về tri thức giáo dục mà Bernstein đi xa hơn so với Durkheim. Phần 5 tìm hiểu một vài cách thức mà những tư tưởng của Vygotsky được phát triển, đặc biệt là bởi lý thuyết gia về văn hóa – xã hội người Phần Lan, Yrjo Engestrom, và chỉ ra làm thế nào mà cách mà cách tiếp cận của Engestrom có thể nêu bật được những vấn đề mà lý thuyết về tri thức dựa vào hoạt động xã hội có thể dẫn tới. Chương này kết luận bằng cách gợi ý một vài ý nghĩa của sự phân biệt giữa các cách tiếp cận về tri thức dựa vào cấu trúc và hoạt động.

Mặc dù hoạt động trong hai ngành nghiên cứu khác nhau là xã hội học và tâm lý học, đồng thời sống và làm việc trong những hoàn cảnh khác nhau là nước Pháp thời kì tiền Thế chiến thứ nhất và nước Nga thời tiền cách mạng, cả Durkheim và Vygotsky đều có những điểm chung với tư cách là những lý thuyết gia về xã hội và những nhà tư tưởng về giáo dục. Cả hai đều có lý thuyết xã hội về tri thức liên quan nhiều đến những tư tưởng của họ về giáo dục (6). Cả hai cùng có chung cách tiếp cận về tri thức và sự phát triển của con người giống với những nhà trí thức tiến bộ trong những thập kỉ đầu của thế kỉ hai mươi. Cả hai đều đưa ra lý thuyết về tính *dị biệt* (differentiated) của tri thức; họ đều nhận ra rằng tri thức không phải là một mạng lưới liền mạch – mà tri thức lý thuyết hay tri thức không phụ thuộc vào hoàn cảnh và tri thức hàng ngày hay tri thức phụ thuộc vào hoàn cảnh có những cấu trúc khác nhau và những mục đích khác nhau. Cả hai đều coi giáo dục là khởi nguồn chính yếu và là điều kiện để con người lĩnh hội được năng lực khai quát hóa, và cả hai đều nhận ra rằng sự lĩnh hội tri thức không phụ thuộc hoàn cảnh hay tri thức lý thuyết là mục đích chủ chốt, nếu không nói là duy nhất, của giáo dục chính thống.

Mặc khác, Durkheim và Vygotsky lại có những quan điểm khác nhau về các khía cạnh của sự phát triển con người mà họ cho là cốt lõi, và về cách mà họ hình dung về tính xã hội trong lý thuyết về tư duy và tri thức của mình. Đồng thời, Durkheim lại quan tâm hơn nhiều tới vai trò liên đới của giáo dục trong một xã hội khi mà, đặc biệt ở nước Pháp thời kì của ông, những mối liên kết tôn giáo truyền thống đang dần suy yếu. Trái lại, Vygotsky lúc đó sống trong một xã hội mà một khái niệm mới về con người – con người xã hội chủ nghĩa – đang được hình thành. Do đó không có gì ngạc nhiên khi họ có những tư tưởng khác nhau về bản chất xã hội của tri thức.

Cả hai ông đều nhận thấy rằng con người có tính xã hội theo những cách không hề có được ở loài vật, và cả hai đều lý giải những mối quan hệ xã hội của con người là có tính sư phạm về mặt bản chất. Nói cách khác, cả hai đều thấy rằng, thông qua khả năng của mình, con người không chỉ thích ứng với môi trường như loài vật mà còn có thể tương tác trong môi trường sư phạm mà họ có thể trở thành những thành viên của xã hội và có thể sáng tạo tri thức. Tuy nhiên, hai tác giả lại khác nhau về cách họ diễn giải về nguồn gốc của tính xã hội đặc trưng ở con người này. Mặc dù cả hai ông đều là sản phẩm của Thời đại Ánh sáng và đều tin vào khoa học và tiến bộ xã hội, Durkheim có xu hướng nhìn lại nguồn gốc của tri thức trong khi Vygotsky có xu hướng nhìn vào tiềm năng của con người trong việc sáng tạo một xã hội chủ nghĩa. Trước khi khám phá những ý nghĩa của những điểm khác nhau này, hai phần sau sẽ tập trung riêng và chi tiết hơn vào tư tưởng về tri thức của Durkheim và Vygotsky.

Tri thức luận của Durkheim

Đối với Durkheim, tính xã hội cơ bản của con người là nền tảng của lý thuyết xã hội về tri thức; những gì thuộc con người đều có tính

xã hội. Ông cho rằng xã hội loài người được khởi phát từ những mối quan hệ tập thể được tìm thấy ngay trong lòng những xã hội nguyên thủy nhất – đó là những hệ thống thị tộc mà ông nghiên cứu. Đối với Durkheim, tính xã hội của con người nguyên thủy được thể hiện và là cơ sở của việc họ được chấp nhận làm thành viên của các thị tộc trong các xã hội mà ông nghiên cứu. Chính ở khả năng phân loại các thị tộc (và làm thế nào biết được thành viên của thị tộc này khác biệt với thành viên thị tộc khác ra sao) mà Durkheim và Maus (1970) đã xác định được logic (quá trình phân nhóm của sự vật thành những phạm trù biệt lập). Durkheim cho rằng những vật tổ gắn với những tôn giáo nguyên thủy (thường là một loài vật, chim hoặc cá) là những biểu tượng tập thể giúp xác định người nào đó thuộc thị tộc nào (và do đó biết được họ là ai). Dựa vào nghiên cứu về tôn giáo vật tổ mà ông đã xây dựng được một lý thuyết xã hội về nền tảng của tri thức, và chính từ điểm xuất phát này mà ông triển khai được luận đề về sự phân biệt giữa “cái thiêng” và “cái phàm”, cũng như quan điểm về tôn giáo nguyên thủy như là một hình thức khoa học nguyên mẫu (proto-science).

Durkheim bắt đầu bằng cách chỉ ra rằng, dù đóng vai trò là những niềm tin và tập tục tôn giáo của các thành viên trong xã hội nguyên thủy, những biểu tượng tập thể xuất hiện từ trong lòng các thị tộc và tạo thành cấu trúc các thị tộc đó rất giống, ít nhất là ở hình thức, với những ý niệm trong logic hiện đại. Có thể nói, sự thống trị của chủ nghĩa lý trí trong thời đại Durkheim với quan niệm coi các ý niệm logic là thiên bẩm (theo nghĩa của Kant) đã bị ông đảo ngược. Như cách nói của ông và Mauss:

(không phải) các mối quan hệ của con người được dựa trên những mối quan hệ logic giữa các sự vật, mà trong thực tế, chính cái các mối quan hệ của con người là cái mang lại cái nguyên mẫu cho mối quan

hệ logic của sự vật... con người phân loại sự vật bởi vì họ được chia thành những thị tộc.

(Durkheim và Mauss, 1970:82)

Một thế kỉ sau chúng ta vẫn quay trở lại với tư tưởng của Durkheim, không phải bởi vì có những chứng cứ dân tộc học chứng thực cho nghiên cứu của ông (và thường không có chuyện như vậy) mà bởi vì, một cách hết sức độc đáo, ông đã mang đến một cách lý giải xã hội học đầy thuyết phục về những phạm trù cơ bản nhất của tư duy loài người (và do đó về nền tảng của tri thức). Đối với Durkheim, công năng, tính khách quan và tính phổ biến của tri thức có nguồn gốc từ tính phổ biến của xã hội đối với các thành viên. Hơn nữa, khi phân biệt giữa những hình thức phân loại vật tổ với chức năng gắn kết các xã hội nguyên thủy, với cái mà ông và Mauss gọi là “hình thức phân loại có tính công nghệ với chức năng phản ánh đơn thuần sử dụng”, ông muốn gợi ý làm thế nào mà chúng ta có thể xây dựng được một lý thuyết xã hội về những nguồn gốc của những sự phân biệt mà chúng ta thường coi là lẽ dĩ nhiên, ví dụ sự phân biệt giữa cái phân tích và cái mô tả, giữa cái lý thuyết và cái thường nhật, giữa cái tất yếu và cái ngẫu nhiên (7). Nói cách khác, ông đã đem lại cho chúng ta cơ sở cho một lý thuyết xã hội về sự dị biệt của tri thức. Do đó, lý thuyết xã hội về tri thức của ông cũng là nền tảng cho một lý thuyết về chương trình học; nó gợi ý một loạt những nguyên tắc cho việc lựa chọn tri thức trong chương trình học. Đây là điểm mà tôi sẽ quay trở lại.

Trong chú thích cuối trang của cuốn *Những Phép Phân loại Nguyên thủy* (Primitive Classifications), Durkheim và Mauss đã phân biệt rạch ròi giữa tư tưởng của họ về những hình thức phân loại xã hội và những cách mà các thành viên trong xã hội nguyên thủy phân loại

cái mà Durkheim và Mauss gọi là ‘những sự vật mà họ sống theo những phương tiện họ sử dụng để có được chúng’ (Durkheim và Mauss 1970: 81). Họ thấy rằng những hình thức phân loại thứ hai là “những hình thức phân loại đơn thuần... và không phải là *những phép phân loại theo hệ thống*” (Sđd.:81 (chữ tôi in nghiêng)).

Tại sao Durkheim lại phân biệt rõ ràng giữa những hình thức phân loại tôn giáo hay vật tổ với cái mà ông gọi là những hình thức phân loại có tính công nghệ (tính thực dụng/thực tiễn)? Tôi cho rằng sự phân biệt này là cốt lõi của lý thuyết về tri thức và lý thuyết về xã hội của ông, vốn theo một nghĩa nào đó là như nhau; điểm này cần nói rõ hơn đôi chút. Hơn nữa, cách tiếp cận của Durkheim lại bộc lộ một số vấn đề khi ông có xu hướng lược đi ý nghĩa xã hội học mà ông gán cho tôn giáo, tri thức và xã hội. Thứ nhất, có thể nói toàn thể lý thuyết về tri thức của ông sẽ sụp đổ nếu lý do cho sự phân biệt giữa hình thức phân loại có “tính xã hội” và hình thức phân loại có “tính công nghệ” không được chấp nhận. Việc ông bảo vệ quan điểm về nguồn gốc xã hội của tri thức cũng đồng nghĩa với sự thừa nhận rằng các thị tộc người nguyên thủy và những nghi lễ tập thể giúp duy trì sự tồn tại của các thị tộc đó được dựa trên sự ưu tiên đối với mối liên hệ nhận thức hơn là những hình thái liên kết nhóm hay quan hệ xã hội khác giữa những thành viên. Thứ hai, mặc dù phê phán Kant nhưng về bản chất, Durkheim vẫn là một nhà duy lý với quan niệm rằng lý trí (và sự biểu hiện cụ thể của nó là logic) là phẩm chất duy nhất giúp con người được là người (và phân biệt con người với con vật). Đối với Durkheim, lý trí cũng là nền tảng của tri thức thực sự khách quan mà chúng ta có về thế giới, và do đó nó là nền tảng của khoa học. Mặt khác, Durkheim rất bất mãn với những cách lý giải về nguồn gốc của lý trí chiếm ưu thế trong thời đại của ông. Những cách lý giải này, cùng với những vấn đề của chúng mà Durkheim vạch ra, có thể được tóm gọn qua những thuật ngữ giản lược sau:

- *Chủ nghĩa duy lý* – thuật ngữ này nói về quan điểm của Kant và những môn đồ của ông cho rằng lý trí tồn tại sẵn có trong đầu óc con người. Đối với Durkheim, đây là sự khẳng định không thể chứng minh được và do đó, giống như sự xác tín, là một cơ sở không đáng tin cậy cho tri thức và chân lý. Hơn nữa, chúng ta không thể nào tính xuể sự đa dạng của những hình thức tín ngưỡng trong các xã hội khác nhau.
- *Chủ nghĩa kinh nghiệm* – đây là nhận định, mà tác giả là những người như John Locke, lý trí có cơ sở là kinh nghiệm (hay các cảm giác mà não người thu nhận được) được kiểm soát bằng phương pháp khoa học. Đối với Durkheim, cảm giác là cơ sở không đủ tin cậy và thỏa đáng để giải thích tính phổ quát và mệnh lệnh của logic trong những mối quan hệ giữa con người.
- *Chủ nghĩa biện chứng của Hegel* – Hegel đặt lý trí trên nền tảng lịch sử và bản thể học – trong sự tồn tại của chúng ta với tư cách là con người. Đây là quan điểm về lý trí và logic mà Durkheim chắc chắn không ủng hộ. Là người hâm mộ truyền thống xã hội học thực chứng của Comte, có thể đoán được rằng Durkheim coi cách tiếp cận của Hegel là phi khoa học.
- *Chủ nghĩa duy vật biện chứng* – quan điểm này coi nền tảng của tri thức là hoạt động lao động của con người, và những mâu thuẫn nảy sinh khi con người đấu tranh nhằm chiếm hữu thế giới vật chất thông qua lao động. Durkheim bác bỏ lập trường Mác-xít này bằng luận điểm cho rằng “thế giới của các biểu tượng áp đặt lên cái nền vật chất chứ không hề nảy sinh từ đó” (Durkheim, 1961: 461). Mặc dù công nhận rằng thế giới vật chất luôn luôn “để lại dấu vết của mình” lên các hoạt động xã hội, Durkheim khẳng định sự tồn tại của cái thực tại “duy nhất” về những biểu tượng xã hội và tập thể.

Lý thuyết xã hội về tri thức và lý trí của Durkheim là nỗ lực của ông nhằm khắc phục những điểm yếu mà ông nhận thấy ở bốn cách tiếp cận trên.

Thứ ba, Durkheim tách rời hai hệ thống phân loại bởi vì ông cho rằng sự phân loại theo logic luôn phải đi trước bất kì hệ thống phân loại khác liên quan tới mục đích thực dụng. Nói cách khác, con người đã sống trong các thị tộc và đã phát triển một khả năng nhận biết về mình như là những thành viên của thị tộc trước khi họ phát triển khả năng phân loại (8). Như ông và Mauss đã nói khi giải thích tại sao họ lại chú ý tới những hệ thống phân loại mang tính công nghệ, ‘điều trên hết mà chúng tôi cố gắng thực hiện là làm sáng tỏ những nguồn gốc [xã hội] của quy trình logic làm nền tảng cho sự phân loại khoa học’ (Durkheim và Mauss, 1970: 82). Sự hiểu về “ngôi lời” (the word) đi trước sự hiểu về “thế giới” (the world) là cách mà ông lý giải về điều này trong công trình nghiên cứu sau này về các trường đại học của Pháp (Durkheim, 1977).

Thứ tư, Durkheim đã đi tìm lời giải cho câu hỏi tại sao chúng ta lại thấy logic có sức ép buộc như vậy; nói cách khác, như câu hỏi ông đặt ra, sức mạnh mặc nhiên của mệnh lệnh logic đối với tư duy con người đến từ đâu? Đối với Durkheim, sức mạnh này không bao giờ có thể có được từ tính hữu ích của logic để phù hợp với những nhu cầu cụ thể (xem Chương 15). Ông cho rằng hậu quả tất yếu từ đó sẽ là những tiêu chí không đáng tin cậy cho chân lý. Sức mạnh của logic phải liên quan tới những nhân tố có tính *tiên nghiệm* và ở bên ngoài bất kì một hoạt động cụ thể nào của con người. Nói cách khác, cũng là nhắc lại luận điểm chủ chốt của Durkheim, sức mạnh mang tính mệnh lệnh của logic, và do đó là tri thức, phải đến từ xã hội với tư cách là một thực tại *duy nhất*.

Sự bác bỏ công khai của ông về tầm quan trọng của cái mà ông và Mauss gọi là “những hệ thống phân loại mang tính công nghệ” có xuất phát từ (a) sự chú trọng tới những nền tảng của tri thức hay logic và (b) khái niệm của ông về xã hội như một chỉnh thể với tư cách là những căn cứ của chân lý và tính khách quan và là cơ sở nhân tính con người cùng cảm quan về bản sắc (identity) của họ. Worsley (1956) cho rằng chính đặc điểm về hình thái của các xã hội mà ông nghiên cứu – cụ thể là cấu trúc thị tộc của chúng – mà Durkheim đã lấy làm mô hình cho những nguồn gốc xã hội của những phạm trù cơ bản của logic, và do đó là những căn cứ của tri thức. Bằng cách liên hệ những lớp phân loại của thị tộc, cận thị tộc và bộ lạc tới các quy tắc của logic, ông cho rằng đã có cơ sở cho việc ngoại suy một lý thuyết xã hội dựa trên các xã hội nguyên thủy cho các biểu tượng tập thể của mọi loại hình xã hội, dù phức tạp đến đâu.

Rõ ràng là Durkheim đã tập trung nghiên cứu các xã hội với tư cách là những chỉnh thể, một điều không đáng ngạc nhiên do chưa có nhiều dị biệt trong các xã hội nguyên thủy; chúng là *cái* nguyên mẫu của hình thức “liên đới cơ học” (mechanical solidarity). Hơn nữa, ông ít chú ý tới các hoạt động xảy ra trong lòng các xã hội đó, hay nói cách khác là những cấu trúc nội tại của chúng, và câu hỏi đặt ra là, “điều đó có quan trọng cho lý thuyết về tri thức của ông?”. Vấn đề này có thể được minh họa bằng cách liên hệ với việc săn bắn và hái lượm với tư cách là nguồn sống chính của các xã hội thổ dân mà ông nghiên cứu. Những hoạt động này không đóng vai trò gì trong nghiên cứu của ông. Ông bàn tới khái niệm xã hội và những mối quan hệ xã hội chủ yếu bằng các thuật ngữ trừu tượng và không viện tới nội dung của chúng hay tới những hoạt động, các mối quan tâm và những thành viên cụ thể. Một ví dụ khác minh họa sự tách rời cấu trúc với nội dung của Durkheim là những trường hợp ông chỉ ra các vật tổ tượng trưng cho các thần linh có mối liên hệ với các loài thực vật, con vật ra sao,

và trở thành nguồn ký thác tượng trưng của các lực lượng tâm linh như thế nào. Durkheim ngũ ý rằng bất kì một cây cỏ hay con vật nào cũng có thể được gán thành vật tổ một cách vô đoán; chính chức năng của chúng mới là điều ông quan tâm.

Worsley (1956) cho rằng sự sao lãng đối với những hoạt động sinh tồn của thành viên các xã hội nguyên thủy là một điểm yếu trong tri thức luận của của Durkheim (9). Những thành viên của các xã hội này không tròng trọt, không chăn nuôi và hầu như không có các kĩ thuật bảo quản thức ăn. Kết quả là việc tìm kiếm thức ăn nhờ săn bắn và hái lượm trở thành ưu tiên hàng đầu. Điều này có nghĩa rằng những cách mà các khu vực địa lý cụ thể được phân loại và những mục đích cho việc phân biệt này có tầm quan trọng sống còn đối với sự tồn vong của một thị tộc. Đối với Worsley, những hệ thống phân loại theo sinh kế này cũng đóng vai trò quan trọng trong nhận thức luận không thua kém gì các mối quan hệ thị tộc trong trọng tâm nghiên cứu của Durkheim. Tuy nhiên, Durkheim lại chỉ quan tâm tới các mối quan hệ thị tộc. Durkheim dường như không tính đến thực tế rằng những tín ngưỡng tôn giáo như tôn giáo vật tổ và các mối quan hệ thị tộc phát triển trong những môi trường sống cụ thể và rằng các xã hội phân chia theo thị tộc cũng phát triển những hình thức phân loại hệ thống và khá khách quan vốn được nảy sinh từ nhu cầu cần xác định và sử dụng thực vật và động vật cho việc ăn mặc. Nói cách khác, có thể không chỉ có một cơ sở phân loại theo thị tộc (và do đó có tính xã hội) mà còn có cơ sở vật chất nữa (10).

Nhìn chung, đối với Durkheim, tính phổ quát của các phạm trù tự duy mà ông quan tâm có nguồn gốc từ tính phổ biến của các biểu tượng tập thể mà ông đã tìm ra, chứ không xuất phát từ những kinh nghiệm sinh tồn cụ thể mang tính xã hội trong những môi trường sống nhất định. Ông tách rời hoạt động tập thể trong thị tộc ở các xã hội

nguyên thủy khởi hoạt động của các thành viên trong thị tộc trong quá trình đấu tranh sinh tồn với giới tự nhiên mà không coi điều đó sẽ mang lại vấn đề cho lý thuyết về sự phân loại của mình. Trong bài phê phán Durkheim, Worsley (1956) đã tương đối hóa những phạm trù cơ bản của tư duy theo những điều kiện cụ thể của từng loại xã hội. Đối với Durkheim, điều đó sẽ chỉ tước bỏ đi tính khách quan căn bản và tính chất xã hội của những phạm trù mà thôi.

Durkheim đã bảo vệ một cách thuyết phục cho quan điểm về nền tảng xã hội của tri thức hay logic. Như theo cách nói của Cuvillier (1955), chân lý đối với Durkheim là một hiện thực xã hội, nhưng nó không thể được giải thích bằng những nhu cầu thực tiễn – những nhân tố sẽ hướng xã hội tới những hệ thống phân loại mang tính công nghệ. Durkheim đã tương phản tư duy tư biện (với nguồn gốc là “cái thiêng”) với hành động, cái được ông gọi là một hình thức “giải phóng tức thời” (“sudden release”), hay chính là sự phản ứng tức thời đối với nhu cầu – nói cách khác đó là “cái phàm”. Kết quả là, lý thuyết của ông mang lại cái nhìn xã hội về những nền tảng của tri thức và chân lý, và một lý thuyết về hình thức dị biệt cơ bản của tri thức; mặt khác, lý thuyết đó lại không đưa chúng ta đi được bao xa với tư cách là một lý thuyết về sự phát triển của tri thức bộ môn (disciplinary knowledge). Chúng ta có điểm xuất phát cho một lý thuyết xã hội của tri thức, nhưng vẫn còn một số vấn đề cần giải quyết. Một là, làm thế nào để khoa học, với những nền tảng được khai quát hóa những cái phổ biến đối với bất kỳ xã hội nào, có thể được sử dụng để chuyển hóa thế giới cụ thể thường nhật. Một vấn đề tiếp đó là làm thế nào để liên hệ các phạm trù về “cái thiêng” và “cái phàm” của Durkheim với một lý thuyết xã hội về chương trình học – đây chính là một vấn đề được phân tích trong tác phẩm của Basil Bernstein.

Phản tiếp theo sẽ thảo luận về tri thức luận của Vygotsky. Nó được phân biệt với tri thức luận của Durkheim ở ba điểm. Thứ nhất, như đã đề cập ở phần đầu, đây là khía cạnh ít được ông quan tâm. Thứ hai, nó không tách rời những nền tảng của tri thức khỏi những hệ thống “phân loại mang tính công nghệ”, hay những loại tri thức cụ thể như khoa học và công nghệ. Thứ ba, không như tri thức luận của Durkheim, nó không đặt nguồn gốc của tri thức ở các cấu trúc phổ biến đối với mọi loại hình xã hội, mà ở các hoạt động của con người trong quá trình chuyển hóa giới tự nhiên.

Tri thức luận của Vygotsky

Trong khi Durkheim chuyên tâm rõ ràng vào việc phát triển một lý thuyết về tri thức qua các công trình *Những Hệ thống Phân loại Nguyên thủy* (cùng với Marcel Mauss, 1967) và *Những Hình thái Sơ khai của Đời sống Tôn giáo* (Durkheim, 1912), mối quan tâm chủ đạo của Vygotsky là sự phát triển con người, hay là sự phát triển của tư duy trí não, chứ không phải tri thức. Như tôi đã nói ở Chương 3, ông muốn cho thấy rằng: ‘Bản chất con người [và cụ thể là tư duy trí não con người] đã thay đổi theo tiến trình của lịch sử’ (Luria và Vygotsky, 1992: 41 (chữ in nghiêng do tôi thêm vào)).

Một lần nữa, trái với Durkheim, người chống lại luận điểm của Comte và Saint Simon cho rằng sự chuyên môn hóa và sự phân chia lao động xã hội có nguyên nhân từ sự tan rã xã hội, Vygotsky lại tập trung cụ thể hơn tới chủ thuyết về cá nhân (individualism) vốn đóng vai trò chủ đạo trong ngành tâm lý học thời bấy giờ. Ông quan tâm tới việc khái niệm hóa một lý thuyết văn hóa và xã hội về tư duy con người để chống lại những xu hướng dựa vào yếu tính luận và mang tính phi lịch sử trong ngành tâm lý học. Với những mục đích đó mà Vygotsky tìm hiểu về các nghiên cứu nhân học về các dân tộc nguyên

thủy. Giống như Durkheim, ông không tự thực hiện một nghiên cứu dân tộc học nào; nhưng khác với Durkheim, dường như ông dựa nhiều vào những phân tích thứ cấp của Levy-Bruhl, thay vì những nghiên cứu dân tộc học sơ cấp.

Vygotsky rút ra một bài học căn bản và quan trọng từ Levy-Bruhl và điều đó đã đưa ông gần tới Durkheim – đó là tư duy và logic đều có tính xã hội. Tuy nhiên, trong khi đối với Durkheim thì sự giống nhau giữa tư duy người nguyên thủy và người hiện đại là điều quan trọng, Vygotsky ủng hộ quan điểm của Levy-Bruhl cho rằng những sự khác nhau mới là điều đáng quan tâm. Như ông viết: ‘những chức năng tâm lý bậc cao ở người nguyên thủy khác rất nhiều so với những chức năng tương tự ở người văn minh... chính kiểu tư duy... [là]... một biến số lịch sử’ (Luria và Vygotsky, 1992: 44). Đồng thời trái với Durkheim (và Levy-Bruhl), Vygotsky nhấn mạnh tới tầm quan trọng mang tính cốt lõi của nhận thức luận của các hoạt động sinh kế của các thành viên trong xã hội nguyên thủy. Vygotsky cho rằng ngay cả người nguyên thủy cũng có khả năng ‘tư duy logic khách quan bất kì khi nào mục đích cho những hành động của anh ta nhằm vào việc thích ứng trực tiếp với giới tự nhiên’ (Luria và Vygotsky 1992: 45). Khác với Durkheim (và giống với Levy-Bruhl), Vygotsky không cho rằng tôn giáo có vai trò tích cực gì. Trong khi đối với Durkheim, tôn giáo là hình mẫu tiền thân của khoa học, Vygotsky thì lại cho rằng hạt giống của khoa học và công nghệ nằm ở ‘các công cụ, việc săn bắn, nuôi trồng và chiến đấu, tất thảy đều đòi hỏi tư duy logic khách quan của con người’ (Luria và Vygotsky, *Sđd.*). Đây chính là những hoạt động mà Durkheim coi là có tính tạm thời và chỉ là hình thức “công nghệ” của hoạt động phân loại.

Trái với Levy-Bruhl, người không dị biệt hóa giữa khoa học và tư duy hiện đại (đối với ông cả hai đều tạo thành tư duy kinh nghiệm

đồng nhất và siêu việt ở các xã hội hiện đại), Vygotsky lại phân biệt rõ ràng giữa các khái niệm khoa học và khái niệm thường ngày, như tôi đã trình bày ở Chương 3, và đây là điểm tương đồng rõ rệt với sự phân biệt giữa “cái thiêng” và “cái phàm” của Durkheim.

Phần trình bày quan điểm của Vygotsky về tri thức có thể được kết luận ngắn gọn rằng lý thuyết xã hội về tri thức của ông được nhấn mạnh ở điểm mà Durkheim bỏ qua – đó là sự đấu tranh của con người nhằm chiếm hữu giới tự nhiên để tồn tại. Vì vậy, theo một nghĩa rộng, ông là nhà duy vật, và thoát nhìn, cách tiếp cận lịch sử của Vygotsky về tri thức có vẻ có căn cứ từ những thực tại về tồn tại xã hội hơn là cách tiếp cận của Durkheim. Tuy nhiên, nó mang lại một số vấn đề. Thứ nhất, dường như ông coi là đương nhiên sự chuyển hóa theo chiều tiến bộ trong cuộc đấu tranh sinh tồn của nhân loại ở giai đoạn tiền khoa học sang giai đoạn tư duy khoa học. Trong lý thuyết của ông không có chỗ cho việc xác định những điều kiện dành cho việc chuyển hóa này theo lý thuyết mà Max Weber đã phát triển và được bảo vệ đầy thuyết phục bởi Ernest Gellner (Gellner, 1992). Thứ hai, mối quan hệ giữa thuyết tiến hóa về sự phát triển tri thức của Vygotsky và sự xuất hiện của những hình thức tư duy bậc cao ở trẻ em là chưa rõ ràng. Mỗi liên hệ về phát triển mà ông muốn nói tới giữa “tư duy thực sự logic do nhu cầu của người nguyên thủy trong các hoạt động chăn nuôi tròng trọt” và tư duy “khoa học” bậc cao gắn với quá trình sư phạm trong giáo dục chính thống vẫn còn mơ hồ. Sự phát triển về quá trình phân biệt giữa các khái niệm khoa học (lý thuyết) và khái niệm thường ngày dường như có xuất phát từ phê phán đối với tư tưởng của Piaget hơn là từ bất mối quan hệ tường minh nào trong lý giải duy vật và phát sinh (genetic) của ông. Cuối cùng, Vygotsky dường như coi là đương nhiên những vấn đề mà Durkheim quan tâm trước hết – cụ thể là tính khách quan và sức mạnh mang tính mệnh lệnh của logic và những nền tảng cần thiết của tri thức.

Bàn thêm về những điểm khác nhau giữa Durkheim và Vygotsky

Như đã bàn ở Chương 3, về mặt tiêu chí, có nhiều điểm giống nhau đáng kể mang tính hình thức giữa tư tưởng của Vygotsky về các khái niệm lý thuyết và tư tưởng của Durkheim về “cái thiêng” và “cái phàm”. Cả hai đều được thể hiện ở mối quan hệ mang tính hệ thống giữa khái niệm và trạng thái độc lập với những bối cảnh cụ thể. Cả hai đều mang lại tiềm năng cho phán đoán, kết nối và khái quát hóa. Cả hai đều tách rời với những hoạt động thường nhật (mặc dù điểm nhấn mạnh của hai tác giả về sự tách biệt này không giống nhau) mặc dù chúng đều xuất phát từ đó. Vygotsky phân biệt giữa thực tại được phản ánh trong ý thức (các khái niệm lý thuyết) và giác quan trực tiếp (các khái niệm thường nhật) và coi chúng là hai hình thức tư duy khác nhau về chất. Ông gọi mối quan hệ của chúng là một “bước nhảy biến chứng”, nhưng dù vậy chúng ta vẫn rất hoài nghi vì không hiểu ông ngụ ý gì khi sử dụng thuật ngữ này. Ở Chương 3 tôi cho rằng chúng ta cần nhìn nhận cách tiếp cận của Vygotsky đối với hai loại khái niệm này ở tính chất biện chứng theo đúng nghĩa của từ này theo cách mà ông cho rằng chúng được gán và liên hệ với nhau trong một quá trình tiếp diễn. Điều này trái ngược hoàn toàn với quan điểm của Durkheim cho rằng ‘trong toàn bộ tiến trình lịch sử của tư duy con người chưa có hai phạm trù nào (cái thiêng và cái phàm) lại dị biệt sâu sắc và trái ngược nhau hoàn toàn đến vậy’ (Durkheim, 1995: 53).

Đối với Durkheim, chỉ có xã hội (với tư cách là một cấu trúc độc lập với các hoạt động xã hội tạo thành nó) định hình và cấu thành những hình thức phân loại xã hội bất chấp (hầu hết) các hoạt động của một xã hội cụ thể nào. Trong khi đó, Vygotsky lại quan niệm rằng chỉ những hoạt động này – việc tác động và chuyển hóa tự nhiên – mới là nền tảng căn bản của sự phát triển con người trong lịch sử (và do đó là của tri thức). Vẫn còn tồn tại một câu hỏi về mối liên hệ giữa

quan điểm về hoạt động xã hội cùng với cách thức phát triển của nó, với sự phân biệt khái niệm lý thuyết và khái niệm thường nhật của Vygotsky. Wertsch (1990) và một số tác giả khác cho rằng Vygotsky đã mang một cái nhìn quá hướng đích (over-teleological) về lịch sử, đồng thời đã ủng hộ quan điểm trừu tượng về lý tính vốn là di sản của cái nhìn thiếu phê phán trong thời kì Ánh sáng (11). Tuy nhiên, cho dù quan điểm của Vygotsky về lý trí có đúng hay không thì xã hội loài người sẽ không thể là gì nếu nó không mang một khái niệm hướng đích hay một mục đích nào đó. Tương tự như vậy, những phê phán hậu hiện đại về tư tưởng của ông về các khái niệm khoa học chỉ nói nhiều về những người phê phán hơn là về Vygotsky. Dù sao thì hoạt động của ông cũng chỉ diễn ra ở một giai đoạn rất cụ thể là thời hậu cách mạng Nga. Một cách để làm nổi bật sự tương phản giữa Durkheim và Vygotsky là đi sâu vào tìm hiểu sự phân biệt giữa cấu trúc/hoạt động nhằm kết hợp việc so sánh tư tưởng của họ đồng thời suy xét xem làm thế nào điều đó có thể giúp chúng ta đi đến một lý thuyết lý thuyết về tri thức thỏa đáng hơn.

Durkheim và Mauss cho rằng cái mà họ gọi là những phép phân loại nguyên thủy:

không hề có tính duy nhất hay khác thường... trái lại, [chúng] dường như có liên hệ... với những phép phân loại khoa học đầu tiên... [với] đầy đủ những đặc điểm thuộc bản chất. Chúng là những hệ thống các khái niệm logic có trật tự... sắp xếp theo những mối quan hệ ổn định và cùng hình thành một chỉnh thể duy nhất... như khoa học, chúng chỉ có mục đích suy đoán đơn thuần. Đối tượng của chúng không phải là để tạo điều kiện cho hành động, mà là để tăng cường sự hiểu biết, để giải thích những mối quan hệ tồn tại giữa các sự vật... [chúng] được tạo ra trước hết là để kết nối các khái niệm, để hợp nhất tri thức.

(Durkheim và Mauss, 1970: 81)

Durkheim đã phát triển được lý thuyết xã hội về các nền tảng của tri thức bằng cách lập luận rằng cấu trúc của xã hội (mà qua các ví dụ mà ông lấy làm minh họa trong nghiên cứu thì khái niệm này chỉ cách thức mà các thị tộc được phân biệt với nhau trong các xã hội nguyên thủy) có sự tương đồng với các cấu trúc của logic, và do đó với các nền tảng của mọi tri thức. Điểm mạnh của một lý thuyết như vậy là:

- nó coi xã hội là nền tảng của tri thức đồng thời tách biệt và không đồng nhất với các mối quan hệ xã hội, thể chế, các cá nhân hay với những hình thức ứng dụng của tri thức (như trong trường hợp công nghệ và công cụ).
- nó nhấn mạnh rằng các phép phân loại hay là những nguyên tắc loại trừ và thêm vào của một hệ thống có trật tự là những đặc điểm tất yếu của xã hội và của bất kỳ loại tri thức nào được cho là khách quan.
- nó cho thấy một cách tường minh mối liên kết giữa bản sắc (identity) và tri thức, ví dụ như, giữa thị tộc (hay xã hội) mà tôi là một thành viên và tri thức của tôi về thế giới với tư cách là một thành viên của một xã hội hay một thị tộc (một điểm quan trọng mà Bernstein tiếp tục phát triển, sẽ được nói tới ở Chương 10).
- nó mang lại lý lẽ cho một lý thuyết về tính *tiên nghiệm* xã hội của tri thức qua đó nó không lấy những mục đích ứng dụng hay những hậu quả làm cơ sở cho chân lý như theo chủ nghĩa dụng hành, đồng thời khác với Hegel và Marx nó không lấy quan điểm thiên mệnh về sự hoạt động của lý trí hay về sự sụp đổ của các giai cấp xã hội trong lịch sử.

Tuy nhiên, do né tránh những loại hình mang tính “hướng đích” khác của phép phân loại vốn nảy sinh từ những nhu cầu sinh tồn cấp

bách, và do giả định rằng những nguyên lý về cơ sở xã hội của tri thức trong những xã hội sơ khai nhất mà ông vạch ra cũng đúng với mọi xã hội, Durkheim đã đặt những nền tảng của tri thức gần như bên ngoài cả xã hội và lịch sử. Điều này dẫn tới việc ông giả định rằng mặc dù có tính xã hội, những nền tảng của tri thức không có lịch sử – chúng gần như có tính phổ quát. Vấn đề là, với kết luận như vậy, nó tước bỏ nội dung khỏi khái niệm về “tính xã hội” hay “cái xã hội”, hay nói cách khác, nó tước đi khỏi những khái niệm này bất kì nét đặc trưng văn hóa ở những xã hội cụ thể. Kết luận này cũng lệch pha với những thay đổi trong khái niệm về logic vốn là kết quả sau những tranh cãi trong ngành triết học (Collins, 1998). Cho dù ta nghĩ gì về những khái niệm như logic mờ (logic fuzzy), tại sao chúng lại xuất hiện và phát triển ra sao cho tới thời điểm này, và tại sao chúng lại là phản hồi đối với sự phát triển của ngành khoa học máy tính không phải là những câu hỏi không thú vị trong ngành xã hội học. Đồng thời, do chỉ quan tâm tới các nền tảng, lý thuyết của Durkheim đã tước nội dung khỏi tri thức. Điểm mà Worsley và các nhà nhân học xã hội khác không thừa nhận ở Durkheim là ngay cả ở những xã hội nguyên thủy, cấu trúc thị tộc không phải là cơ sở duy nhất cho sự phát triển của những hệ thống phân loại xã hội. Một lý thuyết xã hội về tri thức có thể còn phức tạp hơn nhiều so với điều mà Durkheim đã hi vọng. Sự bác bỏ của ông về tầm quan trọng đối với nhận thức luận của những phép phân loại mang tính công nghệ vẫn còn khó có thể biện minh được.

Dù có nhiều điểm giống nhau trong tư tưởng của Durkheim và Vygotsky như đã tóm tắt ở phần đầu của chương này, tôi đưa ra giả thuyết rằng mối quan tâm của Vygotsky lại là điều mà Durkheim bỏ qua – đó là các hoạt động của con người trong cuộc đấu tranh nhằm chiếm hữu giới tự nhiên. Khác với Durkheim, Vygotsky lấy các mối quan hệ sản xuất với giới tự nhiên làm điểm xuất phát. Đồng thời, khái niệm về sự phát triển con người của ông bao gồm sự xuất hiện

những hình thức tư duy bậc cao vốn thường không tự nảy sinh từ mối quan hệ của con người với giới tự nhiên mà phụ thuộc vào quá trình sự phạm trong giáo dục chính thống, và sự phát triển cụ thể của khoa học với tư cách là một thể chế xã hội. Khác với Durkheim, Vygotsky coi khoa học có vai trò thay thế tôn giáo chứ tôn giáo không phải là một dạng nguyên mẫu khoa học. Ông không thấy cần thiết phải thiết lập một mô hình lý thuyết hoặc một lý giải cho sự ra đời có tính độc lập của tri thức lý thuyết so với những mối quan tâm thực tiễn. Vậy những hệ thống khái niệm lý thuyết này, theo quan điểm của Vygotsky, được phát triển từ những hoạt động sinh kế thực tiễn ra sao, và chúng đạt được tính khách quan như thế nào? Theo Vygotsky, tri thức (có lẽ thuật ngữ “các khái niệm khoa học” mà ông sử dụng là gần nghĩa nhất với tri thức) không phải là một phạm trù xã hội biệt lập; nó là kết quả của quá trình tiến hóa trong quan hệ giữa con người với môi trường sống. Chúng ta có thể thừa nhận theo quan điểm của Vygotsky rằng tri thức phát triển trong tiến trình trung gian giữa ý thức và thế giới, khi mà các khái niệm lý thuyết và khái niệm thực tiễn định hình và phát triển lẫn nhau. Tính liền mạch trong mối quan hệ giữa khoa học và công nghệ trong lý thuyết tiến hóa về sự phát triển của tri thức và quá trình xóa nhòa ranh giới giữa khái niệm khoa học và khái niệm thường nhật lại lệch pha với điều Vygotsky nhấn mạnh về tầm quan trọng của vai trò và hình thái dị biệt của các khái niệm khoa học và khái niệm thường nhật trong quá trình sự phạm học đương.

Tóm lại, chúng ta hiện có hai lý thuyết xã hội về tri thức. Lý thuyết thứ nhất dựa vào cấu trúc; nó tách rời những nền tảng của tri thức với thế giới con người (đồng thời, với tư cách là lý thuyết xã hội nó có nguồn gốc từ thế giới con người đó và con người cần phải hiểu về nó) và mang lại cho chúng ta những phạm trù giúp giải thích về thế giới. Tuy nhiên, khi ra khỏi các xã hội nguyên thủy dựa trên thị tộc trong nghiên cứu của Durkheim, chúng ta lại khó có thể hiểu chính xác khái

niệm về xã hội và tính phổ biến của ông, cũng như bản chất của khái niệm tri thức được ông nói tới.

Lý thuyết về tri thức thứ hai dựa vào các hoạt động xã hội; nó khởi phát từ hoạt động tập thể trong quá trình định hình thế giới theo mục đích của con người; nó vẫn gắn chặt với thế giới, và tính khách quan trong những giải thích mà thứ tri thức đó mang lại nảy sinh từ những nỗ lực thành công hay thất bại của con người trong quá trình chuyển hóa nó. Mô hình lý thuyết “biện chứng” hay thực dụng về mối quan hệ giữa lý thuyết và thực tiễn thể hiện qua sự phụ thuộc lẫn nhau của khái niệm khoa học và khái niệm thường nhật mà Vygotsky đưa ra tự nó chưa thể thỏa đáng. Một lý thuyết thỏa đáng đòi hỏi phải có một ý niệm nào đó về mục đích, ý niệm hướng đích, dù chỉ có tính chất tạm thời, và một ý niệm rõ ràng hơn về sự tách biệt cũng như mối gắn kết của khái niệm lý thuyết đối với khái niệm thường nhật. Nếu không có những yếu tố bổ sung này, chúng ta sẽ chỉ có một chủ thuyết “thực dụng logic” (thuật ngữ của Durkheim sử dụng khi phê phán chủ nghĩa dụng hành) vốn không hướng tới việc giải thích bản chất khách quan một cách “nghiêm khắc” của chân lý hay sự gia tăng nhanh chóng của khoa học và công nghệ, cũng như ảnh hưởng của chúng đối với xã hội trong vòng hai thế kỉ qua. Vì vậy, có hai vấn đề còn tồn tại trong lý thuyết về tri thức của Vygotsky. Thứ nhất là quan điểm của ông về các khái niệm khoa học và khái niệm thường nhật còn quá chung chung, đồng thời chưa nêu được những nét đặc trưng trong những nguyên lý khái quát mà nó đưa ra. Những tiêu chí cho các khái niệm lý thuyết mà ông đưa ra không mang lại cho chúng ta phương tiện để phân biệt các khái niệm trong những ngành khác nhau của tri thức bộ môn vốn là cơ sở của chương trình học. Vấn đề thứ hai là trong khi Durkheim không giúp ta hình dung được khoa học chuyển hóa thế giới thường ngày ra sao, thì Vygotsky chỉ tập trung vào quá trình chuyển hóa giữa các khái niệm khoa học và khái niệm thường nhật, và không phân biệt

giữa khoa học với công nghệ. Chỉ còn lại cho chúng ta là những tiêu chí mang tính hình thức hoặc những tiêu chí về tiến trình phân biệt các khái niệm lý thuyết với các khái niệm khác. Tôi sẽ quay trở lại những vấn đề này trong phần thảo luận ngắn về những phát triển lý thuyết thời kì hậu Durkheim và Vygotsky.

Những cách tiếp cận về tri thức thời kì hậu Durkheim

Những công trình tiếp tục triển khai tư tưởng của Durkheim trong ngành xã hội học tri thức gần chủ yếu do Basil Bernstein¹² và những học trò của ông tiến hành. Bài viết này không dành cho việc mô tả đầy đủ hệ thống tư tưởng phức tạp của ông. Tuy nhiên, tôi sẽ đưa ra một số vấn đề mà tôi đã nói trong phần trình bày về Durkheim, cũng là những vấn đề tiếp tục có mặt trong công trình của Bernstein. Chúng gồm khái niệm phép phân loại (classification), quan điểm về tính xã hội và mô hình khoa học của ông. Bernstein lần đầu sử dụng tư tưởng của Durkheim về mối quan hệ giữa các phép phân loại và trật tự xã hội trong bài báo được đón nhận một cách rộng rãi và chính đáng có nhan đề là “Bàn về phép phân loại và phép tạo khung của tri thức học đường” (Bernstein, 1971) [26]. Trong bài báo này, ông phân biệt giữa các chương trình học dựa trên phép phân loại chặt chẽ (strong classification) giữa các lĩnh vực tri thức và phép tạo khung chặt chẽ (strong framing) giữa tri thức học đường và tri thức thường nhật, với các chương trình dựa trên phép phân loại lỏng lẻo (weak classification) và phép tạo khung lỏng lẻo (weak framing) [27]. Giống với Durkheim, trọng tâm nghiên cứu của ông là các mối quan hệ giữa các nội dung tri thức, chứ không phải là bản thân các nội dung. Điều này có thể dẫn tới quan điểm khá tĩnh và phi lịch sử về tri thức và các phạm trù chương trình, khiến cho các ranh giới rõ rệt giữa các tri thức bộ môn bị xem là vượt lên trên lịch sử và là điều kiện duy nhất cho quá trình sáng tạo và tiếp nhận tri thức. Nó không mang lại

một khuôn khổ lý thuyết giúp giải thích thỏa đáng những hình thức phân loại tri thức mới vốn không còn mang bản chất bộ môn theo quan niệm truyền thống hay theo tính chất lịch sử của tri thức bộ môn. Bernstein quay lại với vấn đề tri thức ở một trong những bài viết cuối cùng nhưng cũng độc đáo nhất (Bernstein, 2000), qua đó ông phân biệt giữa cấu trúc tri thức theo bề dọc và cấu trúc tri thức theo bề ngang. Mô hình lý thuyết về cấu trúc tri thức theo chiều dọc của ông cũng tương tự như mô hình về thị tộc xã hội nguyên thủy của Durkheim. Đồng thời cũng như Durkheim, Bernstein dựa vào ý niệm khá lý tưởng về khoa học (ông sử dụng vật lý học để minh họa) thông qua đó những dạng tri thức ít có tính dọc hơn được đem ra so sánh theo chiều bất lợi không thể tránh khỏi (Chương 15 bàn kĩ hơn về vấn đề này). Mặt khác, giống với Durkheim, đóng góp lớn do ông mang lại là (a) một ngành xã hội học tri thức như là *cái duy nhất*, chứ không phải là ngành xã hội học về kẻ nấm tri thức, những mối quan tâm và lập trường của họ (Moore, 2004). Tri thức học đường – hay quá trình chọn lựa và sắp xếp tri thức theo nhịp độ trong chương trình học – trở thành, theo quan điểm của ông, một cái gì cần được nghiên cứu thông qua cái nhìn xã hội học như là một hiện tượng tự thân, cùng với những hậu quả về phân phôi của riêng nó, không chỉ như kiểu thiết chế khác hay như cách ông từng gọi là “vật truyền dẫn của những thể chế hoặc cấu trúc khác”. Bernstein cũng đề cập tới một điểm mà Durkheim đã nói đến nhưng không phát triển thêm khi ông cho rằng những phép phân loại tri thức vừa là những mối quan hệ về bản sắc, vừa là các mối quan hệ theo thứ bậc đồng thời là các mối quan hệ tri thức – chúng vừa bao hàm, vừa loại trừ. Điểm này sẽ được phân tích thêm trong phần nói về tri thức ngành nghề và những mối đe dọa đối với nó ngay trong quá trình thị trường hóa và tư nhân hóa ở Chương 10.

Những phát triển thời kì hậu Vygotsky

Do những tư tưởng của Vygotsky về khoa học và tri thức trong lý thuyết về sự phát triển con người đa phần không được phát biểu một cách rõ ràng, nên không ngạc nhiên khi chúng dễ bị lợi dụng theo cách đơn giản hóa thái quá hoặc là đối tượng của những công kích ấu trĩ. Những học giả hậu Vygotsky đã cố gắng đi xa hơn công thức về sự phân biệt giữa khái niệm lý thuyết và khái niệm thường nhật, và những tư tưởng mà họ cho rằng Vygotsky đã tập trung thái quá vào môi trường học đường. Tuy nhiên, những công trình mở rộng tư tưởng của Vygotsky như vậy dựa trên hai giả định đáng ngờ và hiện vẫn chiếm ưu thế trong những nghiên cứu giáo dục đương thời. Đó là (a) chính quan niệm về khoa học, hay thực chất là bất kì tri thức nào, đều có thể đi đến những nhận định về chân lý và (b) giáo dục học đường có thể không mang lại những điều kiện đặc biệt cho việc linh hôi những khái niệm lý thuyết. Bài viết này không tập trung vào việc thách thức lại những phê phán đó. Những giả định đã sau chúng đã được thảo luận ở Chương 1 và 2, và một cách tiếp cận mới sẽ được phác họa ở Chương 15.

Nhà nghiên cứu người Phần Lan Yrjo Engestrom là một ngoại lệ trong số các nhà hậu Vygotsky. Tôi đã thảo luận cách tiếp cận mang tính triết học của ông ở Chương 3. Ở đây tôi muốn tìm hiểu ông đã đi xa hơn mô hình phân biệt khái niệm lý thuyết và khái niệm thường nhật của Vygotsky theo những cách khá đặc biệt (Tuomi-Grohn và Engestrom 2003). Engestom cho rằng trong mọi lớp học, nơi làm việc hay một cộng đồng bất kỳ, hoàn toàn có thể phát triển cái mà ông gọi là “những khái niệm dựa trên lý thuyết” với khả năng vượt qua được sự phân biệt giữa các khái niệm lý thuyết và khái niệm thường nhật, đồng thời đem lại những công cụ để các tác nhân hiểu và thay đổi thế giới. Chương này không có mục đích tìm hiểu chi tiết về những tư tưởng này. Tôi sẽ giới hạn ở hai quan sát. Thứ nhất, bằng việc tách rời quá trình linh hôi các khái niệm lý thuyết khỏi địa điểm mang tính

thiết chế của nó trong các cơ quan giáo dục như nhà trường phổ thông, trường Cao đẳng và Đại học, nơi mà Vygotsky chú trọng nghiên cứu, Engestrom dường như phủ nhận rằng, có thể có những đặc thù mang tính thiết chế đối với quá trình linh hội những dạng tri thức riêng. Điều này có thể có những ý nghĩa quan trọng, đặc biệt là ở những quốc gia đang phát triển (xem Chương 13 và 14 khi bàn về vấn đề này ở bối cảnh nước Nam Phi). Thứ hai, mặc dù Vygotsky nhấn mạnh mối liên hệ phụ thuộc của khái niệm lý thuyết và khái niệm thường nhật trong quá trình học, nhưng ông cũng nhấn mạnh cả những nét đặc thù của chúng và không kết luận rằng những khác biệt của chúng có thể bị xóa mờ khi hướng tới việc giải quyết những vấn đề cụ thể; theo đó công thức “các khái niệm dựa vào lý thuyết” của Engestrom thể hiện sự kết thúc thay vì là sự mở rộng tư tưởng của Vygotsky. Như tôi đã trình bày ở phần đầu của chương này, có thể do quan tâm tới cả tính dị biệt lẫn tính gắn kết của hai loại khái niệm lý thuyết và thường nhật mà Vygotsky, khác với Durkheim, đã không thấy cần thiết phải phát biểu chính xác về bản chất của những nét dị biệt đó.

Vygotsky nhấn mạnh tới tính gắn kết của khái niệm lý thuyết và khái niệm thường nhật như là cơ sở cho phương pháp sư phạm giúp người học trong nhà trường phát triển được tư duy bậc cao. Tính gắn kết này đồng thời cũng ngầm mang lại những căn cứ cho tri thức luận của ông. Tuy nhiên, theo như tôi biết, ông không trình bày về khả thi của những loại hình khác nhau của khái niệm lý thuyết (như trong trường hợp của những tri thức bộ môn khác nhau hoặc các môn học ở nhà trường phổ thông), hay như những mối quan hệ khả thi giữa chúng. Kết quả là, trường phái lý thuyết của Vygotsky, chỉ ngoại trừ một vài trường hợp, đã chú trọng tới mối quan hệ giữa các khái niệm lý thuyết và khái niệm thường nhật, coi đó là một tiến trình phát triển, đồng thời đã bỏ qua nội dung và cấu trúc của các khái niệm lý thuyết.

Bằng việc tương đối hóa tư tưởng của Vygotsky về khái niệm lý thuyết hay khoa học, các học giả theo chủ nghĩa xét lại Vygotsky như Wertsch có vẻ như lâm vào nguy cơ làm mất đi nét độc đáo về lý thuyết sư phạm của ông cùng những liên kết của nó với tri thức luận do ông phát triển.

Một học giả hậu Vygotsky đã đi đến một cách tiếp cận có thể được mô tả là gần với cách tiếp cận về tri thức của Durkheim, đó là nhà nghiên cứu người Nga V. V. Davydov. Davydov đã bắt đầu bằng việc phê phán những mô hình sư phạm kiểu “truyền tải” thô sơ của Vygotsky và bằng nhận xét rằng ‘việc giảng dạy trực tiếp bằng các khái niệm là điều không thể... [Nhà giáo nào] mà cố thực hiện cách tiếp cận này sẽ không thu được kết quả gì mà chỉ dẫn tới việc học các từ ngữ một cách vô nghĩa... (được trích trong Engestrom, 1991). Ông đã chỉ ra rằng phần lớn việc giảng dạy ở nhà trường là như vậy, và có thể sẽ tiếp diễn như thế. Theo cách lý giải của ông, điều này có nguyên do một phần do những thiếu sót trong định nghĩa về các khái niệm khoa học của Vygotsky (13). Tuy nhiên, những phê phán của ông lại hoàn toàn khác với những phê phán của những người khác đã trình bày trước đó. Trong khi các nhà phê phán hậu hiện đại tìm cách làm suy yếu tầm quan trọng của khoa học và giáo dục học đường mà Vygotsky nhấn mạnh, Davydov bắt đầu bằng cách tăng cường nó qua việc làm cho nó rõ ràng hơn. Cần nói rõ thêm những tư tưởng của tác giả một chút nữa, bởi theo tôi, ông hiện vẫn là hình mẫu quan trọng của người cố gắng dựa vào lý thuyết còn khá ngầm ẩn của Vygotsky.

Với giả định rằng tri thức thường nhật chỉ đem lại cho chúng ta “những cách nhìn trừu tượng” – hiểu theo nghĩa chúng không bao giờ giúp ta có cái nhìn về “bức tranh tổng thể”, Davydov đã dựa vào Marx để phát biểu rằng quá trình giảng dạy tri thức lý thuyết phải bao gồm “quá trình đi từ cái trừu tượng tới cái cụ thể”. Theo cách hiểu của ông

thì giáo viên cần một lý thuyết về sự phát triển của tri thức giúp họ xác định được những chủ đề hàm chứa các khái niệm cốt lõi hay “hạt nhân” của bất kì lĩnh vực nào. Vấn đề với công thức của Davydov liên quan tới vấn đề mà tôi đã nêu ra ở Chương 3 về lý thuyết biện chứng về tri thức còn ở dạng ngầm ẩn của Vygotsky. Không có một lý thuyết chung nào về sự phát triển của tri thức theo khẳng định của phép biện chứng; chúng ta chỉ có những lý giải về sự phát triển của những lĩnh vực khác nhau như vật lý học và sử học. Do đó cách tiếp cận của ông tự lâm vào một lý thuyết về tri thức được định nghĩa một cách quan liêu, và sự lựa chọn tri thức trở thành chức năng của nhà nước như trong thời kì của Stalin – và, mặc dù theo một cách rất khác, trong những diễn biến gần đây ở nước Anh (xem Chương 6). Một cách nghiên cứu có thể mang lại kết quả khả quan là coi cách tiếp cận của Davydov như một hình thức tư duy khai quát hóa (Bernstein, 2000 và Chương 11), và so sánh nó với các cách tiếp cận của phương Tây về tư duy khai quát hóa như tư duy phê phán, siêu nhận thức (meta-cognition), các kỹ năng tư duy vốn coi nhẹ nội dung và chú trọng tới các quá trình.

Kết luận

Khi viết bài báo lấy Chương 3 làm cơ sở, tôi bắt đầu suy nghĩ về những điểm tương phản và tương đồng trong tư tưởng của Durkheim và Vygotsky, tôi đã rất ngạc nhiên khi nhận thấy một điểm tương đồng hết sức đặc biệt nhưng lại không được bàn tới về một trong những cặp phạm trù dị biệt trong lý thuyết của họ – đó là “cái thiêng” và “cái phàm” của Durkheim và khái niệm “khoa học” và “thường nhật” của Vygotsky. Tuy nhiên, khi tôi cố gắng xác định hai cặp dị biệt này trong tổng thể tư tưởng của hai tác giả và trong cách tiếp cận của họ về tri thức, tôi càng nhận ra những điểm khác nhau giữa hai người. Do đó, khi tôi bắt đầu viết chương này, họ đã mang đến hai cách tiếp cận rất

khác nhau trong việc phát triển một lý thuyết xã hội về tri thức với những ngụ ý khác nhau đối với chương trình học và sự phạm học.

Daniels (2000) mô tả những mục đích của sự phạm là:

Giúp trẻ em tạo được liên hệ giữa hiểu biết thường nhật... với tri thức học đường (hay các khái niệm khoa học).

Với điểm nhấn hơi khác như đã đề cập trước đó, mục đích của chương trình học đối với Davydov là để “dạy tư duy về lý thuyết”. Cả hai công thức này đều được rút ra từ Vygotsky, và theo quan điểm của tôi, chắc chắn Durkheim sẽ khó mà bất đồng với điều đó. Tuy nhiên với tư cách là những nhà nghiên cứu chương trình học và phát triển chương trình, chúng ta vẫn còn phải đối diện với những câu hỏi lớn. Những khái niệm gì? Lý thuyết gì? Lựa chọn tri thức ra sao? Và cơ sở nào để chúng ta thực hiện quyết định?

Vygotsky đã giải quyết được những vấn đề về sự phạm trong phần thảo luận của ông về mối quan hệ phụ thuộc giữa các khái niệm lý thuyết và khái niệm thường nhật. Nhưng ông đã không, ít nhất là với tôi, giải quyết thỏa đáng những câu hỏi về nền tảng hay nói cách khác là về nội dung tri thức. Những căn cứ cho những quyết định không vỗ đoán đối với chương trình học là gì?

Durkheim đã giải quyết ít nhất câu hỏi đầu tiên trong loạt những câu hỏi trên về vấn đề nền tảng của tri thức, bằng những khái niệm về tính khách quan của tri thức cần thiết để làm cơ sở cho chương trình học. Tuy nhiên mô hình lý thuyết về cơ sở xã hội của tri thức mà Durkheim đưa ra vẫn còn hạn chế vì nó dựa vào quan niệm “xã hội như là một chỉnh thể”; do đó ông chỉ giải quyết vấn đề về các nền tảng của tri thức. Khái niệm của ông về cái thiêng (với tư cách là cơ sở cho tư duy phán đoán và sự phát triển của khoa học) cùng phê phán của

Ông về tính liền mạch về các dạng tri thức theo chủ nghĩa dụng hành và những tư tưởng kiến tạo luận xã hội khác đem lại những hướng dẫn thiết thực cho các chuyên gia phát triển chương trình học và các lý thuyết gia phê phán trong nghiên cứu giáo dục, đồng thời đã được Bernstein phát triển thêm bằng hệ thống các loại hình cấu trúc của tri thức và cách thức chúng thể hiện qua phép phân loại và phép tạo khung chặt chẽ hay lỏng lẻo ra sao, hay chính là nguyên lý về tính dọc của tri thức như cách gọi của ông về sau. Tuy nhiên, như tôi đã nói trước đó, khái niệm của ông về tri thức có tính dọc đã dựa quá nhiều vào một ý niệm lý tưởng hóa về khoa học, cũng như giả định gây tranh cãi rằng nó giúp mang lại một mô hình lý thuyết tổng quát về tri thức.

Việc tương phản lý thuyết của Durkheim với lý thuyết của Vygotsky đã làm nổi bật những điểm yếu cũng như những điểm mạnh khác nhau của hai nhà tư tưởng thay vì đi đến một lý thuyết mới. Họ đã nhắc nhở chúng ta hai điều quan trọng trong ngành xã hội học giáo dục. Thứ nhất, ngành này phải có một lý thuyết giải thích “tri thức đáng để lĩnh hội” là tri thức gì. Sự phân biệt giữa cái lý thuyết/cái thường nhật của Vygotsky và khái niệm về cái thiêng của Durkheim được Bernstein phát triển thêm sau này đã mang lại những nền tảng vững chãi cho một lý thuyết như vậy, cũng như cơ sở cho việc phê phán những xu hướng hướng nghiệp hóa (vocationalism), mô–đun hóa và ép chương trình học tương hợp với nhu cầu xã hội (curriculum relevance) vốn đang ngày càng chiếm ưu thế trong các chính sách giáo dục của các quốc gia trên thế giới. Ngành xã hội học giáo dục cũng phải phát triển một lý thuyết về sự phạm học với nhiệm vụ hướng sự chú ý của chúng ta tới những hoạt động của giáo viên và người học cho người học tiếp cận những điều kiện cần thiết giúp họ lĩnh hội được các khái niệm lý thuyết – và theo nghĩa rộng nhất, được giáo dục. Nhằm tiến xa hơn với mục đích này thì rõ ràng lý thuyết của Vygotsky và Durkheim có vai trò bổ sung lẫn nhau.

[26]. Nguyên văn: “On the classification và framing of educational knowledge”.

[27]. Chú thích thêm: Hai khái niệm này đều xuất phát từ sự phân biệt các dạng tri thức bắt đầu với cách gọi của Durkheim là “cái thiêng” và “cái phàm”. Có hai cách/phương pháp tri thức được phân biệt qua các ranh giới: cách thứ nhất, “classification” (tạm dịch là “phép phân loại”) là sự phân biệt theo các lĩnh vực tri thức khác nhau như vật lý hay lịch sử, và các ranh giới đó có thể rõ ràng (tương ứng với phép phân loại chặt chẽ) hay mờ nhạt (tương ứng với phép phân loại lỏng lẻo) phụ thuộc vào cách tổ chức tri thức trong **chương trình học**. Cách thứ hai, “framing” (tạm dịch là “phép tạo khung”) là cách phân biệt giữa tri thức học đường (tri thức khái niệm, lý thuyết) với tri thức kinh nghiệm thường nhật. Ở đây ranh giới có thể là rõ rệt hay mờ nhạt đều phụ thuộc vào quá trình “framing” của giáo viên trong **quá trình sư phạm**. (ND)

CHƯƠNG TRÌNH HỌC VÀ VẤN ĐỀ TRI THỨC CẬP NHẬT THỜI ĐẠI KHAI SÁNG?

Mở đầu

Chương này thảo luận về lĩnh vực nghiên cứu chương trình học. Kết luận mà nó đi tới là hai câu hỏi giúp nhìn nhận chương trình học ở bối cảnh rộng hơn về lịch sử và triết học. Đó là: Tại sao nghiên cứu về chương trình học lại liên quan tới thời đại Khai sáng và di sản của thời đại này đối với chương trình học hiện nay cần được hiện đại hóa theo nghĩa nào?

Chương này hướng tới hai mục đích. Thứ nhất nó đưa ra quan điểm rằng những vấn đề về chương trình học đóng vai trò trung tâm trong chính sách giáo dục, trái với những xu hướng hiện nay chủ trương nhiều tới thành tích và mục tiêu, kết quả và sự mở rộng đầu vào bằng bất cứ giá nào. Tôi sẽ trình bày sâu hơn về điểm này khi nói tới các chính sách về trường phổ thông cơ sở và giáo dục bồi túc (further education) ở Anh [\[28\]](#).

Thứ hai, tôi chọn phân tích một vài vấn đề cụ thể như đã nêu ra ở chương trước, nhằm khẳng định lại vai trò trung tâm của tri thức đối với lý thuyết chương trình học, trái với những vấn đề mà các nghiên cứu về giáo dục và chương trình học ngày càng quan tâm như như đánh giá, khảo thí, và hướng nghiệp. Tôi không nói rằng những vấn đề này không quan trọng, nhưng điều cần lưu ý ở đây là chúng ta không

thể có cái nhìn đầy đủ về chúng nếu thiếu một lý thuyết về vai trò của tri thức trong chương trình học. Giả định của tôi là sự linh hôi tri thức (1) là mục đích cốt lõi giúp phân biệt giáo dục, cho dù là giáo dục hàn lâm, giáo dục bổ túc, giáo dục hướng nghiệp hay giáo dục Đại học, với mọi hoạt động khác. Chính vì lí do này mà những tranh cãi về tri thức có vai trò hết sức quan trọng; và khi nói tới tri thức là tôi không muốn nói tới những nội dung tri thức cụ thể, mà về các khái niệm về tri thức diễn sau các chương trình học.

Có một số xu hướng trong lý thuyết giáo dục, không chỉ riêng trong ngành xã hội học giáo dục, đã góp phần làm mờ nhạt vai trò của tri thức trong nghiên cứu về chương trình học. Tôi sẽ đề cập tới ba xu hướng. Thứ nhất là những hậu quả không mong muốn trong các công trình của ngành xã hội học về tri thức giáo dục mạnh nha từ những năm 1970 (Young 1971). Tôi đã nói khá chi tiết về vấn đề này ở các Chương 1 và 2. Ở đây tôi muốn nhấn mạnh tới một nghịch lí là các công trình này có chủ trương coi tri thức đóng vai trò cốt lõi trong giáo dục. Tuy nhiên, vấn đề này lại được hình dung theo những mối quan tâm (lợi ích) của kẻ nắm quyền lực trong việc lựa chọn tri thức cho chương trình học. Như các Chương 1 và 2 đã trình bày, cách hình dung này không sai như theo cách nhìn nhận của một vài nhà phê phán lúc đó, bởi ở một mức độ nào đó các mối quan tâm xã hội và sự bảo tồn những đặc quyền đặc lợi luôn hiện hữu trong việc thiết kế chương trình học, tương tự như với mọi hoạt động xã hội khác. Vấn đề là, nó chỉ là một góc nhìn phiến diện vốn dễ trở thành cách hình dung *duy nhất* về chương trình học. Nó không mang lại cho ta những tiêu chí khách quan cho các quyết định về chương trình học, mà chỉ đi đến những mối quan tâm đối chọi nhau.

Xu hướng thứ hai là trong lĩnh vực triết lý giáo dục, điển hình nhất là những bài viết ở giai đoạn sau của triết gia Paul Hirst (1983), trong

đó ông bác bỏ luận đề của ông về *các hình thái tri thức* (forms of knowledge) trong các bài viết trước đó và cho rằng chương trình học phải được dựa trên những *hoạt động thực tiễn xã hội* (social practices). Giống như ngành xã hội học của những năm 1970, quan niệm về những “hoạt động thực tiễn giáo dục” không mang lại căn cứ nào cho việc phân biệt tri thức giáo dục với thứ tri thức mà chúng ta thu nhận được trong đời sống thường nhật.

Thứ ba là ảnh hưởng của các tư tưởng hậu hiện đại đối với nghiên cứu về chương trình học và đối với ngành khoa học xã hội và nhân văn nói chung. Những tác phẩm của các triết gia Pháp Michel Foucault và Jean-Francois Lyotard được sử dụng để phê phán các chương trình học dựa vào môn học do chúng loại trừ mọi tiếng nói ngoại trừ tiếng nói của giới chuyên gia và học thuật tinh hoa (xem Moore và Muller, 1999 và Chương 1 để biết thêm thảo luận chi tiết về luận điểm này). Giống như các lý thuyết kiến tạo xã hội đã đề cập trước đó, chủ nghĩa hậu hiện đại chỉ mang lại hình thức phản kháng hời hợt đối với các mô hình chương trình học đương thời. Tuy nhiên, giống như những xu hướng trước đó, chủ nghĩa hậu hiện đại không đem đến một giải pháp thay thế nào, và đẩy lý thuyết giáo dục sang bên lề của mọi tranh luận nghiêm túc.

Chính những xu hướng phát triển này, cùng với những thay đổi chính trị xã hội đi liền với chính sách kinh tế tự do và vai trò can thiệp ngày càng sâu của nhà nước, là tác nhân góp phần vào cuộc khủng hoảng về lý thuyết giáo dục. Nói theo thuật ngữ chính sách, chúng ta có một chương trình quốc gia cho các trường tiểu học và trung học cơ sở, cũng như chương trình học sau giai đoạn bắt buộc, chương trình học hướng nghiệp cùng chương trình học Đại học, tất cả đều coi những giả định về tri thức là điều đương nhiên. Thêm vào đó, chúng ta chỉ có một lý thuyết không mấy ảnh hưởng về chương trình

học vì nó chỉ mang lại cái nhìn phê phán về các mối quan tâm liên quan tới các chương trình học mà không đưa ra một giải pháp thay thế nào.

Có ba giả định làm xuất phát điểm cho phần còn lại của luận điểm trong chương này. *Thứ nhất*, cả ba xu hướng phát triển trong nghiên cứu giáo dục mà tôi đã nói tới đều thỏa hiệp ngầm, mặc dù không cố ý, với quá trình thị trường hóa hiện đang điều khiển chính sách giáo dục, và nhìn theo nghĩa sâu sắc, đều mang tính phản giáo dục. *Thứ hai*, khi phủ nhận vai trò đặc thù và siêu việt của tri thức đối với những mối quan tâm, những hoàn cảnh, và những hoạt động xã hội cụ thể trong thực tiễn, những cách tiếp cận trên đã tước đi các căn cứ của mối quan hệ mang tính phê phán giữa lý thuyết với chính sách và hoạt động thực tiễn trong giáo dục. *Thứ ba*, một cách tích cực, tôi sẽ trình bày quan điểm ủng hộ một lý thuyết về chương trình học dựa trên tri thức và coi trọng sự phân biệt giữa tri thức được lĩnh hội từ nhà trường phổ thông, trường cao đẳng hay Đại học với tri thức kinh nghiệm hay thực dụng mà ta tiếp nhận trong đời sống thường nhật. Nói tổng quát hơn, do thế giới không như cách chúng ta cảm nhận, tri thức trong chương trình học cần phải có tính ngắt quãng thay vì tính liên tục với kinh nghiệm thường nhật của chúng ta. Tuy nhiên trong chương này tôi không quan tâm tới việc đưa ra những chiến lược giúp vượt qua sự ngắt quãng này, dù đây là vấn đề sư phạm quan trọng và hóc búa. Tại thời điểm này, tôi chỉ gợi ý rằng khái niệm về “tái lập bối cảnh” của Bernstein (2000) là một điểm xuất phát hứa hẹn mang lại kết quả. Khái niệm này cũng đã được Barnett (2006) phát triển, và trong cuốn sách này tôi sẽ khai thác nó khi nghiên cứu về chương trình học hướng nghiệp ở Chương 11. Judith Williamson, trong một bài báo trên tờ *Observer* [29], đã nhận xét rất rõ ràng về luận điểm của tôi về tri thức như sau:

Dù ở lĩnh vực vật lý thiên văn hay văn học, *luôn có một khởi lượng tri thức* cần phải tiếp nhận và làm mới. Hầu hết mọi người muốn thử tri thức đó phải có tính hữu ích và nhiều người muốn nó dễ dàng. Tuy nhiên nó thường không mang lại trường hợp thứ nhất và còn hiếm hoi hơn đối với trường hợp thứ hai. Điều thực sự quan trọng về tri thức là qua nó chúng ta có thể biết hay tìm được chân lý, hay nói đúng hơn là những chân lý tốt nhất có thể, ở bất kì lĩnh vực nào. Đó chính là mục đích của giáo dục, và cụ thể hơn, là của trường đại học.

(Williamson, 2002; phần tôi in nghiêng)

Nói cách khác, giáo dục bao hàm khả thể về cả tri thức và chân lý.

Khái niệm tri thức và chương trình học cho độ tuổi 14 – 19

Tôi xin bắt đầu bằng một ví dụ về vấn đề này sinh khi câu hỏi về tri thức không được đặt ra, từ chính sách hiện nay về bậc giáo dục dành cho lứa tuổi 14 – 19. Năm 2003 chính phủ chủ trương rằng:

- Chương trình học Quốc gia (National Curriculum) ở Giai đoạn Chính 4 (Key Stage 4) [\[30\]](#) cần được thu gọn thành ba môn học bắt buộc – tiếng Anh, toán và khoa học – (vào năm 1988, giai đoạn này gồm 10 môn học);
- Các môn ngôn ngữ học hiện đại, công nghệ thiết kế, lịch sử và địa lý và tất cả các môn khác, đều là những môn tự chọn;
- Học sinh 14 tuổi có thể tham gia các kì thi GCSE [\[31\]](#) trong các lĩnh vực như kĩ thuật, y tế, dịch vụ giải trí và du lịch.

Bốn năm sau khi tôi xét lại bài báo làm cơ sở cho chương này, thì nguyên lý đằng sau những đề xuất này đã đi xa hơn với việc (a) cho phép chọn các môn học ngôn ngữ Á châu thay cho các môn tiếng Pháp, Tây Ban Nha và Đức, (b) giảm nội dung các môn khoa học, và

(c) tạo cơ hội cho học sinh 14 tuổi được cấp chứng chỉ liên quan đến việc làm (nhưng không có tính hướng nghiệp hay ứng dụng). Như với phần lớn các cuộc cải cách chương trình học gần đây về giáo dục phổ thông cơ sở, mặc dù chưa được hiện thực hóa trong thực tiễn, nhưng đề xuất này hi vọng (i) thêm nhiều học sinh sẽ đạt các chứng chỉ ở các lớp cao hơn mà nhờ đó (ii) học sinh sẽ có thêm các cơ hội lựa chọn và (iii) học sinh sẽ được trang bị tốt hơn cho việc làm sau này.

Có một số phản hồi đối với những đề xuất này vào năm 2003. Ví dụ:

- (i) Những đề xuất này được các loại báo chí nghiêm túc và những nhà giáo dục có uy tín nhiệt thành ủng hộ vì cuối cùng chúng đã nhận định một cách hợp lý về giá trị của các môn học mang tính hướng nghiệp và tầm quan trọng của quyền lựa chọn ở người học.
- (ii) Chúng bị những người tự xưng cấp tiến hay có “cái nhìn về tương lai” coi là một nỗ lực miễn cưỡng nhằm thiết lập một chương trình học hoàn toàn dựa vào các kỹ năng (tham khảo cụ thể trong bản báo cáo của Hội Nghệ thuật Hoàng gia về Tương lai của Giáo dục (RSA, 2003)).
- (iii) Những đề xuất về chương trình học dành cho học sinh từ 14 tuổi trở lên, cùng với mục tiêu đạt thêm 50% tỉ lệ sinh viên theo học đại học, đã bị những người thuộc cánh hữu như Chris Woodhead công kích mạnh mẽ, coi đó là sự “thiếu năng hóa trí tuệ” và sự “đầu hàng đổi với những giáo điều chống lại tinh hoa” (Woodhead, 2002). Tuy nhiên, giải pháp thay thế duy nhất mà những nhà phê bình này đề nghị lại là sự trở về với “thời kì hoàng kim” huyền thoại khi mà người học kẻ đi theo giáo dục hướng nghiệp qua hình thức dạy nghề thủ công, kẻ đi theo dấu chân trường Rubby của Thomas Arnold [32] để tiến vào con đường nghiên cứu hàn lâm, và phần đông còn lại thì thôi học ở tuổi 15

hoặc sớm hơn để đi làm những công việc chân tay ở xí nghiệp hiện không còn tồn tại nữa.

Vào thời điểm đó hầu như không có những bình luận mang tính phê phán từ các chuyên gia nghiên cứu chương trình học (hay ngành xã hội học giáo dục). Tôi cho rằng điều này phản ánh sự lép vế của vấn đề tri thức trong nghiên cứu về chương trình học mà tôi đã đề cập trước đó. Nếu không có một lý thuyết cho biết tri thức nào thực sự quan trọng và vai trò của nó trong chương trình học, thì các chuyên gia chương trình học sẽ không có gì ngoài cảm giác bất an về những hậu quả tiềm năng của chủ trương hướng nghiệp hóa quá sớm, và cảm giác miễn cưỡng phải tỏ ra tinh hoa khi bảo vệ chương trình học dựa vào các môn học – nhưng không đưa ra được một giải pháp chắc chắn nào. Lý thuyết giáo dục vẫn tiếp tục rời bỏ khoảng trống này, và những giải pháp nghiêm túc duy nhất cho các chính sách chương trình học của chính phủ dường như lại đến từ phía cánh Hữu.

Tôi cho rằng vấn đề đối với những đề xuất của chính phủ là họ đã tập trung gần như hoàn toàn vào những mục đích ngoại tại của giáo dục. Họ quan niệm rằng tương lai việc làm là động cơ chính khiến người học tiếp tục theo học. Chưa tính tới việc liệu họ đã phán đoán đúng về động cơ của thế hệ trẻ và liệu với tư cách là một quốc gia chúng ta có muốn nhiều thêm số lượng học sinh tốt nghiệp GCSE trong ngành dịch vụ giải trí và du lịch hay thậm chí liệu rằng một nền kinh tế dịch vụ đang lên có thể tiếp nhận hết số người học này, một chính sách như vậy đã bỏ sót nghiêm trọng những mục đích nội tại của giáo dục. Khi nhấn mạnh điều này, tôi không đơn thuần ám chỉ tới sự lâng quên đối với tư tưởng truyền thống “giáo dục vì giáo dục”. Tôi muốn nói tới những câu hỏi giáo dục căn cơ đã bị xao lâng. Chẳng hạn:

- Tại sao chúng ta muốn thêm nhiều thanh thiếu niên kéo dài hơn thời gian học tập ở nhà trường?
- Những loại tri thức được học ở nhà trường phổ thông hay Đại học có gì đặc biệt?
- Liệu có chính đáng khi chúng ta muốn thêm nhiều thanh thiếu niên đi học theo hình thức toàn phần, cho dù họ học gì đi chăng nữa?
- Liệu việc đạt được một chứng chỉ có là một mục tiêu đáng tin cậy cho chính sách giáo dục khi mà chứng chỉ không còn thực sự xác thực rằng một người có thể làm điều gì đó?

Lý do chính thức của việc cho phép người học ở tuổi 14 được lựa chọn ngành dịch vụ giải trí và du lịch thay vì các môn khác như địa lý hay lịch sử có lẽ là vì loại tri thức liên quan tới công ăn việc làm sẽ có ý nghĩa hơn cho họ. Tuy nhiên, điều này đã thừa nhận rằng sự khác nhau giữa loại tri thức thu nhận được từ việc học địa lý hay lịch sử và loại tri thức thu nhận được từ các khóa học về giải trí và du lịch (như làm thế nào để đặt vé cho một chuyến bay hoặc một kì nghỉ) là không đáng kể. Vậy một sự thừa nhận như vậy có ý nghĩa gì? Liệu nó, giống như Đạo luật Giáo dục năm 1944 [33], có quan niệm rằng chỉ vài học sinh mới có khả năng học được tri thức bộ môn qua các môn học như lịch sử hay địa lý, hay có quan niệm rằng những khác biệt về các loại tri thức như vậy không còn quan trọng nữa?

Hầu như không ai ủng hộ một cách công khai những điều giả định của Đạo luật 1944 và cách gọi giả tạo về sự ngang hàng (parity of esteem) giữa ba loại trường với ba kiểu tư duy [34], do đó tôi sẽ không xét chúng thêm nữa. Luận điểm cho rằng sự khác nhau của các loại tri thức giữa các môn học và các ngành mang tính chất khu vực như ngành du lịch và giải trí là không quan trọng có những hệ lụy rộng hơn mà tôi muốn thảo luận trong những phần tới của chương

này. Trong quá trình đó tôi sẽ gác lại trường hợp cụ thể về môn địa lý và môn giải trí và du lịch để phân tích những câu hỏi tổng quát về cơ sở tri thức của chương trình học.

Tôi không có ý bảo vệ bất kì phát ngôn nào ủng hộ chương trình học theo môn học hay theo tri thức bộ môn, hay cụ thể hơn là chương trình học được hình thành đầu tiên ở các trường tư trong những thập kỷ cuối cùng của thế kỉ 19. Bởi nếu vậy cũng đồng nghĩa với việc ủng hộ lập trường của các nhà bảo thủ cánh hữu như Chris Woodhead, người chỉ chú trọng tới một danh sách các môn học hướng tới một chương trình học mang nặng tính hàn lâm và thờ ơ với những nguyên lý và hình thái tổ chức xã hội làm căn cứ cho danh sách đó. Như đã nói ở Chương 2, chương trình học dựa theo môn học hình thành từ thế kỉ 19 đã tạo được uy tín không phải chỉ vì nó đi liền với các trường tinh hoa, mà còn vì ba nguyên lý căn bản đóng vai trò nền tảng nhưng không được nói đến một cách minh bạch vào thời điểm đó, đồng thời chúng tồn tại vượt qua khuôn khổ thể chế và lịch sử cũng như bối cảnh về giai cấp xã hội ở Anh. Những nguyên lý này là:

- Sự tách biệt rạch ròi giữa tri thức học đường và tri thức thường nhật được công nhận.
- Tri thức qua chương trình học ở nhà trường được coi là siêu việt hơn về nhận thức so với tri thức thường nhật – nói cách khác, chương trình học có thể giúp người học vượt qua giới hạn của tri thức thường nhật vốn có sẵn từ kinh nghiệm của họ.
- Các môn học ở nhà trường được hình thành từ cộng đồng các chuyên gia mà các thành viên không chỉ gồm giáo viên phổ thông mà còn gồm giảng viên Đại học và các nhà nghiên cứu. Những nhóm cộng đồng này thường tồn tại ở hình thức các hiệp hội chuyên về việc giảng dạy các môn học trong nhà trường, mà phần nhiều trong số đó lần đầu xuất hiện ở Anh vào đầu thế kỉ 20.

Trong khi các nhà bảo thủ cánh hữu chỉ chú trọng tới một danh sách các môn học, các nhà giáo dục cấp tiến lại nhấn mạnh tới mức độ đặc quyền đặc lợi của các thành viên trong các cộng đồng chuyên gia về các môn học thông qua việc phán xét địa vị của các cơ sở nơi họ làm việc cũng như thành phần giai cấp của họ, và qua đó mà tiếng nói của đa số bị loại trừ. Cả hai nhóm này đều quên rằng có thể có những điều kiện xã hội cho quá trình sáng tạo và linh hôi tri thức không phụ thuộc vào những hoàn cảnh cụ thể nơi chúng xuất phát.

Những phê bình mang tính cấp tiến đối với một chương trình học dựa vào các môn học có ý nghĩa quan trọng đối với tình hình hiện nay bởi chúng ngày càng tạo ảnh hưởng mạnh trong những năm gần đây. Các nhà chính sách, được các nhà giáo dục học ủng hộ, đã công nhận sự xung đột giữa tính linh hoạt và cởi mở đối với đổi mới của các ngành kinh tế mũi nhọn và tính cứng nhắc trong sự phân chia theo các môn học trong chương trình học. Các nhà cải cách hiện nay coi những hình thức phân chia trong chương trình học hiện nay gắn liền với các trường học tinh hoa, và là rào cản cho việc mở rộng đầu vào, đặc biệt là các nhóm người thiệt thòi trong xã hội.

Vấn đề là liệu chúng ta có bị rơi vào cái bẫy của hai giải pháp không thể chấp nhận được hay không. Giải pháp thứ nhất là quan điểm cánh hữu cho rằng tri thức thực chất là thứ có sẵn và những nỗ lực nhằm thay đổi cấu trúc tri thức bộ môn của chương trình học cũng đồng nghĩa với việc “thiểu năng hóa trí tuệ”. Quan điểm “hiện đại” thứ hai là chúng ta không còn cách nào khác ngoài việc buộc phải cho phép chương trình học phản ứng với những áp lực về nhu cầu ngày càng tăng cũng như về những lựa chọn liên quan nhiều hơn tới việc làm. Khả thi hay khả năng sẽ là ngày càng có nhiều sinh viên ra trường với các chứng chỉ, nhưng hiểu biết thực chất thì hầu như không có (2). Nếu đây là một cái bẫy thì tôi cho rằng cái bẫy đó một phần do

chính chúng ta tạo tác – một sản phẩm của việc thiếu một lý thuyết hợp nhất.

Nguyên lý biệt lập và lai tạp trong chương trình học

Tôi muốn tập trung giải thích do đâu mà chúng ta có khả năng rơi vào cái bẫy này dựa vào phân tích tôi thực hiện đối với Chương 3, được thể hiện qua sự xung đột giữa các chương trình học “của quá khứ” và “chương trình học của tương lai” thông qua các nguyên lý về “*tính biệt lập*” và “*tính lai tạp*” (Muller, 2000).

Chúng ta quay trở lại với nguyên lý về tính biệt lập – nhìn lại nguồn gốc lịch sử của nó từ sự hình thành các phòng nghiên cứu khoa học ở thế kỉ 18 (Shapin, 1994) và các ngành tri thức bộ môn làm cơ sở cho chương trình học Đại học vào đầu thế kỉ 19 (Messer-Davidow, 1993). Nguyên lý biệt lập nhấn mạnh vào *những điểm dị biệt* thay vì *sự liên tục* giữa các loại tri thức – và cụ thể là những điểm dị biệt giữa tri thức lý thuyết và tri thức thường nhật. Nó bác bỏ quan điểm cho rằng những cách thức phân chia và phân loại giữa các loại tri thức trong chương trình học là sự phản ánh đơn thuần sự phân chia lao động xã hội ở những thời kì trước đó. Nó cho rằng những phép phân loại trong chương trình học không chỉ có nguồn gốc xã hội và chính trị; chúng còn có cơ sở nhận thức luận và sư phạm. Nói cách khác, chúng có liên quan một cách cẩn cơ tới những cách mà con người học, cũng như sáng tạo và linh hôi tri thức.

Nguyên lý về tính biệt lập khẳng định rằng những điều kiện cho sự sáng tạo và linh hôi tri thức đặt giới hạn lên những khả thi về đổi mới chương trình học – cụ thể là: (i) sự vượt thông các ranh giới giữa các tri thức bộ môn, (ii) sự hợp nhất cái thường nhật vào chương trình học, và (iii) sự tham gia của những người không phải là chuyên gia trong việc thiết kế chương trình học.

Nguyên lý này cũng lập luận rằng việc bỏ qua những ranh giới đó sẽ mang lại những hậu quả về mặt sư phạm. Không ngạc nhiên khi thấy những luận điểm bảo vệ sự nguyên trạng của chương trình học viện dẫn nguyên lý về tính biệt lập một cách máy móc. Tuy nhiên, cần nhấn mạnh hai điểm quan trọng ở đây.

Thứ nhất, tính biệt lập hiểu theo nghĩa được sử dụng ở đây là *các mối quan hệ giữa các nội dung* của tri thức, chứ không phải là bản thân những nội dung cụ thể. Nói cách khác, tính biệt lập không phải là một luận điểm bảo vệ một danh sách các môn học hay các nội dung cụ thể nào, mà chỉ là sự tất yếu của các ranh giới giữa những lĩnh vực tri thức khác nhau và giữa tri thức lý thuyết và tri thức thường nhật.

Thứ hai, tính biệt lập chủ yếu không phải là một nguyên lý mang tính chính trị, mặc dù nó có thể được sử dụng cho mục đích chính trị. Nó dựa trên quan điểm về tri thức cho rằng: (i) nó không được đặt ngang hàng duy nhất với các nhu cầu và các mối quan tâm xã hội, hay với những ứng dụng và mục đích của nó; (ii) nó cần đến, nhưng không dựa vào kinh nghiệm. Như Descartes đã nói cách đây gần 400 năm, trong một trích dẫn ở một chương trước đó, tri thức thực sự là tri thức “vượt qua tất thảy mọi lề thói và khuôn mẫu”. Tôi không có ý rằng chúng ta phải đồng ý với Descartes rằng tri thức thực sự là kết quả của quá trình chiêm nghiệm nội tâm, mà rằng chúng ta cần đặt câu hỏi – những điều kiện cho việc linh hôi và sáng tạo tri thức là gì? Nói cách khác, luận văn về phương pháp [35] của chúng ta là gì? Điều này có nghĩa là chúng ta không chấp nhận những khẳng định về tri thức và chân lý của các triết gia thời đại Khai sáng một cách thiếu phản tư, hay như các nhà hậu hiện đại lại đi bác bỏ chúng. Đồng thời, chúng ta cần vượt qua những hạn chế đó – cụ thể là quan điểm cá nhân và phi lịch sử của họ về tri thức và lý trí, và xu hướng đánh đồng tri thức chỉ duy nhất với các khoa học tự nhiên.

Nguyên lý về tính lai tạp, như đã bàn ở Chương 3, là một tư tưởng mới xuất hiện trong thời gian gần đây. Nó bác bỏ nhận định rằng các ranh giới và phép phân loại giữa các môn học và các loại tri thức bộ môn phản ánh đặc điểm của bản thân tri thức, và coi chúng luôn là một sản phẩm của những hoàn cảnh lịch sử cụ thể và các mối quan tâm. Như cách nói của Joe Muller, một lý thuyết gia xã hội người Nam Phi, nguyên lý này nhấn mạnh ‘tính hợp nhất và liên tục về bản chất của mọi hình thái và loại hình tri thức và tính thẩm thấu [tiềm ẩn] của mọi ranh giới phân loại’ (Muller, 2000). Nói cách khác, đối với những người chủ trương nguyên lý lai tạp, cái gì cũng có thể đi với nhau – hẳn là một điều không tưởng!

Nguyên lý về tính lai tạp thường được bảo vệ nhờ tính nhất quán của nó với cái được coi là đặc tính ngày càng “phi biên giới” của các nền kinh tế và xã hội hiện đại. Nó khẳng định rằng một chương trình học dựa vào tính lai tạp chính là cách nhận thức được về thực tại đương thời. Nó thách thức xu hướng nhà trường chú trọng tới quá trình học chỉ để học (3) và dường như mang lại một cách điều chỉnh chương trình học sao cho tương hợp với nhiều người học hơn nữa. Đồng thời, vì tính dễ thích nghi và tính tổng hợp, một chương trình học dựa trên nguyên lý lai tạp được coi là sự ủng hộ đối với những mục tiêu chính trị về bình đẳng và công lý xã hội.

Vào những năm 1970, nguyên lý về tính lai tạp được thể hiện ở các tư tưởng trong các nghiên cứu liên bộ môn (liên ngành) và một chương trình học tích hợp. Vào thời kì thị trường ngày càng chiếm ưu thế từ những năm 1990, nó được thể hiện theo cách khác – qua việc chú trọng tới cơ hội tiếp cận giáo dục và quyền lựa chọn của người học. Những ví dụ thực tế về nguyên lý lai tạp là:

- những chương trình học được mô-đun hóa và đơn vị hóa;

- chủ trương khẩu hiệu “Trường Đại học hướng về Công giới”, quy định quá trình học được chia thành “những miếng vừa nhai”;
- sự hợp nhất tri thức thu từ kinh nghiệm và qua nơi làm việc với tri thức trong chương trình học;
- sự xóa nhòa những điểm dị biệt giữa tri thức hàn lâm và tri thức hướng nghiệp.

Nguyên lý về tính lai tạp được dựa trên quan niệm có tính tương đối về tri thức – một quan niệm luôn có sức hấp dẫn đối với các nhà cấp tiến vì nó giúp họ lấy làm cơ sở cho việc phơi bày những quyền lợi bất di bất dịch gắn liền với các ranh giới và sự phân chia truyền thống về tri thức.

Chương 3 đã trình bày quan điểm cho rằng có những lý do chính trị cụ thể giải thích vì sao một chương trình học dựa trên nguyên lý về tính lai tạp lại có sức hấp dẫn đối với các nhà lập chính sách giáo dục hiện nay; dường như nó hội tụ với những mục tiêu chính sách mới về quyền lựa chọn, mục tiêu hòa nhập xã hội và trách nhiệm giải trình. Quyền lựa chọn và mục tiêu hòa nhập xã hội đòi hỏi chương trình học phải công nhận tri thức và kinh nghiệm của những người vốn xưa nay bị loại trừ khỏi giáo dục chính thống. Tương tự, trách nhiệm giải trình đòi hỏi đặt ra những hạn chế đối với tính tự chủ của các chuyên gia môn học trong việc xác định sự phân chia nội dung chương trình học và do đó việc xác định tri thức quan trọng là gì.

Do đó tính biệt lập của tri thức hàn lâm có thể đối chọi với những luận điểm kinh tế xã hội vốn ủng hộ một chương trình học “phản ứng” nhẹ hơn đồng thời là cơ sở cho những loại hình tri thức và kỹ năng vượt khỏi những ranh giới hiện tại. Bằng việc bác bỏ những mối liên hệ giữa các phép phân loại tri thức cụ thể với những yêu cầu về sự phạm hoặc với những nguyên lý nhận thức, nguyên lý về tính lai tạp

ngụ ý rằng những quyết định về chương trình học sẽ (và nên) phụ thuộc vào những áp lực thị trường hay những quyết định chính trị; nói cách khác là phải phụ thuộc vào những ưu tiên chính trị chứ không phải giáo dục. Vậy sự căng thẳng giữa hai nguyên lý này có thể dẫn tới kết quả ra sao?

Một kết quả của việc coi tính biệt lập là biểu hiện của chủ nghĩa bảo thủ và sự bảo vệ những đặc quyền đặc lợi là nó sẽ dẫn tới việc lai tạp những áp lực của một chính quyền được bầu cử một cách dân chủ trong nền kinh tế toàn cầu mới. Theo viễn cảnh này, chúng ta có thể chứng kiến sự biến mất theo hướng tiến bộ và sự thay thế đối với chương trình học dựa trên môn học và chuyên ngành. Nói hẳn ra, nguyên lý về tính lai tạp coi những đặc điểm chương trình học tách rời với thực tại thường nhật như vậy là sự lạc hậu và lệch pha mang tính bản chất. Tương lai mà nguyên lý lai tạp vẽ ra là sự tăng cường của tính đồng nhất, trong đó sự linh hội và sáng tạo tri thức không còn là những hiện tượng đặc thù – chúng chỉ là hai trong vô số những hoạt động xã hội thực tiễn khác.

Tuy nhiên một kết quả có khả năng hơn là sẽ xảy ra những hình thức phân chia giữa các trường tinh hoa như các trường tư và các trường chuyên còn tồn tại, vốn là những cơ sở hiện duy trì các chương trình học dựa vào môn học, với các trường phổ thông và cao đẳng còn lại – những trường không có khả năng chống đỡ áp lực phải phát triển các chương trình sao cho phù hợp với nhu cầu kinh tế chính trị trước mắt.

Một cách tiếp cận mới đối với chương trình học

Cách tiếp cận mới mà tôi trình bày trong phần còn lại của chương này, gọi là lý thuyết duy thực xã hội về tri thức, được dựa trên một giả định khác xa với những giả định mà tôi đề cập trước đó:

- Nó bác bỏ quan điểm bảo thủ coi tri thức là cái có sẵn và phần nào độc lập với những bối cảnh xã hội và lịch sử mà nó được phát triển.
- Nó coi tri thức là một sản phẩm xã hội và được tiếp nhận trong những thời kì khác nhau của lịch sử, trong một thế giới với những mối quan tâm đối chọi nhau và những cuộc đấu tranh về quyền lực. Đồng thời, nó công nhận tri thức có những đặc tính siêu nghiệm (emergent properties) giúp nó vượt khỏi sự duy trì mối quan tâm của những nhóm người cụ thể. Nói cách khác, chúng ta cần phải chuẩn bị để nói về và bảo vệ mối quan tâm về nhận thức hay trí tuệ.
- Nó bác bỏ quan điểm coi tri thức chỉ là một trong vô số các hoạt động xã hội thực tiễn. Nó coi sự dị biệt giữa các lĩnh vực và giữa tri thức thường nhật với tri thức lý thuyết là căn cơ cho mục đích của giáo dục, mặc dù hình thức và nội dung của sự dị biệt không cố định mãi mà sẽ thay đổi.

Thử thách mà lý thuyết về chương trình học phải đối đầu là việc xác định bản chất của sự dị biệt này, và tìm hiểu cách phát triển những chương trình học dựa trên sự dị biệt đó nhưng phải nhất quán với những mục đích rộng hơn về sự tăng cường bình đẳng và gia tăng đầu vào của giáo dục. Cách tiếp cận đối với sự dị biệt mà tôi thấy hữu ích được phát triển từ sự phân biệt của Bernstein về cấu trúc tri thức dọc và tri thức ngang (Bernstein, 2000). Tôi không có ý định đi sâu vào phân tích của ông trong chương này. Chỉ cần cho biết quan điểm của ông là những ranh giới và phép phân loại tri thức không chỉ là “nhà tù... [mà chúng cũng có thể là] những điểm cảng ngưng tụ quá khứ và mở ra những khả thể về viễn cảnh tương lai.”

Như tôi đã nói trước đó, chương trình học hình thành từ cuối thế kỉ 19/đầu thế kỉ 20 vừa là một danh sách các môn học vừa là một tập

những quy tắc, hoạt động và các hình thức hiệp hội, được phát triển bởi những người chuyên về các ngành nghiên cứu khác nhau. Phân tích của Bernstein mang lại một cách phân biệt những điều kiện cần thiết cho quá trình tiếp nhận và sáng tạo tri thức với những điều kiện gắn liền với những mối quan tâm xã hội trong lòng các quá trình đó – ví dụ mối liên hệ trường tư/Oxbridge [36] vào cuối thế kỉ 20. Cách tiếp cận như vậy phụ thuộc vào một số giả định. Nó giả định rằng (a) những quy tắc và hoạt động gắn với các môn học và chuyên ngành như địa lí, lịch sử và các môn khoa học được thiết kế sao cho chương trình học có tính tách biệt với tri thức thường nhật mà người học mang tới trường; (b) những quy tắc và luật lệ gắn bó rõ rệt với những cơ sở giáo dục chính thống vốn phần nào tách biệt với nhu cầu từ phía gia đình và đời sống thường nhật và (c) chính sự tách biệt chương trình học khỏi đời sống thường nhật mà tri thức thu nhận được có công năng giải thích và khả năng khai quát hóa vốn không phải là một đặc điểm của tri thức thường nhật gắn với những lo toan thực tế.

Có một vài nguyên lý định hướng mà các chính sách chương trình học nhất thiết phải tuân theo. Ví dụ:

- Chương trình học không được dựa trên kinh nghiệm thực tế thường nhật. Một chương trình học như vậy sẽ chỉ tái chế lại kinh nghiệm.
- Nội dung và các hình thức chương trình học không có tính tĩnh và cũng không nên như vậy; những hình thức và nội dung chương trình học mới sẽ luôn mở ra.
- Một điều quan trọng là cần phải hết sức thận trọng với việc thay thế một chương trình học dựa trên nghiên cứu chuyên môn và các cộng đồng sư phạm với chương trình học dựa vào những mối quan tâm thực tế trước mắt của các nhà tuyển dụng hoặc các tiêu chí

chung về khả năng kiểm công ăn việc làm dựa vào các kỹ năng chủ chốt.

- Các môn học truyền thống ở nhà trường không phải là nguồn duy nhất giúp chúng ta tiếp cận các khái niệm với công năng giải thích. Tuy nhiên, như đối với trường hợp của các lĩnh vực chuyên ngành như kỹ thuật, kiến trúc, y học và kế toán cùng các chuyên ngành học thuật, việc tiếp cận đó phụ thuộc vào tri thức được chia sẻ trong cộng đồng giáo viên chuyên môn, nhà nghiên cứu ở bậc đại học và các chuyên gia từ các hiệp hội khác. Việc không dựa vào những hình thức tổ chức tri thức như vậy – như trong trường hợp của cái gọi là các lĩnh vực “hướng nghiệp” mới như giải trí và du lịch – cũng đồng nghĩa với việc đi tìm con đường tắt khiến gia tăng đầu vào nhưng lại chỉ duy trì tình trạng bất bình đẳng trong giáo dục.
- Một “chương trình học của tương lai” cần coi tri thức là một yếu tố đặc thù và không thể quy giản được trong những nguồn lực không ngừng biến đổi mà con người cần để hiểu thế giới. Nhiệm vụ của lý thuyết chương trình học từ quan điểm ở đây là phải khẳng định lại sự ưu tiên này trong những hoàn cảnh mới mà chúng ta sẽ đối diện.

“Chương trình học của quá khứ” và “Chương trình học của Tương lai”: một phê phán

Tôi muốn xâu kết lại luận điểm của mình trong chương này với sự phân biệt giữa “chương trình học của quá khứ” và một “Chương trình học của Tương lai” mà tôi đã nói tới ở Chương 2 và cũng là điều mà tôi đề xuất lần đầu trong cuốn sách của tôi nhan đề “*Chương trình học của Tương lai*” (Young, 1998). Hiện giờ tôi thấy hai khái niệm đó khá khác nhau so với thời điểm năm 1998, khi tôi chưa nhận thức đầy đủ tầm quan trọng của một mô hình chương trình học dựa trên một lý

thuyết rõ ràng về tri thức. Sự phân biệt mà tôi vạch ra giữa hai mô hình chương trình học có thể được tóm tắt theo một số chiều kích cốt lõi, mà dựa vào đó tri thức trong chương trình học có thể được tổ chức theo những cách khác nhau:

- Giữa sự biệt lập của các chuyên ngành và môn học với những hình thức kết nối giữa chúng;
- Giữa sự biệt lập của tri thức lý thuyết với tri thức thường nhật và sự tích hợp của chúng, ví dụ như theo khái niệm của Engestrom về hoạt động thực tiễn dựa trên lý thuyết (xem Engestrom, 2003 và Chương 4);
- Giữa giả định coi tri thức tạo thành một chỉnh thể liền mạch, qua đó các bộ phận được liên hệ một cách hệ thống với nhau, với giả định coi tri thức có thể được chia nhỏ (mô-đun hóa) thành những yếu tố rời rạc nhau và được giáo viên hay học sinh xếp lại theo những tổ hợp khác nhau.

“Chương trình học của quá khứ” coi như lẽ dĩ nhiên rằng tri thức được truyền thụ và tiếp nhận qua những hình thức chuyên môn và biệt lập vốn thống nhất với sự nhất quán chuyên ngành. Nó bỏ qua ảnh hưởng có thể có của những thay đổi kinh tế chính trị khiến những nguyên lý trên bị nghi ngờ, cũng như những bất bình đẳng trong cơ hội tiếp cận giáo dục gắn liền với chúng. Tuy nhiên, “chương trình học của quá khứ” có xuất phát trong lịch sử từ những mạng lưới xã hội thực sự, cũng như sự tin tưởng thực sự giữa các chuyên gia, chính là điều mang lại tính khách quan và một khái niệm về tiêu chuẩn với khả năng vượt thoát nguồn gốc xã hội của nó trong các cơ sở giáo dục tinh hoa. Quan điểm về một “chương trình học tương lai” vẫn còn là một xu hướng và một ý niệm, đồng thời khó có thể nói nó sẽ tồn tại ở hình thức thể chế. Nó vẫn chưa thiết lập được một cơ sở về sự tin cậy giúp đạt kết quả giáo dục chất lượng cao như với “chương trình học của

quá khứ”. Những hình thức mới của hiệp hội và sự tin cậy, những loại hình chuyên gia mới sẽ cần phải được tạo ra nếu nó muốn hiện thực được những yêu cầu đặt ra ban đầu. Sự căng thẳng chưa được giải quyết giữa hai mô hình chương trình học chỉ dẫn chúng ta tới việc sửa đổi “mô hình chương trình học của quá khứ” một cách thực dụng. Chúng né tránh những vấn đề căn bản là làm thế nào mà những mạng lưới các nhà chuyên môn có thể được hình thành, trong đó phải suy xét tới những thay đổi của nền kinh tế toàn cầu, nhưng không mất đi tính tự chủ cốt lõi mà các môn học và chuyên ngành học truyền thống mang lại.

Hậu chú

Ban đầu tôi đã nghĩ tôi sẽ bắt đầu bài báo làm cơ sở cho chương này bằng chủ đề của nhan đề phụ là “Hiện đại hóa Thời đại Khai sáng”. Tuy nhiên, mối quan hệ giữa thời đại Khai sáng và chương trình học hiện đại lại hóa ra là một dự án dài lâu. Thay vào đó, tôi chỉ trình bày ngắn gọn bối cảnh lịch sử dưới dạng một hậu chú nhằm nhắc nhở bạn đọc về những vấn đề tri thức và chương trình học mà tôi quan tâm hoàn toàn không phải là cái gì mới mẻ. Mỗi quan tâm của tôi về thời đại Khai sáng xuất hiện trong khi cố gắng tìm hiểu về các tư tưởng thời kì này, và đặc biệt là các tư tưởng về tri thức và chân lý đã dẫn tới những cuộc công kích liệt từ những nhà hậu hiện đại. Những tranh cãi xung quanh chủ nghĩa hậu hiện đại có xu hướng đối cực hóa giữa một bên là sự bảo vệ lý trí và tri thức bằng cách coi chúng có giá trị vượt thời gian và xã hội, với một bên là một lập trường hoàn toàn tương đối mà qua đó mọi quan điểm về tính khách quan của tri thức hay những cái được gọi là những đại tự sự về sự tiến bộ của lịch sử bị bác bỏ bằng một lập trường có tính tương đối hoàn toàn.

Trước hết, trái với những xu hướng đổi cực hóa chiếm ưu thế như vậy, tôi nghĩ chúng ta cần phải đổi diện với sự căng thẳng giữa những khẳng định khách quan về lý trí với tri thức và đặc tính lịch sử và bối cảnh tất yếu của chúng. Thứ hai, chúng ta không hạn chế ở việc đặt tri thức chỉ thực sự ngang hàng với các bộ môn khoa học liên quan tối toán như rất nhiều nhà tư tưởng thời kì Khai sáng. Thứ ba, tôi cho rằng sẽ không thể thiết lập được bất kì cuộc tranh luận nào trong lĩnh vực chương trình học, cũng như với mọi lĩnh vực khác của chính sách, mà không có chút quan điểm về sự tiến bộ, cho dù chúng ta cần cẩn trọng đến đâu về sự biểu hiện cụ thể của nó. Cuối cùng, còn có Hegel; tôi là người bắt đầu hơi muộn việc tìm hiểu những tư tưởng có khả năng phù hợp với hoàn cảnh hiện nay của Hegel. Tuy nhiên, tôi tin rằng chúng ta không thể bỏ qua ông nếu chúng ta muốn vượt qua được một kiểu đổi lập mà ông cố gắng hòa giải, nhưng vẫn còn là vấn đề quan trọng đối với chúng ta; những ví dụ điển hình là sự đổi lập giữa cái riêng và cái phổ quát, giữa tính khách quan của tri thức và gốc rễ của nó trong lịch sử như tôi đã bàn qua ở Chương 3.

Tôi xin giải thích ngắn tại sao tôi nghĩ Hegel có thể có vai trò quan trọng trong lý thuyết về chương trình học. Chính Hegel là người gần như nhận thức đầy đủ về ý nghĩa quan trọng của thời đại Khai sáng; lần đầu tiên trong lịch sử, con người không cần phải dựa vào truyền thống hay sự mặc khải trong việc giải quyết những vấn đề về nhận thức luận, đạo đức học và mỹ học. Như Habermas đã nói, “Hegel đã khởi tạo một diễn ngôn về hiện đại...” (Habermas, 1990) mà chúng ta vẫn là một phần của nó. Hiện đại đối với Hegel là duy nhất bởi vì nó “tự cho mình là căn cơ” và chính vì những ý nghĩa của giai đoạn vô cùng quan trọng này mà chúng ta hiện vẫn đang phải vật lộn với lý thuyết về chương trình học – một ví dụ là ở môn văn học Anh và cuộc tranh cãi về các tác phẩm kinh điển; một vấn đề khác là dạy sử học ở nhà trường thực ra là dạy cái gì? Ví dụ thứ ba là cuộc tranh cãi về nội

dung môn học khoa học trong nhà trường. Tư tưởng của Hegel về lý trí biện chứng là động lực của lịch sử vẫn còn xa lạ đối với chúng ta ngày nay. Tuy nhiên, di sản của ông không phải là một lập trường theo nghĩa mà nó thường được hiểu; nó mang lại cho chúng ta một khung lý thuyết cho việc tranh luận.

Callinicos (1998), trong phần dẫn nhập xuất sắc về lý thuyết xã hội, đã viết rằng Habermas phân biệt 3 tư tưởng gây ảnh hưởng nhất của 3 người sau Hegel để lại. Thứ nhất là những người thuộc nhóm Hegel cánh Tả (Left Hegelians) mà nổi tiếng nhất là Marx. Họ giữ lại khái niệm về lịch sử như là một quá trình biện chứng của Hegel nhưng chuyển nó từ lĩnh vực tư tưởng sang những xu hướng cách mạng của giai cấp công nhân. Thứ hai là những người thuộc nhóm Hegel cánh Hữu (Right Hegelians), những người gắn lý trí tuyệt đối với tình trạng thời đại lúc bấy giờ (và do đó là với cái kết của lịch sử). Họ là những nhà tiên phong của chủ nghĩa tự do hiện đại (John Stuart Mill và có lẽ, ở thời đại chúng ta, là Đảng Tân Lao động [\[37\]](#), và Francis Fukuyama). Cuối cùng, và mãi tới sau này, là những phản hồi của Nietzsche về những câu hỏi mà Hegel đặt ra; ông bắt đầu bằng việc lật tẩy cả cánh Tả và cánh Hữu như là những biểu hiện đơn thuần của ý chí quyền lực. Với sự chối bỏ hoàn toàn đối với thời đại Khai sáng, ông là nhà tiên phong của các nhà hậu hiện đại.

Mục đích việc ghi chú ngoài lề với những vấn đề về chương trình học của chương này là việc xác định tính tự căn cơ của lý trí và tri thức, và những khó khăn do không còn được dựa vào truyền thống và sự mặc khải nữa, vẫn còn tồn tại với chúng ta ngày nay trong những tranh luận về những vấn đề về chương trình học cũng như về các chính sách đương thời. Một vài người, hay chính là những người thừa kế nhóm Hegel cánh Hữu hiện được coi là các nhà kĩ trị, muốn dùng lịch sử lại; một vài người, như những nhà Hegel cánh Tả, lại viện tới

những tiếng nói phổ biến là biểu hiện của những mâu thuẫn xã hội, và những người khác thì cho rằng không có giải pháp mang tính lý trí nào cho các vấn đề, mà chỉ có quyền lực. Tôi cho rằng tôi đang cố tìm một cách trung hòa giữa hai nhóm người đâu.

Kết luận cho phần ghi chú này của tôi là trước hết thời đại Khai sáng đã làm thay đổi mọi thứ – chúng ta không thể quay lại với truyền thống hay Chúa Trời trong việc quyết định cần dạy cái gì: chúng ta chỉ có lý trí, tri thức và lịch sử. Thứ hai, chúng ta biết nhiều hơn về tri thức được tiếp nhận và sáng tạo nhiều hơn so với ở thời kì của Hegel và những người kế tục ông, và hoàn cảnh cũng đã thay đổi. Tuy nhiên, những vấn đề căn bản mà họ là những người đầu tiên phải đối diện vẫn còn nguyên đó. Do vậy, khi suy nghĩ lại về lý thuyết về chương trình học, chúng ta phải quay lại với những câu hỏi mà Hegel và những người đi sau ông đã đặt ra.

[28]. Ở đây cần phân biệt Liên Hiệp Anh (UK) với Liên Hiệp Anh (England): xứ Anh (England) là một lãnh thổ tự trị thuộc Anh Quốc, cùng với xứ Wales, xứ Scotland, và xứ Bắc Ailen. (ND)

[29]. Tờ báo lâu đời và phổ biến của Anh phát hàng vào Chủ nhật hàng tuần với lập trường dân chủ và tự do xã hội, giống như tờ Guardian. (ND)

[30]. Giai đoạn Chính (Key Stage) là khái niệm chỉ một giai đoạn trong hệ thống giáo dục công (ở Anh, xứ Wales, Bắc Ai-Len và xứ Gibraltar thuộc lãnh thổ vương quốc Anh) trong đó tri thức giáo dục

through qua các môn học khác nhau được Chương trình học Quốc gia (National Curriculum) xác định sẵn cho học sinh theo từng lứa tuổi tương đương với 4 Giai đoạn Chính khác nhau. Khái niệm này lần đầu được xác định qua Luật Cải cách Giáo dục 1988 (1988 Education Reform Act) cùng với thời kì Chương trình học Quốc gia được áp dụng. (ND)

[31]. Chứng chỉ Giáo dục Tổng quát Bậc Phổ thông Cơ sở GCSE (The General Certificate of Secondary Education) là chứng chỉ cấp cho những học sinh độ tuổi 14 - 16 bậc phổ thông cơ sở ở Anh, xứ Wales và Bắc Ai-Len và xứ Gibraltar thuộc lãnh thổ vương quốc Anh. (ND)

[32]. Thomas Arnold, cha của nhà thơ và nhà phê bình văn học kiệt xuất người Anh Mathew Arnold, là Hiệu trưởng của trường phổ thông cơ sở Rugby, một trường tư danh giá và lâu đời của Anh. (ND)

[33]. Đạo luật Giáo dục năm 1944 lần đầu tiên áp dụng chính sách miễn phí giáo dục phổ thông cơ sở ở Anh. (ND)

[34]. Một nguyên lý chủ đạo của Đạo luật Giáo dục 1944 là tinh thần bình đẳng cho các loại hình trường học. Đạo luật này áp dụng hình thức nhà nước tài trợ cho hệ thống các trường phổ thông cơ sở được sắp xếp theo mô hình gồm 3 loại trường (tripartite system), là trường chuyên (grammar school) với tiêu chí đầu vào rất cao, trường dạy nghề (trường hướng nghiệp ngay từ giai đoạn sau tiểu học), và trường phổ thông cơ sở kiểu mới (dành cho số đông học sinh không nằm trong 25% danh sách thi đỗ kì thi tốt nghiệp tiểu học). Đạo luật quy định giữa ba loại trường này phải có sự “ngang hàng” (parity of esteem). (ND)

[35]. Tác giả ám chỉ tới tác phẩm “Luận văn về Phương pháp” (Discourse on Method) của Descartes.

[36]. Oxbridge: từ kết hợp tên Oxford và Cambridge – hai trường Đại học danh giá nhất Anh Quốc và thế giới. (ND)

[37]. Đảng Tân Lao Động (New Labour Party), có tiền thân là Đảng Lao Động (Labour Party), là một trong hai chính đảng lớn nhất Anh Quốc, bên cạnh Đảng Bảo Thủ. (ND)

GIÁO DỤC, TRI THỨC VÀ VAI TRÒ CỦA NHÀ NUỐC: “QUỐC *HỮU HÓA TRI THỨC GIÁO DỤC”?*

Mở đầu

Chương này thảo luận về vai trò của chính phủ trong giáo dục, và xu hướng can thiệp trong chính sách giáo dục mà tôi cho rằng đang lâm vào mối nguy làm suy yếu những mục đích căn bản của nhà trường và giáo dục chính thống nói chung, và do đó là những điều kiện cần thiết nếu chúng ta muốn đạt được những mục tiêu chính sách tiến bộ như mở rộng đầu vào và sự tham gia giáo dục.

Tôi quan tâm chủ yếu tới hai vấn đề – thứ nhất là vấn đề tri thức như đã được nói đi nói lại thành một chủ đề trong các chương trước của cuốn sách này. Cụ thể, tôi muốn nhấn mạnh tầm quan trọng của việc phân biệt giữa hai loại tri thức và vai trò nào chúng đóng hoặc nên đóng trong giáo dục. Vấn đề thứ hai liên quan tới những nỗ lực gần đây nhằm cải thiện kết quả giáo dục và nâng cao tiêu chuẩn, và cách thức mà nỗ lực đó biến thành hình thức thực dụng thái quá, thông qua đó giáo dục ngày càng phải chạy theo những mục đích kinh tế và chính trị, cũng như bị những mục tiêu đó làm thước đo giá trị. Tôi sẽ trình bày quan điểm rằng tính thực dụng này, như đã được thảo luận qua ở Chương 2, tất yếu sẽ dẫn tới việc thu hẹp khoảng không gian và tính tự chủ đối với công việc của các nhà chuyên môn, gồm

nà giáo và nhà nghiên cứu. Các nhà thực dụng thường giả định ngầm hoặc đôi khi rõ ràng rằng những mục đích cụ thể của giáo dục – cái mà theo truyền thống của nước Anh gọi là “giáo dục vì giáo dục” – chỉ là một cái mặt nạ che đậy việc bảo tồn đặc quyền đặc lợi.

Những biểu hiện chính của chủ nghĩa thực dụng trong chính sách giáo dục hiện nay là thị trường hóa, nơi mà các cơ sở giáo dục ngày càng rơi vào tình trạng phải cạnh tranh lẫn nhau để giành sinh viên và các nguồn lực, và quy chế hóa (hay đôi khi còn được gọi là bảo đảm chất lượng), nơi mà các cơ quan ngoài nhà trường đưa ra các chính sách đủ loại để từng cơ sở phải tuân theo. Cả hai xu hướng này đều thu hẹp trực tiếp hoặc gián tiếp sự tự chủ của các cơ sở giáo dục và trách nhiệm nghề nghiệp của họ trong việc duy trì hay tăng cường tiêu chuẩn của chính mình. Trong những cuộc tranh luận chính thức, những giải pháp thay thế nghiêm túc dường như chỉ giới hạn ở hai hình thức “hoài cổ” – một từ phía cánh tả chính trị, và một từ phía cánh hữu. Giải pháp từ phía cánh hữu chống lại bản thân quá trình quy chế hóa. Nó quay trở lại với tư tưởng về “một nhà học giả chuyên nghiệp”; đồng thời nó luôn né tránh (hoặc chấp nhận) ý nghĩa tinh hoa của một hệ thống mà các học giả/nhà chuyên môn là thành viên. Giải pháp thay thế theo tinh thần hoài cổ của phía cánh tả với tư tưởng xuất phát từ nhà Mác-xít người Ý đồng thời là nhà lý thuyết giáo dục, Antonio Gramsci, thì ngày nay không có tiếng nói gì nữa. Nó coi, hoặc từng coi, các nhà chuyên môn như giáo viên là những nhà trí thức cơ hữu tiềm năng cho tương lai một xã hội dân chủ và xã hội chủ nghĩa (Sassoon, 2000). Tuy nhiên, đáng buồn thay, ít nhất như theo tôi biết, cánh Tả như vậy đã từ bỏ từ lâu việc nỗ lực chiêm nghiệm về khả thi của mô hình xã hội theo hình dung của Gramsci hoặc về vai trò của chính phủ và các nhà chuyên môn trong một xã hội như vậy.

Nhằm tìm ra cách giải quyết cho những vấn đề trên, tôi phát triển hai truyền thống phê phán trong ngành xã hội học giáo dục – đó là nghiên cứu xã hội học về tri thức giáo dục và ít trực tiếp hơn là nghiên cứu về sự tư nhân hóa và quyền lựa chọn trong giáo dục. Tôi sẽ sử dụng mô hình phân tích được phát triển ở các chương trước và đề xuất một giải pháp mới bằng cách lấy những điều kiện của việc linh hội tri thức làm vấn đề trung tâm của nghiên cứu giáo dục. Về vấn đề tư nhân hóa và quyền lựa chọn trong giáo dục, tôi sẽ lập luận rằng chúng ta cần suy ngẫm lại về cách sử dụng các phạm trù “công” và “tư” vào thời điểm khi mà chính phủ đang tìm cách không chỉ tư nhân hóa khu vực công, mà còn sử dụng mô hình tư nhân như là một mô hình cho khu vực công. Cuối cùng, tôi sẽ bàn tới triết gia chính trị học Michael Polanyi, và gợi ý rằng tư tưởng của ông về “nền cộng hòa khoa học” có thể đem lại cho chúng ta một giải pháp khả dĩ cho câu hỏi: Làm thế nào có thể điều hành giáo dục và công việc chuyên môn sao cho những mục tiêu cụ thể của giáo dục trong việc khuyến khích sự linh hội của tri thức được nhấn mạnh.

Cơ sở lý thuyết

Phản thảo luận của tôi về xã hội học tri thức giáo dục không thể không quay trở lại với cuốn *Tri thức và Kiểm soát* (Young, 1971). Mục đích cơ bản của cuốn sách này là nhằm vạch trần những giả định về ý hệ trong chương trình học chính thức – rằng nó luôn thể hiện những nhóm lợi ích nào đó. “Nhóm lợi ích”, theo nghĩa được sử dụng lúc ấy, nhằm nói tới giai cấp xã hội và các quan hệ quyền lực; tuy nhiên, luận điểm này cũng hoàn toàn có thể áp dụng cho các mối quan hệ về giới và sắc tộc – những nghĩa sẽ được dùng chủ đạo để nói về khái niệm này trong những năm 1980. Mặc dù cách tiếp cận này có ưu điểm là nó nhắc nhở chúng ta phải luôn nghi ngờ những gì được coi là “chính thống” trên thế giới này, nó tồn tại một sai lầm căn bản mà tôi

đã bàn khá chi tiết ở Chương 1 và 2. Ở đây tôi chỉ cần một tóm tắt ngắn. Lập luận rằng mọi tri thức đều có tính xã hội (một chân lý không thể tránh được, trừ phi bạn coi trọng những điều mặc khải), sẽ dẫn tới lập trường cho rằng các chương trình học đơn thuần chỉ là phản ánh quyền lợi của những ai có quyền lực. Nói cách khác, chính quyền lực, chứ không phải tri thức, mới là vấn đề quan trọng trong giáo dục cũng như trong các lĩnh vực khác. Điều này dẫn tới chủ nghĩa tương đối vốn không có ích gì trong những tranh luận về tương lai của chương trình học.

Gần đây hơn, một cách tiếp cận mới đối với nghiên cứu xã hội học về tri thức giáo dục đã được phát triển, và nó chính là cơ sở cho luận điểm chính của cuốn sách này, cụ thể là trong chương này. Cách tiếp cận này đã được phác họa ở Chương 2. Nó không chỉ quan tâm tới việc bình phẩm về tri thức mà còn lấy những điều kiện dành cho tri thức làm câu hỏi nghiên cứu chủ chốt của ngành xã hội học giáo dục. Trái với những nghiên cứu xã hội học về tri thức trước đây, nó đứng trên lập trường *duy thực xã hội* thay vì lập trường *kiến tạo xã hội* về tri thức. Nó công nhận rằng tri thức không thể bị suy giản thành các hoạt động và quyền lợi của những người sáng tạo hoặc truyền bá nó.

Luận giải của tôi về lý thuyết duy thực xã hội dựa trên một số giả định làm căn bản cho phần còn lại của chương này. Chúng là:

- Vấn đề về tri thức (tri thức nào là cái mọi người cần để họ có cơ hội được học và biết?) là trung tâm của mọi chính sách giáo dục.
- Tri thức về thế giới, để làm cơ sở cho chương trình học, đồng nghĩa với các khái niệm giúp chúng ta vượt khỏi những bối cảnh cá nhân, và những bối cảnh mà tri thức đó được tiếp nhận và sáng tạo.
- Ý nghĩa cốt lõi của tư tưởng về tri thức trong chương trình học như vậy là chúng ta cần phân biệt rõ ràng giữa thứ tri thức do các

chuyên gia sáng tạo (thường trong các chuyên ngành) và thủ tri thức mà mọi người tiếp nhận qua kinh nghiệm của họ trong gia đình, cộng đồng và nơi làm việc.

Hai ngụy biện hiện nay

Tôi muốn minh họa tại sao những vấn đề khá trừu tượng về tri thức lại quan trọng như vậy, đặc biệt là vấn đề về cách tổ chức tri thức trong các chương trình học (1) và cách quy trình hóa trong nghiên cứu bằng cách đề cập tới hai ngụy biện (fallacy) trong tư duy hiện nay – tôi sẽ gọi chúng là ngụy biện “nội ứng” (internalist) và ngụy biện “ngoại ứng” (externalist).

Ngụy biện *nội ứng* là tư duy điển hình của cách tiếp cận của các nhà tân truyền thống bảo thủ như đã nói tới ở Chương 2, và được gắn với những Nhóm Chuyên gia Cố vấn Quốc gia cánh hữu như nhóm Politeia [38]. Ngụy biện này thể hiện một quan điểm phi xã hội về tri thức, coi tri thức là cái có sẵn và phải được lĩnh hội nếu ai đó muốn được coi là “có giáo dục”. Với những người theo lập trường này, tri thức thay đổi chỉ xảy ra như là những đặc điểm nội tại của tri thức. Điều đó cho phép họ bảo vệ những trật tự hiện tại của tri thức cùng những cấu trúc xã hội mà các trật tự này phục tùng. Một ví dụ điển hình là phản hồi của Chris Woodhead đối với Báo cáo Tomlinson do Politeia xuất bản (Woodhead, 2003). Thoạt nhìn, có vẻ như phi lý khi thấy chương trình học hàn lâm mà những người trong phái Hữu muốn bảo vệ lại bị đe dọa bởi chính những ảnh hưởng của thị trường mà họ muốn khuyến khích. Tuy nhiên, sự phi lý này có thể che đậy giả định rằng những trường học tinh hoa sẽ luôn có thể tự bảo vệ mình khỏi những tác động của thị trường.

Tuy nhiên, những quan điểm như vậy lại đúng ở một điểm; họ công nhận rằng có gì đó rất đặc biệt về tri thức. Tuy nhiên, họ lại sai khi coi

đặc điểm đặc biệt này của tri thức là một cái gì có sẵn, chứ bản thân nó không có tính xã hội và lịch sử. Một hậu quả là phê phán của Woodhead chỉ có thể bảo vệ những cấu trúc hiện tại của tri thức và những bất bình đẳng xã hội gắn liền với nó. Những khuyến nghị về tương lai của ông, như tôi đã chỉ ra ở Chương 5, chỉ mang lại sự hồi hướng về một thời đã qua, khi mà hầu hết những người không được học Đại học thì hoặc trở thành những người thợ học việc hoặc không có sự lựa chọn nào ngoài việc đi làm những công việc chân tay đơn giản.

Cái mà tôi nói tới ngụy biện *ngoại ứng* là một xu hướng còn phổ biến hơn trong giai đoạn hiện nay, và tương quan với hệ tư tưởng kĩ trị – thực dụng đã được thảo luận ở Chương 2. Thay vì coi tri thức là cái gì có sẵn và chỉ có đặc tính thay đổi từ bản thân nó, ngụy biện này không thấy gì đặc biệt về bất kì trật tự nào của tri thức – tất cả đều mang tính vỡ đoán. Theo đó, không có lý do gì mà chương trình học và mọi loại hình nghiên cứu lại không nên được các mục đích chính trị và xã hội chi phối càng nhiều càng tốt. Sự ngoại ứng được biểu hiện ở những cách tiếp cận khác nhau. Cách tiếp cận xu thời hiện nay là việc xác định các thành tích giáo dục như sự hòa nhập xã hội, sự mở rộng đầu vào và tăng cường tham gia giáo dục, tính cạnh tranh kinh tế cùng với việc sử dụng những thành tích này để phát triển các mục tiêu dẫn hướng các ưu tiên về chương trình học và nghiên cứu.

Dù có những điểm khác nhau căn bản, cả hai lập trường này đều có một điểm chung (2). Chúng không tính đến những điều kiện cho việc sáng tạo và truyền thụ tri thức. Trong khi những người theo tư duy nội ứng coi những cấu trúc của tri thức như những gì có sẵn và phi lịch sử, những người theo tư duy ngoại ứng lại coi tri thức có tính phương tiện và có thể được điều chỉnh để phục vụ mục đích của các chính quyền đương nhiệm.

Chính nhà xã hội học người Anh Basil Bernstein là người đầu tiên nghiên cứu về các điều kiện cho việc sáng tạo và tiếp nhận tri thức, đồng thời mang lại một giải pháp giúp vượt thoát hai ngụy biện trên. Ông coi chương trình học ở nhà trường và trường đại học phát triển dựa trên cơ sở của cái mà ông gọi là phép phân loại chặt chẽ (strong classification) của những lĩnh vực tri thức khác nhau và phép tạo khung chặt chẽ (strong framing) giữa cấu trúc tri thức giáo dục và tri thức thường nhật. Đối với ông, điều kiện chủ chốt cho việc sáng tạo và linh hôi tri thức là sự biệt lập – biệt lập giữa những lĩnh vực tri thức bộ môn, và biệt lập giữa tri thức giáo dục và tri thức thường nhật. Rõ ràng đây là một luận điểm gây nhiều tranh cãi, nhưng nó mang lại cho chúng ta một xuất phát điểm và dẫn tới hai câu hỏi quan trọng;

1. Những điều kiện này có thể được duy trì khi mà giáo dục đại học và bổ túc [39] liên tục được mở rộng và ngày càng phụ thuộc và những quy định từ bên ngoài?
2. Những sáng kiến trong việc thúc đẩy sự tham gia giáo dục (ví dụ thông qua học tập gắn với việc làm, học từ xa, các băng đai cương liên quan tới việc làm và mô–đun hóa môn học) đã làm suy yếu (hay ngăn cản) tới mức độ nào những điều kiện mà Bernstein cho là cần thiết cho việc linh hôi và sáng tạo tri thức?

Với những vấn đề rộng này, tôi sẽ điểm qua và bằng cách minh họa ba vấn đề chính sách cụ thể được thảo luận chi tiết hơn trong các chương khác của cuốn sách này.

Vai trò của các bộ môn học thuật trong nghiên cứu giáo dục

Các chính quyền Anh kế tiếp nhau đã đưa ra nhiều chiến thuật, như theo cách họ gọi, nhằm khiến “nghiên cứu giáo dục thêm hữu ích”. Họ tìm cách chỉ đạo nghiên cứu giáo dục theo những mục đích

chính trị và xã hội rộng hơn và không khuyến khích các tiêu chí và mối ưu tiên của các cá nhân nghiên cứu làm việc trong các bộ môn. Các ví dụ của những chiến thuật đó là việc chuyển quỹ tài trợ sang các chương trình quốc gia như Chương trình Nghiên cứu Dạy – Học và Xã hội Học tập (TLRP), việc yêu cầu các đơn vị tham gia thầu tài trợ quỹ nghiên cứu phải lưu tâm tới sự đa dạng của “người sử dụng” các kết quả nghiên cứu, việc khuyến khích các trường đại học đấu thầu theo các nhà thầu của chính phủ và việc thu hẹp tất yếu các nghị trình Nghiên cứu liên quan tới vấn đề này. Tôi sẽ lập luận trong Chương 7 rằng bằng việc làm suy yếu tính tự chủ (và kèm theo đó là các điều kiện cho việc sáng tạo tri thức) của nghiên cứu giáo dục, các chiến lược của chính phủ đang có nguy cơ gây tổn hại tới triển vọng tiến bộ của tri thức giáo dục mà, về lâu dài, có thể sẽ đóng góp vào sự cải thiện chính sách.

Sự khủng hoảng của các ngành nghề

Ở Chương 10, tôi khai triển một chủ đề ít được chú ý trong công trình của Bernstein nhằm phân tích sự khủng hoảng của các ngành nghề (profession), trong đó khủng hoảng nghề giáo và nghề y là do sự tấn công của các quy chế nhà nước, và đối với nghề kế toán và nghề luật là do sự xâm lấn của các quan hệ thị trường. Trong cuốn sách cuối cùng của mình, Bernstein (2000) cho rằng tri thức ngành nghề (professional knowledge) xuất hiện ở thế kỉ 19 với tư cách là sản phẩm của sự căng thẳng giữa “nội tính” của các tri thức bộ môn hàn lâm và “ngoại tính” của các nhu cầu thực tiễn (ví dụ nhu cầu nâng cao sức khỏe, nhu cầu về tư vấn pháp luật, về đường sá và đường sắt). Sự căng thẳng này dẫn tới việc cả hai tính chất phát triển thành các lĩnh vực nghề nghiệp mới như nghề kế toán, hay các bộ môn khác như bộ môn sinh học phân tử và cơ–diện tử. Vào giữa và cuối thế kỉ 20, sự thăng bằng giữa nội tính và ngoại tính dần được nghiêng về phía ngoại

tính, dẫn tới một hình thức kiểm soát mới – cái mà Bernstein gọi là *khái quát tính* (genericism). Tính khái quát chỉ việc ưu tiên các quy tắc, quy trình và hoạt động thực hành không cụ thể ở một nghề nghiệp hay lĩnh vực học tập nào. Các chính sách nhấn mạnh khái quát tính thường viễn tới các nhu cầu của người tiêu dùng và khách hàng; tuy nhiên, trong thực tiễn, hầu hết các quy trình và tiêu chí khái quát đều được tạo bởi các chính phủ và cơ quan nhà nước. Khái quát tính bao hàm sự chuyển dịch về quyền lực từ các nhà chuyên môn trong ngành nghề hay bộ môn sang các cơ quan kiểm soát và các tiêu chí khái quát hơn mà họ đề ra. Cơ sở cho sự phát triển và ứng dụng của tri thức chuyên môn mới bởi các chuyên gia ngành nghề bị suy giảm, và sự tự chủ của họ bị thu hẹp.

Cải cách chương trình học dành cho lứa tuổi 14 – 19

Từ góc nhìn của hai ngụy biện mà tôi nói tới trước đó, chương trình học dành cho lứa tuổi 14 – 19 là một trường hợp chưa đựng mâu thuẫn. Bằng việc ưu tiên các tiêu chí khái quát qua chứng chỉ bậc 4 thay vì các tiêu chí cụ thể qua các môn học dù là môn học hàn lâm hay hướng nghiệp, những đề xuất trong Báo cáo Tomlinson (Tomlinson, 2004) là một minh họa cho cái mà tôi gọi là ngụy biện ngoại ứng. Tuy nhiên, Chính phủ của Đảng Lao động (HMSO, 2005), bằng việc chối bỏ những đề xuất về một cấu trúc Chứng chỉ duy nhất và khẳng định quyền tự chủ của các môn học riêng biệt trong khóa học A-level, đã đứng trên lập trường hoàn toàn không khác với lập trường của Chris Woodhead và nhóm Cố vấn Quốc gia cánh hữu Politeia như đã nói. Những điểm tương đồng giữa bản Báo cáo Tomlinson và Chính phủ là cả hai đều không cân nhắc tới những điều kiện cho việc linh hội và phát triển tri thức, dù theo con đường hướng nghiệp hay hàn lâm. Ví dụ này được thảo luận kĩ hơn ở Chương 11.

Những ý nghĩa: sự quốc hữu hóa tri thức giáo dục?

Trong mỗi một trường hợp mà tôi đã nói tới, chúng ta có thể thấy một sự chuyển dịch từ việc dựa vào các nguyên tắc khái quát hóa gắn với với các chuyên gia ngành nghề tới việc dựa vào các nguyên tắc kĩ thuật gắn với các cơ quan kiểm soát. Nói cách khác, đó là sự chuyển dịch từ *tính khả kiểm về mặt nhận thức luận* (gắn với các khái niệm về chân lý và khách quan được chia sẻ trong một cộng đồng nghiên cứu bộ môn) thành *tính khả kiểm về mặt hành chính* (dựa vào các tiêu chí khái quát nhưng không phải lúc nào cũng đo lường được, được áp dụng cho mọi ngành nghề và lĩnh vực nghiên cứu). Tôi muốn bàn về hai hệ lụy của sự chuyển dịch này.

Thứ nhất, tôi cho rằng nó là một ví dụ của sự “quốc hữu hóa” giáo dục. Khi sử dụng thuật ngữ “quốc hữu hóa”, tôi không có ý nói tới nghĩa truyền thống mà từ này được sử dụng để chỉ sự sở hữu công cộng của các doanh nghiệp tư nhân. Tôi muốn nói tới cách thức mà các hoạt động vốn có truyền thống tự chủ (mang tính nghề nghiệp), dù ở khu vực tư hay công, ngày càng phải tuân theo các mục tiêu do các cơ quan kiểm soát quốc gia hay chính phủ. Các ví dụ mà tôi nói tới là nền móng bộ môn của các nhà nghiên cứu giáo dục, sự tự chủ của các thành viên trong các ngành nghề và tri thức chuyên môn nền tảng của giáo viên môn học hay hướng nghiệp ở nhà trường phổ thông hay cao đẳng. Mỗi trường hợp đều bị ràng buộc bởi nhiệm vụ phải giải trình trước các cơ quan kiểm soát hay tuân theo các nguyên tắc kĩ thuật được chuẩn hóa trong một khung tiêu chí cấp quốc gia. Theo lý thuyết xã hội học về tri thức của Bernstein mà tôi đã lý giải, những hình thức về tính khả kiểm mới này sẽ tất yếu làm suy yếu phép phân loại và tạo khung của tri thức. Hậu quả là, sự biệt lập mà ông cho là một điều kiện chính của việc sáng tạo tri thức – cái có khả năng làm cơ sở cho những nghiên cứu giáo dục nghiêm túc và các sản phẩm

ngành nghề chất lượng cao – cũng đồng thời bị đe dọa. Sự cân bằng đang bị dịch chuyển từ phép phân loại chặt chẽ gắn với các tiêu chí nội tại được xác định bởi các chuyên gia sang phép phân loại lỏng lẻo nhưng chịu mức độ kiểm soát theo quy định cao hơn bởi các cơ quan kiểm soát (và gián tiếp bởi chính phủ).

Tôi không có ý nói rằng sự tự chủ tương đối của các thành viên trong các ngành nghề, các chuyên gia môn học hay các nhà nghiên cứu giáo dục là cái gì không thể phê phán được. Chúng ta đã biết tới nhiều ví dụ khi mà các hoạt động thực tiễn của những đối tượng này chỉ dừng ở việc duy trì đặc quyền đặc lợi hay các truyền thống lỗi thời. Thêm vào đó, ở mỗi ví dụ mà tôi đã nói tới, có lý do xác đáng cho sự thất vọng; học sinh bỏ học ngay tại khóa học dành cho tuổi lứa sau 16, nghiên cứu giáo dục và chuyên môn y học kém là những vấn đề thực sự bức bách nhưng các nhà chuyên môn ngành nghề lại rất ít chú ý.

Mỗi quan tâm của tôi không phải là chống đối lại vai trò của bản thân chính phủ – một vai trò thích hợp của chính phủ là điều kiện cần thiết cho nền dân chủ. Chính bởi bản chất của những can thiệp gần đây của chính phủ cùng quan điểm quá thực dụng về tri thức và giáo dục của họ mới là điều đáng lo ngại.

Thứ hai, tôi muốn nói rằng vấn đề mà chúng ta cần bàn luận không chỉ là việc tư nhân hóa giáo dục (như trường hợp các chính quyền giáo dục địa phương giao quyền quản lý và triển khai giáo dục cho các công ty như Jarvis và một loạt các cơ sở giáo dục khác đã kí thành lập các trường academy [40]) mà là hình thức mà nó đang bị *quốc hữu hóa* (3). Tôi đang tìm một cách để mô tả sự chuyển dịch từ quan điểm giáo dục tư với tư cách là một hoạt động nghề nghiệp có sự tự chủ đáng kể so với sự can thiệp của nhà nước, sang quan điểm hiện

nay khi mà giáo dục tư ngày càng biến thành một hoạt động do nhà nước chỉ đạo, tuân theo các quy định quốc gia và các quy trình về giải trình trách nhiệm. Tôi biết rằng rất nhiều quá trình được coi là biểu hiện của hình thức *quốc hữu hóa* đã vay mượn ngôn từ và các chiến thuật từ khu vực tư – ví dụ như các chiến thuật tiếp thị ngách (niche marketing) và tiếp thị nhận diện thương hiệu (branding) được chính những người làm việc trong môi trường đại học sử dụng – và chúng có thể được coi là những minh họa cho quá trình *tư nhân hóa*. Tuy nhiên, quyền can thiệp là quyền của nhà nước, mà cụ thể hơn, là của chính phủ được bầu. Đó là quyền lực nhà nước được sử dụng để hướng giáo dục theo các mục tiêu của chính phủ. Do đó, quan điểm của riêng tôi là thuật ngữ *sự tư nhân hóa* chưa đủ để nói hết bản chất quá trình này nếu chúng ta muốn đặt vấn đề về ranh giới giữa cái nên và không nên là lĩnh vực can thiệp của chính quyền trung ương.

Vậy quá trình quốc hữu hóa liên quan tới những vấn đề gì? Tôi cho rằng các cơ sở giáo dục (như các cơ sở khu vực công như các bệnh viện) đang ngày càng trở thành (và bị chính quyền coi là) những cơ quan phân phối, dù phân phối về kết quả nghiên cứu, sinh viên quốc tế, giáo viên đạt chuẩn, số lượng thi đỗ, tỉ lệ tham gia giáo dục cao hơn, hay bất cứ những gì mà chính phủ coi là những kết quả ưu tiên. Tôi không có ý nói chúng ta cần chống lại những kết quả này – hoàn toàn không phải vậy. Điều tôi quan ngại là những hậu quả có thể kéo theo khi mà những mục tiêu do bên ngoài áp đặt dẫn hướng các cơ sở và chính sách giáo dục.

Sự kết hợp của quy chế, các mục tiêu định lượng và nguồn kinh phí hạn hẹp gắn với sự xuất hiện của mô hình giáo dục công theo kiểu các “cơ quan phân phối” dẫn tới kết quả là tính đặc thù của một cơ sở giáo dục đang ngày càng nhạt đi; sự ưu tiên chủ đạo trở thành việc

phân phối các mục tiêu và kết quả – chứ không phải những mục tiêu ấy là gì và làm thế nào để đạt chúng.

Một đặc điểm mới và đặc thù của quá trình quốc hữu hóa dưới Chính phủ của Đảng Lao động hiện nay là sự thay thế mục tiêu khuyến khích bình đẳng cơ hội của Đảng Lao động trước đó bằng mục tiêu mới là khắc phục sự loại trừ xã hội. Quyền lực của khẩu hiệu đai bôi về hòa nhập xã hội được thể hiện ở chỗ sự thách thức nó đòi hỏi bên chống đối buộc phải tỏ ra bảo thủ hoặc tinh hoa; ai có thể chống đối sự hòa nhập xã hội ngoại trừ một kẻ thuộc tầng lớp tinh hoa già cỗi mang tinh thần phản kháng? Tất nhiên sự phản hồi kiểu này là một ví dụ về lập trường “cách thứ ba” kinh điển (the classic “third way”) hay chính là chiến thuật “Tân Đảng Lao động” cho cuộc tranh cãi bức xúc về các giải pháp thực tế và khó lựa chọn. Vấn đề với việc ưu tiên khắc phục sự loại trừ xã hội là ở chỗ sự tập trung vào sự hội nhập có thể dễ dàng ngăn cản những cuộc tranh luận về đối tượng nào được hòa nhập và về khả thi rằng chính sự tăng cường hòa nhập xã hội lại gắn với sự tăng cường bất bình đẳng. Một ví dụ minh họa cho khả thi này là các kết quả GCSE. Trên 90% mỗi khoa học hiện nay đang được “hòa nhập” vì họ đạt các kết quả nhất định theo thang điểm nào đó. Tuy nhiên, chúng ta hoàn toàn không rõ được con số này có thể hiện sự thu hẹp sự bất bình đẳng hay không.

Tôi cho rằng chúng ta đang giải quyết một giai đoạn mới trong quá trình phát triển và mở rộng giáo dục công, và có thể chúng ta cần những khái niệm mới để hiểu về nó. Lịch sử quá trình mở rộng cho tới nay đã diễn ra hai cuộc đấu tranh. Thứ nhất là cuộc đấu tranh về việc mở rộng cơ hội tiếp cận giáo dục sang cho các khu vực rộng hơn, và thứ hai là bản chất của nền giáo dục mà chúng mang lại. Ở Anh, hầu hết các nỗ lực của cánh Tả và các phong trào của Đảng Lao động đều được dồn tới cuộc đấu tranh thứ nhất. Tuy nhiên, khác với chính phủ

tiền nhiệm, các nhà giáo dục của Đảng Lao động hiện tại không còn bị lèo lái bởi phong trào đòi mở rộng giáo dục, mà bằng mục tiêu của chính nó là biến chuyển cái mà nó thấy là các cơ sở giáo dục bảo thủ và xu hướng của chúng, như cách nhìn của chính phủ, trong việc bài trừ những người mà chúng coi là sẽ không nhận được gì từ những chương trình mà chúng mang lại. Cái mơ hồ trong việc coi các cơ sở giáo dục là “bảo thủ” là một sự phân biệt quan trọng giữa hai loại bảo thủ mà tôi gọi qua là “tính chính trị” và “tính giáo dục”. Cần nhấn mạnh rằng những cách phân loại này là có tính phân tích và không có chức năng mô tả; về mặt thực tiễn chúng thường tồn tại cùng nhau. Kiểu bảo thủ “chính trị” mang nhiều hình thức khác nhau. Một vài hình thức là di sản của sự bảo thủ lịch sử trong xã hội nói chung, ví dụ như việc tài trợ ưu đãi cho các trường Đại học Oxford và Cambridge, và tình trạng từ thiện của các trường tư cùng một loạt các cơ sở giáo dục khác. Các ví dụ khác có thể tìm thấy trong tính ý và sự kháng cự đối với thay đổi trong các cơ sở giáo dục chính thống và các môn học. Trái lại, sự bảo thủ “giáo dục” có nguồn gốc trong vai trò bảo tồn và truyền thụ văn hóa của các cơ sở giáo dục và sự cần thiết phải bảo vệ những cấu trúc cụ thể đó – vốn là những điều kiện tất yếu cho sự linh hội và sáng tạo tri thức mà tôi đã nói ở phần trước trong chương này. Các ví dụ về sự bảo thủ giáo dục có thể là sự ủng hộ đối với bộ môn và một vài hình thức của thẩm quyền trong sư phạm, cũng như sự kháng cự đối với việc chia vụn chương trình học thành những “miếng vừa nhai” (bite-sized chunks) (cụm từ không mấy vui vẻ này thường được gắn với Thượng nghị sĩ Dearing; cho dù tôi không rõ điều này có đúng hay không). Tôi cho rằng sẽ có một nguy cơ là nếu không phân biệt giữa hai hình thức bảo thủ, chúng ta sẽ quên đi câu hỏi trong trường hợp cụ thể nào thì cái gì đang được “bảo tồn” và dành cho ai. Hậu quả là tính thực dụng thái quá đằng sau mô hình phân phối giáo dục và nghiên cứu, vì ưu tiên việc vượt qua sự kháng cự đối với thay

đổi, có thể làm suy yếu những điều kiện cho việc tiếp cận tri thức, hay cũng chính là mục đích của giáo dục và sự mở rộng của nó trong lịch sử.

Tôi xin tóm tắt luận điểm chính của mình tới lúc này. Đó là, khi các cơ sở giáo dục bị ép buộc phải trở thành các mô hình phân phối dựa trên các nguyên tắc hành chính, tính đặc thù của giáo dục, cơ sở nhận thức luận của những nghiên cứu và việc làm chuyên nghiệp có chất lượng cũng như những khả thể của sự tiến bộ thực sự sẽ bị làm suy yếu.

Trong ba trường hợp mà tôi đã nói tới, tôi cho rằng những điều kiện cốt lõi của mỗi trường hợp – cơ sở tri thức bộ môn của nghiên cứu giáo dục, tri thức chuyên ngành của giáo viên môn học và hướng nghiệp của chương trình học dành cho tuổi 14 – 19 và sự tự chủ của chuyên gia nghề nghiệp – có thể bị đe dọa, không phải chủ yếu do sự tư nhân hóa, mà bằng những hình thức mới của sự can thiệp từ chính phủ.

Trong mỗi trường hợp, chúng ta có những ví dụ của một nhà nước tập trung hóa hay nhà nước “can thiệp”, chứ không phải là một nhà nước “tư nhân hóa”. Hơn thế, đó chính là một nhà nước có khả năng làm suy tổn những điều kiện cho quá trình linh hôi và tiếp nhận tri thức hơn cả mô hình nhà nước dựa chủ yếu vào thị trường; ví dụ ở đây là ở Hoa Kì, nơi mà mặc dù vẫn tồn tại những đặc điểm chẳng mấy hấp dẫn gì, người ta vẫn duy trì một truyền thống giáo dục và nghiên cứu sau đại học có chất lượng cao.

Nếu chúng ta nhìn chính sách hiện tại chỉ thông qua lăng kính đối lập với sự tư nhân hóa, chúng ta có thể lâm vào cái bẫy khi cho rằng cái cần làm là tăng cường vai trò của nhà nước. Một bằng chứng gần đây, ít nhất đối với trường hợp nước Anh, điều này có thể làm tăng

cường sự thống trị của cái mà tôi gọi là một “mô hình phân phối”. Theo đó, với tư cách là những khái niệm phân tích trong lĩnh vực chính sách giáo dục, cả hai sự đối cực nhà nước/tư nhân và sự tư nhân hóa có thể làm xóa nhòa luôn cả tính hữu ích của chúng. Chính nhà nước là nhân tố can thiệp vào lĩnh vực học thuật và ngành nghề, chứ không phải là khu vực tư. Chúng ta đang ở một hoàn cảnh mới, và chúng ta có thể cần tới những công cụ lý thuyết mới trong việc phê phán và suy nghĩ về những giải pháp thay thế. Khẩu hiệu trong cuộc chạy đua bầu cử của đảng Tân Lao động trong kì tổng tuyển cử gần đây nhất là “Tiến Lên – Không Lùi Lại”. Gợi ý của tôi là chúng ta cần lùi lại nếu chúng ta muốn tiến lên phía trước. Trong phần cuối của chương này, tôi quay lại với các tư tưởng của Michael Polanyi trong bài viết *Nền Cộng hòa Khoa học* (Polanyi, 1962), được viết năm 1962. Tôi muốn đề xuất rằng, dù bài báo được viết cách đây hơn 40 năm, và trong một bối cảnh chính trị khác xa bây giờ, nó vẫn mang lại cho chúng ta một cách nghĩ về sự sáng tạo tri thức và vai trò của nhà nước – những yếu tố sẽ giúp chúng ta tiến lên từ những phê phán về sự kiểm soát thái quá và những tranh cãi khá thiển cận hiện nay về sự tư nhân hóa.

Nhà nước và tri thức – *Nền Cộng Hòa Khoa Học* của Michael Polanyi

Năm 1962, Polanyi đối diện với một vấn đề trong khoa học tương tự với vấn đề mà chúng ta đang phải đối mặt hiện nay ở các trường phổ thông, cao đẳng dạy nghề và đại học. Ông thảo luận về cách tiếp cận can thiệp của nhà nước đối với việc tài trợ và kiểm soát khoa học vốn rất phổ biến lúc bấy giờ nhưng hiện nay chúng ta lại coi là rất thiển. Quá trình này bao gồm việc đặt ra những mục tiêu chính trị cụ thể cho nghiên cứu khoa học, và được thể hiện trong hình thức cực đoan nhất của nó là ở Liên Xô với ngành sinh học môi trường ở thời

Lysenko; một ví dụ về ngụy biện ngoại ứng mà tôi đã nói khi ở trạng thái tối hạn. Tất nhiên hiện thực về thế giới tự nhiên đã làm suy yếu Lysenko cùng hệ tư tưởng của ông ta, như vốn dĩ nó phải kết cục như thế. Trái lại, giáo dục với tư cách là một tập những thiết chế xã hội lại có vai trò ít rõ ràng hơn trong việc kháng cự hay làm suy yếu những hệ tư tưởng, hoàn toàn không phải vì ở các trường đại học chúng ta tham gia vào việc tạo ra và làm suy yếu chúng. Những tư tưởng giáo dục sai lầm từ gốc rễ như những cách tiếp cận lấy “trẻ em làm trung tâm”, hay cách tiếp cận dựa vào kết quả và năng lực trong giáo dục hướng nghiệp hoàn toàn có khả năng xuất phát từ các trường đại học cũng như các văn phòng chính phủ. Tương tự, những lý thuyết mang vẻ hiện đại bề ngoài như “quá trình học cá thể hóa” hay “những kiểu học riêng từng cá nhân” liên tục là đề tài cho các nghiên cứu giáo dục, bất chấp hàng loạt bằng chứng đã cho thấy sai lầm căn bản của chúng.

Polanyi không cho rằng sự can thiệp của nhà nước vào khoa học về nguyên tắc hay luôn luôn là sai, cũng không cho rằng các nhà khoa học cần phải được tự do – những ví dụ mà tôi đã nói ở chương trước về ngụy biện nội ứng. Ông ủng hộ một cách tiếp cận tinh vi hơn bằng cách so sánh tính phi biên giới tương đối của cái được gọi là các thị trường kinh tế “tự do” với tính giới hạn của “các thị trường tư tưởng” trong khoa học và các lĩnh vực tri thức khác. Đối với Polanyi, khoa học không chỉ là một tập hợp những hệ thống tri thức có sức mạnh; nó còn gồm những tập thể chế với các quy tắc, điều luật và các giá trị cốt lõi. Tính đặc thù của các ngành khoa học với tư cách là các thể chế chính là giá trị duy nhất mà chúng đặt lên sự đổi mới, sáng tạo và sự bảo vệ tri thức mới. Chính giá trị này đã phân phôi các hình thức tưởng thưởng (rewards), định hình những ưu tiên nghiên cứu và, mặc dù một cách gián tiếp, đã chi phôi chương trình học ở trường phổ thông và đại học. Điều này không có nghĩa chúng ta không hoặc không nên phê phán các ngành khoa học (dù là tự nhiên hay xã hội);

thực chất chúng là những thể chế công được tài trợ chủ yếu với nguồn kinh phí công. Polanyi cho rằng vai trò của nhà nước không phải là cố gắng chỉ đạo những ưu tiên trong nghiên cứu khoa học, mà cần phải khuyến khích các ngành khoa học trong quá trình hiện thực hóa giá trị cốt lõi của chúng – sự sáng tạo tri thức mới. Bất chấp những nhu cầu về một mô hình ngoại ứng và phụ thuộc người sử dụng, mô hình này vẫn chủ yếu có hiệu lực trong các Hội đồng Nghiên cứu Khoa học của đất nước này.

Chúng ta có thể hình dung giáo dục như một tập các thể chế chuyên gia gần tương tự như nền khoa học mà Polanyi nói tới. Nó cũng có những quy tắc riêng, những luật lệ và truyền thống riêng, nhưng nó hướng tới một giá trị cốt lõi tương đối khác biệt – đó là sự linh hôi, truyền thụ và sáng tạo tri thức. Tôi cho rằng mô hình này đem đến cơ sở cho một vai trò khác của nhà nước trong việc khuyến khích nghiên cứu giáo dục cũng như ngành sư phạm thông qua việc thúc đẩy quá trình linh hôi, ứng dụng và sáng tạo tri thức mới. Vai trò này sẽ bớt đi sự can thiệp và quy định, đồng thời tăng cường sự tự điều chỉnh. Hệ luận là điều đó đòi hỏi cộng đồng nghề giáo phải đánh giá lại giá trị cốt lõi của mình trong việc cải thiện quá trình linh hôi tri thức, những điều kiện cho quá trình này trong điều kiện đặc biệt của nó, và xác định xem mục đích này đã bị gián đoạn ở mức độ nào khi phải chạy theo những yêu cầu kinh tế, chính trị trong những năm qua.

[38]. Politeia là nhóm cố vấn chính trị quốc gia của Anh chủ trương sự hoạt động của thị trường tự do. Mục đích của nhóm là khuyến khích tranh luận về vị trí của nhà nước trong cuộc sống của

thường dân qua hàng loạt các vấn đề như việc làm, thuế, giáo dục, y tế và trợ cấp hưu trí. (ND)

[39]. Giáo dục bổ túc (Further education, viết tắt: FE, còn được gọi là Giáo dục Thường xuyên ở Mĩ) là hình thức Giáo dục sau bậc phổ thông cơ sở bắt buộc ở Anh và Ireland (cho học sinh từ 16 tuổi trở lên), chuyên về đào tạo các kỹ năng cơ bản và các khóa học hướng nghiệp. Hình thức giáo dục của các trường bổ túc hoàn toàn khác biệt với hình thức giáo dục ở các trường ĐH, bao gồm các khóa học cấp bằng giống như các khóa học ở các trường cao đẳng và một vài trường đại học, được triển khai ở các trường cao đẳng cộng đồng, trường đào tạo người lớn và trường dạy nghề. (ND)

[40]. Academy (tạm dịch: trường chọn) là trường dành cho tuổi 11 – 16 trong hệ thống giáo dục Anh Quốc, được nhà nước tài trợ và hoạt động độc lập với chính quyền địa phương, nhưng cũng có sự đóng góp của cả lĩnh vực tư nhân (gồm cả cá nhân). Với 10% vốn đóng góp từ phía tư nhân, các nhà tài trợ được phép chi phôi sự thành lập trường cùng với những vấn đề về chương trình học. Hệ thống trường này ra đời vào năm 2000 để thay thế cho các trường có chất lượng học thuật kém, với chương trình học rộng nhưng đồng thời lại tập trung về một số môn chuyên (như khoa học, nghệ thuật, toán, kinh doanh, ngôn ngữ, thể thao...), và lựa chọn 10% học sinh theo năng lực cho mỗi môn chuyên, giống như các trường chuyên lớp chọn. Nó được so sánh gần tương đương với trường charter ở Mĩ. (ND)

TƯ DUY LẠI MỐI QUAN HỆ GIỮA XÃ HỘI HỌC GIÁO DỤC VÀ CHÍNH SÁCH GIÁO DỤC

Mở đầu

Chủ đề của chương này – mối quan hệ giữa ngành xã hội học giáo dục và chính sách giáo dục – hoàn toàn không có gì mới mẻ, mặc dù nó cũng không xa xôi hơn gì bản thân ngành xã hội học. Chẳng hạn, nó không phải là một vấn đề làm lo ngại Comte hay Saint Simon, những ông tổ của ngành xã hội học với tư cách là một khoa học xã hội, hay ngay cả người kế nhiệm người Pháp của họ, Durkheim, người có mối quan tâm rõ ràng đối với giáo dục. Tuy nhiên, chắc chắn đó là một vấn đề mà các nhà xã hội học phải đương đầu kể từ khi Max Weber viết bài luận nổi tiếng, “Khoa học với tư cách là một Nghề” [41], và “Chính trị với tư cách là một Nghề” [42] (Weber 1948). Hơn 50 năm sau, cuộc tranh cãi giữa hai bài viết *Chúng ta Đứng về Phía Ai?* [43] của Howard Becker (Becker 1967) và *Nhà Xã hội học với tư cách là một Đảng viên* [44] của Alvin Gouldner (Gouldner, 1968) đã châm ngòi cho cuộc tranh luận khi tôi bắt đầu giảng dạy xã hội học vào cuối những năm 1960. Chương này không nhằm tổng kết lại những cuộc tranh cãi trên. Nó hướng tới hai mục tiêu khiêm tốn hơn. Thứ nhất nó đặt câu hỏi bài học nào có thể được rút ra từ kinh nghiệm bản thân tôi, với tư cách là một nhà xã hội học, trong quá trình cố gắng tạo ảnh hưởng đối với chính sách giáo dục ở hai bối cảnh rất khác nhau, đó là nước Anh trong vòng ba thập kỉ cuối của thế kỉ 20,

và nước Nam Phi từ khi Nelson Mandela được thả tự do vào năm 1990. Tôi giả định rằng cả hai bối cảnh đều có những nét giống nhau về những vấn đề mà nhiều nhà xã hội học giáo dục phải đương đầu trong vòng ba thập kỉ trên. Như vậy, chương này có tính chất cá nhân và phản tư, và không nhằm đưa ra những nhận định toàn diện nào về những lập trường khác nhau hay những hoàn cảnh khác nhau của hai quốc gia trong giai đoạn được xét.

Mục đích thứ hai của chương này là nhằm lập luận tại sao bộ môn xã hội học nên được gắn với chính sách giáo dục theo lý thuyết duy thực xã hội về tri thức đã trình bày ở các chương trước. Ở những thời điểm khác nhau, hầu hết chúng ta đều bị giằng co bởi hai thế lực trái ngược giữa một bên là “xã hội học với tư cách là sự phê phán” với một bên là “xã hội học với tư cách là sự tái kiến tạo hay sự can thiệp chính sách”. Như nhà xã hội học người Nam Phi Joe Muller đã chỉ ra trong cuốn *Đòi lại Tri thức* [45] (Muller, 2000), sự bế tắc dai dẳng này đã được Fritz Ringer nêu bật được rõ ràng khi, về các học giả Pháp ở bước ngoặt của thế kỉ trước, ông nêu câu hỏi: ‘Có phải họ là các nhà trí thức, nhà tiên tri hay những nhà hiền triết; hay họ là các nhà khoa học, các nhà nghiên cứu chuyên ngành hay các nhà cải tiến kĩ thuật? Có phải họ là những nhà phê phán uy quyền hay những cố vấn chuyên gia của các chính trị gia, hay họ là những cái khuôn trực tiếp hay gián tiếp của dư luận?’ (được trích trong Muller, 2000). Lập trường đối với những câu hỏi này (Ringer viết)... thường ít khi được bám lấy một cách có ý thức; chúng chỉ như những định hướng ẩn khuất... một thể nền cố định của tư duy, một phần của cái tiền ý thức văn hóa, và là nguồn sống của những thiên hướng nhận thức đang hoạt động trong một lĩnh vực trí tuệ’ (được trích trong Muller, 2000). Tương tự như vậy, hầu hết chúng ta sẽ hi vọng rằng có một “con đường thứ ba” bao trọn cả hai lựa chọn mà chúng ta có thể gọi là “sự tái – kiến tạo phê phán” hay “sự can thiệp chính sách phê phán”. Cách tiếp cận như vậy

nhằm để giải thích nguồn gốc của các chính sách, phân tích xem chúng hoạt động (không hoạt động) ra sao và tìm cách đem lại cơ sở nào đó cho việc lập những mệnh lệnh cho các chính sách tương lai và cách thực hiện chúng.

Hầu hết áp lực từ chính phủ và các nhà tài trợ nghiên cứu ở Anh Quốc hiện nay đều hướng ngành xã hội học vào vai trò phải thực hiện “hỗ trợ sự can thiệp của chính sách”, hay nghiên cứu phù hợp với chính sách, như theo cách thường gọi. Các chương trình nghiên cứu theo định hướng chính sách, như Chương trình Dạy và Học của Hội đồng Nghiên cứu Kinh tế và Xã hội (ESRC) [\[46\]](#), với ưu tiên là nhu cầu của những đối tượng được giả định là “người sử dụng” nghiên cứu, đang thu hút ngày một nhiều tỉ trọng kinh phí từ ESRC, và các bộ môn ở các trường đại học được khuyến khích thầu cho các trung tâm và chương trình gắn tới sự đánh giá và triển khai các chính sách của chính phủ. Trong khi đó các nguồn lực, cả tài chính và chất xám, cho các nghiên cứu phê phán chính sách hay phát triển các khái niệm và lý thuyết không liên quan trực tiếp với các mục đích chính sách, thì ngày càng khó kiếm được.

Mỗi hoài nghi từ cộng đồng về các nghiên cứu cơ bản (còn được gọi mỉa mai là nghiên cứu “trời xanh [\[47\]](#)”) trong ngành khoa học xã hội thì còn bị tăng cường gấp bội do những người coi vai trò nhà xã hội học của mình đơn thuần là nhà phê phán, đồng thời đi theo lập trường hậu hiện đại về các vấn đề nhận thức luận. Vì nếu, như ai đó đã lập luận, mọi tri thức đều là biểu hiện của một nhóm lợi ích hay từ một lập trường, nên khó có thể thuyết phục rộng rãi được những phê phán hay nghiên cứu trong các khoa học xã hội. Nghiên cứu và lý thuyết từ quan điểm này chỉ đơn thuần là chính trị và nhóm lợi ích được trả hình: hoặc anh phải đồng ý với một lập trường cụ thể hoặc không (xem Chương 1 và 2).

Có hai vấn đề quan trọng nếu chúng ta muốn bảo vệ vai trò của xã hội học giáo dục như là một hoạt động và một lĩnh vực ưu tiên các giá trị nhận thức và các giải thích dựa trên lý thuyết chứ không chỉ dựa trên những lập trường cụ thể nào. Vấn đề thứ nhất là xác định những môi trường vật chất và thể chế trong đó chúng ta thấy được mình là các nhà xã hội học giáo dục, và thứ hai là phải rõ ràng là chúng ta muốn nói tới điều gì khi đề cập tới tri thức khoa học trong lĩnh vực của chúng ta và trong các khoa học xã hội nói chung. Những môi trường trong đó diễn ra những hoạt động nghiên cứu khoa học xã hội trong những năm gần đây ở Anh Quốc tồn tại những nghịch lý. Một mặt các nghiên cứu ngày càng thu hút được các nguồn tài trợ hơn bao giờ hết. Mặt khác, các nhà nghiên cứu ngày càng chịu nhiều áp lực phải “đẻ ra” những kết quả nghiên cứu theo yêu cầu của các chính phủ và cơ quan tài trợ. Tình trạng này giải thích rõ cho chúng ta vì sao tri thức trong các ngành khoa học xã hội lại có tầm quan trọng đặc biệt đến vậy.

Luận điểm của tôi trong chương này dựa trên ba giả định xuất phát từ những chương trước đó. Thứ nhất là chúng ta có thể phân biệt rõ ràng giữa tri thức với tư kiến hay kinh nghiệm thông thường, thay vì coi tri thức là một dạng của tư kiến như một số lý thuyết hiện nay trong khoa học xã hội có xu hướng lâm vào. Thứ hai là chúng ta có thể xác lập căn cứ cho việc giả định rằng những giải thích trong khoa học xã hội không chỉ là một quan điểm hay một lập trường cụ thể, mặc dù các quan điểm hay giá trị là thành phần không thể thiếu được. Giả định thứ ba là những giải thích xã hội học mang lại những ích lợi về nhận thức hơn so với, chẳng hạn, những quan điểm hay tư kiến của các nhà lập chính sách, quản trị hành chính hay các nhà thực hành. Điều này không có nghĩa là những giải thích xã hội tất yếu sẽ được các nhà lập chính sách chấp nhận, hay chúng không thể bị thách thức, bởi những vấn đề về quyền lực, ý hệ và quan điểm luôn có mặt trong khoa

học xã hội. Tuy nhiên, những nghiên cứu xã hội nghiêm túc có thể đưa ra những khẳng định minh bạch giúp mang lại những ích lợi về nhận thức hay những giải thích thỏa đáng hơn. Ví dụ nổi tiếng và phù hợp nhất cho điều này là phong trào của Jean Floud và những người đồng nghiệp của bà (Floud và các cộng sự, 1956) về cơ sở giai cấp xã hội trong quá trình chọn trẻ từ 11 tuổi cho các trường chuyên (grammar schools).

Chúng ta cũng cần biết về những điều kiện nào mới thực sự tạo ra tri thức xã hội học – cái mà Basil Bernstein, qua một trong những bài báo cuối cùng của ông, gọi là “diễn ngôn bề dọc” (Bernstein, 2000) (2) – và những đặc điểm nào phân biệt diễn ngôn bề dọc với những diễn ngôn khác như chính sách giáo dục mà theo cách gọi của ông là “bề ngang”. Đồng thời chúng ta phải nhận thức được những giới hạn trong các khẳng định tri thức/khẳng định về chân lý của các nhà khoa học xã hội.

Quan điểm tổng quát hơn của tôi là cần coi những tranh luận *lý thuyết* về chính sách và hoạt động giáo dục trong phạm vi các tranh luận chuyên ngành và những tranh luận *chính trị* (theo nghĩa rộng nhất của từ này) về những ưu tiên chính sách cụ thể và tính hiệu quả của chúng là những tranh luận có tính đặc thù và thể hiện những cách tư duy khác nhau. Chúng là những ranh giới cần được duy trì và vượt qua nhưng không được xóa nhòa. Tôi cho rằng việc công nhận tầm quan trọng của sự phân biệt giữa các tranh luận “lý thuyết” và “chính trị” là cần thiết nếu các nhà xã hội học muốn phát triển loại tri thức về chính sách giúp mang lại những lợi ích nhận thức cho các nhà lập sách để họ có những hiểu biết vượt qua tri thức và kinh nghiệm của chính mình. Sự phân biệt này liên quan tới tầm quan trọng về nhận thức luận của đại học với tư cách là một nơi chủ chốt dành cho sự sáng tạo tri thức và cho các bộ môn chuyên ngành như xã hội học – những môn

gắn với trường đại học và bị tách khỏi các văn phòng và cơ quan chính phủ tham gia vào quá trình thiết kế và triển khai chính sách. Nó đồng thời nhấn mạnh những hạn chế của các luận điểm đánh đồng nghiên cứu chất lượng với sự tương hợp về chính sách và tính đến người sử dụng khi thực hiện các quyết định về nghiên cứu ngoại trừ trong việc xác định tập hợp những ưu tiên rộng. Nó cũng là một luận điểm chống lại sự thay thế thiếu tính phê phán mà Gibbons và các đồng nghiệp của mình (Gibbons và các cộng sự, 1994) gọi là tri thức Kiểu 1 (Mode 1) hay tri thức dựa trên bộ môn bằng tri thức Kiểu 2 (Mode 2) hay tri thức xuyên ngành.

Luận điểm của tôi là chúng ta nên đảo ngược cái nghịch lý cho rằng các nhà xã hội học phải đổi mặt với sự tăng cường cả về việc tài trợ lẫn sự kiểm soát trong nghiên cứu mà tôi đã nói trước đó. Nếu chúng ta muốn sự tăng nguồn tài trợ cho nghiên cứu xã hội học giáo dục cũng đồng nghĩa với việc nó có thể đóng góp nhiều hơn cho sự phát triển chính sách, thì nghiên cứu xã hội học cần phải được độc lập với những ưu tiên và mục tiêu chính sách cụ thể. Tôi muốn đi tới kết luận này bằng cách suy ngẫm về kinh nghiệm gần đây của tôi trong quá trình làm việc với chính sách chương trình học ở Nam Phi, và sẽ đổi chiều nó với kinh nghiệm làm việc với vấn đề tương tự ở Anh Quốc với tư cách là nhà xã hội học, trước hết là nhà xã hội học phê phán chính sách sau cuốn sách *Tri thức và Kiểm soát* được xuất bản (Young, 1971), và sau đó vào những năm 1990, với tư cách là một trong số các nhà nghiên cứu giáo dục với nỗ lực tạo ảnh hưởng đối với chính sách trong lĩnh vực giáo dục và đào tạo sau bậc bắt buộc (Finegold và các cộng sự, 1990; Young, 1998).

Tôi quan tâm tới trường hợp Nam Phi vì hai lý do. Thứ nhất, bản thân tôi tham gia vào quá trình phát triển chính sách Nam Phi vào đầu những năm 1990 và gần đây hơn (sau một thập kỷ) tôi tham gia viết

một bài bình luận nhìn lại chính sách giáo dục từ năm 1990. Thứ hai, tôi cho rằng có những bài học cụ thể có thể học được từ kinh nghiệm Nam Phi. Từ năm 1990 mối quan hệ giữa các nhà lập chính sách cấp cao và các nhà nghiên cứu ngày càng khăng khít ở Nam Phi hơn là ở Anh Quốc. Sau khi các nhà xã hội học từ các trường đại học bị loại trừ hoàn toàn khỏi các tranh luận về chính sách giáo dục trong những thập kỷ thời Apartheid, hai cộng đồng này đã có thể cởi mở với nhau hơn sau năm 1990. Tuy nhiên, điều đặc thù trong tình trạng của Nam Phi sau 1990 là trong khi các tư tưởng thường bị đóng khung trong lòng cộng đồng Nghiên cứu ở Anh Quốc thì ở Nam Phi các nhà lập chính sách thường sớm đón nhận chúng. Kết quả là, trường hợp Nam Phi làm nổi bật một số vấn đề liên quan tới trách nhiệm của các nhà nghiên cứu từ đại học vốn dễ bị coi là điều đương nhiên ở Anh, nơi mà hầu hết các tư tưởng của các nhà xã hội học thường không trở thành một chính sách, ít nhất là trong thời gian sắp tới.

Tôi cho rằng đôi dòng tự thuật ngắn về quá trình làm việc của tôi ở Nam Phi là cần thiết. Tôi bắt đầu làm việc ở đây vào năm 1990, ngay sau khi Nelson Mandela được thả tự do, và một loạt các tổ chức dân chủ được hợp pháp hóa, bao gồm đảng Đại hội Dân tộc Phi (ANC) [48], và đảng Cộng sản Nam Phi. Tôi được mời tới để trợ giúp chính phủ tương sai hậu kì Apartheid trong việc phát triển các chính sách về chương trình học và hệ thống đánh giá qua chứng chỉ bằng cấp cho bậc sau giáo dục bắt buộc. Chẳng bao lâu sau đó cuốn *Hệ thống Văn bằng Tú tài của Anh Quốc* [49] (Finegold và các cộng sự, 1990) được Viện Nghiên cứu Chính sách Công xuất bản ở Anh Quốc. Một thập kỷ sau, vào năm 2000, tôi được Hội đồng Nghiên cứu Khoa học Nhân văn của Nam Phi mời tới để góp phần vào hội nghị bàn tròn nhằm bình luận về chính sách giáo dục. Tất cả các nhà nghiên cứu và các nhà lập sách được mời tới để cùng nhìn lại thập kỷ trước đó và giải thích tại sao chính phủ dân chủ Nam Phi, được bầu vào năm 1994, lại

khó thực thi các chính sách mà chính những người đó phát triển vào giữa năm 1990 và 1994 (3).

Hội nghị Bàn Tròn đã mang lại một cơ hội đặc biệt để nhìn lại về các lý thuyết và nghiên cứu mà tôi và những người khác đã cùng gắn bó một thập kỉ trước đó, theo hướng những gì đã xảy ra sau đó. Cơ hội như vậy quả thực rất hiếm ở Anh Quốc, một phần vì các lí thuyết và nghiên cứu ít có ảnh hưởng trực tiếp đối với các chính sách và những tranh luận về chính sách, và một phần nữa là vì các chính trị gia và các nhà lập chính sách giáo dục ở nước này đều hiếm khi nhìn lại thất bại của những lần cải cách trước đó và bài học có thể rút ra từ đó. Những loạt chính sách tưởng chừng bất tận trong hai thập kỉ qua, đặc biệt trong lĩnh vực giáo dục và đào tạo hướng nghiệp, là một ví dụ điển hình của hội chứng quên trong chính sách, hay “sự thay đổi không quá khứ” (Keep, 2006).

Đến năm 2000, khi hội nghị bàn tròn bình luận chính sách diễn ra, Nam Phi đang ở năm đầu tiên trong nhiệm kì của chính phủ thứ hai là ANC, và một số chính sách được phát triển vào đầu những năm 1990 đang được triển khai ở nhiều giai đoạn khác nhau. Hai trong số những chính sách này có sự tương hợp cụ thể với luận điểm của chương này. Đó là:

- Sự áp dụng khung trình độ quốc gia trong trường học phổ thông, trường đại học, trường hướng nghiệp và trung cấp chuyên nghiệp.
- Sự phát triển của hệ thống tích hợp giáo dục sau bậc bắt buộc với đào tạo, trong đó gắn kết thành một hệ thống duy nhất gồm chương trình học ở bậc học phổ thông cơ sở cho tuổi 13 – 16 (upper secondary school), chương trình học của các trường bồi túc kỹ thuật (xem Chương 12) và quá trình đào tạo tại cơ sở làm việc (work-based training).

Nhớ lại nhiệm vụ thay thế các hệ thống giáo dục đầy rẫy sự chia rẽ và phân biệt dưới thời Apartheid (có đến 18 hệ thống giáo dục phân biệt theo chủng tộc dưới thời này), không ngạc nhiên khi ngày càng có nhiều nghi ngại về tính khả thi của những mục tiêu chính sách đầy tham vọng này. Trong số các câu hỏi được đặt ra ở hội nghị Bàn tròn là: Liệu những vấn đề này sinh từ việc triển khai chính sách sau năm 1994 có phải là do các chính sách do phong trào dân chủ đưa ra trước thời kì 1994 cùng các lý thuyết đằng sau chúng là sai lầm về căn bản? hay liệu những khó khăn này chủ yếu là một sự phản ánh những vấn đề không thể tránh khỏi khi thực thi bất kì một chính sách mới nào, đặc biệt trong những môi trường thiếu năng lực ở mọi cấp độ?

Ở Nam Phi, tình trạng thiếu năng lực vẫn còn rất nỗi cộm – về nguồn lực cho các trường phổ thông, cao đẳng và đại học, và về kinh nghiệm hành chính và chuyên môn giáo dục – mở mọi cấp bậc trong hệ thống giáo dục. Tuy nhiên, mối quan ngại của tôi là, do tình trạng thiếu nguồn lực này, tại sao các chính sách và lý thuyết hiện tồn tại trong các cộng đồng học thuật ở các nước phương tây, dù không nhất thiết được phản ánh trong chính sách thực tế, lại được những người tham gia phát triển chính sách vội vàng đem áp dụng ở Nam Phi vào đầu những năm 1990? Liệu có phải là do những tư tưởng đó tỏ ra phù hợp với tầm nhìn dân chủ được tin tưởng rộng rãi trong phong trào chống Apartheid, bất chấp thực tế rằng họ không tính đến tình hình thực tế về xã hội và giáo dục của nước Nam Phi hậu kì Apartheid? (hay thậm chí là những thực tế xã hội và giáo dục ở đất nước nơi chúng ra đời?)

Luận điểm của tôi ở hội nghị Bàn tròn này, và trong cuốn sách theo đó (Kraak & Young, 2001), là trong những năm đầu 1990 vai trò của việc xác định tầm nhìn và cố vấn về lý thuyết trong quá trình lập chính sách được nhấn mạnh hơn vai trò phân tích. Xin dành một đôi

dòng để giải thích hơn về sự phân biệt này. Nó liên quan tới một quan điểm cụ thể về sự khác nhau giữa khoa học tự nhiên và khoa học xã hội. Trong khi công năng giải thích và dự báo nhờ các khái niệm trong khoa học tự nhiên được tăng cường mạnh mẽ nhờ quá trình toán học hóa phát triển không ngừng, thì vai trò này lại bị suy giảm trong việc mang lại một tầm nhìn về tương lai, ít nhất theo bất kì nghĩa cụ thể nào. Mặt khác, các khái niệm trong khoa học xã hội có thể được diễn tả ở mức độ nào bằng mô hình toán học còn là một vấn đề gây tranh cãi sâu sắc. Một vài người sẽ cho rằng “các lý thuyết” trong xã hội học chỉ đơn giản là những tầm nhìn hay những khả thể khác nhau, thậm chí nếu đôi khi chúng được giấu sau những ngôn từ khó hiểu hay những con số thống kê chi tiết. Tôi có quan điểm là việc toán học hóa các khái niệm lại phù hợp với một vài bộ môn khoa học xã hội – ngành dân số học và một vài nhánh của ngành kinh tế học là những ví dụ điển hình. Tuy nhiên, ngay cả trong những nghiên cứu xã hội học thực nghiệm nhất, chúng ta dựa vào những khái niệm và tư tưởng không hoàn toàn tách biệt hoặc có thể tách biệt được với đời sống thường ngày. Theo đó các khái niệm trong xã hội học không phải và cũng không nên là những tầm nhìn về tương lai; chúng cũng là một phần của hệ thống gồm các khái niệm liên quan với nhau, và được kết nối, một cách ngầm ẩn hay rõ ràng, với những cách thức để hiểu về thế giới xã hội và kinh nghiệm của chúng ta về nó. Dù vậy, năng lực giải thích của khoa học xã hội dựa theo mô hình của khoa học tự nhiên là cực kì hạn chế. Trong phạm vi phát triển của những cách giải thích đó, chúng dựa trên các quy tắc, kĩ thuật, và các hoạt động phản ứng của những bộ môn cụ thể để đưa ra những nhận định về tính khách quan. Các khái niệm xã hội học, như Giddens (1993) và những tác giả khác đã lưu ý, không chỉ có nguồn gốc ở những nỗ lực hiểu về thế giới xã hội; chúng còn trở thành một phần của thế giới và bản thân chúng cũng trở thành những tầm nhìn về tương lai cần phải được phân tích

một cách phê phán. Quá trình toàn cầu hóa và khái niệm học suốt đời là những ví dụ điển hình. Như vậy, vì sự phân tích xã hội học luôn bao gồm sự kết hợp của tầm nhìn và giải thích, một nhiệm vụ của nhà xã hội học là làm rõ những giả định đặc trưng và khác nhau cũng như mục đích của mỗi loại. Trong bối cảnh tăng tốc của quá trình dân chủ hóa diễn ra ở Nam Phi vào đầu những năm 1990, có thể hiểu sự phân biệt giữa tầm nhìn và giải thích không được coi là quan trọng. Hơn thế, trong những hoàn cảnh khi mà phong trào dân chủ xuất hiện, ít có sự chú ý tới sự khác biệt giữa các lý thuyết xã hội bắt nguồn từ cộng đồng học thuật và chính trị vốn là những lý thuyết phê phán đối với các lý thuyết xã hội khác cũng như các lý thuyết về sự triển khai chính sách, cái mà tất yếu dẫn tới nhiều nhân tố không nhất thiết được các cộng đồng Nghiên cứu cụ thể quan tâm.

Quan điểm của tôi ở phần trước là sự hiểu biết về mối quan hệ giữa lý thuyết và chính sách đòi hỏi cần nắm vững lĩnh vực nghiên cứu qua đó các lý thuyết được tạo ra và cả lĩnh vực nghiên cứu những bối cảnh thay đổi qua đó các mối liên hệ lý thuyết/chính sách được làm sáng tỏ. Phần tiếp theo sẽ xét những khía cạnh của lĩnh vực nghiên cứu xã hội học giáo dục ở Nam Phi bằng cách tập trung vào một số vấn đề cụ thể gây tranh cãi giai đoạn sau năm 1994.

Những vấn đề chính trong ngành xã hội học giáo dục ở Nam Phi sau năm 1990

Mặc dù những vấn đề được trình bày qua ở phần này nảy sinh từ Nam Phi, và trong một vài trường hợp được chú trọng bởi hoàn cảnh cụ thể của nước này, chúng không độc lập với những tranh cãi trong cộng đồng quốc tế các nhà xã hội học giáo dục. Do đó, tôi cho rằng chúng có một ý nghĩa khái quát về mối liên hệ giữa xã hội học và chính sách giáo dục, một chủ đề mà tôi sẽ quay trở lại.

Cải cách giáo dục và thay đổi kinh tế

Các đề xuất của chính phủ về việc tích hợp giáo dục và đào tạo ở Nam Phi sau năm 1994 được dựa trên một viễn cảnh lạc quan về diễn biến đương thời của chủ nghĩa tư bản vốn là một vấn đề đối với các nhà khoa học xã hội trong các quốc gia phương Tây vào cuối những năm 1980 và đầu những năm 1990. Những ví dụ nổi tiếng nhất cho cách phân tích kiểu này là luận đề về sự chuyên môn hóa linh hoạt của Piore & Sabel (1984) và nhiều phiên bản khác về chủ nghĩa hậu kì Ford (post-Fordism) do Robin Murray và những người khác trình bày trong tạp chí *Marxism Today*. Trái với luận đề phản-kĩ năng được bắt đầu với bài phê phán của Braverman (1976) về quan điểm sản xuất hàng loạt của Henry Ford và các lý thuyết Mác-xít về sự sụp đổ tất yếu của chủ nghĩa tư bản, các lý thuyết mới cho rằng những hình thức dân chủ của sản xuất dựa trên tiền đề về sự khắc phục khoảng cách giữa lao động trí óc và lao động chân tay đang xuất hiện và là tiêu điểm của cuộc tìm kiếm những mức năng suất cao hơn của chủ nghĩa tư bản. Đồng thời, luận điểm về sự tích hợp giáo dục và đào tạo không chỉ kết nối với luận đề ủng hộ sự tiến bộ kinh tế của chủ nghĩa tư bản, mà nó còn phù hợp với triết lý giáo dục dân chủ và hòa nhập trong phong trào dân chủ ở Nam Phi.

Tuy nhiên, như đã được sáng tỏ, những lý thuyết kinh tế – xã hội còn thậm chí ít liên quan đối với những thực tế của chủ nghĩa tư bản Nam Phi hơn đối với các nước công nghiệp phương Tây. Như nhiều nhà bình luận đã quan sát thấy, chỉ trong những trường hợp rất đặc biệt, như đã thấy ở tỉnh Emilia Romagna ở Bắc Ý, mà sự hoán chuyển của phương thức sản xuất Ford mới cho thấy bằng chứng về những khả năng của dân chủ gắn với chủ nghĩa hậu Ford, với sự chuyên môn hóa linh hoạt và đa kĩ năng. Ở Nam Phi, cũng như ở Anh Quốc, phương thức sản xuất Ford vẫn còn tồn tại dai dẳng hoặc bị thay thế bởi

những cái gọi là Hi-Tec hay phương thức sản xuất hậu Ford. Các tác giả IPPR (Finegold và các cộng sự, 1990; xem Chương 11) đã nêu ra những vấn đề tương tự trong những luận điểm kinh tế ủng hộ việc tích hợp (hay còn gọi là “thống nhất” theo cách gọi bên Anh Quốc) về giáo dục và đào tạo. Nhìn lại, cả hai trường hợp đều là những ví dụ về sự tách biệt giữa vai trò “tầm nhìn” của các lý thuyết xã hội – việc đem lại những khả thể về viễn cảnh tương lai – với sự giải thích vì sao tầm nhìn ấy lại là một khả thể thực sự. Điều này không có ý bác bỏ tầm quan trọng về vai trò tầm nhìn của các lý thuyết trong việc định hình sự phát triển của chính sách, đặc biệt trong các thời kì quá độ chính trị. Tuy nhiên, cái cần phân biệt các lý thuyết xã hội với các đề xuất chính sách hay các ưu tiên chính trị là những tầm nhìn cần phải gắn với những giải thích thế giới đang thay đổi ra sao. Mỗi liên hệ này giữa tầm nhìn và giải thích có vai trò cốt lõi nếu chúng ta muốn biến cơ hội thành hiện thực. Nếu không có mối liên kết như vậy, những tầm nhìn rất có khả năng sẽ chỉ dừng lại ở những viễn tưởng không tưởng (1).

Hợp nhất diễn ngôn chính trị và giáo dục

Các tài liệu ở Nam Phi vào đầu những năm 1990 ngập tràn các khẩu hiệu về cuộc đấu tranh chống Apartheid và kêu gọi dân chủ hóa, hợp tác, cố vấn, và thống nhất. Tất cả đều tỏ ra phù hợp với những tư tưởng tiến bộ chủ đạo lúc bấy giờ, đặc biệt là những quan điểm được tin tưởng trong cộng đồng giáo dục dành cho người lớn. Cái mà các khẩu hiệu không nhận ra mức độ đặc thù của bản thân mỗi thiết chế và hoạt động giáo dục thực tiễn, và cũng không thấy rằng ngôn ngữ chính trị dân chủ, đặc biệt là các cuộc đấu tranh công đoàn, không thể nào có thể áp dụng trực tiếp cho các vấn đề dạy & học. Điều này không có ý bác bỏ giá trị của sự tham gia tích cực của sinh viên trong quá trình học của họ. Điều quan trọng là bản chất đặc thù của giáo dục cần phải được công nhận, và cần được phân rõ ranh giới ở những

nơi có thể. Những ví dụ điển hình về sự lêch pha giữa lý thuyết dân chủ và tính đặc thù của các hoạt động giáo dục thực tiễn là mối quan hệ uy quyền cần thiết giữa giáo viên và học sinh được thể hiện qua khái niệm sư phạm (Christie 2005) và tính ưu việt về nhận thức của các lĩnh vực tri thức cụ thể qua các môn học so với tri thức thường nhật. Có những điểm song hành giữa các khẩu hiệu giáo dục dân chủ phổ biến ở Nam Phi những năm 1990 và luận điểm ủng hộ việc chú trọng vai trò “chính trị” của tri thức học đường trong các cuốn sách như cuốn mà tôi từng biên tập với Geoff Whitty (Whitty & Young, 1976). Vào thời điểm đó, tất nhiên tôi không nhận ra những mối nguy của việc bác bỏ tính đặc thù của các hoạt động giáo dục thực tiễn và các thể chế của nó, đồng thời chỉ nhìn mọi thứ đều ở trạng thái “chính trị” tiềm năng.

Các quan điểm kiến tạo luận xã hội về tri thức và chương trình học

Quan điểm cho rằng tri thức được “kiến tạo bởi xã hội” (socially constructed) ở Chương 1 và 2 của quyển sách này là ví dụ khác về một tập các tư tưởng gây tranh cãi rộng rãi trong giới học thuật ở các nước phương Tây từ những năm 1970, nhưng lại ít gây ảnh hưởng trực tiếp lên chính sách về chương trình học. Ở Nam Phi tình trạng lại rất khác. Quan điểm rằng chương trình học là một kiến tạo xã hội lại rất phù hợp với những phê phán về chương trình học Apartheid và được các nhà lập chính sách đón nhận ngay lập tức (Muller, 2000). Nó đem lại một cơ sở khái niệm để các nhà lập chính sách có thể đoạn tuyệt với quá khứ. Nó dường như trao lại quyền lực cho giáo viên, sinh viên và nói rộng hơn là các “lực lượng dân chủ” nhằm tạo một chương trình mới, bằng cách hợp lý hóa việc hủy bỏ các chương trình môn học gắn với chính quyền áp bức thời Apartheid. Sự kiến tạo xã hội của tri thức trở thành một khẩu hiệu chống lại tư tưởng cho rằng chương trình học có mục đích tạo cho người học khả năng phát triển tư duy thông qua

sự chuyên tâm vào những hệ thống kiến thức chuyên ngành vốn không có được trong đời sống hằng ngày. Tri thức chuyên gia và chuyên ngành – những cái mà người châu Phi da đen bị tước quyền tiếp cận dưới thời Apartheid – tất cả đều dễ dàng bị quy là chỉ gắn với đặc quyền đặc lợi. Kết quả là, một chương trình “dựa vào kết quả” được đề xuất, tương đối độc lập với nội dung và chỉ hạn chế ở việc thể hiện các mục tiêu giáo dục nói chung của phong trào dân chủ. Không ngạc nhiên khi thấy tình trạng các giáo viên quá tải, thường do thiếu trình độ chuyên môn và phải đối đầu với lớp học quá đông, đã không biết phải làm gì với những tư tưởng đó.

Vai trò của hệ thống văn bằng trong cải cách giáo dục

Sau năm 1990 và trong giai đoạn tiến tới chính quyền do đảng ANC lãnh đạo vào năm 1994, những công đoàn mới độc lập một cách hợp pháp gần đây đã có vai trò đặc biệt có ảnh hưởng trong việc định hình nghị trình cải cách giáo dục ở Nam Phi. Dưới thời Apartheid, nhiều công nhân da màu làm những công việc đòi hỏi sự lành nghề nhưng lại bị tước cơ hội được công nhận trình độ qua văn bằng chứng chỉ (qualifications), vì vậy họ chỉ được trả lương như những công nhân kĩ năng thấp. Để hiểu là tại sao các công đoàn ủng hộ hệ thống đánh giá trình độ qua văn bằng chứng chỉ giúp công nhận trình độ kĩ năng của các công nhân da màu mà không yêu cầu họ phải học thêm, do đó làm cơ sở cho việc nâng lương của họ. Vì vậy khung văn bằng theo tiêu chuẩn và kết quả đều ra là sự lựa chọn hấp dẫn, miễn là nó liên quan tới những cơ hội được đánh giá những kĩ năng đã tiếp thu qua quá trình làm việc. Vấn đề này sẽ được tìm hiểu chi tiết hơn trong trường hợp cụ thể về SỰ Công nhận Kiến thức Kĩ năng Có trước của Người học (the Recognition of Prior Learning – RPL) ở Chương 13.

Quan điểm cho rằng cách tiếp cận hệ thống văn bằng theo kết quả đâu ra có thể lèo lái những cuộc cải cách của cả hệ thống giáo dục và đào tạo có nguồn gốc từ Úc và Anh, nơi mà nó chỉ giúp các nhà tuyển dụng kiểm soát trình độ qua văn bằng chứng chỉ hơn là giúp cải thiện tiền lương của công nhân. Hơn thế, khi liên quan tới việc tài trợ, các hệ thống văn bằng chứng chỉ, với tư cách là động lực của cải cách, cũng đồng thời giúp chính phủ có thể kiểm soát các cơ sở giáo dục chặt chẽ hơn (xem Chương 8); do đó chúng được ưa chuộng ở những chính phủ đi theo các chính sách tân-tự do (Allais, 2003). Điều mà những người bên cánh Tả ủng hộ những cuộc cải cách dựa vào các hệ thống văn bằng chứng chỉ ở Nam Phi (và các nhóm tương tự ở Anh Quốc) chưa hiểu rõ là các hệ thống tự chứng chỉ đơn thuần chỉ là cái xác định kết quả đâu ra; họ coi là đương nhiên các quá trình và thể chế tạo ra kết quả. Hơn thế, chính kiến trúc thượng tầng cho việc chứng nhận những kỹ năng đã có cũng như các thể chế khuyến khích sự phát triển kỹ năng mới là những điều kiện còn rất thiếu thốn ở Nam Phi.

Văn hóa chính trị và cải cách giáo dục

Cuộc chiến chống chủ nghĩa Apartheid đã hàn lê kinh nghiệm của rất nhiều người Nam Phi trong những năm 1980 và trước đó. Sự chú trọng tới cuộc đấu tranh này đã tạo nên một văn hóa chính trị từng đóng vai trò quan trọng trong việc lật đổ chế độ Apartheid. Tuy nhiên, nó lệch pha với thứ văn hóa cần thiết cho việc triển khai các cuộc cải cách và tạo ra một hệ thống giáo dục mới và công bằng hơn trong thời kì mà cuộc đấu tranh chính trị chống lại cơ sở hiến pháp và luật pháp của chủ nghĩa Apartheid giành thắng lợi. Một dạng văn hóa chính trị về cuộc đấu tranh coi các mâu thuẫn là tích cực và cần thiết. Chúng chỉ có thể được giải quyết qua khủng hoảng hoặc sê dân tối bạo lực; chúng đòi hỏi những “chiến thắng” ngay trước mắt. Một dạng văn hóa

như vậy cổ xúy cho sự đồi dâu và những hành động tập thể, coi chúng là những chiến lược căn bản. Trái lại, một thứ văn hóa chính trị thuận lợi cho việc triển khai những cải cách giáo dục tiến bộ sẽ chấp nhận rằng thay đổi là một quá trình tích lũy và chậm chạp, và rằng nó phụ thuộc vào chuyên gia, cá nhân cũng như nỗ lực tập thể. Với kinh nghiệm chống chủ nghĩa Apartheid vẫn còn mới nguyên trong trí óc của nhiều người dân Nam Phi, việc lên tiếng ủng hộ cách tiếp cận từ quả không dễ chút nào. Điều đó tưởng như là dự án chuyển hóa chính trị bị làm đảo ngược. Mặc dù điển hình ở trường hợp Nam Phi, sự xung đột giữa các văn hóa chính trị không phải là hiện tượng duy nhất ở nước này. Một vấn đề mà nó nhấn mạnh là tầm quan trọng của sự phân biệt giữa các loại “bảo thủ” mà tôi đã thảo luận ở chương trước. Có một hình thức bảo thủ “chính trị” phủ nhận cơ hội tiếp cận giáo dục (phân biệt theo chủng tộc như trường hợp Nam Phi), đồng thời kéo dài sự bất bình đẳng nhằm bảo vệ đặc quyền đặc lợi; rõ ràng hình thức này cần phải bị chống lại. Tuy nhiên, còn có một hình thức bảo thủ “giáo dục” quan trọng không kém, là bản chất của mọi mối quan hệ sư phạm và quá trình linh hôi và sáng tạo tri thức – những yếu tố có thể là điều kiện cho việc giảm bớt bất bình đẳng.

Những thể chế, chính sách và hoạt động thực tiễn trước đây

Một giả định được nhiều nhà lập chính sách trong phong trào dân chủ ở Nam Phi những năm 1990 tin tưởng là bất cứ thứ gì gắn với chế độ Apartheid đều đáng bị vứt bỏ. Các ví dụ là truyền thống học việc (apprenticeship), thanh tra giáo dục, và một chương trình học dựa trên môn học. Mỗi công cụ chính sách này đã được sử dụng ở Nam Phi trước năm 1990 nhằm để duy trì sự bất bình đẳng chủng tộc. Tuy nhiên, điều đó không có nghĩa là bất kì trong số các chính sách ấy tự chúng đều đáng bị vứt bỏ. Có những trường hợp tương đương ở Anh Quốc, ví dụ như nỗ lực cắt đứt những khía cạnh chủ chốt của hệ

thống đánh giá theo chứng chỉ truyền thống khi mà Hệ thống Văn bằng Chứng chỉ Hướng nghiệp Quốc gia (National Vocational Qualifications – NVQ) mới được đưa vào trong năm 1987 (Raggatt & Williams, 2000) (xem Chương 9). Cả trường hợp Nam Phi và Anh Quốc đều có thể được coi là những ví dụ về sự thái quá chính trị trong các vấn đề giáo dục. Về nhiều mặt, hệ thống cũ ở Nam Phi với 18 hệ thống giáo dục riêng biệt được phân chia theo nguồn gốc chủng tộc không có gì đáng để khen ngợi; giống chủ nghĩa phát-xít, nó là hệ thống xấu xa. Tuy vậy, có những thể chế giáo dục và thi cử, mặc dù đúng là một phần của hệ thống phân biệt chủng tộc, lại không chỉ hạn chế đơn thuần là một phần của hệ thống ấy. Các ví dụ bao gồm Đại học Fort Hare, nơi Nelson Mandela là một trong số những người từng học tập, và “con đường thần kì” tới đại học được coi là con đường tiến thân của một số người Nam Phi mà nhiều người trong số họ hiện đang ở các vị trí lãnh đạo. Kinh hoàng của chủ nghĩa Apartheid đã gây ta khó khăn cho việc chấp nhận rằng, hệ thống Apartheid có thể có một vài đặc điểm tích cực.

Ngay cả một xã hội phân biệt chủng tộc như Nam Phi dưới thời Apartheid phải tạo ra những nhà kĩ thuật viên và các kĩ sư, đồng thời phải loại trừ phần lớn người châu Phi. Trong một thời gian dài nó đã thực hiện hai điều trên một cách hiệu quả và tới những năm 1990 nó đã phát triển được hệ thống các trường cao đẳng kĩ thuật liên kết với hệ thống học việc dần được mở rộng với những người châu Phi. Cần nhớ là phải mất rất nhiều thời gian để những thể chế mới tạo dựng được sự tin cậy, cho nên các cuộc cải cách cần tập trung, trong những điều kiện có thể, vào việc tăng cường cơ hội tiếp cận giáo dục và do đó là độ tin cậy nơi những thể chế cũ thay vì tìm cách thay thế chúng.

Có thể rút ra một vài kết luận bằng nhiều cách từ trường hợp đặc biệt của Nam Phi. Thứ nhất, các diễn ngôn lý thuyết và chính trị đều

có nguồn gốc từ những cộng đồng khác và cần phải được nhìn nhận đúng bản chất của chúng nếu ta muốn lý thuyết dẫn đường cho chính sách. Thứ hai, như đã thảo luận trước đó, cần phải phân biệt giữa những khía cạnh tầm nhìn và khía cạnh phân tích của các lý thuyết xã hội. Thứ ba, các vấn đề nảy sinh khi chính sách giáo dục bị chính trị hóa thái quá. Đây là điều mà cánh Tả thường nói về cánh Hữu, như trong trường hợp cánh Hữu phê phán về quá trình thị trường hóa. Người phía cánh Tả thường không hay giải quyết chính những lý thuyết và các cuộc tranh cãi của chính mình. Thứ tư, trường hợp Nam Phi minh họa cho tầm quan trọng của việc công nhận tính đặc thù của các mục đích và các hoạt động thực tiễn trong giáo dục. Có thể hiểu được tại sao nghiên cứu xã hội học giáo dục có xu hướng nhấn mạnh điểm tương đồng giữa những hoạt động thực tiễn giáo dục với các hoạt động xã hội khác. Tuy nhiên, những mặt khác nhau của chúng cũng không kém phần quan trọng. Nói cách khác, chúng ta cần một lý thuyết có cả “nội dung” lẫn “bối cảnh” của chính sách và hoạt động thực tiễn giáo dục, cũng như mối quan hệ của cả hai.

Các chính sách giáo dục và lý thuyết xã hội ở Nam Phi: Một bối cảnh đang thay đổi

Cho tới giờ, chương này đã tập trung vào những vấn đề gắn với các lý thuyết và khái niệm Xã hội học đang được sử dụng một cách thiếu tính phê phán trong các bối cảnh chính sách. Vấn đề khác mà tôi muốn đưa ra qua trường hợp của Nam Phi là mối quan hệ giữa ngành xã hội học và chính sách giáo dục, và sự ảnh hưởng của bối cảnh rộng hơn cũng như bản thân ngành nghiên cứu đối với nó ra sao. Cách phân tích của tôi ở đây dựa phần lớn vào nghiên cứu xuất sắc của Muller (2000)(4). Với trường hợp của Nam Phi, giai đoạn được phân tích kể từ năm 1980 có thể được trình bày theo bốn giai đoạn như sau.

Những năm 1980: Ngành xã hội học với vai trò phê phán

Đây là giai đoạn khi mà cấu trúc của chủ nghĩa Apartheid bắt đầu tan vỡ dưới những áp lực bên trong và bên ngoài, đồng thời những áp bức vũ lực đối với phong trào phản kháng càng leo thang. Không có chỗ dành cho sự hợp tác giữa các nhà xã hội học với chính quyền mà chỉ có những mối liên hệ tùy biến giữa các nhà xã hội học với các phong trào phản kháng (chủ yếu là các công đoàn). Các nhà xã hội học chủ yếu làm việc trong các trường đại học, dù điều đó mang lại cho họ sự an toàn ít nhiều nhưng lại không cho họ sức ảnh hưởng đối với chính sách. Câu hỏi chủ yếu mà họ đương đầu lúc đó là lý thuyết nào cần được coi là nền tảng cho những phê phán của họ. Nhưng tranh cãi lúc bấy giờ chủ yếu quan tâm tới việc liệu Nam Phi có là một hình thức khai thác của tư bản chủ nghĩa thông qua sự chia rẽ chủng tộc, hay nó là một hình thức cụ thể của nhà nước tư bản phân biệt chủng tộc được thiết kế nhằm bảo vệ người da trắng thay vì dành cho những lợi ích giai cấp. Những cuộc tranh cãi như vậy, giống các trường hợp tương tự ở các nước phương Tây vào những năm 1980, đều không còn phù hợp vào những năm 1990.

1990 - 1994: Ngành xã hội học trong vai trò đưa ra tầm nhìn

Trong giai đoạn sau khi Nelson Mandela được thả tự do, nhiều nhà xã hội học đã tham gia tích cực vào quá trình xây dựng chính sách giáo dục hậu kì Apartheid. Ví dụ gây ảnh hưởng nhất là Cuộc Điều tra Chính sách Giáo dục Quốc gia (National Education Policy Investigation - NEPI). Tuy nhiên, đây là thời kì mà phong trào dân chủ mới nổi được tự do gặp gỡ và tranh luận nhưng chưa có thực quyền. Chính do vậy mà sự phân biệt giữa tầm nhìn và giải thích có xu hướng biến mất; chính sách bị đánh đồng với việc đưa ra tầm nhìn và chính trị có xu hướng dẫn tới lý thuyết.

1994 - 1996: Ngành Xã hội học và sự tái kiến tạo chính sách

Nhiều nhà xã hội học làm việc tại các trường đại học ở Nam Phi đã phát triển những mối liên kết chặt chẽ với chính quyền dân chủ mới trong thời gian này, và thường được trực tiếp tuyển vào làm ở đây. nghiên cứu khoa học xã hội gắn chặt với việc phát triển các khốn khổ chính sách với hi vọng đó sẽ là cơ sở cho lập pháp và chính sách tương lai. Đồng thời, sự lệch pha giữa lý thuyết tiếp quản từ các cộng đồng học thuật phương Tây ngầm sau những chính sách mới, và những vấn đề phải đổi mới trong quá trình cải cách chương trình học và thiết kế hệ thống đánh giá trình độ mới, đang ngày càng trở nên rõ rệt.

1996 và sau đó: Ngành xã hội học và sự triển khai chính sách

Sự đắc cử lần 2 của chính quyền ANC vào năm 2000 đi kèm với việc chú trọng tới nền lập pháp mới và sự bắt đầu của một giai đoạn triển khai chính sách, đồng thời những vấn đề không thể tránh khỏi đã xảy ra. Những vấn đề này đi liền với mối căng thẳng đang manh nha trong cộng đồng học thuật vốn được ẩn giấu trong thời kì đối lập trước đó, giữa các nhà xã hội học phê phán với những nhà xã hội học coi mình là nhà xây dựng chính sách (hay các nhà tái kiến tạo). Tuy nhiên tôi cho rằng sự chia rẽ này mang một ý nghĩa tích cực hơn là nếu nó xảy ra ở một nước châu Âu như Anh Quốc. Các viên chức và nhà khoa học xã hội đều có chung một lịch sử đấu tranh chống Apartheid. Kết quả là họ chia sẻ cùng một di sản và các mục tiêu có vai trò cập nhật cho cả lý thuyết và chính sách, và phần nào giảm thiểu hai hậu quả tiêu cực của những điểm dị biệt tất yếu giữa các hoàn cảnh của hai nhóm này.

Ngành xã hội học giáo dục và chính sách giáo dục ở Anh Quốc từ những năm 1960

Phần này quay trở lại với bối cảnh của Anh Quốc và nhất thiết phải trình bày ngắn gọn về mối quan hệ thay đổi giữa ngành xã hội học giáo dục và chính sách giáo dục từ những năm 1960. Mục đích của nó là để đổi chiều với trường hợp của Nam Phi, và do đó đề cập tới một vấn đề chung hơn về mối quan hệ giữa ngành xã hội học với tư cách là một ngành nghiên cứu và sự thay đổi về bối cảnh xã hội gắn với ngành nghiên cứu đó. Mặc dù Karl Mannheim được bổ nhiệm làm Chủ tịch Bộ môn Xã hội học Giáo dục tại Học viện Giáo dục vào năm 1946, các chính sách chính phủ và những tranh cãi chính trị chỉ mới bắt đầu thực sự coi trọng những kết quả nghiên cứu xã hội học khi cuốn *Giai cấp Xã hội và Cơ hội Giáo dục (Social Class and Educational Opportunity)* của Floud, Halsey và Martin được xuất bản năm 1956. Ngành xã hội học giáo dục lúc đó bị chi phối bởi truyền thống “số học chính trị” (political arithmetic) do Booth và Rowntree thiết lập, coi ngành này là một “khoa học trung lập dành cho chính phủ” (5). Mối quan hệ gần gũi giữa xã hội học và chính sách giáo dục không chỉ phụ thuộc vào tính nghiêm ngặt của các nghiên cứu xã hội học, mà còn phụ thuộc vào mức độ đồng thuận giữa các nhà nghiên cứu và các nhà lập chính sách – điều mà chỉ thực sự bắt đầu bị đặt vấn đề vào cuối những năm 1960. Những tác phẩm như Tri thức và Kiểm soát (Young, 1971) đã báo trước những cuộc tranh cãi gay gắt trong lòng bộ môn, và sự căt đứt với chính sách gắn liền với sự xuất hiện của trường phái “tân xã hội học giáo dục với vai trò phê phán”, ban đầu từ quan điểm hiện tượng luận nhưng sau chuyển thành quan điểm Mác-xít.

Trường phái được gọi là “tân xã hội học giáo dục” trong những năm 1970 dựa trên giả định coi chính sách là sự thực thi quyền lực và vai trò của ngành xã hội học là bóc trần mối quan hệ quyền lực ẩn giấu đằng sau các chính sách. Nó xác định vai trò của các giáo viên (cũng như sinh viên của họ) là chất xúc tác thay đổi giáo dục tiến bộ, được ủng hộ bởi những đảng phái trong tầng lớp lao động (thường là

những nhân tố trong lòng phong trào công đoàn và phong trào cánh Hữu của Đảng Lao động). Tuy nhiên, như được thảo luận chi tiết ở các Chương 1 và 2, trường phái “tân” xã hội học giáo dục bị lên án vì quan điểm tương đối về chương trình học, và quan điểm áu trĩ về chính sách với giả định cho rằng giáo viên là những chất xúc tác cho thay đổi giáo dục. Cả hai vấn đề, cùng với môi trường chính trị thay đổi chóng mặt, đã góp phần vào sự phân rã của lĩnh vực này vào những năm 1980; chủ nghĩa hậu hiện đại và “lập trường” hay diễn ngôn tiếng nói xuất hiện với tư cách là lăng kính chủ đạo và nhiều nghiên cứu thực nghiệm trong ngành xã hội học giáo dục trở nên lẩn lộn với sự đánh giá chính sách. Không ngạc nhiên khi thấy ngành này tỏ ra mất phương hướng và mục đích. Vào những năm 1990 còn xuất hiện một hình thức đồng thuận mới với quan điểm chống chủ nghĩa bảo thủ và sự ủng hộ Đảng Tân Lao động của nhiều nhà xã hội học giáo dục. Những mảng nghiên cứu mang tính phê phán hơn trở thành cơ sở cho việc thách thức xu hướng thị trường hóa trong giáo dục và sự chú trọng ngày càng tăng đối với quyền lựa chọn cá nhân trong các chính sách giáo dục; đồng thời chúng cũng phơi bày sự dai dẳng của những bất bình đẳng giới và chủng tộc. Tuy nhiên, những diễn biến về sau có xu hướng coi nhẹ những mối quan tâm rộng hơn về cơ sở lý thuyết cho ngành. Kết quả là nó gắn quá chặt với vai trò cố vấn, và mất đi gần hết sự tự chủ và tính đặc thù của ngành. Nhiều nhà xã hội học sa đà quá vào nghiên cứu chính sách hay cái được gọi là ngành xã hội học chính sách. Mặc dù có một vài số đặc biệt của Tạp chí Xã hội học Giáo dục Anh chú trọng tới vấn đề lý thuyết (6), xu hướng này vẫn tiếp diễn kể từ lần tái cử thứ hai và thứ 3 của chính quyền Đảng Lao động vì các nghị trình nghiên cứu ngày càng bị chính sách chi phối.

Những nét phác họa chung chung và ngắn gọn về lịch sử gần đây của ngành xã hội học ở Anh Quốc chỉ nhằm cho thấy hai điểm liên

quan tới luận điểm chính của chương này. Thứ nhất là mức độ mà ngành xã hội học giáo dục bị chi phối bởi những diễn biến tư tưởng trong lòng ngành này, như sự vỡ mộng với chủ nghĩa Mác-xít và “sự thay thế” của nó bằng chủ nghĩa hậu hiện đại, cũng như bị chi phối bởi sự thay đổi của bối cảnh xung quanh ngành này. Điểm thứ hai liên quan tới những điều kiện điển hình mà qua đó ngành xã hội học gây ảnh hưởng đối với chính sách. Dường như những giai đoạn có sức ảnh hưởng nhất của nó là khi có sự đồng thuận giữa nhà nghiên cứu, chính trị gia và các nhà lập chính sách (như vào những năm 1950 và 1960). Trường hợp vào những năm 1990, khi các nhà xã hội học giáo dục, mặc dù tản mát, đã hình thành một cộng đồng rộng hơn và lỏng lẻo hơn, thì phức tạp hơn. Tuy nhiên, tôi cho rằng sự đồng thuận một lần nữa đóng vai trò là điều kiện cho sự ảnh hưởng, mặc dù điều kiện này chỉ được áp dụng cho một vài vùng trong ngành nghiên cứu. Đồng thời, sự đồng thuận như vậy bao hàm sự suy yếu của các đặc điểm “bè dọc” hay đặc điểm tri thức chuyên sâu của ngành xã hội học giáo dục.

Thảo luận

Không ngạc nhiên khi thấy có sự song hành giữa sự chuyển dịch từ lý thuyết kiến tạo xã hội sang lý thuyết duy thực xã hội như đã thảo luận đâu đó với những thay đổi trong tư duy của tôi về vai trò của ngành xã hội học giáo dục và mối liên hệ của nó với chính sách và thực tiễn. Trong *Tri thức và Kiểm soát* (Young, 1971), một mô hình mâu thuẫn giữa ngành xã hội học/chính sách chỉ được ngầm hiểu. Nó giả định rằng lý thuyết luôn luôn và tất yếu phải mâu thuẫn với chính sách. Trái lại, nhiều dự án mà tôi tham gia trong lĩnh vực chính sách giáo dục dành cho học sinh trên 16 tuổi trong những năm 1990 đã phản ánh cái có thể được gọi là một mô hình hợp tác, với quan điểm coi lý thuyết tách biệt với chính sách nhưng lại có vai trò cập nhật cho

nó (7). Một mô hình hợp tác công khai công nhận sự phân chia lao động giữa một bên là lý thuyết cùng vai trò của nó trong sự phân tích chính sách với một bên là quá trình thiết lập và thực thi chính sách, cũng như những ràng buộc khác nhau mà mỗi bối cảnh đặt ra đối với những bên liên quan. Tuy nhiên, sự nhận thức rõ hơn về vai trò của bối cảnh không chỉ là đặc điểm duy nhất của mô hình hợp tác; nó còn bao hàm sự chuyển dịch trong cách nghĩ về sự thay đổi của giáo dục. Sự chuyển dịch này có thể được hiểu là bước chuyển từ mô hình “biến đổi” sang mô hình “tiến hóa” về thay đổi giáo dục. Mặc dù khi nhìn lại một cách quá đơn giản, trường phái “tân xã hội học giáo dục” của những năm 1970 được gắn với cách tiếp cận “biến đổi” về thay đổi giáo dục; mục đích của nó là trao quyền cho nhà giáo và những người ủng hộ về mặt chính trị của họ trong nỗ lực thay đổi hệ thống từ dưới lên. Mô hình “tiến hóa” vốn tạo tính cách cho nhiều nghiên cứu mà tôi tham gia vào những năm 1990, được mô tả rõ nét trong bài báo của Howieson và các cộng sự, (1997), có vẻ thận trọng hơn nhưng cũng có thể nói là thực tế hơn; nó coi vai trò hàng đầu của ngành xã hội học là giáo dục các nhà lập chính sách (và, một cách gián tiếp, các chính trị gia) và do đó tạo được ảnh hưởng từ trên xuống đối với định hướng thay đổi. Sự chuyển dịch về mô hình này không chỉ là sự công nhận những điểm yếu của các lý thuyết trước đây, mà còn là khao khát của các nhà nghiên cứu, sau 18 năm dưới chính quyền của Đảng Bảo thủ, muốn không chỉ dừng lại ở việc đứng ngoài để lên tiếng phê phán, mà còn thực sự tham gia tạo ảnh hưởng lên sự phát triển các chính sách. Nó đồng thời giả định rằng có thể thiết lập được sự đồng thuận giữa các nhà xã hội học và các nhà lập chính sách. Tuy nhiên, điều đó mang lại cái giá cần phải trả. Nhà lập chính sách luôn tìm sự ủng hộ của các nhà nghiên cứu. Do vậy, cách tiếp cận hợp tác đối với mối quan hệ lý thuyết/chính sách bao hàm sự biến mất của tính tự chủ và

do đó là yếu tố phê phán của ngành xã hội học. Như Muller (2000) đã chỉ ra, Foucault đã phát biểu rõ ràng về bế tắc này khi ông viết:

Tôi sẽ tuyệt đối không đóng vai trò là người kê đơn các giải pháp. Tôi tin rằng vai trò của nhà trí thức ngày nay... không phải là đề xuất các giải pháp hay là tiên tri, bởi bằng cách làm như vậy người ta chỉ góp phần vào tình trạng mang tính quyết định của quyền lực cần phải bị phê phán.

(Foucault, trích trong Muller, 2000)

Luận điểm của Foucault có vẻ khá thuyết phục. Tuy nhiên, nó có hai vấn đề. Thứ nhất, nó giả định đương nhiên rằng vai trò của khoa học xã hội trong việc phê phán chính sách là chính đáng và cần được ủng hộ như thể nó đang tự biện hộ cho chính mình, trong khi thực sự không phải như vậy; bất kì hoạt động trí tuệ chuyên môn nào đều cần sự ủng hộ. Thứ hai, Foucault ngụ ý rằng bằng việc từ chối đưa ra giải pháp hay dự báo, nhà xã hội học bằng cách nào đó sẽ có lý do để tránh liên can tới việc “góp phần vào tình trạng mang tính quyết định của quyền lực”. Lập trường kiểu “nước đôi” này dường như đã bỏ quên cả vị trí chế lãn cơ sở hạ tầng của các ngành khoa học xã hội, điều khiến cho chúng nhất thiết phải liên can tới các quyết định và quan hệ quyền lực, dù các yếu tố liên can này có được các ngành khoa học xã hội công khai ủng hộ hay không.

Một mô hình mâu thuẫn đã đỗi lập mối quan hệ giữa lý thuyết/chính sách, coi chính sách luôn hạn chế thay vì ủng hộ sự thay đổi tiến bộ. Mô hình này giả định rằng lý thuyết là cấp tiến và có khả năng giải phóng thực tiễn giáo dục; chính bởi vậy mà có sự mâu thuẫn. Tuy nhiên, với bằng chứng qua nhiều trường hợp vào đầu những năm 1990 ở Nam Phi và những năm 1970 ở Anh Quốc, mô hình này đã đi đến những giả định không thể bảo vệ được về sức mạnh

của lý thuyết. Nó giả định rằng nếu lý thuyết và thực hành được “thả tự do” nhờ các phê phán dựa trên lý thuyết, chúng chắc chắn sẽ mang tính “cấp tiến” và “chuyển hóa”. Trong mỗi trường hợp, chúng đều không chỉ bỏ qua vai trò phê phán của ý thức mà còn không nhấn mạnh được những điều kiện hạ tầng của chúng cũng như những yếu tố “bảo thủ” cần thiết của các thể chế giáo dục. Trong khi đó, mô hình hợp tác lại có những vấn đề trái ngược. Trong nỗ lực chú trọng tới bối cảnh hoạt động của các nhà lập chính sách, nó dễ dàng bỏ qua mối quan hệ quyền lực liên quan trong việc chấp nhận theo khung giả định của các nhà lập chính sách. Cho dù các nhà lập chính sách có thiện chí đến đâu thì vẫn tồn tại những mâu thuẫn về lợi ích nhóm giữa họ và những đối tượng ít quyền lực hơn trong hệ thống; điều nói đến ở đây không chỉ là những bối cảnh khác nhau thì con người phải đối mặt với những khó khăn khác nhau. Một trong những vai trò quan trọng của ngành xã hội học là phải tiếp tục làm minh bạch những mối liên kết giữa các khuôn khổ chính sách và các mối quan hệ quyền lực. Ở Anh Quốc, mô hình hợp tác có vẻ đặc biệt hấp dẫn đối với nhiều nhà nghiên cứu cánh Hữu trong giai đoạn 1992 – 1997, khi mà Đảng Lao động đang ở vị trí đảng đối lập, và vào những năm đầu sau khi Chính quyền Đảng Lao động cầm quyền từ năm 1997. Các nhà xã hội học dễ quên đi những ràng buộc đối với các nhà lập chính sách và đánh giá quá cao sức ảnh hưởng của các nhà nghiên cứu và do đó là sức mạnh của mô hình hợp tác. Một lần nữa, có những diễn biến song song với giai đoạn 1990 – 1994 ở Nam Phi, khi mà các nhà lập chính sách ở đảng đối lập không bị ràng buộc với bất kỳ vấn đề của chính phủ hay vấn đề triển khai chính sách. Nhìn lại, tôi cho rằng mô hình hợp tác, vốn được các nhà xã hội học giáo dục chủ trương qua thái độ hướng về chính sách của Đảng Lao động vào những năm 1990, đã bỏ qua tầm quan trọng của các nhà nghiên cứu trong việc duy trì sự tự chủ của mình để phát triển những lý thuyết có thể không hề hấp dẫn đối

với các nhà lập chính sách. Nói cách khác, mô hình hợp tác có xu hướng giả định rằng cuộc chiến đã kết thúc, thay vì còn đang tràn ngập trong mối quan hệ giữa xã hội học và chính sách. Do không khẳng định được tính tự chủ của mình trong giai đoạn trước năm 1997 mà các nhà xã hội học giáo dục bị rơi vào thế yếu khi Đảng Lao động tiếp quản chính quyền ở Anh Quốc và bắt đầu sửa đổi một vài lập trường chính sách mà nó đã lấy từ đảng đối lập. Các nhà nghiên cứu Nam Phi cũng đổi mặt với bế tắc tương tự trong việc chuyển từ “các nhà phê phán” sang thành “các nhà tái kiến thiết” trong giai đoạn sau cuộc bầu cử của chính phủ dân chủ đầu tiên.

Kết luận

Những bài học rút ra từ hai ví dụ Anh Quốc và Nam Phi qua bài bình luận ngắn ngủi và quá đơn sơ một cách không thể tránh khỏi này là các nhà xã hội học giáo dục phải tiếp tục khẳng định tính khách quan trong các nhận định tri thức của họ, tầm quan trọng của việc tạo điều kiện cho sự sáng tạo của thứ tri thức này và của sự kháng cự đối với sự lấn át của các ưu tiên chính sách. Đồng thời, cần phải công nhận rằng những điều kiện cho tính khách quan này không dễ gì giành được. Chúng không thể dựa trên những nhận định lạc hậu về khoa học xã hội thực chứng hay một sự đồng thuận thoả mái vốn che đậy những khác biệt thực sự. Cũng cần phải chấp nhận rằng những nỗ lực nghiêm túc trong việc thiết lập một lý thuyết duy thực xã hội về tri thức chưa tiến xa là mấy. Những nhận định về tính khách quan phải được dựa trên những căn cứ trí tuệ cùng những truyền thống và giá trị của bộ môn có từ cách đây hơn một thế kỉ. Đối với mối quan hệ xã hội học/chính sách, dù việc tìm kiếm bằng chứng ủng hộ hay bác bỏ chính sách có quan trọng ra sao, kinh nghiệm của tôi cho thấy mối quan hệ giữa lý thuyết và chính sách có tính lý thuyết hơn là thực nghiệm, ít nhất là ở mức rất hẹp. Nó cần hướng về những cách nhìn mới về các

vấn đề cũ giúp đưa đến những câu hỏi mới và khả thi mới. Có thể sẽ luôn có một mối căng thẳng giữa thứ tri thức dựa trên chuyên gia bộ môn và tri thức dựa trên những ưu tiên chính trị. Dường như cả hai mô hình mâu thuẫn và mô hình hợp tác đều có thể không xác định được đầy đủ mối quan hệ giữa nghiên cứu và chính sách. Tôi cho rằng mối căng thẳng giữa hai ý chí này sẽ không bao giờ có thể được hóa giải một cách rõ ràng; nó sẽ nhất thiết biến đổi theo những bối cảnh chính trị lẩn tình trạng của bộ môn.

Các nhà xã hội học giáo dục cần minh giải những mục đích giáo dục và chính trị của họ cũng như cam kết về các quy tắc, quy luật và hoạt động thực hành trong bộ môn của họ. Theo cách hiểu đó, chúng ta không có cách nào tốt hơn bằng việc đi theo những kiểu mẫu mà Max Weber và Émile Durkheim đã tạo ra từ những năm đầu thế kỉ trước. Trong khi mục đích của Durkheim là nhằm thiết lập tính đặc thù của ngành xã hội học, Weber lại sử dụng một loạt các bộ môn khác nhau trong việc phát triển ngành xã hội học. Hai cách tiếp cận của họ không thể tương thích được, và được phản ánh ở những cách tiếp cận khác nhau bởi hai nhà xã hội học quan trọng nhất trong những thập kỉ cuối của thế kỉ 20 là Pierre Bourdieu và Basil Bernstein. Mặc dù luôn cho rằng mình hâm ơn Durkheim, nhưng chính Bernstein, chứ không phải Bourdieu, mới là người sử dụng ngôn ngữ học và tâm lý học cũng như bộ môn của chính mình để phát triển ngành xã hội học. Bourdieu đem đến cho chúng ta một cách tiếp cận về mối quan hệ lý thuyết/chính sách bằng cách nhắc nhở chúng ta rằng việc coi các lĩnh vực nghiên cứu là những chiến trường của quyền lực là không tương thích với việc cam kết đối với chân lý và tri thức khách quan (Bourdieu, 1975). Bernstein giải quyết hai khía cạnh hơi khác nhau về câu hỏi mà tôi quan tâm tới trong chương này. Ông nhắc chúng ta rằng giáo dục không bao giờ đơn thuần là cái rơ-le cho các lực lượng xã hội khác, như xu hướng các lý thuyết mô phỏng xã hội

(social reproduction theories) và ngày càng nhiều các chính sách hiện nay đang giả định. Giáo dục phải có tính đặc thù xã hội của riêng nó và tính đặc thù ấy dựa trên những điều kiện của quá trình lĩnh hội tri thức không bao giờ được quy giản thành những vấn đề chính trị, kinh tế hay hành chính (Bernstein, 2000).

[41]. Nguyễn văn: Science as a Vocation

[42]. Nguyễn văn: Politics as a Vocation

[43]. Nguyễn văn: Whose Side Are We On?

[44]. Nguyễn văn: Sociologist as Partisan

[45]. Nguyễn văn: Reclaiming Knowledge

[46]. Nguyễn văn: Economic and Social Research Council.

[47]. Blue skies research (Nghiên cứu trời xanh), là cách gọi mỉa mai của các nghiên cứu cơ bản, Nghiên cứu lý thuyết dựa trên sự tò mò. Do không liên quan tới những vấn đề thực tiễn, nên những Nghiên cứu này hiện không được các chính phủ nhiều nơi tạo điều kiện. (ND)

[48]. Nguyễn văn: African National Congress.

[49]. Nguyễn văn: *A British Baccalaureate.*

Phần 2

NHỮNG NGHIÊN CỨU ỨNG DỤNG

ĐỐI CHIẾU NHỮNG CÁCH TIẾP CẬN VỀ HỆ THỐNG VĂN BẰNG CHỨNG CHỈ VÀ VAI TRÒ CỦA CHÚNG TRONG CẢI CÁCH GIÁO DỤC

Mở đầu

Chương này tập trung vào một vài ý nghĩa của xu hướng gần đây của các chính quyền (ở Anh Quốc và ở nơi khác) trong việc sử dụng các hệ thống văn bằng chứng chỉ làm động cơ chính cho cải cách giáo dục (1), đặc biệt, nhưng không chỉ duy nhất, là trong lĩnh vực giáo dục và đào tạo hướng nghiệp. Chương này không trực tiếp bàn về vấn đề tri thức như nhiều chương khác. Tuy nhiên, sự xuất hiện của cách tiếp cận mới đối với văn bằng chứng chỉ (trong chương này tôi gọi nó là cách tiếp cận theo kết quả đã ra) đã khiến nảy sinh một số vấn đề nhận thức luận mà cuốn sách này sẽ tập trung đặc biệt. Tôi không có ý nói rằng văn bằng chứng chỉ không cho thấy một người biết gì và có thể làm gì; tôi cũng không cho là chúng không có vai trò gì trong cải cách giáo dục. Văn bằng chứng chỉ là một yếu tố thực tiễn xã hội của hệ thống giáo dục ở mọi xã hội; trong chừng mực nào đó chúng là động cơ của người học, được các nhà tuyển dụng sử dụng để sàng lọc các đơn xin việc và, như chương này sẽ cho thấy, chúng ngày càng được các chính quyền sử dụng làm một trong những cách để kiểm soát các cơ sở giáo dục. Tuy nhiên, điều mà tôi băn khoăn là liệu văn bằng

chứng chỉ dựa theo kết quả đầu ra hay tiêu chuẩn có thể mang lại một cơ sở đầy đủ giúp giáo viên phát triển chương trình học hay không. Như sẽ được trình bày chi tiết trong Chương 9), trái với quan điểm khá mới hiện nay về việc xác lập các tiêu chuẩn làm những tuyên bố chính xác về kết quả đầu ra (outcome), hệ thống văn bằng chứng chỉ theo kết quả đầu ra hay tiêu chuẩn sẽ chỉ dẫn tới sự tuột dốc của các tiêu chuẩn (tôi sử dụng thuật ngữ này ở đây theo nghĩa cũ là *nâng cao* (*hay hạ thấp*) *tiêu chuẩn*).

Các văn bằng chứng chỉ theo kết quả đầu ra, khi được coi là cơ sở của chương trình học, đều hầu như không tránh khỏi một tầm nhìn cực đoan của lý thuyết kiến tạo luận xã hội mà do đó sẽ phá hỏng bất kì tư tưởng nào của một chương trình học. Hậu quả, như trong trường hợp ở Nam Phi, trong việc cố gắng áp dụng cách tiếp cận đối với cải cách như vậy và những lựa chọn giải pháp khả thi cho vấn đề này cũng đã được nêu ra rõ ràng bởi Allais (2006; 2007a và 2007b) và bởi Young và Gamble (2006).

Những xu hướng và vấn đề mới trong cải cách hệ thống đánh giá dựa trên văn bằng chứng chỉ

Những vấn đề được thảo luận trong chương này xuất phát từ ba diễn biến gần đây, với những hệ lụy mà hầu hết các quốc gia sẽ phải đối đầu trong nay mai. Thứ nhất là ngày càng nhiều chính phủ quan tâm tới ý tưởng về một khung đánh giá trình độ quốc gia (khung văn bằng chứng chỉ quốc gia), dựa trên các kết quả đầu ra định theo một vài tiêu chí chung, và bao gồm mọi loại văn bằng chứng chỉ, dù chúng là nhà trường phổ thông hay học nghề, giáo dục hàn lâm, hướng nghiệp hay chuyên nghiệp. Bên cạnh đó, khung đánh văn bằng chứng chỉ quốc gia như vậy ở các giai đoạn triển khai khác nhau ở New Zealand, Scotland và Nam Phi được thiết kế để bao gồm tất cả mọi

trình độ văn bằng, từ việc cấp chứng chỉ chứng nhận những kỹ năng cơ bản nhất cho tới việc cấp bằng đại học. Nguồn gốc của Khung Chứng chỉ Hướng nghiệp Quốc gia (National Vocational Qualifications – NVQ) dựa vào kết quả đầu ra có thể bắt đầu từ khi Hội đồng Quốc gia về Giáo dục Hướng nghiệp (National Council for Vocational Qualifications – NCVQ) ở Anh Quốc áp dụng khung đánh giá trình độ quốc gia vào năm 1987 (3). Theo như tôi biết, đây là nỗ lực đầu tiên nhằm thiết lập một khung đánh giá trình độ quốc gia dựa trên kết quả đầu ra được xác định một cách độc lập đối với bất kỳ chương trình học nào do các cơ sở giáo dục cung cấp. Mặc dù Khung Chứng chỉ Hướng nghiệp Quốc gia (Khung NVQ) chỉ áp dụng đối với chứng chỉ hướng nghiệp, Gilbert Jessup (Jessup, 1991), một nhân vật chủ chốt trong dự án thiết kế của nó, cho rằng khung đánh giá trình độ theo kết quả đầu ra có tiềm năng rộng hơn thế. Jessup hình dung rằng kết quả học tập đầu ra có thể là cơ sở cho một khung đánh giá tổng quát cho mọi loại hình giáo dục.

Cái không được nhận ra vào thời điểm khi Khung NVQ ra đời vào năm 1987 nhưng ngày càng trở nên rõ hơn, đó là khái niệm về hệ thống chứng chỉ dựa trên kết quả đầu ra không chỉ là một vấn đề kĩ thuật hay hành chính. Giống như khái niệm liên quan chặt chẽ với nó là năng lực, quan điểm về việc xác định quá trình học dựa trên một khung kết quả đầu ra cũng đồng thời bao hàm một hệ tư tưởng cụ thể về quá trình dạy học cũng như khả năng khung này có thể được áp dụng cho mọi loại hình học tập (cả chính quy và không chính quy). Để có sự tương quan mang tính hình thức giữa nhiều loại hình chứng chỉ trong một khung, các tiêu chí học tập phải được cụ thể hóa một cách chính xác trước khi quá trình đánh giá được thực hiện và, tất nhiên, trước cả quá trình học. Kết quả là, các chứng chỉ được xác định theo khung dựa trên kết quả đầu ra đã bỏ qua quá trình học vốn có thể rất quan trọng và có hiệu lực đối với người học. Quá trình học này

có thể không được cụ thể hóa trước khi nó diễn ra, hay thực sự chúng ta không thể nào cụ thể hóa được nó ngoại trừ theo cách rất chung chung (4).

Việc xác định kết quả học tập đều ra theo một hình thức chung nào đó là đặc điểm của mọi chứng chỉ, với tư cách là một trong những chức năng của chúng trong việc cho biết người sử dụng, dù là nhà tuyển dụng hay một giáo viên đang cân nhắc xem có tuyển người học vào một khóa học hay không, một vài thông tin về năng lực của người có chứng chỉ. Tuy nhiên, với sự xuất hiện của khung NVQ, không những các kết quả đều ra trở nên chi tiết hơn, mà những đặc điểm khác của các chứng chỉ truyền thống, ví dụ một chương trình môn học chính thức hay một yêu cầu (có thể rõ ràng hoặc ngầm hiểu) về trình độ của người học trước khi tham gia khóa học, đều bị loại trừ. Sự xác định kết quả đều ra vốn là đặc điểm của mọi loại hình chứng chỉ đã chuyển từ một định hướng cho những người thiết kế đánh giá và chương trình học, đồng thời là một dấu hiệu về trình độ khả năng của một người sang thành sự khẳng định một cách chính xác năng lực của một người, tức là cái mà người đó có thể làm hay không làm được. Nói cách khác, sự mô tả chi tiết kết quả đều ra được thiết kế để thay cho những đánh giá ngầm định chủ yếu được tìm thấy trong các chứng chỉ truyền thống nhằm so sánh cá nhân này với cá nhân khác. Cách tiếp cận theo khung NVQ định rằng những kết quả đều ra được xác định một cách chính xác sẽ không chỉ giải phóng chứng chỉ khỏi phụ thuộc vào nơi đào tạo, mà ít nhất còn giảm thiểu yếu tố thái độ chủ quan trong quá trình đánh giá. Chính giả định về sự độc lập với những phán xét mang tính chuyên môn và sự tham gia bắt buộc vào một khóa học ở trường phổ thông, cao đẳng hay đại học mà chứng chỉ dựa vào đều ra được cho là bình đẳng.

Lợi thế của cách tiếp cận dựa vào kết quả đầu ra cũng áp dụng rất nhanh chóng cho các chứng chỉ dạy nghề – lĩnh vực mà thông tin về khả năng của một người trong việc thực hiện những nhiệm vụ cụ thể nào đó có vai trò quan trọng. Hơn thế, những kết quả đầu ra được xác định trên cơ sở đồng thuận có tầm quan trọng chủ chốt cho tính khả thi của một khung trình độ giáo dục quốc gia. Tuy nhiên, ý nghĩa của một khung trình độ dựa vào kết quả đầu ra lại có nhiều vấn đề so với những mục tiêu của giáo dục nói chung, ví dụ như sự phát triển trí tuệ cá nhân, cái mà không bao giờ có thể được thể hiện đầy đủ bằng những kết quả đầu ra chi tiết. Những kết quả đầu ra định sẵn chỉ cùng lăm là tương hợp với một vài mục đích của chứng chỉ trình độ thấp nơi mà các kỹ năng và tri thức cần thiết thường khá rõ ràng và nơi mà ít khi người học cần thể hiện tri thức mới (hiểu theo nghĩa không được định sẵn). Hơn thế, đối với những người học mới bắt đầu hoặc ở trình độ thấp, việc định sẵn kết quả đầu ra có thể thực sự là một lợi thế trong việc giúp họ định hình những mục tiêu có thể đạt được và tăng sự tự tin trong khả năng của mình. Mặt khác, sự định sẵn kết quả đầu ra chi tiết theo kiểu khung NVQc cần phải có nhưng không được thể hiện bằng năng lực thực hiện và vai trò của phán xét chuyên môn của giáo viên và huấn luyện viên với tư cách là những người đánh giá quá trình học của sinh viên và học viên (5). Nó đồng thời coi nhẹ những kinh nghiệm học tập ẩn tàng vốn không thể diễn đạt qua kết quả đầu ra, nhưng lại cần thiết cho người học, nhất là ở trình độ thấp, để họ có thể tiến bộ trong học tập.

Sự quan tâm đối với khung văn bằng chứng chỉ theo kết quả đầu ra cũng diễn ra đồng thời với những phương thức tài trợ gắn với các thành tựu của hệ thống văn bằng chứng chỉ (6) và những nỗ lực nhằm khiến trách nhiệm của nhà trường phổ thông, cao đẳng và đại học minh bạch hơn đối với xã hội. Những hệ lụy về giáo dục của một khung văn bằng chứng chỉ duy nhất theo kết quả đầu ra giải thích vì

sao lại có sự chống đối mạnh mẽ ở các trường đại học nơi mà sứ mệnh của họ là khuyến khích tài năng và thậm chí khuyến khích sinh viên phát triển vượt người thầy khi có thể.

Điễn biến quan trọng thứ hai mà chương này sẽ tìm hiểu là ngày càng có nhiều nghiên cứu và kinh nghiệm cho thấy những chiến lược cải cách giáo dục hướng nghiệp dựa vào kết quả đầu ra xuất phát từ một số nước nói tiếng Anh (7) không thành công như những người cổ súy mong đợi (Young, 2004). Cách tiếp cận này dường như đem lại một số hậu quả đáng tiếc. Câu hỏi mà tôi sẽ quay trở lại là liệu những hậu quả này có thể tốt nhất nên được coi là những vấn đề ban đầu mà bất kì sự đổi mới cấp tiến nào cũng mắc phải, hay liệu chúng là dấu hiệu cho biết rằng sự phụ thuộc vào kết quả đầu ra được dựa trên những giả định sai lầm căn bản về vai trò của chúng trong cải cách giáo dục.

Vấn đề thứ ba cũng rất quan trọng trong bất kì cân nhắc nào về vai trò của chúng chỉ trong cải cách giáo dục đó là ở một số quốc gia, đặc biệt là những nước gắn với truyền thống giáo dục và đào tạo của Đức và các nước Bắc Âu, vẫn khá miên nhiên với áp lực phát triển khung đánh giá trình độ theo kết quả đầu ra vốn phổ biến ở Anh Quốc và các nước khối Anh ngữ khác (Young, 2004). Câu hỏi là liệu nhóm các nước Đức và Bắc Âu đã đúng khi hoài nghi về cách tiếp cận dựa theo kết quả đầu ra hay liệu đó là một xu hướng, như theo những người cổ súy chính sách của Anh Quốc, mà không một quốc gia nào có thể tránh được trong cuộc cạnh tranh kinh tế trên thị trường thế giới. Rõ ràng mọi quốc gia đều đang phải cải cách hệ thống giáo dục của mình và suy ngẫm lại về vai trò của văn bằng chứng chỉ do những thay đổi kinh tế toàn cầu và những thay đổi liên quan tới kỹ năng và kiến thức (Lasonen 1996; Lasonen và Young, 1998; Young, 2004). Trong chương này, tôi sẽ đổi chiều cách tiếp cận của các quốc gia khối Anh

ngữ coi một khung đánh giá trình độ là cách tốt nhất để phản ứng với những thay đổi này với cách tiếp cận tập trung vào việc cải thiện cả một khung thể chế của hệ thống giáo dục và đào tạo của một nước.

Tổng quan về phần còn lại của chương

Phần còn lại của chương này tìm hiểu về ba xu hướng đã nói tới bằng cách xem xét vai trò ngày càng quan trọng mà các chính phủ gán lên cho hệ thống văn bằng chứng chỉ và mối quan tâm ngày càng tăng của cái mà tôi gọi là những cách tiếp cận theo kết quả đầu ra. Sau đó chương này sẽ đề xuất một hệ thống phân loại giúp so sánh các cách tiếp cận đối với cải cách văn bằng chứng chỉ được thực hiện ở những quốc gia khác nhau. Tôi chủ yếu phân biệt giữa những nhóm quốc gia áp dụng cách tiếp cận theo “kết quả đầu ra” và nhóm quốc gia sử dụng cách tiếp cận “dựa theo quá trình” hay cách tiếp cận “thể chế”. Sau đó tôi sẽ thảo luận điểm mạnh và điểm yếu của mỗi cách tiếp cận. Cuối cùng, khi cân nhắc liệu một chiến lược này có thể được phát triển dựa trên những lợi ích của chiến lược khác, tôi sử dụng sự phân biệt do Raffe (1992) đưa ra giữa “logic nội tại” và “logic thể chế” của mỗi chính sách giáo dục. Tôi sẽ phát triển thêm từ cách khái niệm hóa của Raffe bằng cách phân biệt giữa khía cạnh “vĩ mô” và “vi mô” của hai loại logic trên.

Những logic nội tại là khái niệm dùng để chỉ những khẳng định dành cho một cải cách như việc áp dụng một văn bằng chứng chỉ duy nhất độc lập với các bối cảnh thực tế mà sự cải cách đó có thể được thực thi. Chính logic nội tại của bất kì sự cải cách nào là những lý do căn bản mang tính chính trị và không chỉ có xu hướng thiết lập những điều kiện mà qua đó nó được bảo vệ hay bị tấn công bởi những người phê bình, mà còn là cơ sở của bất kì hoạt động “vay mượn” các ý tưởng hay chiến lược giữa các quốc gia. Các logic nội tại rất quan

trọng bởi chúng khẳng định rằng chúng phản ánh những ước muốn và mục đích của một quốc gia và do đó gắn bó chặt chẽ với những mục đích chính trị của các chính phủ. Trong khi đó, *những logic thể chế* là khái niệm chỉ những bối cảnh xã hội, chính trị hay thể chế, sự phân chia, những mối quan hệ quyền lực và lợi ích nhóm đã tạo thành chúng và vai trò mà chúng có thể có trong việc quyết định cải cách có được thực hiện hay không và như thế nào.

Logic thể chế của bất kì cải cách giáo dục nào đều có thể được tách làm khía cạnh “vĩ mô” và khía cạnh “vi mô”. Trong khi các khía cạnh “vĩ mô” chỉ những hình thái phân tầng xã hội, các mối quan hệ quyền lực và cấu trúc thứ bậc của thể chế, các khía cạnh “vi mô” bao gồm những hoạt động thực hành cụ thể, những kiểu mẫu tương tác và các giá trị cùng được chia sẻ vốn là cơ sở để người sử dụng tin tưởng và chấp thuận một văn bằng chứng chỉ. Chính những khía cạnh vĩ mô của logic thể chế tạo thành những ràng buộc rõ rệt nhất trong cải cách giáo dục. Một ví dụ điển hình giải thích vì sao chức năng tuyển lựa người học ở giáo dục phổ thông cơ sở ở Anh dựa trên sự phân chia giai cấp lại kéo dài bất chấp những khẳng định về “sự ngang hàng” (parity of esteem) ở các kiểu trường phổ thông cơ sở qua Đạo luật Giáo dục năm 1944 (8). Chính những khía cạnh “vi mô” ít thấy hơn của logic thể chế là các điều kiện cho các quá trình như chứng nhận trình độ, đánh giá hay thậm chí quyết định sự học thực chất có diễn ra hay không, chưa nói tới việc giành được sự tin cậy từ cộng đồng.

Kinh nghiệm của những quốc gia đã phát triển (hoặc đang phát triển) cách tiếp cận theo kết quả đầu ra đối với cải cách văn bằng chứng chỉ cho thấy họ có xu hướng chia sẻ một quan niệm chung một logic “nội tại” – điều mà họ hi vọng khung văn bằng chứng chỉ sẽ đạt được. Tuy nhiên, họ có vẻ không chú ý tới các khía cạnh “vĩ mô” và “vi mô” của logic “thể chế” của một cải cách như thế. Điều đó nghĩa là

chúng ta không nhất thiết phải chối bỏ các cách tiếp cận theo kết quả đầu ra đối với văn bằng chứng chỉ, bởi mục đích của chúng nhấn mạnh tới một số vấn đề của những cách tiếp cận cũ. Tuy nhiên, sự tương phản giữa hai cách tiếp cận có thể làm sáng tỏ a) những hạn chế của các cách tiếp cận theo kết quả đầu ra; b) những điểm mạnh bền vững (cũng như những điểm yếu) của các mô hình truyền thống; và c) những nguy hiểm của việc giả định rằng bản thân cải cách văn bằng chứng chỉ, cụ thể là việc áp dụng khung văn bằng chứng chỉ theo kết quả đầu ra, có thể đóng vai trò to lớn trong việc nâng cao chất lượng giáo dục và đào tạo.

Cải cách hệ thống đánh giá dựa trên văn bằng chứng chỉ: bối cảnh

Những mục đích chính của các cuộc cải cách hệ thống văn bằng chứng chỉ gần đây ở Anh Quốc và các nước châu Âu hay những nước thuộc khối OECD (Tổ chức Hợp tác và Phát triển Kinh tế) là nhằm tăng cường tính linh hoạt của hệ thống giáo dục và đào tạo, mở rộng sự tham gia giáo dục và tăng cường tính di động của người học hiện tại cũng như tương lai. Nhằm đạt những mục đích này, hầu hết các cải cách đều nhấn mạnh việc:

- khuyến khích mọi người coi việc đánh giá trình độ là một quá trình bắt đầu từ lúc họ bắt đầu học và tiếp tục trong suốt cuộc đời họ;
- mở rộng các cơ hội cho mọi người trong quá trình liên thông giữa các loại chứng chỉ với trình độ khác nhau (đặc biệt là chứng chỉ giáo dục tổng quát và hướng nghiệp) và giữa các loại chứng chỉ hướng nghiệp cho nhiều lĩnh vực nghề nghiệp;
- khuyến khích quá trình học phi chính quy và liên kết quá trình học chính quy với phi chính quy, cũng như mở rộng cơ hội cho mọi người được chứng nhận trình độ đã có qua quá trình học phi chính quy.

Đây là những mục đích khó có thể chối cãi được, mặc dù chúng cực kì khó hiện thực hóa trong thực tiễn. Tuy nhiên, cần đặt ra một số câu hỏi về mối liên hệ giữa những mục đích đó với kiểu cải cách văn bằng chứng chỉ hiện đang được đề xuất hay triển khai đặc biệt ở các nước khối Anh ngữ. Thứ nhất, tại sao chính phủ lại chú trọng tới hệ thống văn bằng chứng chỉ, coi đó là phương tiện chính để cải cách hệ thống giáo dục và đào tạo? Thứ hai, trong khi chưa có nhiều kinh nghiệm triển khai hay trải nghiệm khung văn bằng chứng chỉ theo kết quả đầu ra, tại sao ý tưởng này lại tỏ ra hấp dẫn đến vậy đối với các chính phủ, ngay cả ở những quốc gia mà hiện nay đang dựa trên những cách tiếp cận rất khác đối với sự tổ chức giáo dục và đào tạo và với vai trò của văn bằng chứng chỉ? Thứ ba, trong khi nhu cầu người học ở xã hội hiện đại ngày càng đa dạng và không ngừng tăng, liệu có thực tế không khi hình dung một tiêu chí chung có thể làm cơ sở cho một khung duy nhất dành cho một loạt các văn bằng chứng chỉ – hướng nghiệp, chuyên nghiệp và hàn lâm? Thứ tư, trong khi một vài hệ thống giáo dục và đào tạo hiệu quả nhất cho thời điểm này (ví dụ một vài nơi ở Đông Á và châu Âu lục địa) lại dựa trên việc phát triển một lộ trình học tập diễn ra cụ thể trong các thể chế, các cộng đồng nghề nghiệp và học thuật, tại sao khung văn bằng chứng chỉ theo kết quả đầu ra độc lập với những bối cảnh thể chế mà các khung đánh giá ấy được liên hệ chặt chẽ, lại được coi là mang lại cơ sở tốt nhất cho hệ thống văn bằng chứng chỉ ở các nước thuộc khối Anh ngữ?

Cuối cùng, việc áp dụng các khung chứng chỉ luôn gắn kết với các chính sách thúc đẩy quá trình học suốt đời. Tuy nhiên, mặc dù thường được coi là một giải pháp cho quá trình toàn cầu hóa, khái niệm học tập suốt đời bản thân nó là một thuật ngữ dễ gây hiểu nhầm, thường có tính đai bối thay vì có tính phân tích (Coffield, 1999; Young, 1998, Chương 10). Trong những lời tuyên bố chính sách của chính phủ, khái niệm học tập suốt đời có xu hướng nhấn mạnh tầm quan trọng của các

cá nhân tự chịu trách nhiệm nhiều hơn về quá trình học của mình (Keep, 1998). Tuy nhiên, ngày càng nhiều nghiên cứu cho thấy quá trình học không phải là quá trình cá nhân mà là quá trình xã hội (Lave và Wenger, 1991) đồng thời động cơ học tập của một cá nhân thường bị chi phối chủ yếu bởi câu hỏi liệu việc học có được nơi làm việc hay cộng đồng của họ coi là có giá trị hay không. Theo đó, các chính sách khuyến khích giáo dục suốt đời cần phải vừa tạo ra yêu cầu đổi mới với quá trình học đồng thời khích lệ các cá nhân học tập và áp dụng một cấu trúc văn bằng chứng chỉ thực sự đánh giá quá trình học đó. Hơn nữa, khái niệm học tập suốt đời bao hàm một số chính sách khác nhau với những ý nghĩa khác nhau cho sự cải cách hệ thống văn bằng chứng chỉ. Chúng gồm việc khuyến khích những người thôi học tiếp tục học, hỗ trợ những người thất nghiệp hay làm những việc kỹ năng thấp trong việc thi lấy chứng chỉ và cải thiện cuộc sống tương lai của họ.

Tại sao lại cần văn bằng chứng chỉ?

Có vẻ như một lý do tại sao các chính phủ lại quan tâm nhiều tới văn bằng chứng chỉ trong những thập kỷ gần đây là vì văn họ giả định rằng bằng chứng chỉ khích lệ người học, mà còn đóng vai trò quan trọng khác nhưng thường ít được minh bạch trong chính sách của chính phủ. Chẳng hạn, sự chú trọng tới văn bằng chứng chỉ sẽ giúp chính phủ trong việc:

- tăng cường sự kiểm soát giáo dục ở những khu vực giáo dục kém chất lượng;
- cung cấp những tiêu chí đơn giản và đo đạc được để phục vụ cho quá trình phân bổ kinh phí tới các cơ quan tổ chức;
- tăng tính tự chịu trách nhiệm xã hội ở các tổ chức giáo dục đào tạo địa phương và khu vực;

- cung cấp những phép đo định lượng sự thành công của các chính sách nhà nước.

Cần chú ý tới hai quá trình song song đang tiếp diễn trong quá trình phát triển chính sách. Thứ nhất là sự tương hợp giữa mối quan tâm ngày càng tăng về văn bằng chứng chỉ của các Đảng Bảo thủ ở Anh Quốc từ những năm 1980 và chủ trương của họ đối với những cách tiếp cận tự do, theo định hướng thị trường đối với cả nền kinh tế và khu vực công cũng xuất hiện ở vị thế tương tự trong các chính sách của Đảng Lao động kể tiếp ba lần sau đó. Thứ hai là cuộc cải cách văn bằng chứng chỉ từ những năm 1980 nhận được sự ủng hộ nhiều nhất từ những quốc gia a) có truyền thống về sự tham gia lỏng lẻo của chính phủ trong lĩnh vực giáo dục và đào tạo (mặc dù điều này hiển nhiên là đúng ở Anh Quốc vào năm 1980, nhưng sau hai mươi năm thì tình hình đã khác hơn nhiều (xem Chương 7)), và b) sẵn sàng ủng hộ các chính sách tân tự do Reagan–Thatcher (ví dụ ở Anh Quốc, Úc và New Zealand).

Trong trường hợp của Anh Quốc, các chính quyền của Đảng Lao động kể từ cuộc tổng tuyển cử năm 1997, 2001, 2005 đã liên tục sử dụng văn bằng chứng chỉ làm phương tiện điều chỉnh các trường phổ thông và cao đẳng dựa vào nguồn kinh phí nhà nước. Sự chú trọng tới văn bằng chứng chỉ để đo đạc thành tích cũng được gắn với việc tách nhà trường phổ thông và cao đẳng khỏi sự quản lý của chính quyền địa phương và buộc các trường này phải cạnh tranh học viên và tài trợ trong như trong thị trường.

Có những liên hệ song song giữa văn bằng chứng chỉ (cũng như Cơ quan Kiểm soát Chất lượng) và các cơ quan được tạo ra để điều chỉnh những hình thức độc quyền tư nhân mới như điện, nước và ga. Văn bằng chứng chỉ mang lại một phương tiện điều chỉnh lý tưởng cho một

chính quyền đang cải cách, bởi chúng nhằm phục vụ hai mục đích. Chúng mang lại những động cơ cho người học (9) và có thể được sử dụng như những cơ chế khiến các thể chế giáo dục phải chịu trách nhiệm xã hội. Tuy nhiên vấn đề giáo dục là những mục đích này có thể mâu thuẫn với nhau. Sự nhấn mạnh nhiều hơn tới trách nhiệm và sự minh bạch cũng có nghĩa là kết quả đầu ra được chi tiết hóa nhiều hơn – một xu hướng trong mọi cải cách văn bằng chứng chỉ. Tuy nhiên, việc khuyến khích tinh thần học ở người học, đặc biệt ở những người với những kinh nghiệm thất bại học đường, đòi hỏi giáo viên và người học phải cảm thấy tự tin đối mặt những rủi ro và rút ra bài học từ đó. Nói cách khác, nó đòi hỏi các văn bằng chứng chỉ phải được dựa trên những đánh giá chuyên nghiệp và ít bị liệt kê cụ thể sẵn. Hơn nữa, sự chú trọng nhiều hơn tới kết quả đầu ra trong văn bằng chứng chỉ cũng tạo áp lực khiến các cơ sở giáo dục và nơi làm việc không dành nhiều thời gian cho việc đánh giá hay các hoạt động giảng dạy vốn là những yếu tố giúp hình thành những hình thức học phù hợp về lâu về dài, và giúp mọi người đạt chứng chỉ nhiều hơn.

Tại sao lại có khung văn bằng chứng chỉ đánh giá theo kết quả đầu ra?

Những cách tổ chức đánh giá trình độ ở Anh Quốc và xứ Wales trước đây từng có những điểm chung với các mô hình ở các quốc gia Âu châu khác vốn cũng lâm vào hoàn cảnh cần cải cách. Chẳng hạn:

- Các chứng chỉ giáo dục hàn lâm và giáo dục hướng nghiệp đã phát triển hai hệ thống đánh giá khác biệt với ít khả năng liên thông giữa chúng.
- Các chứng chỉ hướng nghiệp và chuyên nghiệp thường được các khu vực kinh tế hoặc nghề nghiệp tổ chức độc lập với nhau và ít có cơ hội chuyển giao giữa các khu vực.

- Hầu hết các chứng chỉ đều được liên kết mật thiết với những chương trình và các giai đoạn học cụ thể trong các cơ sở giáo dục. Những người có kỹ năng nhưng không thể tham gia được các chương trình tại trường thường khó có cơ hội kiếm được chứng chỉ.
- Đằng sau các chứng chỉ truyền thống là “những cộng đồng chuyên môn” cùng chung những hoạt động thực hành như thương mại, thủ công, và các tổ chức chuyên nghiệp đối với trường hợp chứng chỉ giáo dục hướng nghiệp và chuyên nghiệp, hay các môn học và hiệp hội bộ môn đối với chứng chỉ giáo dục hàn lâm. Những cộng đồng này chắc chắn phải xác định những điều kiện để quyết định ai đạt và ai không đạt trình độ. Trong lịch sử, những “cộng đồng chuyên môn” (specialist communities) từng (và trong vài trường hợp hiện vẫn) có tính loại trừ xã hội, theo nghĩa nói chung và cụ thể là trong tương quan với các nhóm thiệt thòi bị phân biệt theo chủng tộc, giai cấp và giới.
- Các chứng chỉ truyền thống chỉ mang lại những hình thức tiếp cận hạn chế cho những người học trưởng thành – họ phải đi lại những bước đi của người học trẻ tuổi hơn thay vì dựa trên kinh nghiệm và tri thức được tích lũy sẵn của họ.
- Có nhiều nghề nghiệp hay thậm chí các khu vực kinh tế với nhân lực ít có hoặc không có bằng cấp chứng chỉ. Điều này đúng với trường hợp Anh Quốc, nơi mà “giấy phép hành nghề” hay hình thức yêu cầu về trình độ mang tính pháp chế khác chỉ được áp dụng với ít ỏi một số nghề nghiệp. Do đó, trong nhiều trường hợp, các văn bằng chứng chỉ đã được các cơ quan thương mại, nghề nghiệp, giáo dục, từ thiện phát triển không theo thể thức nào, với rất ít sự can thiệp của nhà nước.

Từ cuối những năm 1980, tất cả những đặc điểm này đều được chính phủ và các nhà cải cách khác coi là rào cản cho việc tăng cường

cơ hội mở rộng học tập, và sự lêch pha với xu hướng mờ nhạt hóa ranh giới giữa các nghề nghiệp, và những yêu cầu thay đổi và linh hoạt đối với kỹ năng và tri thức trong nền kinh tế mới toàn cầu. Một khung duy nhất đối với mọi văn bằng chứng chỉ được xác định theo một tập hợp gồm những mức trình độ rõ ràng và các tiêu chí về mạch kiến thức kỹ năng về nguyên tắc có vẻ là một cách hợp lý để vượt qua sự cứng nhắc này.

Lý do ủng hộ sự chuyển dịch từ một hệ thống văn bằng chứng chỉ dựa trên những hoạt động thực hành có chung nguyên tắc (shared practices) và những nhận định nghề nghiệp sang một hệ thống đánh giá chính thức dựa trên những tiêu chí độc lập đối với những kinh nghiệm hay hoạt động thực hành cụ thể đã được đưa ra từ cuối những năm 1980 và từ khi tạp chí Chứng chỉ Hướng nghiệp (Review of Vocational Qualifications) ra đời vào năm 1987, dù không phải lúc nào cũng bàn chủ yếu và minh bạch về trình độ nghề.

Sự ủng hộ dành cho bước chuyển từ một hệ thống văn bằng chứng chỉ đánh giá dựa trên “hoạt động thực hành tập thể có chung nguyên tắc” sang một hệ thống dựa trên “các tiêu chí” có nguồn gốc cả trong chính trị lẫn giáo dục. Mô hình kiểu “văn hóa cung cấp” (provider culture) của các trường cao đẳng, các nhà tuyển dụng và các Cơ quan Khảo thí bị các nhà viên chức và các tổ chức tuyển dụng quốc gia cho vào thế thắt súng. Quan điểm này phù hợp với sự hướng ứng thị trường một cách nồng nhiệt dưới chính quyền Thatcher trong những năm 1980 và mục tiêu thúc đẩy tính hiệu quả của các chính quyền Đảng Lao động kế tiếp sau đó, thể hiện qua sự hoài nghi của họ đối với các mối quan tâm nghề nghiệp và sự tin tưởng họ dành cho hệ thống giáo dục và đào tạo hướng về thị trường và do người sử dụng dẫn dắt. Đối với hệ thống văn bằng chứng chỉ hướng nghiệp, sự ủng hộ cải cách ban đầu gắn với quyết tâm của chính quyền trong việc phá

vô quyền lực của công đoàn mà họ cho rằng đang sử dụng hệ thống văn bằng chứng chỉ cho nghề thương mại hoặc thủ công để duy trì những hoạt động hạn chế và lối thời (Raggatt và Williams, 1999). Nỗ lực nhằm “cắt đứt với quá khứ” là một đặc điểm quen thuộc trong cải cách về văn bằng chứng chỉ, và không chỉ gắn với phái cánh Hữu. Những khung đánh giá tương tự đã được áp dụng ở Wales và Scotland, được các phe liên minh cánh Tả Trung tâm (Left of Centre coalitions) dẫn đầu các nhà lãnh đạo của Quốc hội. Tương tự như vậy, vai trò biểu tượng của một khung văn bằng chứng chỉ quốc gia có một vai trò quan trọng trong các cải cách được áp dụng ở chính quyền sau thời Apartheid ở Nam Phi (Jansen và Christie, 1997).

Cuối cùng, khung văn bằng chứng chỉ được coi là một cơ chế giúp giải phóng việc đánh giá trình độ khỏi mối liên hệ với các cơ sở giáo dục và quá trình học chính quy, và kết quả là nó có thể mang lại cơ hội giáo dục cho những nhóm người trước đó từng không được học trong nhà trường và cao đẳng (Jessup, 1991). Về nguyên tắc, ít nhất, khung văn bằng chứng chỉ theo kết quả đầu ra cho phép bất kì ai cũng có thể được công nhận trình độ mà không cần học nếu họ tin tưởng rằng họ đã học đủ những kỹ năng và kiến thức cần thiết. Do đó không ngạc nhiên khi thấy rằng quan điểm về một khung văn bằng chứng chỉ lại có mối liên hệ mật thiết đối với chủ trương khuyến khích quá trình học phi chính quy và nghị trình học tập suốt đời (DfEE, 1998). Tuy nhiên ở Anh Quốc vẫn khó có thể tìm được bằng chứng cho thấy những người với kỹ năng và kiến thức học được từ nơi làm việc lại là những người không có văn bằng chứng chỉ chính thức. Trái với ở Nam Phi nơi mà di sản của thời Apartheid vẫn khiến cho nhiều người có kỹ năng trình độ mà không được công nhận chính thức. Trong hoàn cảnh này, sau hơn một thập kỷ kể từ khi Đạo Luật đầu tiên về việc thiết lập một Cơ quan Đánh giá Trình độ Quốc gia (SAQA), hầu như vẫn chưa có bằng chứng cho thấy nhiều công nhân được công nhận trình độ

mặc dù họ có những kỹ năng học được một cách phi chính quy (xem Chương 13). Có vẻ như trong hầu hết các trường hợp (10) những quy trình đánh giá cho việc chuyển đổi từ quá trình học phi chính quy sang các văn bằng chứng chỉ có thể được coi là một rào cản đối với những người ai bị tước cơ hội học chính quy tại nhà trường – một tình trạng không khác gì các chương trình học truyền thống.

Phân loại các cách tiếp cận đánh giá trình độ dựa trên kết quả đầu ra và dựa trên thể chế

Có thể đưa ra một hệ thống phân loại giúp phân biệt giữa cách tiếp cận theo kết quả đầu ra với cách tiếp cận theo thể chế dựa vào phần thảo luận trước đó về những cách tiếp cận khác nhau về cải cách hệ thống văn bằng chứng chỉ quốc gia. Trước khi bàn về hai mô hình, cần nhớ rằng không nên xét những cuộc cải cách hệ thống đánh giá một cách biệt lập. Có những chiều kích quan trọng và khác nhau ở mỗi cách tiếp cận quốc gia có vai trò chi phối sự vận hành của hệ thống đánh giá trình độ. Những chiều kích như vậy không phải là trọng tâm của chương này, nhưng có thể coi chúng là những yếu tố bối cảnh định hình vai trò của hệ thống đánh giá trình độ ở bất kỳ quốc gia nào. Các ví dụ bao gồm:

- mức độ mà sự tài trợ giáo dục và đào tạo dựa vào các cá nhân và hiệu quả của các tổ chức;
- mức độ phân quyền trong giáo dục và đào tạo (ví dụ vai trò của hệ thống chính quyền bang (Lande) ở Đức có thể coi là tương phản với hệ thống ngày càng trung ương hóa ở Anh Quốc);
- mức độ mà nhà nước hay khu vực tư đóng vai trò nhà cung cấp chính hay nhà tài trợ chính cho giáo dục và đào tạo nghề;
- vị trí trách nhiệm cho việc đánh giá (trách nhiệm có thể thuộc về các cơ sở giáo dục, chính quyền, các cơ quan công cộng, tư nhân

và các tổ chức tuyển dụng).

Chúng ta hãy xét những đặc điểm chính của hai mô hình. Tôi coi chúng là những “loại hình lý tưởng” hay là các xu hướng mang tính cấu trúc trong việc xác định một số vấn đề này sinh từ mỗi mô hình, thay vì coi chúng là sự mô tả những cách tiếp cận ở các quốc gia cụ thể; tất cả đặc điểm của mỗi loại hình không bao giờ có thể tìm thấy ở một quốc gia.

Các cách tiếp cận theo kết quả đầu ra

Những giả định của cách tiếp cận theo kết quả đầu ra đối với hệ thống đánh giá trình độ là:

- một định nghĩa duy nhất về hệ thống văn bằng chứng chỉ có thể áp dụng được với nhiều loại trình độ và nhiều nghề học trong xã hội;
- một bộ mô tả trình độ được thống nhất áp dụng cho vô cùng nhiều nghề học khác nhau; ví dụ nghề hàn chì và nghề quản trị doanh nghiệp (cũng như môn lịch sử và vật lý nếu khung đánh giá áp dụng cho trình độ nghề hay phổ thông);
- có thể xác định một cách chính xác các kết quả đầu ra và sự xác định này là yếu tố bảo đảm chính cho chất lượng.

Chính bởi vậy mà cách đánh giá theo kết quả đầu ra luôn dẫn tới sự xuất hiện của những ngôn từ khó hiểu bởi sự chi tiết thái quá, bởi các quy trình đánh giá quan liêu và sự coi nhẹ quá trình dạy và học (Wolf, 1995). Có bằng chứng từ New Zealand và Nam Phi cho thấy các khung đánh giá trình độ theo kết quả đầu ra đã mang lại một loạt hậu quả khác. Chẳng hạn:

- Bằng cách định trước các kết quả đầu ra, những khung văn bằng chứng chỉ như vậy chỉ khiến các cơ sở giáo dục chất lượng cũng

như các trường đại học phản đối thay vì ủng hộ (Ensor, 2004) và các cơ quan chuyên môn vốn có trách nhiệm thiết kế chương trình học và tự cấp chứng chỉ cho học viên.

- Bằng cách ưu tiên những lộ trình học linh hoạt và khiến các ranh giới bị thẩm thấu, các khung văn bằng chứng chỉ theo kết quả đều ra có thể bỏ qua những loại hình chuyên môn khác nhau (ví dụ hướng nghiệp và hàn lâm) và những ranh giới rõ ràng giữa các khu vực nghề nghiệp có thể có một vai trò tích cực trong việc khuyến khích những cách học nghề khác nhau (đặc biệt ở cấp độ cao).
- Bằng việc nhấn mạnh rằng có những tiêu chí phổ quát cho mọi trình độ chuyên môn, một khung văn bằng chứng chỉ duy nhất có xu hướng bỏ qua tầm quan trọng của nội dung học cụ thể trong các môn học hướng nghiệp cũng như phổ thông, và có thể dẫn tới sự lệch pha giữa các trình độ xác định trong một khung văn bằng chứng chỉ so với nhu cầu của các nơi làm việc cụ thể.
- Chính bởi hậu quả từ đặc điểm mang tính quốc gia mà các khung văn bằng chứng chỉ thường như có thể thay thế cho chủ trương coi giáo dục và đào tạo là quốc sách hàng đầu. Do đó, chúng có thể nhấn mạnh thái quá vai trò của các chuẩn trình độ chuyên môn trong việc tăng cường chất lượng giáo dục và đào tạo, thay vì coi chúng là một yếu tố trong một quá trình rộng hơn.

Cuối cùng, vẫn chưa có bằng chứng nào cho thấy chất lượng và số lượng học tăng lên ở những nước áp dụng khung văn bằng chứng chỉ quốc gia. Đối với hệ thống đánh giá trình độ nghề của Anh Quốc, số lượng người đạt các chứng chỉ hướng nghiệp quốc gia NVQ chưa hề tăng kể từ khi mô hình này được áp dụng. Cái đã thay đổi là tỉ lệ những người đạt chứng chỉ NVQ tăng hơn hẳn so với các loại hình đánh giá trình độ nghề khác. Ở một hệ thống giáo dục còn mang tính tự nguyện như ở Anh Quốc, nơi mà hầu hết công việc đều không có những yêu cầu pháp lý về văn bằng chứng chỉ, đồng thời không có một

cộng đồng các nhà tuyển dụng cùng chung mối quan tâm đối với việc cung cấp và sử dụng văn bằng chứng chỉ, thì trách nhiệm về hệ thống văn bằng chứng chỉ chủ yếu được quyết định theo các ưu tiên tài trợ của chính phủ.

Những cách tiếp cận theo thể chế

Các đặc điểm của cách tiếp cận theo thể chế đối với hệ thống văn bằng chứng chỉ theo kết quả đầu ra thường không rõ ràng, một phần bởi ở nhiều quốc gia chúng được coi là điều đương nhiên và đã có một lịch sử lâu dài. Hệ thống văn bằng chứng chỉ không được coi là phương tiện cải cách đơn lẻ mà là những đặc điểm được gắn chặt và được chấp nhận trong một tổng thể hệ thống giáo dục và đào tạo. Như trường hợp của Đức, hệ thống văn bằng chứng chỉ hướng nghiệp được liên kết với các trường cao đẳng nghề và các trường đại học trong việc đào tạo giáo viên dạy nghề, các chương trình môn học, các phương pháp đánh giá và các kế hoạch học tập, cũng như những hình thức hợp tác giữa các nhà tuyển dụng, công đoàn và các nhà cung cấp, tất cả đều hoạt động dưới sự lãnh đạo chung của các Bộ của từng bang, của Bộ liên bang và của cơ quan Quốc gia về Giáo dục và Đào tạo Hướng nghiệp (BIBB). Bản thân các hệ thống văn bằng chứng chỉ không được các chính phủ coi là một đòn bẩy độc lập cho việc cải cách. Các chính phủ thường dựa vào những tổng kết theo giai đoạn, những thông số đầu vào rõ ràng dựa vào chương trình khóa học và kế hoạch học tập, và sự liên thông dựa vào sự tin cậy đối với hệ thống văn bằng chứng chỉ giữa các bên trong một “hệ thống kép” (công đoàn, chính phủ và các nhà tuyển dụng), và các hình thức hợp tác thông qua các liên kết thể chế (Ertl, 2003) .

Tuy nhiên, trong bối cảnh thay đổi của nền kinh tế toàn cầu, cách tiếp cận thể chế tồn tại một số điểm yếu. Ví dụ:

- chúng phụ thuộc nhiều vào sự đồng thuận và chậm thay đổi;
- sự thay đổi diễn ra khó khăn bởi nó liên quan tới “cả một hệ thống”;
- chúng chậm thích nghi với nhu cầu về kĩ năng mới của các công việc mới;
- sự liên thông giữa các khu vực khác nhau và giữa giáo dục hướng nghiệp và giáo dục hàn lâm thường khó khăn.

Thảo luận

Hầu hết các quốc gia công nghiệp, như các thành viên của khối OECD, vẫn chủ yếu sử dụng hệ thống văn bằng chứng chỉ dựa trên tiêu chí về thể chế, mặc dù ngày càng nhiều nước đang khám phá cách tiếp cận theo kết quả đầu ra. Có lẽ các nước thuộc khối Anh ngữ là ngoại lệ trong số này, bởi một số trong đó đã đi theo cách tiếp cận theo kết quả đầu ra như của xứ Anh. Xứ Anh hiện đang do dự trong việc giảm bớt tính cực đoan trong mô hình dựa theo kết quả đầu ra do Hội đồng Văn bằng Chứng chỉ Hướng nghiệp Quốc gia (NCVQ) khởi xướng (Raggatt và Williams 1999; xem Chương 9). Dù Khung Văn bằng Chứng chỉ châu Âu được Ủy ban châu Âu đón nhận nồng nhiệt, điều này vẫn chỉ dừng lại ở các đề xướng. Hơn nữa, ngay ở những quốc gia mà cách tiếp cận theo kết quả đầu ra đã được áp dụng từ lâu, thì quá trình chuyển thành một khung văn bằng chứng chỉ chung cho toàn quốc bao gồm cả hệ thống văn bằng chứng chỉ do đại học tiến hành đánh giá, hầu như diễn ra rất chậm. Sự bất định này cho thấy chúng ta cần khám phá những khả thể cho một cách tiếp cận trung hòa có thể loại trừ những điểm yếu nhất của hai cách tiếp cận cực đoan còn lại. Dựa vào sự phân biệt giữa logic nội tại và logic thể chế như đã chỉ ra ở phần trước, phần tiếp theo sẽ vạch ra một khả thể như vậy bằng cách xét đến một số câu hỏi cốt lõi này sinh từ sự phân tích

cách tiếp cận theo kết quả đầu ra được triển khai ở các quốc gia khác nhau.

Logic nội tại và logic thể chế của khung văn bằng chứng chỉ theo kết quả đầu ra: Đánh giá lại

Cơ sở hợp lý của việc áp dụng một khung văn bằng chứng chỉ chung dựa trên kết quả đầu ra có thể được tóm tắt như sau. Thứ nhất, bằng cách từ bỏ những loại hình văn bằng chứng chỉ khác nhau, nó khớp với tính linh hoạt được giả định là điều kiện cần thiết cho sự thành công của những nền kinh tế hiện đại. Thứ hai, về lý thuyết, một khung văn bằng chứng chỉ chung sẽ mang lại cho người học sự tự tin suốt quãng đời sự nghiệp của họ rằng họ có thể tự do di chuyển giữa các khu vực kinh tế và các loại công việc, cũng như địa điểm học khác nhau, đồng thời tích lũy được “tín chỉ” để tiến tới chứng chỉ ở trình độ cao hơn. Thứ ba, về nguyên tắc, sự định sẵn chi tiết các loại trình độ cũng đồng nghĩa là không ai bị loại trừ khỏi cơ hội được thi đạt chứng chỉ cho trình độ cao hơn, thậm chí nếu họ chưa từng học đại học – ý tá cũng có thể trở thành bác sĩ và thợ thủ công cũng có thể trở thành kĩ sư – ít nhất là về lý thuyết! Đây là logic nội tại của khung văn bằng chứng chỉ theo kết quả đầu ra. Tuy nhiên, cơ sở hợp lý này lại không tương hợp với những khía cạnh “vĩ mô” và “vi mô” của logic thể chế trong các xã hội hiện nay. Chúng ta bắt đầu bằng việc xét các khía cạnh “vĩ mô”.

Những khía cạnh “vĩ mô”

Thứ nhất, những thay đổi toàn cầu theo hướng các nền kinh tế linh hoạt hóa ra không tiến bộ và có sự phân bố công bằng như các nhà kinh tế chính trị như Piore và Sabel (1984) và Reich (1991) đã dự đoán. Phần lớn mọi người vẫn giữ nguyên công việc của mình ở một lĩnh vực, nếu không nói là cùng một công ty hay tổ chức, cho hầu hết

quãng thời gian làm việc của mình. Những ngành công nghiệp của nền kinh tế điện tử với những yêu cầu mới về kiến thức kỹ năng trở nên rất thịnh hành, nhưng xét về số lượng chúng tạo ra rất ít công ăn việc làm. Hơn nữa, không chỉ sức mạnh chuyển hóa của các công nghệ mới, ít nhất trong thời gian ngắn hạn, đã bị cường điệu thái quá mà những công việc điển hình nhất của nền kinh tế linh hoạt mới lại liên quan tới các tổng đài, các ngành công nghiệp nhà hàng ăn nhanh hay ngành công nghiệp an ninh – những ngành không đòi hỏi nhiều “lao động chất xám” trình độ cao. Nói cách khác, cái xã hội ngày càng linh hoạt và đòi hỏi trình độ cao theo giả định của một khung đánh giá trình độ chung tỏ ra không có mối liên hệ gì với thực tiễn của các nền kinh tế hiện nay.

Thứ hai, một khung văn bằng chứng chỉ chung bản thân nó không đảm bảo được sự liên thông hay mang lại một cơ sở giúp khắc phục sự phân biệt cố hữu giữa các nghề khác nhau. Ở xứ Anh, khung chứng chỉ NVQ bao gồm 5 mức trình độ. Tuy nhiên, a) hầu hết các loại chứng chỉ cho các nghề khác nhau chỉ được cấp ở mức 1 và 2, b) cực kì ít chứng chỉ hướng nghiệp được cấp cho mức trình độ 5, và hầu như không có ngành nghề lâu đời nào lại quan tâm tới việc sáp nhập hệ thống đánh giá của riêng họ vào khung đánh giá trình độ quốc gia, và c) trong số ít những người đạt chứng chỉ hướng nghiệp ở mức trình độ 4 và 5, hầu hết đều không đi theo trình tự từ các mức trình độ thấp hơn, mà bắt đầu tham gia đánh giá theo khung khi họ đã tốt nghiệp đại học, từng được đào tạo trong các nhà trường phổ thông và đại học. Đây là những ví dụ cho thấy một khung văn bằng chứng chỉ quốc gia không thể thực hiện được mục đích của mình, đồng thời phản ánh sự ảnh hưởng của cái mà tôi đã gọi là logic thể chế của các xã hội hiện nay – cụ thể là sự phân chia vẫn tiếp diễn ở mọi quốc gia giữa giáo dục hàn lâm/hướng nghiệp và giáo dục hướng nghiệp/chuyên nghiệp ở những mức độ khác nhau.

Giải pháp để khắc phục những phân chia này không thể dựa chủ yếu vào một khung văn bằng chứng chỉ. Nó phụ thuộc vào việc mở rộng các nhóm nghề chuyên môn ở mức cao và cải thiện các cơ hội cho mọi người được liên thông từ trình độ hướng nghiệp lên trình độ chuyên môn. Chương 9 cho rằng những giải pháp này sẽ chỉ bị hạn chế thay vì được khuyến khích bằng cách mở rộng cách tiếp cận dựa vào kết quả đầu ra.

Mối liên hệ truyền thống giữa Chứng chỉ Quốc gia và Chứng chỉ Quốc gia Bậc cao cùng cơ hội tiếp cận để làm thành viên các tổ chức nghề nghiệp (professional bodies) mà chúng mang lại là một mô hình cần ghi nhớ. Tuy nhiên, mô hình này bị hạn chế vì nó chỉ được phát triển theo một nhóm hữu hạn các nhóm nghề và khu vực kinh tế – chủ yếu là kỹ thuật. Một ví dụ thành công mới đây về các cơ hội mới cho sự liên thông lên các nhóm nghề chuyên môn là thông qua các mối liên hệ giữa các trình độ nghề dành cho kỹ thuật viên kế toán và trình độ dành cho chuyên viên kế toán. Nhân tố chủ chốt không phải là ở bản thân hệ thống văn bằng chứng chỉ mà ở vai trò của các tổ chức nghề nghiệp và mối liên hệ của nó với cả hệ thống đánh giá văn bằng chứng chỉ trình độ hướng nghiệp và trình độ chuyên môn (professional and vocational qualifications).

Những nhiệm vụ tương lai cần làm không chỉ là tạo ra những trình độ khác nhau để đánh giá theo một khung duy nhất. Chúng là: a) tạo ra những lộ trình liên thông thực sự giữa các nhóm nghề trong các khu vực kinh tế có ít người có trình độ nghề trước đây trong một loạt các nhóm nghề dịch vụ hiện đang phổ biến như chăm sóc y tế, bán lẻ và khách sạn và b) tạo những lộ trình mới cho những người chưa được trao chứng chỉ công nhận trình độ để họ có thể làm việc được trong các nhóm nghề như kỹ thuật và ngân hàng. Một khung văn bằng chứng

chỉ theo kết quả đầu ra có thể có một vai trò quan trọng nếu những diễn biến đó đã thực sự diễn ra chứ không thể chỉ đạo chúng.

Những khía cạnh “vi mô”

Những khía cạnh vi mô của logic thể chế của hệ thống văn bằng chứng chỉ không biểu hiện rõ ràng nhưng lại không kém quan trọng bởi những vấn đề chúng đặt ra cho các nhà cải cách. Chúng phản ánh cái giống như là một định luật mang tính xã hội học với quy định rằng tính tin cậy và giá trị hiện hành của một chứng chỉ chỉ dựa phần nào vào những gì chúng liệt kê về cái người được cấp chứng chỉ có thể làm hoặc biết gì. Quan trọng hơn là sự tin tưởng mà xã hội nói chung và những người sử dụng cụ thể nói riêng (những người với trách nhiệm lựa chọn, tuyển dụng và khuyến khích) dành cho văn bằng chứng chỉ. Sự tin tưởng này, như đã nói trước đó, từng gắn chặt với những cộng đồng khác nhau – các hội buôn bán hay thủ công, các tổ chức nhóm nghề hay nghề chuyên môn, và đối với giáo dục hàn lâm thì là các hội môn học hàn lâm và bộ môn cùng mối liên hệ của chúng với các tổ chức có uy tín như các trường tinh hoa và đại học. Những “cộng đồng tín hữu” (community of trust) này đã phải mất thời gian để thiết lập và đã phát triển những hình thức độc quyền của riêng mình và cả tính kháng cự đối với thay đổi. Không ngạc nhiên khi thấy chúng bị các nhà cải cách coi là các rào cản cho việc tăng cường sự tiếp cận và tham gia giáo dục. Tuy nhiên, lập luận về khía cạnh vi mô của logic thể chế trong hệ thống đánh giá trình độ đã cho thấy một số hàm ý quan trọng. Nếu những cộng đồng với truyền thống tin cậy này – và các nghề chuyên môn là một ví dụ điển hình (xem Chương 10) – bị làm suy yếu hoặc phá hủy (hay trong trường hợp của nhiều khu vực kinh tế chúng không có mặt), mà nguyên nhân hoặc là do các chính sách quy định rõ ràng (về sự thay thế các hệ thống đánh giá chứng chỉ cũ) hoặc là do những hậu quả không dự trù được từ thay đổi kinh tế,

thì chức năng của chúng không thể thành hiện thực bằng cách chỉ việc định sẵn các kết quả đâu ra. Nếu những “cộng đồng tín hữu” hay hình thức tương đương nào đó không được tạo ra để đem lại thực chất và bổ sung kinh nghiệm thực hành cho các tiêu chí, thì những chứng chỉ mới dựa trên kết quả đâu ra sẽ không được người sử dụng tin cậy. Sự phân tích này đã phần nào giúp giải thích (a) sự dai dẳng của các loại chứng chỉ đánh giá theo kết quả đâu ra và (b) hiện tượng hàn lâm hóa (academic drift). Các chứng chỉ hàn lâm có thể duy trì được sự tin cậy của mình và “giá trị trao đổi” vượt trội những cộng đồng chuyên môn cụ thể bởi chúng vẫn tồn tại trong các “cộng đồng tín hữu” truyền thống như những hệ thống liên kết các giáo viên chuyên về môn học với các đồng nghiệp của họ ở đại học và các chương trình môn học (kể cả khi các chương trình môn học (syllabuses) này được gọi là những chi tiết mô tả về môn học). Và do đó tồn tại một niềm xác tín và “giá trị phổ quát” của họ vượt lên trên các cộng đồng chuyên gia riêng biệt của họ.

Việc dựa vào hệ thống văn bằng chứng chỉ căn cứ trên các “cộng đồng tín hữu” không phải là một giải pháp thấu đáo cho môi trường thay đổi nhanh và ngày càng nhiều cạnh tranh kinh tế hiện nay. Như đã lưu ý, chúng không chỉ có tính độc quyền và tinh hoa, mà còn không phải lúc nào cũng là một cơ sở để đáp ứng với yêu cầu về kỹ năng và tri thức mới. Chính những đặc điểm này đã một phần khiến cho các nghề chuyên môn và công đoàn đã bị phê phán kịch liệt vào những năm 1980 vì bị cho là ẩn giấu đặc quyền đặc lợi, đồng thời dẫn tới những giải pháp mang tính dân chủ và đổi mới hời hợt dựa vào các tiêu chí định sẵn chi tiết và “minh bạch”. Hai mươi năm sau, các nhà lập chính sách vẫn chưa nhận thấy rằng “sự minh bạch” là một điều hão huyền, ít nhất nếu hiểu sự tin tưởng theo các tiêu chí. Điều này cũng áp dụng đối với những người học khi họ luôn phải cậy tới sự tin tưởng những gì họ sẽ học. Nó cũng đúng với những người mà công

việc liên quan tới việc tuyển dụng và tuyển chọn, và những người nhờ tới kinh nghiệm của mình trong việc đưa ra các phán xét xem ai là người phù hợp; các văn bằng chứng chỉ chỉ là một phần trong khối dữ liệu mà họ có thể sử dụng. Những “cộng đồng tín hữu”, hiện vẫn tồn tại ở một số khu vực kinh tế, đã phát triển qua một thời gian dài; chúng không bao giờ được định sẵn. Những “cộng đồng tín hữu” mới, ví dụ trong các nghề chăm sóc y tế, bán lẻ và dịch vụ khách hàng có thể được tạo ra, nhưng không phải bằng chiến lược hiện nay là thông qua việc thành lập các tổ chức do nhà tuyển dụng chỉ đạo với nhiệm vụ phát triển và áp đặt các Tiêu chuẩn Nghề Quốc gia. Với các khu vực kinh tế đã có truyền thống lâu đời về học việc và các chương trình cao đẳng như kỹ thuật thì các tổ chức do giới tuyển dụng lãnh đạo có thể đứng ra thành lập những cộng đồng tin tưởng mới dựa trên những cộng đồng có. Tuy nhiên, với các khu vực kinh tế tuyển dụng nhân công kỹ năng thấp và nơi mà lợi nhuận kiếm được qua các sản phẩm có chất lượng thấp hoặc dịch vụ kém (Keep, 1997), thì thay đổi khó thành hiện thực, dù các tiêu chuẩn nghề có được triển khai hay không. Cần phải có một cách tiếp cận khá mới và phức tạp mà không dựa vào những yêu cầu nhân lực cao từ phía nhà tuyển dụng. Cách tiếp cận này có thể bao gồm một kiểu lãnh đạo mới tạo ra do sự hợp tác giữa trường cao đẳng và đại học mà trong đó những mô hình hoàn hảo đối với quá trình phân phối và sản xuất được phát triển với sự tham gia của các nhà tuyển dụng nhiều sáng kiến và nhìn thấy những khả năng lợi nhuận mới.

Ngụ ý của bài phân tích này không phải là để chống lại khung văn bằng chứng chỉ dựa trên kết quả đầu ra, mà để cho thấy nó chỉ có một vai trò khiêm tốn trong cải cách giáo dục. Một khung đánh giá dựa trên kết quả đầu ra chỉ phục vụ cho những mục đích nhỏ hẹp và lặp lại sai lầm trong 20 năm qua, trừ phi giải quyết được những nhiệm vụ khó khăn trong việc tạo ra những hình thức sản xuất và dịch vụ mới

với những yêu cầu mới về trình độ cũng như việc thiết lập những “cộng đồng tín hữu” mới đăng sau khung văn bằng chứng chỉ. Với sự kết thúc của những tổ chức nghề nghiệp truyền thống, chúng ta vẫn chưa rõ cơ sở cho những “cộng đồng tín hữu” mới sẽ là gì và bản chất của vai trò tương ứng giữa các bên tham gia như thế nào.

Vài dòng kết

Hai cách tiếp cận về cải cách hệ thống văn bằng chứng chỉ mà tôi thảo luận trong chương này không chỉ phản ánh nguồn gốc của chúng theo những giai đoạn khác nhau, mà còn phản ánh chính vai trò khác nhau của nhà nước, các tổ chức tuyển dụng và công đoàn ở các quốc gia mà những cách tiếp cận này được lựa chọn hay thay thế cách tiếp cận truyền thống. Tuy nhiên những hoàn cảnh mới mà hầu hết các quốc gia hiện nay đang phải đối mặt lại không khác xa là mấy. Một chiến lược về hệ thống văn bằng chứng chỉ cho tương lai không được dựa vào những tổ chức nghề nghiệp có chung các hoạt động thực hành cùng mối liên hệ của họ với các thể chế mà trong nhiều trường hợp không còn tồn tại nữa. Mặt khác, cách tiếp cận theo kết quả đầu ra, khi tách khỏi các nghiệp đoàn truyền thống cùng những liên kết của chúng với các thể chế giáo dục, đã không tính đến cách thức mà sự tin tưởng làm cơ sở cho các hệ thống đánh giá trình độ được tạo ra và duy trì thực sự ra sao.

Quá trình xác lập các tiêu chí hay kết quả đầu ra được thiết kế để các văn bằng chứng chỉ có thể được sử dụng ở những bối cảnh khác nhau. Nhiều phê phán về quá trình này đã cho thấy đó là một quá trình vô tận và tiểu tiết. Không có giải pháp thay thế nào cho việc gắn những tiêu chí tự cho mình là không phụ thuộc bối cảnh như vậy vào trong các hoạt động thực tiễn để làm điều kiện cho tính tin cậy của các văn bằng chứng chỉ. Câu hỏi trở thành: quá trình “gắn” tiêu chí

này có thể thể hiện ở hình thức nào khi những nghiệp đoàn truyền thống với vai trò xác định tiêu chí cho hệ thống đánh giá trình độ nghề trước đây không còn tồn tại nữa, hay ít nhất chỉ tồn tại trong một vài khu vực kinh tế? Tôi kết luận chương này bằng một vài gợi ý cách trả lời câu hỏi này thông qua một số ý tưởng trong nghiên cứu của Jeanne Gamble (2006). Điều này cũng giúp liên hệ bài thảo luận về cải cách hệ thống đánh giá trình độ trong chương này với những tranh cãi về tri thức vốn là chủ đề chính của cuốn sách này. Trọng tâm ở đây là hệ thống vẫn bằng chứng chỉ hướng nghiệp; cách tiếp cận mà tôi ủng hộ cũng có thể áp dụng cho các chương trình giáo dục hàn lâm.

Trong bài báo gần đây, Gamble (2006) dựa trên tư tưởng của Bernstein và Sohn-Rethel để đưa ra hai hình thức phân biệt giữa các loại tri thức. Một là sự phân biệt giữa tri thức phụ thuộc bối cảnh và tri thức độc lập với bối cảnh, và hai là sự phân biệt giữa hai loại tri thức độc lập với bối cảnh mà Gamble gọi là tri thức nguyên lý và tri thức quy trình. Các hình thức đánh giá trình độ nghề truyền thống dựa vào tri thức phụ thuộc bối cảnh của những “cộng đồng tín hữu”. Gamble chỉ ra rằng trong trường hợp cụ thể của những người thợ đóng tủ (mặc dù cũng có thể được áp dụng chung cho các nghề thủ công hay thương mại khác), thứ tri thức phụ thuộc bối cảnh gắn với những nhiệm vụ khác nhau trong quá trình đóng một cái tủ được kết hợp lại bằng một cái nhìn tổng thể – đó là quá trình tạo thành một cái tủ toàn vẹn. Cái nhìn tổng thể này độc lập với bối cảnh – đó là một hình thức của diễn ngôn bề dọc theo ngôn ngữ của Bernstein. Đồng thời nó cũng ẩn tàng, và không được hệ thống hóa cũng như không thể hệ thống hóa được; nó nằm trong đầu của người dạy làm tủ hay của người học việc thành công. Dù có ưu điểm, do không thể mã hóa được cùng với lý thuyết không được phát biểu rõ ràng, thứ tri thức này không thể là mô hình cho việc đánh giá trình độ của tương lai. Tuy nhiên, thứ tri thức này quan trọng, không chỉ bản thân nó như vậy

cũng như bởi nó giúp chỉ ra tại sao mô hình đánh giá theo kết quả đầu ra chắc chắn sẽ thất bại, mà còn ở chỗ nó chỉ ra những điều kiện cho việc phát triển hệ thống đánh giá trình độ trong tương lai. Do mô hình theo kết quả đầu ra chối bỏ ý niệm về *lý thuyết* (tri thức có thể hệ thống hóa và độc lập với bối cảnh) và không có *tầm nhìn tổng thể* (tri thức độc lập với bối cảnh nhưng không thể mã hóa được và được gắn trong những cộng đồng cụ thể), cho nên nó có tính vô đoán. Như theo lập luận của Barnett (2006) và phần thảo luận chi tiết của tôi ở Chương 9, mô hình theo kết quả đầu ra không được làm cơ sở cho hệ thống đánh giá trình độ trong tương lai. Cùng lăm nguời học chỉ tiếp thu tri thức quy trình (tri thức được mã hóa, độc lập với bối cảnh nhưng không có cơ sở khái niệm) để hiểu được một số liên kết theo thói quen giữa các nhiệm vụ. Tuy nhiên, tri thức quy trình không mang lại có sở nào để người đạt chứng chỉ hiểu được mối liên hệ giữa cái tổng thể và cái bộ phận, hoặc không thể tiến bộ bằng cách đem thử tri thức quy trình độc lập với bối cảnh sang những bối cảnh mới và các mức trình độ khai quát mới. Hệ thống đánh giá trình độ theo kết quả đầu ra. Các chứng chỉ theo kết quả đầu ra được cho là có tính “khả chuyển” và cho phép người sở hữu chúng có thể vượt khỏi bối cảnh hiện tại của họ. Tuy nhiên, nếu những giả định đó được hiện thực hóa, quá trình gắn tiêu chí phải bao gồm tri thức quy trình hay các khái niệm có liên quan hệ thống với nhau (như trong một lý thuyết) và được gắn trong các hoạt động thực hành hay các bối cảnh mang lại ý nghĩa cho lý thuyết đó; tự bản thân các tiêu chí không thể đầy đủ. Trong thuật ngữ chính sách, những ý nghĩa của các gợi ý này chắc chắn bao gồm việc cần tư duy lại và tổ chức lại những mối quan hệ hiện tồn (và sự tạo thành những mối quan hệ mà chúng chưa có như hay thấy trong trường hợp ở Anh) giữa các nghề chuyên môn, các trường đại học, cao đẳng, nhà tuyển dụng và các Cơ quan Cấp Chứng chỉ cụ thể cho mỗi khu vực kinh tế.

KHÁI NIỆM HÓA TRI THỨC HƯỚNG NGHIỆP

Mở đầu

Những ý kiến phê phán về hệ thống giáo dục hướng nghiệp ở Anh Quốc sau mỗi cuộc cải cách đã manh nha từ cuối thế kỉ 19. Tuy nhiên, sau kết thúc của Thế chiến Đệ nhị và đặc biệt từ đầu những năm 1980, các chỉ trích và ý kiến đề xuất cải cách đã xuất hiện liên tục ngày càng nhiều. Đồng thời, trọng tâm của các cuộc cải cách lại biến đổi theo các thể chế và các chương trình học, và gần đây là các cơ quan quốc gia và hệ thống văn bằng chứng chỉ. Cả đổi tượng chịu trách nhiệm về thất bại cũng khác nhau. Vào những năm 1980, chính phủ đổ lỗi cho công đoàn vì ngăn chặn những thay đổi có xu hướng làm suy yếu quyền thỏa hiệp (Raggatt và Williams, 1998); đồng thời họ đổ chỉ trích khu vực giáo dục bổ túc do không nhận thức được thực tiễn ngành công nghiệp và do sự bảo thủ hàn lâm. Trong khi đó, các nhà khoa học xã hội có xu hướng đổ lỗi cho các nhà tuyển dụng vì những yếu kém trong việc cung cấp giáo dục và đào tạo hướng nghiệp. Họ lập luận rằng quá nhiều nhà tuyển dụng chỉ hướng đến những vấn đề trước mắt về chi phí và lợi nhuận đào tạo. Tuy nhiên, họ cũng chỉ ra những yếu kém ngay trong hệ thống giáo dục và đào tạo hướng nghiệp trong bối cảnh xã hội – chính trị rộng hơn (ví dụ Finegold và Soskice, 1988). Một vài tác giả đổ lỗi nền văn hóa tinh hoa và chống công nghiệp vốn thâm nhập khắp giới cầm quyền Anh và xu hướng coi tri thức là nhãn hiệu về đẳng cấp thay vì là một phương tiện chuyển hóa nền kinh tế (Weiner 1981). Những tác giả khác lại nhấn mạnh vai

trò dân lập đặc thù của nhà nước xuất hiện ở Anh vào thế kỉ 19 (Green, 1990) và được thể hiện qua sự miến cưỡng của chính phủ, cả cánh tả và cánh hữu, trong việc mở rộng bốn phận pháp lý của các nhà tuyển dụng trong việc đảm bảo đào tạo hoặc mở rộng các nhóm nghề có yêu cầu một hình thức “giấy phép hành nghề” nào đó.

Những cuộc cải cách giáo dục và đào tạo hướng nghiệp tất nhiên chỉ liên hệ với những phê phán trên một cách có lựa chọn. Trong các thập kỉ qua, cải cách gần như chỉ hướng tới mặt “cung” của “thị trường giáo dục và đào tạo hướng nghiệp”. Tuy nhiên, có hai vấn đề chính hầu như không được chú ý. Vấn đề thứ nhất, hiện các nhà nghiên cứu và chính phủ ngày càng nhận ra, đó là thiếu nhu cầu từ phía nhà tuyển dụng đối với các kỹ năng và tri thức ở trình độ cao hơn cùng sự phụ thuộc của yêu cầu đối với các hình thức tổ chức việc làm và chiến lược sản phẩm chủ đạo trong các khu vực kinh tế khác nhau. Vấn đề thứ hai, ít được công nhận hơn, là vấn đề tri thức và chương trình học giáo dục và đào tạo hướng nghiệp. Chương này quan tâm tới vấn đề thứ hai. Nó tìm cách định vị một số vấn đề chính sách liên quan tới sự kiểm soát và nội dung học của giáo dục hướng nghiệp trong khung lý thuyết được lấy từ ngành xã hội học tri thức. Chương này lập luận rằng, trong khi các tranh luận về chính sách chương trình học coi chương trình học là trọng tâm, thì vấn đề tri thức nào mà người học ở các chương trình giáo dục và đào tạo hướng nghiệp cần lĩnh hội lại không được chú ý, ngay cả đối với cộng đồng Nghiên cứu, hoặc nếu có thì cũng chỉ hời hợt.

Chương này phân biệt ba cách tiếp cận đối với tri thức trong các đề xuất cải cách giáo dục và đào tạo hướng nghiệp theo trật tự thời gian. Nó lập luận rằng, theo những cách khác nhau, mỗi cách tiếp cận đều né tránh các vấn đề căn cơ về nhận thức luận vốn cần được trả lời để có thể đi đến một khái niệm về tri thức hướng nghiệp. Nhằm giải

quyết vấn đề tri thức hướng nghiệp, chương này phân biệt giữa hai lý thuyết xã hội về tri thức – lý thuyết kiến tạo xã hội và lý thuyết duy thực xã hội. Nó lập luận rằng trong khi kiến tạo luận xã hội mang lại cái nhìn phê phán quan trọng về chính sách chương trình học giáo dục và đào tạo hướng nghiệp, nó không thể giải quyết bản thân vấn đề tri thức. Sau đó chương này sẽ tóm lược hai đóng góp chính của lý thuyết duy thực xã hội đối với vấn đề tri thức như đã được giới thiệu ở Chương 3 và 4 của quyển sách này – đó là sự phân biệt của Durkheim giữa “cái thiêng” và “cái phàm”, tiền đề cho sự phân biệt sau này của Bernstein giữa cấu trúc tri thức bề dọc và tri thức bề ngang. Nó đưa ra luận điểm rằng những cách phân biệt này, cùng với sự công nhận tầm quan trọng của việc khái niệm hóa mối quan hệ giữa tri thức và quyền lực, giúp mang lại một cơ sở hữu ích cho việc khái niệm hóa tri thức hướng nghiệp. Chương này kết luận bằng cách vạch ra một số ý nghĩa của cách phân tích này đối với những tranh cãi về tương lai của giáo dục và đào tạo hướng nghiệp.

Tri thức và chương trình học hướng nghiệp; ba cách tiếp cận

Những kỹ năng và tri thức chưa đầy đủ mà nhiều người theo một khóa dạy nghề – kể cả những người thi đạt chứng chỉ – đã được biết tới kể từ quyết định thành lập học viện City & Guilds [50] của London vào năm 1880 với tư cách là nỗ lực đầu tiên nhằm khuyến khích và tổ chức hệ thống GDHN trên quy mô quốc gia (Gay, 2000). Những ví dụ gần đây nhất liên quan tới việc vấn đề này được công nhận là các đề xuất áp dụng Chứng chỉ Kỹ thuật làm một phần cho cải cách Hệ thống Học việc Hiện đại và gần đây hơn là các Bằng liên quan tới học nghề hoặc không liên quan tới học nghề. Có ba cách tiếp cận về tri thức hướng nghiệp được xác định theo thời gian. Tôi sẽ gọi chúng là cách tiếp cận theo tri thức, cách tiếp cận theo tiêu chuẩn, và cách tiếp cận kết nối.

Cách tiếp cận theo tri thức được áp dụng vào cuối thế kỉ 19 nhằm đáp lại những lo lắng mà hiện nay chúng ta rất quen thuộc là nền công nghiệp nước nhà ngày càng ít cạnh tranh hơn với các quốc gia khác, đặc biệt là Đức (Donnelly, 1993). Các nhà cải cách nhận ra rằng các kỹ năng và tri thức cần thiết cho các khu vực kinh tế phụ thuộc vào khoa học như ngành kỹ thuật, hóa chất và các ngành công nghiệp điện lực mới đều không thể phát triển được trên cơ sở hệ thống học việc truyền thống. Những người lao động trong nghề thủ công hay làm kỹ thuật viên trong các khu vực công nghiệp mới xuất hiện cần được tiếp cận với tri thức khoa học của ngành đó và họ không thể làm vậy nếu học tại chỗ. Do đó, hoàn toàn hợp lý khi thấy Học viện London City & Guilds phát triển các chương trình học mới và hình thức thi cử chú trọng vào các môn vật lý, hóa học, và toán, tương hợp với những khu vực công nghiệp khác nhau. Có hai đặc điểm chính trong chương trình hướng nghiệp mới này sẽ tồn tại và được biến đổi đôi chút trong gần một thế kỉ. Đó là:

- Nó công khai loại trừ sự áp dụng của tri thức vào các nơi làm việc hay bất kỳ hình thức nào của “tri thức thương mại”. Điều này một phần là do có những khó khăn nội tại trong việc phát triển và đánh giá các chương trình học chú trọng tới sự ứng dụng của tri thức. Tuy nhiên, quan trọng hơn đó là sự áp dụng của tri thức luôn bao gồm “bí mật kinh doanh” của từng công ty riêng lẻ. Chính vì thế, học cách ứng dụng tri thức khoa học vào những bối cảnh nơi làm việc cụ thể là công việc của những người học việc hoặc của những nhà tuyển dụng đơn lẻ.
- Nó giả định rằng nội dung cụ thể của các môn khoa học tự nhiên có vai trò quan trọng và bởi vì chúng mang lại một khối lượng tri thức đáng tin cậy, khách quan và phù hợp mà những người thợ học việc cần đến. Tuy nhiên, các ngành khoa học tự nhiên và xu hướng giả định tri thức của các môn này là có sẵn, khách quan và đáng

tin cậy, cũng được coi là một mô hình cho các lĩnh vực không dựa vào khoa học như ngành thương mại, vốn được mở rộng từ những năm 1960 và từ đó trở nên phổ biến trong chương trình hướng nghiệp của các trường cao đẳng giáo dục bồi dưỡng.

Cho đến cuối những năm 1970 và đầu những năm 1980, những giả định này về cách tiếp cận theo tri thức đối với chương trình học hướng nghiệp mới thực sự bị thách thức. Nhìn lại, có vẻ như có một số diễn biến đáng sau thách thức này. Chúng là:

- Sự suy giảm liên tục số lượng người được tuyển dụng trong các ngành công nghiệp dựa vào tri thức khoa học với mối liên hệ khá rõ rệt giữa nội dung khoa học của chương trình học hướng nghiệp với vai trò của nó trong các quá trình công nghiệp khác nhau;
- Ngày càng có nhiều quan ngại về phần lớn lực lượng lao động không có chứng chỉ chứng nhận trình độ và điều này được coi là lý do cho sự bất lực của các ngành công nghiệp của ta trong cuộc cạnh tranh với các nền kinh tế châu Á mới nổi;
- Ngày càng nhiều người nhận thấy chương trình học hướng nghiệp theo tri thức đóng vai trò là có thể sẽ là một rào cản đối với quá trình học tập của một thế hệ học sinh mới trong các trường cao đẳng bồi dưỡng hay các chương trình huấn luyện tại chỗ, mà trong số đó nhiều người đã không học gì nhiều từ chương trình giáo dục phổ thông.
- Có một niềm tin chung đang xuất hiện giữa chính phủ và các tổ chức tuyển dụng là cách tiếp cận theo tri thức đối với chương trình hướng nghiệp đã tập trung quá nhiều vào kiến thức hiện có của các giảng viên cao đẳng. Kết quả là, nó đã đánh mất sự kết nối với mục đích chính của giáo dục hướng nghiệp – đó là phát triển năng lực làm việc tại nơi làm việc.

Bằng việc ưu tiên hệ thống tri thức dưới dạng các môn học, cách tiếp cận theo tri thức bị các nhà phê phán trong chính phủ vào những năm 1980 coi là cơ sở hợp lý để các trường đào tạo tiếp tục nắm kiểm soát về chương trình học hướng nghiệp. Những chỉ trích này được mở rộng tới cái nhìn khá bi quan về bất kì yếu tố ngoài–công–việc nào của các chương trình giáo dục hướng nghiệp và tới cái gọi là cách tiếp cận “theo nhà cung cấp” đối với chương trình học hướng nghiệp. Cách tiếp cận thay thế được đề xuất là cái tôi gọi là cách tiếp cận theo tiêu chuẩn. Nó bao hàm một vài giả định. Những giả định quan trọng nhất, và hiện vẫn còn nhiều ảnh hưởng, đó là:

- Chương trình học hướng nghiệp cần phải được các bên sử dụng chủ chốt (các nhà tuyển dụng) kiểm soát, thay vì các bên cung cấp (các trường cao đẳng bổ túc).
- Các kỹ năng và tri thức mà người lao động cần tại nơi làm việc phải quyết định nội dung học được linh hội tại các trường cao đẳng ngoài nơi làm việc.
- Hệ thống văn bằng chứng chỉ hướng nghiệp cần ưu tiên việc đánh giá năng lực, hay là cái có thể học được tại nơi làm việc, thay vì tri thức học từ nhà trường.
- Cần cải cách chương trình học hướng nghiệp truyền thống dựa vào nhà cung cấp vốn dựa vào các hệ thống tri thức được tổ chức và lựa chọn cho quá trình dạy. Chương trình truyền thống này bị coi là chỉ nhấn mạnh tới cái học sinh biết mà không chú ý đầy đủ tới cái họ cần thực hiện trong khi làm việc.

Vào thời điểm đó các công chức chủ chốt tại Phòng Việc làm cho rằng cách tốt nhất để tạo dựng một chương trình học hướng nghiệp ưu tiên nhu cầu của các nhà tuyển dụng là dựa vào Các Tiêu chuẩn Nghề Quốc gia (National Occupational Standards) với sự đồng thuận của các nhà tuyển dụng thay vì dựa vào các chuyên gia về môn học hướng

nghiệp tại các trường cao đẳng. Các tiêu chuẩn sẽ được các nhà tuyển dụng ở nhiều khu vực kinh tế khác nhau xây dựng và tổ chức thành Các Cơ quan Chỉ đạo Công nghiệp (Industry Lead Bodies). Các tư tưởng này đã thu hút sự đồng thuận của chính phủ và các tổ chức tuyển dụng như CBT và Hội đồng Quốc gia về Chứng chỉ Hướng nghiệp (NCVQ) – tổ chức được thành lập năm 1987. Chúng thể hiện một cách tiếp cận hoàn toàn mới đối với giáo dục hướng nghiệp (ít nhất về lý thuyết) qua đó các kết quả đều ra thay thế chương trình học, và các nhà đánh giá tại nơi làm việc thay thế giáo viên. Trong thực tiễn, cách tiếp cận này lại khiến hầu hết các nhà tuyển dụng không ưa chuộng, và tỏ ra hoàn toàn vô ích đối với các giảng viên tại các trường cao đẳng bỗ túc khi họ phải sử dụng các tiêu chuẩn để xây dựng một chương trình học.

Tiền đề của các nhà cải cách cuối thế kỷ 19 là do sự thay đổi trong ngành công nghiệp chủ yếu do tri thức, hay cụ thể hơn là khoa học – đặc biệt là ngành kỹ thuật, cho nên sẽ là hợp lý nếu các ngành khoa học liên quan đóng vai trò cốt lõi cho chương trình học hướng nghiệp. Các nhà cải cách của những năm 1980 nhận thấy hai kết quả không mong đợi từ những cuộc cải cách thế kỷ 19 mà họ coi là lệch pha với chương trình hướng nghiệp hiện đại. Thứ nhất là sự xuất hiện mối cảng thẳng giữa những thay đổi về các kiến thức kỹ năng theo yêu cầu của các nhà tuyển dụng và sự thay đổi chậm chạp trong chương trình học ở các trường cao đẳng; mỗi chương trình học dường như chỉ dựa vào một hình thức chuyên môn hóa đặc thù. Những thay đổi về nhu cầu kỹ năng tại nơi làm việc được thể hiện ở quá trình个别 hóa ngày càng sâu sắc của các kỹ năng và tri thức tại những nơi làm việc khác nhau, đồng thời ở sự nhận thức ngày càng tăng về tầm quan trọng của các kỹ năng phổ quát mà hầu như mọi nghề đều cần tới. Sự thay đổi trong chương trình học ở trường cao đẳng được thể hiện qua sự gia tăng không ngừng các môn học mới vốn không chỉ tương hợp với

những thay đổi trong cách tổ chức việc làm mà còn phản ứng theo những thay đổi về nhu cầu của người học. Về lý thuyết, sự chuyên môn hóa giáo dục này đồng nghĩa với việc bổ sung những thay đổi về nhu cầu kĩ năng kiến thức tại các nơi làm việc. Tuy nhiên, trong thực tiễn dường như nó chưa đựng logic của chính nó, phản ánh xu hướng phân rẽ học thuật gắn với mọi thể chế giáo dục, ngay cả những thể chế với mục đích hướng nghiệp cụ thể.

Cách tiếp cận theo tiêu chuẩn đối với chương trình học hướng nghiệp với tư cách là cơ sở cho hệ thống văn bằng chứng chỉ hướng nghiệp quốc gia (NVQ) mới được hình thành được coi là một cách để cản lại sự chia rẽ học thuật trong hầu hết các khoa học hướng nghiệp tại các trường cao đẳng. Sử dụng phương pháp phân tích chức năng (functional analysis) do các nhà tâm lý học nghề nghiệp phát triển quan tâm tới thiết kế nghề nghiệp, cách tiếp cận theo tiêu chuẩn bắt đầu bằng cách xác định và ghi rõ các kết quả đầu ra của chương trình học theo năng lực hay những gì mà một người lao động được dự kiến cần phải làm, thay vì những gì học cần phải biết. Tri thức trở thành thứ yếu và chỉ quan trọng (theo ngôn ngữ của Hội đồng NCVQ) khi nó hỗ trợ hoạt động thực hiện. Trong những ngày đầu Hội đồng NCVQ được thành lập, cách tiếp cận theo tiêu chuẩn được phát triển dưới dạng cực đoan, và giả định rằng mọi tri thức hướng nghiệp đều ẩn sau năng lực thực hiện tại chỗ. Theo đó không cần phải xét riêng vấn đề tri thức nữa. Nếu ai đó được đánh giá là thực hiện công việc thành thạo thì họ được giả định là phải có tri thức đầy đủ đàng sau hoạt động. Lập trường này về sau được chỉnh sửa khi người ta nhận thấy trong nhiều trường hợp có thứ tri thức người lao động cần tới nhưng lại không thể nhất thiết học từ nơi làm việc hoặc không xác định được bằng cách quan sát sự thực hiện. Nhu cầu đánh giá tri thức riêng rẽ dẫn tới sự xuất hiện những tiêu chí dựa vào các tiêu chuẩn nghề nhằm phục vụ quá trình xác định cái mà về sau được gọi là Tri

thức và Hiểu biết Nền (Underpinning Knowledge and Understanding – UKU).

Một mối quan ngại chính của các cố vấn từ Hội đồng NCVQ như Mansfield và Mitchell (1995), những người chịu trách nhiệm phát triển các tiêu chí cho tri thức và hiểu biết nền, là cần phải tránh quay lại với cách tiếp cận theo tri thức của chương trình dựa vào môn học hướng nghiệp truyền thống. Người ta cho rằng nếu điều này xảy ra thì chương trình học hướng nghiệp sẽ thuộc về tay các trường cao đẳng, và sứ mệnh của Hội đồng NCVQ nhằm phổ biến cách tiếp cận theo kết quả đầu ra và niềm tin rằng năng lực nghề nghiệp có thể lĩnh hội được ngay tại nơi làm việc sẽ bị làm suy yếu. Điều này dẫn tới sự xuất hiện mối căng thẳng giữa hai cách tiếp cận đặc trưng đối với tri thức. Một là cách tiếp cận dựa vào trường cao đẳng và được thể hiện qua các môn học và bộ môn. Cách tiếp cận này dựa vào tư tưởng cho rằng tri thức là sản phẩm của các nhà nghiên cứu (chủ yếu làm việc tại các trường đại học) và rằng các môn học được phát triển từ tri thức qua nghiên cứu đó bởi các chuyên gia về môn học tại trường phổ thông và cao đẳng cùng với mối quan hệ của họ với các hội giảng dạy môn học. Hình thái truyền thống của chương trình học hướng nghiệp theo cách tiếp cận “hàn lâm” này bao gồm việc phát triển các chương trình học liên quan tới các nhóm nghề rộng hơn như thương mại hay quản trị thay vì các môn học và bộ môn hàn lâm; nó được dựa trên mối liên kết giữa các giáo viên hướng nghiệp tại các trường cao đẳng, các nghiệp đoàn và các bộ môn trong trường đại học chuyên về các lĩnh vực ứng dụng như ngành kĩ thuật và thương mại. Ở những trình độ cao hơn như luật, y và kĩ thuật, những cách tiếp cận đối với chương trình học dạy nghề và chuyên nghiệp như vậy hầu như không thể phân biệt được, cả hai đều có nguồn gốc từ các trường đại học và mối liên hệ với các tổ chức nghề nghiệp. Hai hướng tiếp cận theo hàn lâm và theo chuyên ngành/hướng nghiệp đối với chương trình học ở trường cao

đảng đều có chung ba đặc điểm chủ chốt là (a) chúng cung cấp các lộ trình liên thông rõ ràng giữa các trình độ thấp (ví dụ như A-level và các khóa học cấp Chứng chỉ Quốc gia) và các trình độ cao (bằng, Chứng chỉ Quốc gia Bậc cao và các chứng chỉ chuyên ngành), (b) Tính hiệu lực của chúng phụ thuộc vào những hiểu biết và giá trị chung của các cộng đồng các nhà chuyên môn khác nhau và (c) chúng duy trì chất lượng bằng cách dựa vào sự kết hợp của các hình thức thi cử từ bên ngoài và sự tin tưởng trong những cộng đồng các nhà chuyên môn; chúng không dựa vào bất kỳ các tiêu chí chính thức hay sự định trước các kết quả đâu ra nào.

Cách tiếp cận theo tiêu chuẩn đối với tri thức hướng nghiệp bắc bối cách tiếp cận theo tri thức vì tính loại trừ xã hội và sự lạc hậu. Nó nhằm thay thế các chương trình môn học có kiểm tra được thông qua bởi các nhóm chuyên môn bằng các tiêu chí cho tiêu chuẩn quốc gia phổ quát ở mọi lĩnh vực (và về nguyên tắc là với tất cả các môn học) được xác định theo kết quả đầu ra ở 5 mức trình độ và được xác lập bởi các cơ quan trong các khu vực kinh tế do nhà tuyển dụng chỉ đạo.

Vào đầu những năm 1990, có những nỗ lực nhằm phát triển một hệ phương pháp nhằm xác định các tiêu chí tri thức từ các tiêu chuẩn và do đó mang lại một giải pháp thay thế cho cách tiếp cận theo tri thức trước đó. Tuy nhiên, tới giữa những năm 1990 chúng bị gián đoạn trước khi Hội đồng NCVQ sáp nhập vào Cơ quan Kiểm soát Chương trình học và Hệ thống Văn bằng Chứng chỉ (Qualification and Curriculum Agency – QCA). Bất chấp nhiều chỉ trích, QCA vẫn duy trì cách tiếp cận theo tiêu chuẩn đối với hệ thống văn bằng chứng chỉ hướng nghiệp nhưng độ cứng nhắc được giảm bớt. Hiện nay hệ thống văn bằng chứng chỉ hướng nghiệp bị “chi phối” thay vì “dựa vào” các tiêu chuẩn nghề. Cho dù sự “nổi lỏng” chính thức này phản ánh sự công nhận rằng cách tiếp cận theo tiêu chuẩn đã không thể đem lại

những tiêu chí cho tri thức nghề, những giả định cơ bản của nó vẫn nguyên vẹn, và tiếp tục chi phối những cuộc cải cách gần đây, ví dụ như đề xuất rằng Chứng chỉ Kỹ thuật cần được lồng ghép vào Hệ thống Học việc Hiện đại nhằm tăng cường quá trình linh hội các kỹ năng tại nơi làm việc. Quan điểm cho rằng các cơ quan do nhà tuyển dụng chỉ đạo (giờ là các Hội đồng Kỹ năng theo Khu vực Kinh tế) cần đi đầu trong việc phát triển chương trình học hướng nghiệp vẫn được duy trì bất chấp thực tế rằng ở nhiều khu vực các nhà tuyển dụng chỉ miễn cưỡng đảm nhiệm vai trò đó và thường thiếu trình độ chuyên môn cần thiết. Hậu quả là, cách tiếp cận linh hoạt hơn đối với tiêu chuẩn vẫn không tạo được ưu điểm nào. Thay vào đó, các ngành thuộc nhiều khu vực kinh tế ngày càng trở nên đa dạng hơn, khiến cho cách tiếp cận này không có cơ sở nào trong việc xác định tri thức nền. Điều này được thể hiện ở một danh sách liệt kê theo chủ đề bao gồm những kiến thức kỹ năng mà chỉ mất vài tuần ở nơi làm việc cũng có thể linh hội được (như đối với khu vực bán lẻ và phân phối), hay một loạt các thông tin thực tế công việc hàng ngày (như dụng cụ nào cần phải sử dụng và lấy chúng ở đâu), cùng với một vài chủ đề khoa học hay có tính kỹ thuật cao nhưng không nêu rõ yêu cầu về mức độ chuyên sâu. Không ngạc nhiên khi thấy một vài ngành đòi hỏi tri thức thực tiễn tại nơi làm việc như kế toán, lắp đặt điện, và kỹ thuật lại tỏ ra kháng cự lại những thay đổi trong cách tiếp cận theo tiêu chuẩn. Hơn thế, mô hình theo tiêu chuẩn không chỉ thất bại trong việc đánh giá các mức trình độ cao hơn, mà nhu cầu về các khóa học nghề dựa trên tri thức theo kiểu truyền thống vẫn tiếp tục tăng.

Những hạn chế của cách tiếp cận theo tiêu chuẩn cùng sự chú trọng của nó đối với các năng lực theo nơi làm việc mà quá trình đánh giá cấp chứng chỉ diễn ra đã được công nhận ít nhất một cách ngầm ý ở các đề xuất gần đây về Chứng chỉ Kỹ thuật. Chứng chỉ Kỹ thuật là một nỗ lực nhằm khẳng định lại tầm quan trọng của quá trình học tại

chỗ trong các chương trình như Hệ Học việc Hiện đại. Chúng nhằm tăng cường yếu tố tri thức của hoạt động học việc đồng thời khiến cho yếu tố này phù hợp hơn với các yêu cầu tại nơi làm việc. Mặc dù không hoàn toàn mới, nó đã chú trọng nhiều hơn tới quá trình học ngoài nơi làm việc với quá trình học tại chỗ; chính vì những lý do này mà tôi gọi Chứng chỉ Kỹ thuật là sự thể hiện một cách tiếp cận kết nối đối với tri thức hướng nghiệp (một vài vấn đề với khái niệm này sẽ được thảo luận ở Chương 11). Trái với cách tiếp cận theo tri thức bắt đầu ở cuối thế kỉ 19, Chứng chỉ Kỹ thuật nhấn mạnh vào tầm quan trọng của tri thức linh hội qua quá trình làm việc, nhưng cũng trái với cách tiếp cận theo tiêu chuẩn, chúng công khai thừa nhận rằng bản thân tri thức linh hội qua quá trình làm việc không đầy đủ, đặc biệt là ở những nơi đòi hỏi sử dụng nhiều kiến thức. Trong khi các đề xuất ủng hộ Chứng chỉ Kỹ thuật nhấn mạnh tầm quan trọng của việc tổ chức quá trình học ngoài nơi làm việc một cách có hệ thống cho các thợ học việc, trách nhiệm xác định loại tri thức này vẫn thuộc về các cơ quan tuyển dụng được chính phủ tài trợ để phát triển để cung cấp các khóa học và cơ sở hợp lý cho quá trình học ngoài nơi làm việc. Tuy nhiên Chứng chỉ Kỹ thuật vẫn tồn tại một số đặc điểm có vấn đề giống như ở mô hình theo tiêu chuẩn trước đây. Thứ nhất, mặc dù không phát triển được một hệ phương pháp vào đầu những năm 1990, Chứng chỉ Kỹ thuật vẫn dựa trên quan điểm rằng tri thức và hiểu biết nền có thể được tạo ra từ các tiêu chuẩn nghề. Thứ hai, Chứng chỉ Kỹ thuật vẫn bị chi phối bởi những quan điểm với những mối quan tâm đối chọi nhau về tri thức hướng nghiệp. Nói cách khác, nó được giả định rằng vấn đề chính không phải ở nội dung học trong chương trình học hướng nghiệp mà là ai kiểm soát nó – các cơ quan do nhà tuyển dụng chỉ đạo hay các nhà làm giáo dục. Các cơ quan do nhà tuyển dụng chỉ đạo được đề nghị cố vấn và thỏa thuận với các nhà chuyên môn về chương trình học hướng nghiệp ở các trường cao đẳng trong

quá trình phát triển đề cương khóa học, nhưng đề nghị này là không bắt buộc. Không ngạc nhiên khi thấy rằng nó đã không đóng góp gì nhiều trong việc cải thiện chất lượng giáo dục hướng nghiệp.

Những cải cách giáo dục hướng nghiệp và các khái niệm về tri thức hướng nghiệp

Phản tưởng thuật về những nỗ lực cải cách chương trình học hướng nghiệp ở phần trước cho thấy mặc dù mỗi cuộc cải cách đều sinh từ việc nhận dạng các vấn đề giáo dục và đào tạo, chúng vẫn bế tắc ở một số vấn đề nan giải. Trong phần này, tôi muốn xét những ý nghĩa khác nhau được gán cho tri thức hướng nghiệp một cách ngầm ẩn thay vì minh bạch trong các cuộc cải cách và các phê phán dẫn tới những cải cách đó. Luận điểm của tôi là trong nỗ lực nhằm phát triển một chương trình học hướng nghiệp đặc trưng, mỗi cách tiếp cận đều né tránh câu hỏi làm thế nào để phân biệt tri thức hướng nghiệp với một bên là tri thức hàn lâm và một bên là các kỹ năng và tri thức có thể linh hội trong quá trình làm việc. Cách tiếp cận theo tri thức công nhận vai trò chủ chốt của khoa học trong một chương trình học hướng nghiệp phục vụ các nghề đòi hỏi kiến thức khoa học, nhưng lại không xét tới việc làm thế nào để hỗ trợ các thợ học việc trong quá trình chuyển hóa thử tri thức mới linh hội này tại nơi làm việc. Kết quả là nó trở thành một nạn nhân tất yếu của quá trình hàn lâm hóa (academic drift) [51]; nhiều chương trình học từ các trường cao đẳng kỹ thuật chỉ là những phiên bản chất lượng thấp cả các chương trình học hàn lâm tương tự.

Cách tiếp cận theo tiêu chuẩn cố gắng liên hệ tri thức hướng nghiệp với hoạt động thực hành tại nơi làm việc bằng cách khẳng định rằng mối liên hệ này có thể được tạo ra từ việc phân tích các công việc thuộc các nghề khác nhau theo kết quả đầu ra. Tuy nhiên, điều này

không chỉ không đi đến một phương pháp thực tế; nó còn bỏ quên mức độ mà chỉ một vài loại tri thức tương hợp với những nơi làm việc cụ thể mới có nguồn gốc từ những nơi làm việc đó. Cách tiếp cận kết nối gắn với Chứng chỉ Kĩ thuật đã cố gắng kết hợp hai cách tiếp cận này bằng cách tạo ra mối liên hệ giữa quá trình học ngoài nơi làm việc và quá trình học tại chỗ. Tuy nhiên, chúng dựa vào mối liên kết giữa quá trình học tại chỗ và học ngoài nơi làm việc mà không có hiểu biết gì về bản chất tri thức được linh hội qua hai hình thức học này, cũng như không hiểu làm thế nào để chúng có thể “kết nối”. Hơn thế, nó đã không thừa nhận rằng có thể có những dị biệt căn bản giữa những loại tri thức này và chúng liên hệ ra sao với những dị biệt giữa tri thức được hệ thống hóa của các môn học hay bộ môn với tri thức tiềm ẩn hay đôi khi là tri thức ẩn [52].

học được từ nơi làm việc.

Nếu có một số điểm khác nhau quan trọng về nội dung, cấu trúc và mục đích giữa tri thức linh hội ngoài nơi làm việc và tri thức linh hội tại chỗ, thì sẽ có vấn đề nếu chỉ dựa vào một loại tri thức như trong cách tiếp cận theo tri thức, hoặc nếu đánh đồng hai loại tri thức này theo cách nào đó giống như cách dựa vào các tiêu chuẩn nghề. Cả hai cách tiếp cận này đều che đậy sự dị biệt quan trọng trong nhận thức luận giữa các loại tri thức, và giả định rằng những sự khác nhau duy nhất giữa các loại tri thức liên quan tới chương trình học hướng nghiệp chỉ là xoay quanh vấn đề kiểm soát (liệu tri thức do nhà tuyển dụng hay nhà giáo dục quyết định) chứ không phải xoay quanh nội dung. Quan điểm về việc kết nối tri thức trong và ngoài nơi làm việc, cùng việc đặt sự kết nối đó theo các tiêu chuẩn nghề như theo các đề xuất áp dụng Chứng chỉ Kĩ thuật, đã né tránh vấn đề này. Chính bản chất các mối kết nối giữa tri thức được hệ thống hóa của chương trình học trong trường cao đẳng với tri thức ngầm ẩn và thường không thể hệ thống hóa vốn được linh hội thông qua nơi làm việc mới là cơ sở cho đặc trưng của tri thức hướng nghiệp. Tuy nhiên, để rõ ràng hơn về

các yếu tố cấu thành mỗi quan hệ đó, chúng ta cần một phương pháp chặt chẽ hơn để dị biệt hóa các loại tri thức. Do đó, phần tiếp sau sẽ quay lại với những vấn đề cụ thể về chương trình học, và cân nhắc một vài cách tiếp cận xã hội học để có thể mang lại một khung lý thuyết giải quyết vấn đề này.

Xã hội học và tri thức hướng nghiệp

Tâm quan trọng của ngành xã hội học tri thức đối với những vấn đề mà các nhà cải cách giáo dục và đào tạo hướng nghiệp quan ngại (và thực sự là tất cả những ai liên quan tới chính sách giáo dục nói chung) là ở chỗ ngay ở tiền đề của nó, nó đã nấm được cái mà Muller (2000) gọi là tính xã hội căn cơ của tri thức. Nó chối bỏ quan điểm cho rằng tri thức hoặc chỉ tồn tại cố hữu trong đầu óc người (chủ nghĩa duy tâm) hay trong thế giới (chủ nghĩa duy vật hay theo một nghĩa nào đó có sẵn; nó khẳng định rằng tất cả tri thức, do là sản phẩm của con người, đều tất yếu có nguồn gốc xã hội. Tính xã hội của tri thức không chỉ hàm ý rằng nó được định hình bởi các ảnh hưởng xã hội bên ngoài, mà tất cả các phạm trù, lý thuyết, khái niệm và biểu tượng của chúng ta đều tất yếu xã hội về nguồn gốc. Sẽ hữu ích nếu ta phân biệt giữa hai khía cạnh trong tính xã hội của tri thức, cái dẫn tới hai hướng nghiên cứu xã hội học về tri thức rất khác nhau mà tôi đã nói tới trong các chương trước là hướng kiến tạo luận xã hội và hướng duy thực xã hội.

Khi nói tới thuật ngữ kiến tạo luận xã hội, tôi muốn nói tới một truyền thống trong lý thuyết xã hội vốn có một lịch sử lâu dài và biến đổi từ thời Hegel và Marx ở thế kỉ 19 và các triết gia dụng hành Mĩ đầu thế kỉ 20. Hình thức đương đại của truyền thống này được thể hiện qua một loạt các góc nhìn thường được gọi là chủ nghĩa hậu hiện đại.

Kiến tạo luận xã hội lập luận rằng mọi tri thức đều là sản phẩm của hoạt động thực tiễn xã hội; do đó tri thức đều tất yếu có nguồn gốc từ một lập trường hay một quan điểm. Không tri thức nào theo quan điểm này là khách quan. Theo đó, thứ tri thức chuyên biệt, được hệ thống hóa và dựa vào tri thức bộ môn gắn với chương trình học ở trường cao đẳng (hay một quá trình học tập ngoài nơi làm việc) về nguyên tắc không hề khác gì với tri thức kinh nghiệm thường nhật (hay tri thức tại nơi làm việc) – nó chỉ là tri thức của những người khác. Có một mối liên hệ có vẻ vô lý giữa cách nhìn quy giản nhận thức của kiến tạo luận xã hội với cái được gọi là sự quy giản mang tính hành vi ở cách tiếp cận theo tiêu chuẩn đã bàn ở trước đó (Moore và Young, 2001); cả hai đều từ bỏ quan điểm rằng bản thân tri thức đã là một cái gì đặc thù.

Có hai cách hiểu nguyên lý chung của kiến tạo luận xã hội – cả hai đều có những ý nghĩa quan trọng đối với tri thức hướng nghiệp. Một cách nôm na, có thể mô tả một cách thì chú trọng tới những lợi ích đằng sau mọi tri thức và một cách thì chú trọng vào quá trình sáng tạo và linh hôi tri thức. Cách hiểu theo “lợi ích” về kiến tạo luận xã hội có nguồn gốc từ lý thuyết về hệ tư tưởng của Marx. Trong khi Marx quan tâm tới các vấn đề về lợi ích giai cấp, gần đây cách tiếp cận này đã khai quát hóa cho bất kì nhóm xã hội nào – nhóm các nhà nữ quyền luận gồm phụ nữ hay nhóm các nhà đa văn hóa hay hậu thuộc địa bao gồm nhiều nhóm dân tộc bản địa khác nhau. Cách tiếp cận theo lợi ích nhóm có vai trò phê phán quan trọng trong việc nhắc nhở các nhà giáo dục hướng nghiệp rằng bất kì sự lựa chọn tri thức nào đều có thể biểu hiện một lợi ích nhóm nào đó hay một tập hợp các quan hệ quyền lực nào đó. Chương trình học hướng nghiệp luôn có thể là một phần nào đó trong cuộc tranh giành quyền lực giữa các nhà tuyển dụng, nhà giáo dục, và nhà nước. Cách hiểu thứ hai theo “quá trình” về kiến tạo luận xã hội có thể được bắt đầu từ chủ nghĩa dụng hành (pragmatism)

và chủ nghĩa tương tác biểu trưng của các lý thuyết gia về xã hội như Dewey và George Herbert Mead. Điểm mạnh của họ là sự nhấn mạnh yếu tố bối cảnh hay vị trí của tri thức. Đối với họ, tri thức luôn được tạo ra hay được lĩnh hội “trong một bối cảnh” – nó không bao giờ hoàn toàn độc lập với bối cảnh cả. Do tầm quan trọng của quá trình học tại chỗ trong giáo dục hướng nghiệp, không ngạc nhiên khi thấy cách tiếp cận theo quá trình đã được các nhà nghiên cứu giáo dục và đào tạo hướng nghiệp quan tâm và làm cốt lõi của một số nỗ lực nhằm khái niệm hóa tri thức hướng nghiệp (Billett, 1995).

Vấn đề của những cách hiểu này về kiến tạo luận xã hội là chúng vẫn còn phiến diện. Cách tiếp cận theo lợi ích tự nó có thể dẫn tới cái nhìn quy giản coi mọi tri thức đều là các mối quan hệ quyền lực; do đó câu hỏi duy nhất mà điều này đi đến là ai là người có quyền; trong trường hợp tri thức hướng nghiệp, thì đó là nhà tuyển dụng, nhà nước hay các trường cao đẳng? Vấn đề đối với những cách tiếp cận theo quá trình là chúng không phân biệt được giữa “mức độ tại chỗ” (situatedness) của những loại tri thức khác nhau. Ví dụ, thử “tri thức” mà một nhân viên lễ tân hay một nhân viên tổng đài cần thường gần như hoàn toàn *tại chỗ* hay liên quan tới một bối cảnh cụ thể, trong khi thử tri thức mà một kĩ sư hay một kế toán cần thì lại không như vậy. Mặc dù tính bối cảnh cụ thể này là một đặc điểm của tri thức mà mọi việc làm đều đòi hỏi, nhiều việc làm còn yêu cầu thử tri thức bao gồm các lý thuyết được chia sẻ bởi một “cộng đồng các nhà chuyên môn” mà không ràng buộc với những bối cảnh cụ thể nào; thử tri thức như vậy cho phép những người chiếm lĩnh nó vượt thoát được những tình trạng cụ thể – trong trường hợp này là nơi làm việc. Bằng cách chỉ tập trung vào các mối quan tâm hay chỉ tập trung vào các hoạt động thực hành trong các quá trình sáng tạo và lĩnh hội tri thức, tri thức dễ dàng bị quy giản hay đánh đồng với các mối quan tâm hay hoạt động thực hành của một nhóm những người nắm giữ tri thức; do đó, nội dung trở

thành vỡ đoán (ít nhất là về lý thuyết). Chính vì thế mà kiến tạo luận xã hội, trong khi rất thuyết phục ở chỗ phơi bày các mối quan hệ quyền lực gắn trong mọi loại tri thức, đồng thời trong việc nhắc nhở các nhà nghiên cứu phải thận trọng đối với những bối cảnh cụ thể, lại hạn chế ở chỗ nó không thể nói trực tiếp về chương trình học hướng nghiệp, nơi mà sự dị biệt của tri thức là vấn đề cốt lõi.

Cách tiếp cận duy thực xã hội đối với tri thức nhấn mạnh rằng, mặc dù mọi loại tri thức đều có nguồn gốc lịch sử và xã hội, chính đặc điểm nguồn gốc xã hội đó đã khiến nó trở nên khách quan. Chính tính khách quan này là cái giúp tri thức có thể vượt khỏi những điều kiện sáng tạo ra nó. Theo đó, nhiệm vụ của lý thuyết xã hội là phải xác định những điều kiện này. Hơn thế, cách tiếp cận duy thực xã hội giải quyết được những vấn đề nhận thức luận bao gồm sự dị biệt hóa của tri thức trong khi kiến tạo luận lại không hề (và theo quan điểm của tôi) không thể giải quyết vấn đề đó. Một phần do không săn sàng công nhận luận điểm duy thực xã hội, những quyết định về chương trình học giáo dục và đào tạo hướng nghiệp vẫn chỉ là sự kết hợp của cách tiếp cận truyền thống và chủ nghĩa dụng hành. Do đó tôi trình bày tóm lược tư tưởng của hai nhà dẫn giải về cách tiếp cận duy thực xã hội, đó là Émile Durkheim và Basil Bernstein như đã thảo luận ở Chương 3 và 4.

Cách tiếp cận duy thực xã hội của Durkheim

Cách tiếp cận duy thực xã hội có thể truy nguyên tới nhà xã hội học người Pháp, Émile Durkheim, người bắt đầu nghiên cứu của mình vào thập kỉ cuối của thế kỉ 19. Ông muốn nhấn mạnh “tính xã hội” của tri thức, và trái với kiến tạo luận xã hội, ông nhấn mạnh những dị biệt thay vì những tương đồng giữa các loại tri thức khác nhau, và khám phá những hình thức tổ chức xã hội khác nhau gắn với chúng.

Những tư tưởng của Durkheim được dựa trên những nghiên cứu đương thời về tôn giáo trong các xã hội nguyên thủy (Durkheim, 1961). Điểm xuất phát của ông là sự dị biệt về trật tự nghĩa giữa cái thiêng và cái phàm mà ông thấy ở mọi xã hội mà ông nghiên cứu. Cái phàm chỉ phản ứng của con người đối với thế giới thường nhật – nó có tính thực tế, tức thời và cụ thể – (tương tự với quá trình học “tại chỗ”, theo diễn giải ở chương này). Ông đã phân biệt “cái phàm” với “cái thiêng” của thế giới tôn giáo – cái thế giới mà ông thấy là được tạo ra, có tính vĩnh cửu và lý thuyết; cái thiêng là một sản phẩm tập thể của một xã hội, và không liên quan trực tiếp với bất kỳ vấn đề cụ thể nào trong thế giới thường nhật. Được thể hiện lúc đầu qua tôn giáo, cái thiêng đối với Durkheim trở thành một mẫu hình cho mọi hình thức khác của tri thức khái niệm như khoa học, triết học và toán học – những tri thức mà theo ông cũng đều có tính xã hội và tách biệt với thế giới thường nhật. Liên hệ tới những vấn đề thuộc mối quan tâm của chương này, cái thiêng song song với quá trình học “ngoài nơi làm việc” mà không bị ràng buộc bởi những vấn đề thực tế tức thì hay sự cấp bách phải hoàn thành một công việc.

Muller (2000) đưa ra một luận điểm quan trọng rằng đối với Durkheim, “cái thiêng”, được minh họa bằng tôn giáo hay khoa học, là một trật tự nghĩa với đặc tính là cái mà ông gọi là “năng lực nhận thức thấu tận” (faculty of realization). Đối với Durkheim, đặc tính này gồm hai khía cạnh: (i) khả năng tạo những kết nối. Theo cách gọi hiện đại, đây là một trong những năng lực được Reich (1991) xác định và coi là cần thiết cho những người mà ông gọi là các nhà phân tích biểu tượng trong các nền kinh tế tri thức hiện nay. (ii) khả năng dự báo, dự đoán vượt khỏi hoàn cảnh hiện tại và hình dung được những viễn cảnh khác.

Cả hai khía cạnh này của “cái thiêng” thường bị sao lăng trong các chương trình học hướng nghiệp và thậm chí trong chương trình học hàn lâm. Theo đó sự phân tích của Durkheim mang lại lời giải thích cho những vấn đề của cách tiếp cận theo tiêu chuẩn đối với tri thức. Những vấn đề này đã vô hiệu hóa những dị biệt giữa “cái thiêng” và “cái phàm”, dẫn đến tất yếu phủ nhận người học những cơ hội khai quát hóa hay hình dung những giải pháp khác nhau. Hơn thế, cách phân tích của ông cũng cho biết tại sao việc đạt được “sự ngang hàng” giữa giáo dục hàn lâm và giáo dục hướng nghiệp là rất khó và tại sao những nỗ lực “hướng nghiệp hóa” giáo dục hàn lâm lại bị kết tội là chúng chỉ là những hình thức kiểm soát xã hội.

Đối với Durkheim, “cái thiêng” và “cái phàm” với tư cách là hai trật tự nghĩa đặc thù tất yếu phải ở trạng thái căng thẳng. Tuy nhiên, ông chỉ nhấn mạnh những dị biệt giữa hai loại mà không ngụ ý rằng loại nghĩa này siêu việt hơn loại kia. Những hoạt động thường nhật như việc làm sẽ không thể hiện thực hóa nếu chỉ dựa vào “cái thiêng”. Tương tự như vậy, những nơi làm việc bị giới hạn bởi “cái phàm” sẽ ngăn chặn viễn tượng về những khả thể mới và chỉ còn lại cách tổ chức công việc như đã từng có mặt từ những xã hội tiền công nghiệp. Durkheim đang đưa ra một lập luận về sự chuyên môn hóa; nói cách khác, ông đang nhấn mạnh những vai trò đặc thù của cả hai trật tự nghĩa.

Có hai bài học khác về giáo dục hướng nghiệp có thể rút ra từ phép phân biệt giữa “cái thiêng” và “cái phàm” của Durkheim. Bài học thứ nhất là hai khái niệm này không chỉ là sự phân biệt giữa các trật tự nghĩa hay hình thái của tri thức; chúng còn là những hình thái tổ chức xã hội khác nhau. Thứ hai, bằng cách phân biệt giữa những vai trò và mục đích đặc thù của chúng, Durkheim đem lại một giải pháp để tránh sự đối lập đơn thuần giữa hai khái niệm vốn là đặc điểm của

nhiều luận điểm về chương trình học giáo dục và đào tạo hướng nghiệp. Ông khẳng định rằng có hai loại tri thức với những mục đích khác nhau và được dựa trên những hình thái tổ chức xã hội khác nhau. Ta không thể quy giản cái này thành cái kia. Do đó mà chúng không thể thay thế lẫn cho nhau, hay cạnh tranh nhau; chúng chỉ bổ sung nhau.

Tuy nhiên có một số vấn đề với cách phân tích của Durkheim cho thấy ông đã dựa trên giả định rằng các xã hội hiện đại đã phát triển theo một kiểu tuyến tính từ xã hội trước đó. Vấn đề thứ nhất là trong các xã hội phức tạp hiện đại, “cái thiêng” và “cái phàm” không phải là những phạm trù đồng nhất; mỗi phạm trù đã thẩm vào nhau như trường hợp của quá trình gắn khoa học với việc làm. Thứ hai, do ngoại suy từ những xã hội có quy mô nhỏ, thuần nhất và hầu như không có sự phân tầng, Durkheim đã coi nhẹ mức độ mà các trật tự nghĩa khác nhau được phân phối không đồng đều và bản thân chúng trở thành phân tầng. Vấn đề lý thuyết mà điều này có thể dẫn tới là các mối quan hệ quyền lực đã bị coi là thứ yếu trong cách phân tích của Durkheim. Dù ông khẳng định rằng “cái thiêng” và “cái phàm” chỉ dị biệt ở các trật tự nghĩa khác nhau, trong thực tiễn chúng trở thành cơ sở cho sự phân chia giữa trình độ hàn lâm và trình độ hướng nghiệp và nói chung hơn nữa là giữa lao động trí óc và lao động chân tay. Thứ ba, như Muller (2000) chỉ ra, “cái thiêng” và “cái phàm” không bao giờ đặc thù như cách Durkheim đã mô tả. Trong thuật ngữ của Max Weber, chúng là những loại hình lý tưởng chứ không phải đặc tả, và luôn đan cài nhau ở một mức độ nào đó. Sự luồng phân hóa khiến cho Durkheim coi là đương nhiên vấn đề vượt xuyên các ranh giới giữa các loại tri thức khác nhau – một vấn đề căn bản đối với chương trình học hướng nghiệp trong việc phân tích mối quan hệ giữa quá trình học tại chỗ và ngoài nơi làm việc. Tác phẩm cuối cùng của Bernstein (2000) đã phát triển cách tiếp cận duy thực xã hội của Durkheim bằng cách

phân biệt giữa các cấu trúc tri thức bề dọc và tri thức bề ngang. Trong phần tới, tôi thảo luận tóm tắt tư tưởng này của Bernstein.

Khái niệm cấu trúc tri thức bề dọc và tri thức bề ngang của Bernstein

Bernstein đã khái niệm hóa lại sự phân biệt của Durkheim giữa trật tự nghĩa của cái thiêng và cái phàm bằng cách phân biệt giữa các diễn ngôn bề dọc và diễn ngôn bề ngang. Đối với Bernstein, các diễn ngôn bề ngang có tính cục bộ, được phân đoạn và phụ thuộc bối cảnh. Trái lại, các diễn ngôn bề dọc có tính khái quát, minh bạch và chặt chẽ. Chúng được thể hiện hoặc theo các hệ thống tri thức được tổ chức theo trật tự thứ bậc như các bộ môn khoa học tự nhiên hay qua các hệ thống tri thức được tổ chức phân đoạn thành các ngôn ngữ chuyên biệt, như trong trường hợp các bộ môn khoa học xã hội và nhân văn. Tri thức tại nơi làm việc có thể coi là một hình thái của diễn ngôn bề ngang; nó không thể hiện minh bạch một nguyên lý nào cho quá trình chuyển giao nghĩa từ “phân đoạn” sang “phân đoạn” khác (dù những phân đoạn này là các địa điểm hay các khu vực nghề nghiệp) ngoại trừ theo phép loại suy mà phân đoạn này hay nghề nghiệp này “tương tự” như cái khác. Hơn nữa, tri thức tại nơi làm việc thường được lĩnh hội một cách kinh nghiệm mà không dựa vào bất kì can thiệp sư phạm hay tuân theo bất kì những quy tắc hay quy trình minh bạch nào. Trái lại, diễn ngôn bề dọc lại được thể hiện ở các khối tri thức được hệ thống hóa. Thứ tri thức này thường được lĩnh hội ngoài nơi làm việc và, theo Bernstein, nó phù hợp với các nguyên lý tái lập bối cảnh (recontextualisation) [53], và các quy luật nghiêm ngặt về phân bố gắn với những môn học và bộ môn cụ thể.

Bernstein lập luận rằng các diễn ngôn bề ngang không thể tạo ra tri thức bề dọc bởi chúng không bao hàm nguyên lý tái lập diễn ngôn

nào; ý ông là những quy tắc cho việc xác lập các cơ sở minh bạch cho một sự giải thích. Nói cách khác, nếu chúng ta thừa nhận quan điểm của Bernstein rằng một tiêu chí của tri thức bè dọc là liệu nó có bao hàm một nguyên lý tái lập diễn ngôn hay không, thì sự phân biệt giữa tri thức bè dọc với tri thức kinh nghiệm, thực tế hay tri thức thường nhật là rất quan trọng. Nói đơn giản hơn, trong khi có những quy tắc quy định sự sáng tạo và linh hôi tri thức bè dọc, thì với tri thức bè ngang lại không như vậy.

Sự phân biệt của Bernstein giữa diễn ngôn bè dọc và diễn ngôn bè ngang giải thích vì sao cách tiếp cận theo tiêu chuẩn đối với tri thức hướng nghiệp như đã thảo luận ở trên lại không thể tạo ra một hệ phương pháp hệ thống nào. Nó không nhận thức được rằng tri thức của loại này (bè dọc) không thể được tạo ra từ loại kia (bè ngang). Tri thức bè ngang hay ngầm ẩn không thể được làm hiện ra bởi chính tính ngầm ẩn của nó – tính gần gũi của nó với đời sống thường nhật và trong công việc – là cái khiến nó có công năng. Tương tự như vậy, không thể nào áp dụng tri thức bè dọc trực tiếp vào thực tiễn của nơi làm việc thường nhật bởi tri thức cần thiết ở nơi đó phải đủ linh hoạt để xử lý những vấn đề thực tế một cách tức thì.

Bernstein lập luận rằng diễn ngôn bè dọc có thể được diễn tả bằng hình thức hai loại cấu trúc tri thức đặc thù, và một lần nữa ông viện tới sự phân biệt bè dọc/bè ngang. Cấu trúc tri thức bè dọc có hình tháp và được thể hiện ở hình thức thuần túy như trong khoa học vật lý, nơi mà sự tăng trưởng của tri thức bao hàm sự khai quát hóa và trừu tượng hóa ở mức cao. Trong khi đó, cấu trúc tri thức bè ngang (ví dụ của Bernstein là các môn khoa học xã hội) bao hàm một số ngôn ngữ chuyên biệt bất khả so sánh nhưng không có những nguyên lý nào để kết nối chúng. Sự tăng trưởng của tri thức bè ngang, theo Bernstein, bao gồm sự phát triển của những ngôn ngữ chuyên biệt

mới. Đối với Bernstein, cả hai loại cấu trúc tri thức này đều là biểu hiện của diễn ngôn bề dọc. Cả hai đều có những nguyên lý tái lập diễn ngôn rõ ràng, và những người lính hội chúng có thể trình bày được những căn cứ cho lý giải của họ thông qua một tập các quy tắc thống nhất.

Cách phân tích của Bernstein nhấn mạnh mức độ mà những tranh cãi trước đây về tri thức hướng nghiệp đã chỉ giới hạn mối quan tâm vào những lợi ích khác nhau của những người có quyền quyết định cái gì mới được coi là tri thức hướng nghiệp và không cân nhắc tới những dạng khác nhau của bản thân tri thức. Những tranh cãi thường xoay quanh câu hỏi liệu người nên được quyền quyết định tri thức hướng nghiệp là nhà tuyển dụng (cách tiếp cận theo tiêu chuẩn) hay là nhà giáo dục (cách tiếp cận theo tri thức). Boreham (2002) cho rằng những cải cách trong hệ thống học việc kép ở Đức [54] là một ví dụ làm thế nào để kết hợp hai tập lợi ích này; nó thể hiện một nỗ lực thú vị trong việc phát triển một cách tiếp cận kết nối như đã nói trước đó. Trong khi đó, lý thuyết của Bernstein cho thấy tất cả cách tiếp cận như vậy đã xao lảng những câu hỏi về cấu trúc nội tại, nội dung và mục đích của những hình thái tri thức khác nhau, cũng như những ý nghĩa nào những câu hỏi này có thể mang đến cho câu hỏi tri thức được lĩnh hội ra sao. Tầm quan trọng của lý thuyết của Bernstein đối với việc khái niệm hóa tri thức hướng nghiệp có thể thấy trong khái niệm tái lập diễn ngôn của ông cùng các chiến lược sư phạm mà nó chỉ ra. Brier (2004) và Gamble (2006), theo những cách khác nhau đôi chút, đã phát triển trên nền lý thuyết này để đưa ra một cách phân biệt hữu ích giữa các **chiến lược sư phạm lý thuyết** hay **khái quát hóa** và **chiến lược sư phạm quy trình** hay **cụ thể hóa**. Chiến lược sư phạm thứ nhất là những giải thích, và chiến lược thứ hai là sự định vị những ví dụ cụ thể. Sự phân biệt giữa hai chiến lược sư phạm này làm nảy sinh các câu hỏi làm thế nào để liên hệ hai chiến lược này lại với nhau, những

loại giải thích và quy trình khác nhau có thể thấy trong những chương trình giáo dục hướng nghiệp và làm thế nào để diễn tả sự khác nhau của chúng theo các khu vực nghề khác nhau.

Bernstein, như Durkheim, có xu hướng ưa các phạm trù có tính lưỡng phân. Tuy nhiên, ông phát triển những khái niệm lưỡng phân đó theo cái mà Abbott (2000) và sau này là Moore và Muller (2002) gọi là những cách phân chia phân dạng (fractal divisions) [55]. Do đó ông có thể hình dung các cấu trúc tri thức bè dọc là các cấu trúc gồm các yếu tố của bè ngang và ngược lại. Một trong những hạn chế của cách phân tích này liên quan tới mối quan tâm của chương này là ông gần như chỉ chú trọng tới những biến thể khác nhau của tri thức bè dọc – cụ thể là những dị biệt giữa các bộ môn khoa học xã hội và tự nhiên. Mọi nỗ lực nhằm khái niệm hóa tri thức hướng nghiệp đòi hỏi sự chú ý đồng đều tới sự dị biệt hóa của các diễn ngôn và cấu trúc tri thức bè ngang ở khắp những khu vực nghề khác và các kiểu công việc khác nhau.

Những cách phân biệt của Bernstein có thể được áp dụng đối với một số xu hướng gần đây trong chính sách chương trình học giáo dục và đào tạo hướng nghiệp. Chẳng hạn, các Bằng Phó Cử nhân (Foundation Degree) [56] và Chứng chỉ Kỹ thuật là những nỗ lực nhằm tăng yếu tố tri thức trong các chương trình vừa học vừa làm; tuy nhiên bằng cách không phân biệt giữa các loại tri thức khác nhau, chúng có thể mắc lại những vấn đề mà chúng vốn được thiết kế để khắc phục. Trong khi đó, các chứng chỉ hướng nghiệp GCSE và chứng chỉ hướng nghiệp A-level, lại tìm cách gộp tri thức từ nơi làm việc vào cấu trúc tri thức bè dọc trong chương trình học ở nhà trường. Tuy nhiên, như Brier (2002) đã chỉ ra, sự tích hợp tri thức thực tiễn thường nhật vào chương trình học của nhà trường không nhất thiết khuyến khích được sự tiếp cận đối với tri thức bè dọc; nó chỉ có thể

suy giản chương trình hướng nghiệp thành một chiến lược đơn thuần cho việc cải tiến vai trò của người học như là người lao động.

Kết luận

Trong chương này tôi, đã lập luận rằng những tranh cãi về cải cách giáo dục hướng nghiệp đã luôn bỏ qua câu hỏi về tri thức hướng nghiệp. Tôi đã cho rằng có những cách tiếp cận trong ngành xã hội học tri thức phù hợp với cách khái niệm hóa khái niệm tri thức hướng nghiệp. Tôi đã dựa vào mối quan hệ giữa quyền lực và tri thức vốn được vạch ra một cách minh bạch trong cách tiếp cận kiến tạo xã hội, đồng thời dựa vào sự dị biệt hóa của tri thức vốn là trọng tâm của cách tiếp cận duy thực xã hội do Durkheim và Bernstein phát triển. Trong khi cách phân biệt giữa cái thiêng và cái phàm của Durkheim mang lại một cách phân tích những dị biệt giữa tri thức lý thuyết và tri thức thường nhật (hay tại nơi làm việc), cách phân tích của Bernstein giúp phân biệt giữa các loại tri thức lý thuyết và các loại tri thức thường nhật, cùng các vấn đề về quá trình kết nối khoảng cách giữa chúng thông qua quá trình tái lập diễn ngôn. Mô hình phân tích của ông nhấn mạnh điểm yếu trong những nỗ lực nhằm lấy các tiêu chuẩn nghề làm cơ sở cho tri thức hướng nghiệp. Bằng cách coi mọi tri thức đều có tiềm năng hiện và có cấu trúc bề dọc, cách tiếp cận theo tiêu chuẩn đã không nhận ra những dị biệt căn cơ giữa tri thức lý thuyết và tri thức thường nhật hay tri thức ở nơi làm việc. Kết quả là, các chương trình hướng nghiệp dựa vào cách tiếp cận theo tiêu chuẩn đã phủ nhận người học cơ hội được tiếp cận các quy tắc quy định sự sáng tạo tri thức từ các cộng đồng khoa học và chuyên nghiệp. Việc làm rõ hơn thứ tri thức nào mà người học trong các chương trình hướng nghiệp cần tiếp nhận có vai trò vô cùng quan trọng trong các cuộc tranh cãi về một hệ thống giáo dục hướng nghiệp hiệu quả hơn cùng những khả thể cho một bước chuyển tới “sự ngang hàng” với giáo dục

hàn lâm. Luận điểm của chương này là ngành xã hội học tri thức của Durkheim và Bernstein mang lại một công cụ lý thuyết vững chắc làm bước đầu cho hành trình giải quyết những câu hỏi này.

[50]. Học viện London City & Guilds là tổ chức giáo dục hướng nghiệp hàng đầu của Anh Quốc, được thành lập vào năm 1880. Học viện này tổ chức đánh giá trình độ hướng nghiệp cho hơn 500 ngành nghề thông qua 8500 các trường cao đẳng và cơ sở đào tạo ở 81 nước trên thế giới, mỗi năm cho 2 triệu người. (ND)

[51]. Là quá trình những trường đại học hoặc cao đẳng không có truyền thống nghiên cứu tìm cách nâng cấp thành các trường có định hướng nghiên cứu thông qua việc thiết lập các đơn vị nghiên cứu hay các chương trình giáo dục đại học, hoặc trong một vài trường hợp thì bằng cách sáp nhập giữa các trường đại học nghiên cứu với một nhóm các trường cao đẳng. (ND)

[52]. Tri thức tiềm ẩn (implicit knowledge) có thể đơn giản hiểu là tri thức không hiện. Tuy nhiên, có sự khác nhau rất nhỏ giữa tri thức tiềm ẩn với tri thức ngầm ẩn (tacit knowledge). Tri thức tiềm ẩn là tri thức chưa được hệ thống hóa (mã hóa), tức là chưa được thể hiện được bằng lời thông qua việc hệ thống các khái niệm để tạo thành các nguyên lý hay thông qua việc phân tích dữ kiện hoặc lý thuyết, trong khi tri thức ngầm ẩn thì không thể hệ thống hóa được, vì nó chỉ nằm trong đầu óc cá nhân. Tri thức tiềm ẩn cũng gần giống như sự “biết làm” gì đó một cách vô tình hoặc gián tiếp mà chưa tìm được cách diễn đạt. (ND)

[53]. Người dịch đã tham khảo thêm lý giải của tác giả để làm rõ khái niệm này. Theo Michael Young, khái niệm “tái lập bối cảnh” (recontextualisation) mà Bernstein đưa ra có nguồn gốc từ sự phân biệt cái thiêng/cái phàm của Durkheim và cách thức cái thiêng trở thành mô hình tri thức khoa học hay lý thuyết như thế nào – mô hình tri thức này được gọi là các đơn thức (singulars) với đặc tính “hướng nội” (inwardness). Các đơn thức là những tập hợp khái niệm chặt chẽ cùng các quy tắc về mối quan hệ và ranh giới giữa chúng. Khi khoa học phát triển khỏi cái thiêng, tức là quá trình con người “ứng dụng” các đơn thức vào thế giới của cái phàm, thì đó là quá trình “tái lập bối cảnh” – quá trình đưa tri thức (các tập hợp khái niệm cùng các quy tắc của chúng) ra khỏi bối cảnh đơn thức (bộ môn) và đặt chúng vào một bối cảnh mới. Quá trình này xảy ra theo 2 cách chính. Cách thức nhất là thông qua sự hình thành của các môn học (subjects) trong chương trình học – các môn học phải lưu ý tới những yêu cầu sư phạm về các chuỗi tiến trình cũng như sự lựa chọn các khái niệm thích hợp cho quá trình dạy học. Cách thứ hai thông qua tri thức chuyên môn nghề nghiệp (professional knowledge) – ví dụ, các chương trình học cho ngành kỹ thuật được lựa chọn sao cho chúng “tái lập bối cảnh” các nguyên lý Động lực học theo những cách khác nhau phù hợp với các chương trình đào tạo vật lý ở các cấp độ khác nhau. Điều cốt lõi là các khái niệm vật lý học và mối quan hệ giữa chúng được giữ nguyên – chỉ có cấu trúc thay đổi mà thôi.

[54]. Hệ thống học việc của Đức được gọi là hệ thống giáo dục kép vì nó kết hợp giáo dục tại chỗ (tại nơi làm việc) để học kĩ năng với giáo dục tại trường cao đẳng hướng nghiệp để học lý thuyết 1 hoặc 2 buổi/tuần. (ND)

[55]. Cách phân chia phân dạng ở đây được hiểu là những dị biệt về bề dọc (đẳng cấp)/bề ngang (phân đoạn) được lặp lại ở các cấp độ

khác nhau – ví dụ, cấu trúc tri thức bề dọc có thể được chia nhỏ theo cách tương tự như cấu trúc tri thức ban đầu. (ND)

[56]. Bằng Phó Cử nhân (Foundation Degree) là văn bằng hướng nghiệp ở các trường đại học kết hợp quá trình học hàn lâm với quá trình đào tạo tại nơi làm việc với sự trợ giúp của các nhà tuyển dụng, được áp dụng ở Anh Quốc, xứ Wales và xứ Bắc Ai-len của Liên Hợp Anh từ năm 2001. (ND)

TRI THỨC, NGHỀ CHUYÊN MÔN VÀ VẤN ĐỀ VỀ BẢN SẮC: MỘT KHUNG PHÂN TÍCH

Mở đầu

Không chỉ trong hàng loạt các nghề chuyên môn (professions) [57], mà cả trong nghiên cứu ở đại học, những giả định truyền thống về sự sáng tạo và linh hội tri thức đang bị thách thức bởi những lực lượng kinh tế và chính trị ngày càng mang tính toàn cầu (Freidson, 2001). Điều này, tất nhiên, luôn đúng ở một điểm nào đó – nhưng chính mức độ và hình thức của thách thức này mới là cái mới. Điều này bao gồm những mối liên hệ của nó với chính phủ và những diễn biến kinh tế, sự thách thức đối với quan điểm rằng các nghề chuyên môn đều có một nền tảng tri thức đặc thù và đối với ngay cả chính quan niệm về một nhóm các nghề nghiệp (occupations) đặc trưng đang tách ra thành các nghề chuyên môn.

Những thách thức này đang hướng tới việc mở ra “cái hộp đen” của tri thức chuyên gia và tri thức nghề chuyên môn cho người sử dụng và khách hàng. Đôi khi chúng được biểu hiện ở những nỗ lực vì tài chính hay vì quy định nhằm thu hẹp sự tự chủ của chuyên môn, đồng thời ở những nỗ lực ngay trong lòng các nghề chuyên môn như nghề kế toán nhằm phản ứng lại những hoàn cảnh mới khi mà chúng đối đầu với tình trạng khủng hoảng về sự trung thành giữa mối quan tâm nghề chuyên môn và mối quan tâm của các công ty. Ở cấp quốc gia, các mô

hình tri thức nghề chuyên môn truyền thống, và mối liên hệ mật thiết của chúng với tri thức bộ môn lĩnh hội được từ các trường đại học, cũng đang bị thách thức.

Sự thách thức đối với những giả định truyền thống về nền tảng tri thức của các nghề chuyên môn và của công trình của các nhà nghiên cứu hàn lâm như vậy diễn ra song song với và được sự ủng hộ to lớn về tư tưởng từ những hình thức khác nhau của chủ nghĩa hậu hiện đại và chủ nghĩa kiến tạo xã hội vốn đang là xu thời của các ngành khoa học xã hội và nhân văn. Như đã lập luận ở Chương 2, những lý thuyết này coi tri thức của các nghề chuyên môn (lạ lùng là không phải chính tri thức của chúng) chỉ là cái mặt nạ che đậy những đặc quyền đặc lợi. Những phê phán về hệ tư tưởng kiểu này không có gì mới mẻ, và quen thuộc từ lâu trong chủ nghĩa Marx và lý thuyết phê phán của trường phái Frankfurt. Khác với chủ nghĩa Marx và lý thuyết phê phán vốn có quan điểm quyết liệt nhưng còn nhiều tranh cãi về tri thức và chân lý, cái mới ở đây là, các nhà hậu hiện đại chối bỏ chính quan điểm rằng có thể có một hệ thống chân lý và tri thức đáng tin cậy theo thứ bậc. Những tư tưởng như vậy tất nhiên là nền tảng của các lời tuyên bố khẳng định vị thế đặc biệt trong xã hội của các nghề chuyên môn.

Nếu không có một tư tưởng về chân lý như vậy, như tôi đã lập luận ở Chương 2, thì cả tri thức, khoa học hay quan điểm về một nghề sẽ không thể nào tồn tại. Những luận điểm này nêu ra một số câu hỏi xuất hiện nhiều lần trong cuốn sách này. Tuy nhiên chúng có một ý nghĩa đặc biệt đối với thành viên của các nghề chuyên môn khi những câu hỏi về tri thức và nhận thức luận có thể có những ý nghĩa rõ rệt nhất. Tôi sẽ đề cập ba trong số những câu hỏi này mà, dù đôi chút gián tiếp, phần còn lại của chương này sẽ cố gắng trả lời.

1. Có phải những thách thức này là dấu hiệu cho sự kết thúc của trình độ nghề nghiệp chuyên gia dựa trên tri thức bộ môn mà ta đã biết ở thế kỉ trước, và cho sự kết thúc của đại học với tư cách là một thể chế chính mà các nhà chuyên môn tương lai ngày càng cần để lĩnh hội nền tảng tri thức của nghề chuyên môn mình đang theo đuổi?

2. Nếu vậy, liệu thị trường, hay nói rộng hơn là một định nghĩa nào đó về các nhu cầu của người sử dụng, có là một cơ chế đầy đủ cho việc quyết định liệu có nên tin vào tri thức chuyên môn trong các lĩnh vực đa dạng như kỹ thuật, y học, kế toán, hay chúng ta phải quay về với các quyết định chính trị?

Chúng ta có thể chối bỏ, như chính lập trường của tôi, những khảng định từ lý thuyết hậu hiện đại, và có thể chỉ ra những thiếu sót của các tiêu chí dựa vào thị trường hay nhu cầu người sử dụng, nhưng chúng ta không thể dễ dàng chối bỏ những áp lực của quá trình toàn cầu hóa và những nỗ lực của các chính phủ trong việc kiểm soát và định hình chúng thông qua các quy định (regulations).

Luận điểm của tôi là trong khi những mô hình lý thuyết truyền thống về tri thức nghề chuyên môn thường có tính bảo thủ cũng như kháng cự đối với thay đổi, và trong nhiều trường hợp được gắn với những quan điểm không thể bảo vệ được về giới, giai cấp, đặc quyền chủng tộc, thì những nỗ lực hiện tại nhằm mở tung cái hộp đen của sự chuyên nghiệp lại không thể lý giải được bản chất và cơ sở cho thẩm quyền của những loại hình tri thức chuyên môn khác nhau cũng như những điều kiện cho việc linh hoạt và sáng tạo chúng.

Điều tôi đề xuất là sử dụng một vài tư tưởng ít được chú ý của Basil Bernstein. Tôi cho rằng ông đưa ra một tập hợp các khái niệm, mặc dù đôi khi còn ở dạng cách ngôn và tinh lược, giúp chúng ta giải quyết được những hệ lụy của các thách thức đối với tri thức nghề

chuyên môn, cũng như kết nối chúng với những vấn đề rộng hơn liên quan tới vấn đề tri thức và giáo dục mà cuốn sách này quan tâm.

Có ba khía cạnh mà cách tiếp cận của Bernstein mà tôi cho là đặc biệt có ích trong hoàn cảnh này. Chúng là:

1. Sự khái niệm hóa mối quan hệ giữa sự tổ chức tri thức và sự hình thành các bản sắc xã hội, và cụ thể hơn, bản sắc nghề nghiệp hay học vấn.
2. Sự nhấn mạnh của ông về tầm quan trọng giữa cấu trúc của các mối quan hệ tri thức (không phải các nội dung của tri thức). Những mối quan hệ về tri thức này, đối với ông, luôn là những mối quan hệ về ranh giới.
3. Cách giải thích của ông về những hình thái thay đổi của các quan hệ ranh giới. Ông tìm lại sự xuất hiện của các mối quan hệ tri thức theo thời gian mà ông gọi là đơn thức (singulars), miền thức (regions), và phổ thức (generic modes).

Sự tập trung của Bernstein về các mối quan hệ tri thức đã tách biệt ông khỏi phần lớn ngành triết học giáo dục, ngành mà, cho đến khi nó bắt đầu khẳng định rằng những vấn đề của nhận thức luận có thể được quy giản thành những hình thái khác nhau của hoạt động thực tiễn xã hội (Hirst, 1983), đã từng quan tâm tới những phân chia logic giữa các hình thái khác nhau của tri thức. Đồng thời nó tách ông khỏi những nhà xã hội học tri thức còn lại như Mannheim và Bourdieu, những người tập trung vào các lợi ích nhóm đằng sau những nhận định khác nhau về tri thức, và trong trường hợp của Bourdieu, là những lĩnh vực nghiên cứu khác nhau.

Các quan hệ tri thức, đơn thức và bản sắc

Xuất phát điểm của Nghiên cứu Xã hội học về tri thức của Bernstein là những điều kiện khuyến khích sự hình thành của các loại bản sắc gắn với “tính nội hướng” (inwardness) và “sự tận hiến nội tại đối với quá trình nhận thức” (inner dedication to knowing). Điều này rất quan trọng, bởi vì có thể nói chính những đặc điểm này mà, khi ở dạng lý tưởng hóa, đã định nghĩa thế nào là một học giả và một nhà chuyên môn, đồng thời chúng hiện đang bị thách thức bởi những áp lực kinh tế gắn với quá trình thị trường hóa cùng các chính sách quốc gia nhằm thu hẹp sự tự chủ của các nhà chuyên môn và hướng những hoạt động của họ theo những mục đích chính trị.

Mô thức cấu trúc tri thức làm nảy sinh “sự tận hiến nội tại” là cái mà Bernstein gọi là các “đơn thức” (singulars). Ông định nghĩa các đơn thức là: ‘Những cấu trúc tri thức mà chủ thể sáng tạo ra chúng đã nắm giữ được một khoảng không gian để tự đặt cho mình một cái tên duy nhất, một diễn ngôn chuyên biệt và khu biệt với chuyên ngành (lĩnh vực) nhận thức của riêng nó bao gồm văn bản, các hoạt động thực hành, các quy tắc tuyển lựa đầu vào và chứng nhận cho phép hành nghề.’ (Bernstein, 2000:52)

Đối với Bernstein, các đơn thức là một khái niệm lý thuyết. Chúng được dùng để chỉ những thực thể có ranh giới phân định rõ ràng và “được định hướng vào quá trình phát triển nội tại” – những yếu tố tạo thành các loại bản sắc, tôn vinh sự thanh khiết của các phạm trù và mang đặc tính của “cái thiêng” (theo nghĩa xã hội học của Durkheim).

Ông xác định những điều kiện cấu trúc chủ chốt của các đơn thức cũng như ý nghĩa của chúng đối với việc tạo lập các bản sắc như sau:

Đặc tính của “cái thiêng” của chúng [các đơn thức]... không phải nảy sinh từ nguyên tắc đạo đức “tri thức vị tri thức”, mà chủ yếu là một tương quan phụ thuộc của quá trình xã hội hóa chuyển thành sự

tận hiến của chủ thể: bởi vì chính chủ thể trở thành cái neo của bản sắc. Bất kì nỗ lực nào nhằm xóa mờ [các ranh giới] giữa các chủ thể hay thay đổi độ rõ ràng của sự phân loại... đều có thể bị coi là sự đe dọa đối với bản sắc và sự trải nghiệm như vậy chính là quá trình làm ô nhiễm cái thiêng.

(*Sđd.:54-55* (chữ trong ngoặc vuông là của tôi))

Ông cũng nhấn mạnh sự gắn kết của các đơn thức với tính thiêng (theo nghĩa của Durkheim) và sự tận hiến nội tại: ‘Mặt thiêng [của các đơn thức] tách biệt chúng, hợp thức hóa tính dị biệt của chúng và tạo thành những bản sắc tận hiến chỉ hướng tới tiếng gọi nghề nghiệp của mình.’ (Bernstein, 2000: 54). Bernstein cũng khẳng quyết rằng chính sự kết cấu các quan hệ tri thức là cái quyết định sự hình thành của những bản sắc chuyên môn. Chẳng hạn:

hình thái của các hoạt động thực hành giáo dục phụ thuộc gần như hoàn toàn vào tương quan giữa các phạm trù này... tính đặc thù của mỗi phạm trù được tạo ra, duy trì và tái tạo chỉ khi những mối quan hệ giữa các phạm trù được gìn giữ [hay nói cách khác] là sự gìn giữ sự biệt lập giữa các phạm trù.

(*Sđd.* (chữ tôi thêm trong ngoặc vuông))

Tuy nhiên, ông đưa ra những yếu tố của cách diễn giải có tính lịch sử và cấu trúc về nguồn gốc của tính nội hướng. Để làm được điều này, ông sử dụng sự mô tả của Durkheim về chương trình học của Trường Đại học Paris thời Trung cổ (Durkheim, 1977). Durkheim nhấn mạnh thực tế rằng chương trình học Ba Môn (gồm môn logic, ngữ pháp và văn phong) với trọng tâm “ngôi lời” (the word) đi trước chương trình học Bốn Môn (gồm môn đại số học, hình học, thiên văn học và âm nhạc).

Bernstein cho rằng tính trừu tượng của chương trình học này có thể gắn với những đặc tính độc nhất nào đó của tôn giáo Cơ Đốc. Ông cho rằng chỉ Cơ Đốc giáo mới tất yếu phải trừu tượng và cá thể. Đây là hậu quả của sự chuyển dịch giữa cái bên trong và cái bên ngoài chúng ta và cũng là hậu quả của cách thức mà Cơ Đốc giáo giải quyết nó. Đối với Bernstein, Cơ Đốc giáo là một tôn giáo với niềm tin chưa được xác thực vì thế mà niềm tin ấy luôn cần phải giành lại liên tục, tạo nhu cầu cần có bộ môn “thần học và sau đó là sự phạm học”. Hậu quả là, trong Cơ Đốc giáo ngoài lời với tư cách là “mối quan hệ tri thức” là cái đi trước hành động thực hành trong thế giới. Do vậy, theo đó mà ‘chương trình học Ba Môn... tạo thành một hình thức cụ thể của ý thức... cái ngã nội tại đúng thực, như là một điều kiện tiên quyết để giác tính (sự hiểu biết) của ta về thế giới có hiệu lực.’ (Sđd.:83)

Chính sự sắp xếp lần lượt mang tính sự phạm này (“ngôi lời” đi trước “thế giới”) mà tính nội hướng và sự cam kết tận hiến đã định hình nguyên tắc hành động dấn thân với thế giới mà Bernstein cho rằng “chúng ta có thể tìm ra những nguồn gốc của các nghề nghiệp”. Ông không diễn giải chi tiết thêm. Tuy nhiên, ý nghĩa của nó đã rõ ràng. Sự cam kết nghề nghiệp và tinh thần tận hiến đi cùng nó được khởi phát, ít nhất phần nào, từ sự tách biệt của “ngôi lời” với “thế giới”. Trong phần tiếp theo, tôi muốn tìm lại những ngụ ý của nhận định này về nguồn gốc của các nghề cho cuộc khủng hoảng tri thức nghề hiện nay bằng cách sử dụng ba khái niệm của Bernstein về các quan hệ tri thức.

Từ các đơn thức tới các miền thức

Bernstein phát triển khái niệm “các miền thức” (regions) làm khái niệm tương ứng cũng như là tiền thân của các “đơn thức” như đã nói. Với tư cách là các cách tiếp cận đối với tri thức, các đơn thức có thể

được coi là điểm cuối năm đối diện với các đơn thức. Chúng là những cấu trúc tri thức mà một vài đơn thức được hợp lại thành một khung tích hợp. Khác với các đơn thức với tính nội hướng, Bernstein coi các miền thức hướng ra ngoài theo “các lĩnh vực hoạt động thực hành” (fields of practice) trong thế giới. Ông coi y học và kiến trúc là những ví dụ về “các miền thức cổ điển”, được thể chế hóa trong lòng các trường đại học ở thế kỉ 19; và các miền thức hiện nay bao gồm các ngành học kinh doanh, truyền thông và báo chí.

Sự trình bày của Bernstein về ý nghĩa của các miền thức chủ yếu liên quan tới những hậu quả tiềm năng của cái mà ông gọi là “quá trình miền hóa” (regionalization) của tri thức (nghĩa là sự gia tăng của các miền thức) trong giáo dục đại học. Ông đổi chiểu thế kỉ 19, khi mà các đơn thức là mẫu thức của cấu trúc tri thức, với thế kỉ 20 khi tri thức ngày càng bị “miền hóa” khi các nhà quản trị giáo dục đại học buộc phải tái cơ cấu các khóa học để đáp ứng nhu cầu của học sinh, nhà tuyển dụng và chính phủ. Ông coi “các miền thức”, dù là “cổ điển” hay “hiện đại”, là tình trạng ngày càng phụ thuộc vào những yêu cầu thay đổi nhanh chóng của các lĩnh vực hoạt động thực tiễn bên ngoài mà các miền thức có liên hệ với, và chính điều này đã dẫn tới, như ông nói, một kiểu “linh hoạt hóa cái Tôi”, và sự dễ dãi từ phía các nhà chuyên môn và thậm chí các học giả trong việc đáp ứng bất kỳ yêu cầu gì về việc tái định hình bộ môn của họ từ mệnh lệnh của thị trường. Ông nhận thấy quá trình miền hóa này để lại những hệ lụy sâu sắc đối với vấn đề bản sắc:

Các bản sắc... là cái chúng đang là, và cái chúng sẽ là, như là một hậu quả của sự phóng chiếu... của tri thức với tư cách là một hoạt động thực tiễn theo bối cảnh nào đó... Tương lai của bối cảnh này sẽ quy định bản sắc và tính biến đổi của bối cảnh sẽ kiểm soát bản chất của quá trình miền hóa và do đó là cái bản sắc được phóng chiếu.

(Sđd.:55)

Do đó ông mô tả sự mất quyền kiểm soát liên tục đối với các miền thức của các thành viên trong các nghề chuyên môn thông qua quá trình suy giảm mối căng thẳng giữa các đơn thức và những lĩnh vực hoạt động thực hành khác nhau. Đây là diễn biến mà Gibbons và các đồng nghiệp của mình coi là một bước ngoặt tích cực (Gibbons và các cộng sự, 1994) và là sự chuyển dịch từ tri thức Kiểu 1 sang tri thức Kiểu 2.

Cần khám phá một số ý nghĩa ẩn sau cách phân tích này. Trước hết, chúng liên quan tới những đơn thức và miền thức “cổ điển” nhất định trong đó sự tái cơ cấu hiện nay ở các lĩnh vực tri thức chuyên ngành và những thay đổi về bản sắc tương ứng có thể gây hậu quả nghiêm trọng – và có thể là sẽ rất nguy hại – đối với những ai liên quan và đối với xã hội nói chung. Thứ hai, Bernstein ngụ ý rằng quá trình “miền hóa tri thức” mà trong đó, theo ngôn ngữ của ông, ngôi lời và thế giới vốn được gắn kết trong tương quan với nhau, hiện bỗn thân nó đang bị đe dọa bởi các thế lực thị trường. Sự đe dọa này gắn với sự xuất hiện của một thức mới trong quan hệ tri thức mà ông gọi là phổ thức (genericism). Chương này tập trung vào luận điểm thứ hai.

Sự xuất hiện của phổ thức

Bernstein ghi chú rằng từ những năm 1980, khi quá trình miền hóa bắt đầu trở nên thịnh hành trong các trường đại học, thì một thức diễn ngôn sử phạm mới xuất hiện, ban đầu ở bậc học trước đại học. Đó là cái mà ông gọi là phổ thức (generic mode). Ông liệt kê các đặc điểm của nó như sau:

- nó bắt nguồn từ bên ngoài và độc lập với chương trình học chính thống;

- nó được hướng trước hết vào các kinh nghiệm ngoại khóa;
- nó xuất hiện ban đầu trong lĩnh vực giáo dục bổ túc, không phải ở các trường đại học;
- nó có mối liên hệ với những yêu cầu của thị trường và với việc cải thiện “tính linh hoạt” của con người đối với việc làm;
- nó dựa trên giả định phổ biến có trong một loạt các công việc, việc làm và nhiệm vụ.

Kể từ khi Bernstein công bố bản đầu tiên của bài báo năm 1996, mô hình phổ thức đã lan rộng rất xa khỏi nguồn gốc là lĩnh vực giáo dục tiền hướng nghiệp và trong các loại hình đào tạo kỹ năng nghề ở mức thấp tại nơi làm việc; từ năm 2000, chúng có mặt trong các chương trình đào tạo tiến sĩ. Thông thường chúng được thể hiện qua các thuật ngữ như kỹ năng chính hay cốt lõi, kỹ năng tư duy, kỹ năng giải quyết vấn đề và làm việc nhóm. Chúng được giả định là có thể áp dụng cho mọi môn học, mọi miền thể và mọi lĩnh vực hoạt động thực hành. Bernstein lập luận rằng chúng không ‘đơn thuần chỉ là những quy trình tiết kiệm cho việc lĩnh hội tri thức mà còn dựa trên một khái niệm mới về việc làm và cuộc sống... cái có thể được gọi là chủ nghĩa ngắn hạn.’ (Sđd.:58)

Các quan hệ tri thức theo phổ thức như các kỹ năng chính đã được viện tới liên tục trong các bản Báo cáo Trắng (White Papers) từ đầu những năm 1990, đáng chú ý là ở cách mà họ nói tới việc giáo dục suốt đời và không chỉ giới hạn ở nhà trường phổ thông, cao đẳng hay đại học, và được gắn với quá trình học và các kỹ năng hơn là giáo dục. Như theo cách nói của Bernstein, phổ thức giả định rằng chúng ta đang ở trong một thế giới mà ‘những kinh nghiệm cuộc sống không thể được dựa trên những mong đợi về một tương lai ổn định và vị thế của ta trong đó. Chính vì thế mà một khả năng mới phải được phát triển’ (Sđd.:59). Ông dùng thuật ngữ “tính khả luyện” (trainability),

hay là khả năng thích nghi với quá trình tái đào tạo liên tục để ứng phó được với những yêu cầu mới của công việc và cuộc sống. Khái niệm “tính khả luyện”, vốn có nhiều điểm chung với thuật ngữ tương tự là “học để học”, nhấn mạnh những năng lực mà con người cần để thích nghi với mọi sự thay đổi tạm thời của thị trường. Năng lực “học để học” thường được coi là tích cực và cần được khuyến khích một cách rõ ràng. Tuy nhiên, Bernstein lại cho rằng dường như có ‘một sự trống rỗng trong khái niệm về “tính khả luyện”, một sự trống rỗng khiến khái niệm chỉ được nói về chính nó và do đó tự loại trừ nó... Nếu khái niệm mà trống rỗng thì làm sao tác nhân có thể nhận ra mình và người khác?’ (*Sđd.:59*)

Câu trả lời của Bernstein là sự công nhận rằng cơ sở của bản sắc ngày càng đến từ “những nền tảng vật chất của sự tiêu thụ”. Nói cách khác, “đó chính là những sản phẩm của thị trường có chức năng truyền tiếp cái biểu đạt mà qua đó những hình thức ổn định tạm thời được kiến tạo” (*Sđd.*).

Bernstein kết luận bài thảo luận ngắn về ý nghĩa của phô thức bằng lời bình luận rằng do thức này được mở rộng từ nguồn gốc của nó trong công việc chân tay: ‘khái niệm về quan năng đào tạo được thể chế hóa thành *mục tiêu sư phạm căn bản...*’ (*Sđd.* (chữ tôi in nghiêng)). Nó tái tạo những khái niệm ảo tưởng về cuộc sống và công việc vốn trừu tượng hóa những kinh nghiệm đó với các quan hệ quyền lực trong điều kiện sống của họ và phủ nhận những khả thể của giác tính và sự phê phán. Liên hệ với phần phân tích trước, các bản sắc đã chuyển (theo cách lý giải của Bernstein) từ những ranh giới được phân định rõ và tính nội hướng gắn với các đơn thức thông qua mối cảng thẳng giữa một tình trạng nơi mà các bản sắc ngày càng bị thị trường bên ngoài định nghĩa.

Thảo luận

Tôi bắt đầu bằng việc vạch ra một vài thách thức đối đầu với các nghề chuyên môn hiện nay. Tôi cho rằng chúng liên quan tới sự tự chủ của mình, tới nền tảng tri thức và tới tính hiệu lực của bất kì quan điểm đạo đức về tiếng gọi nghề nghiệp, và tất nhiên là tới những đặc quyền đặc lợi gắn với trình độ chuyên gia trong nghề. Tôi cũng cho rằng những thách thức này có liên hệ với hệ thống những câu hỏi nhận thức rộng hơn ra đời do sự thay đổi kinh tế và những phản hồi của chính phủ đối với họ và do một số xu hướng trong lý thuyết xã hội và đã được thảo luận đâu đó trong cuốn sách này.

Sau đó tôi bàn về các tư tưởng của Basil Bernstein. Tôi đã cho thấy cách ông định vị quan điểm về một nghề chuyên môn, và nói rộng hơn là quan điểm về tri thức, trong sự biến vị giữa mối quan hệ cái Tôi bên trong với cái thế giới bên ngoài mà cùng nhau đã tạo nên bản sắc của chúng ta như là những sinh vật xã hội đồng thời những thành viên của xã hội, và nói cụ thể hơn, đối với nhiều người, còn là những thành viên của các nghề chuyên môn.

Tôi đã trình bày những phân tích của Bernstein đã thay đổi ra sao theo sự chi phối của các quan hệ tri thức đối với bản sắc thông qua ba phương thức (ông cũng gọi chúng là những phương thức của diễn ngôn sư phạm) – đó là đơn thức, miền thức và phổ thức. Sau đó tôi đã thảo luận về sự xuất hiện của quá trình miền hóa và phổ hóa như là những quan hệ tri thức chiếm ưu thế trong những thập kỷ gần đây.

Đối với Bernstein, các đơn thức, mặc dù có tính nội hướng là chủ yếu, và do đó, như ông nói, với xu hướng tự yêu mình, có hai mặt như những đồng xu – một mặt hướng vào bên trong qua khái niệm về tiếng gọi nghề nghiệp, và mặt kia hướng ra ngoài theo nền tảng vật chất cho sự tồn tại và lợi ích kinh tế. Cách khái niệm hóa lưỡng phân các đơn

thức như vậy có vai trò vô cùng quan trọng để tránh hai xu hướng trái ngược nhau trong những bài viết về các nghề chuyên môn – một kiểu tự biện minh và một sự hoài nghi coi chúng chỉ đơn thuần là ý thức hệ về đặc quyền đặc lợi – và đối với sự phân tích theo đó cùng với tiềm năng khám phá tình trạng hiện tại mà các thành viên các nghề chuyên môn đang phải đối mặt. Các miền thức, với tư cách là những tổ hợp của các đơn thức, cũng có hai mặt thể hiện qua mối cảng thẳng giữa các đơn thức và các lĩnh vực hoạt động thực hành. Tuy nhiên, mối cảng thẳng này đang ngày càng bị thế giới thực hành bên ngoài chi phối. Trong khi đó, Bernstein coi phô thức và khái niệm gắn với nó là “tính khả luyện” về bản chất là một khái niệm rỗng – nó không có tính nội hướng, chỉ có khả năng phản ứng với những sáng kiến sư phạm mới. Kết luận logic theo đó là phô thức chính là kết cục của các nghề chuyên môn như cách chúng ta vẫn hiểu.

Từ quan điểm về các nghề chuyên môn, cách phân tích này tưởng chừng rất bi quan và mang tính tiền định. Trong một bình luận sâu cay, khi liên hệ luận điểm về cái chết của các nghề chuyên môn với quá trình thực dụng hóa tri thức, Bernstein nhấn mạnh rằng:

Có một khái niệm mới về tri thức [đang hình thành] và mối quan hệ của nó đối với những người sử dụng và sáng tạo nó... Sau gần một nghìn năm tri thức bị ly thân khỏi tính nội hướng và thực sự bị tước đoạt giá trị nhân bản... cái đang ở bên bờ vực chính là bản thân khái niệm giáo dục.

(Bernstein 2000: 86; chữ tôi thêm vào trong ngoặc vuông)

Bằng việc chỉ ra sự ly thân giữa tri thức với tính nội hướng, Bernstein không chỉ cảnh báo về sự biến mất mang tính tiến bộ của những điều kiện của tri thức hay tính chuyên nghiệp như theo cách ta vẫn hiểu. Ông cũng đồng thời đưa ra một quan sát mang tính dự báo

về những hậu quả của việc cho phép sự nhiệt thành đổi với việc học linh hoạt và tiềm năng giáo dục qua internet được diễn ra tự do (Young, 2006).

Luận điểm về chủ nghĩa tiền định và bi quan trong cách phân tích của Bernstein cũng có cái hợp lý, nhưng theo ý tôi nó còn quá phiến diện. Ông đã lo lắng rằng quá trình “thị trường hóa” đang hủy hoại những điều kiện cho tính chuyên nghiệp và nói rộng hơn là bản thân tri thức. Tuy nhiên, tự nó, luận điểm này đã cưỡng điệu hóa tính cấu trúc trong phân tích của ông, và bỏ qua mức độ mà ông nhấn mạnh về tầm quan trọng của những điều kiện lịch sử cụ thể mà tính chuyên nghiệp (professionalism) hình thành.

Trước đó tôi đã nói tới luận điểm của Bernstein cho rằng Cơ Đốc giáo thời Trung Cổ đòi hỏi phải có “thần học, và luôn tăng cường thần học”, và rằng sự xác tín luôn phải được “giành được và tiếp tục giành được”. Tương tự như vậy, mặc dù quá trình thị trường hóa đang hủy hoại những điều kiện của tri thức và tính chuyên nghiệp, cũng chính tính chuyên môn mà qua đó tri thức thị trường cần tối mới được tạo ra; thị trường không tự tạo ra tri thức hay các sản phẩm. Theo đó, giống như sự xác tín luôn cần phải giành được và tiếp tục giành được, những điều kiện cho tính chuyên môn và sự sáng tạo tri thức – sự tự chủ và sâu xa hơn là sự tất yếu của việc đặt “ngôi lời” trước thế giới cần phải được thiết lập lại; đây chính là ý nghĩa của tính chuyên nghiệp. Sự tất yếu của việc đặt “ngôi lời” lên trước “thế giới” vẫn tồn tại cho dù những điều kiện hiện thực hóa sự tất yếu ấy đã thay đổi. Nghị trình mà chúng ta kế thừa từ Bernstein là khám phá những điều kiện cho tính chuyên môn và cho sự sáng tạo của tri thức được tạo ra như thế nào trong những hoàn cảnh thời đại hiện nay.

[57]. Trong tiếng Anh, có một số từ khi dịch sang tiếng Việt rất hay được hiểu chung là “nghề nghiệp” hoặc “công việc”, đó là profession, occupation, job và work. Profession (tạm dịch: nghề chuyên môn) được dùng để chỉ các nghề đòi hỏi chuyên môn, được đào tạo căn bản về lý thuyết và kĩ năng. Occupation (tạm dịch: nhóm nghề nghiệp) được dùng cho mục đích thống kê. Job và work (nghề, công việc) là danh từ chỉ nghề nghiệp hay việc làm nói chung. (ND)

SỰ PHÂN CHIA GIÁO DỤC HÀN LÂM/HƯỚNG NGHIỆP TRONG LĨNH VỰC GIÁO DỤC SAU BẬC BẮT BUỘC VÀ VẤN ĐỀ TRI THỨC

Mở đầu

Sự phân chia giáo dục hàn lâm/hướng nghiệp là một đặc điểm của mọi hệ thống giáo dục và có một lịch sử còn trước cả khi giáo dục đại chúng ra đời. Mỗi quan tâm của tôi trong chương này nảy sinh từ cách đây 20 năm khi tôi tham gia vào việc thành lập Trung tâm Giáo dục sau Tuổi 16 tại Học viện Giáo dục. Tuy nhiên một điều quan trọng là đó là thời điểm mà các nhà lập chính sách Anh Quốc đang bắt đầu cân nhắc xem liệu sự phân chia đó, ít nhất theo hình thái của nó ở Anh, có là những rào cản cho việc cải thiện chất lượng trình độ tri thức và kỹ năng của lực lượng lao động nói chung hay không, thay vì coi đó là một cấu trúc đương nhiên.

Sau năm năm từ 1986, Trung tâm Giáo dục sau Tuổi 16 được Phòng Tuyển dụng của Chính phủ đài thọ trong khuôn khổ dự án có tên Sáng kiến Giáo dục Kỹ thuật và Hướng nghiệp được thiết kế để khuyến khích tính hướng nghiệp trong các chương trình học ở nhà trường phổ thông và cao đẳng. Cần nhớ rằng Trung tâm Giáo dục sau Tuổi 16 có cơ sở ở một học viện có tính hàn lâm nhất trong mọi cơ sở

giáo dục, một trường đại học và ở một Khoa Giáo dục vốn hầu như không có mối liên hệ nào với thế giới việc làm. Bởi thế, chúng tôi phải đương đầu trực tiếp với thực tế về sự phân chia hàn lâm/hướng nghiệp. Câu hỏi mà ngay từ đầu chúng tôi đặt ra là liệu sự phân chia này theo một nghĩa nào đó có là một đặc điểm tất yếu của một xã hội hiện đại, hay có thể trở thành, ít nhất như nó được thể hiện trong hệ thống giáo dục, một hệ thống thống nhất (tích hợp). Chủ đề của chương này là làm thế nào trong 20 năm qua, tôi đã tư duy lại sự hiểu biết của tôi về những yếu tố cần cho quá trình phát triển một chương trình thống nhất và một hệ thống đánh giá trình độ có thể thay thế được cho hệ thống dựa trên sự phân chia truyền thống giữa giáo dục hàn lâm và hướng nghiệp.

Tôi là một trong số các tác giả của bản báo cáo của Viện Nghiên cứu Chính sách Công (Institute for Public Policy Research – IPPR) nhan đề *Hệ thống Văn bằng Tú tài của Anh Quốc* (Finegold và các cộng sự, 1990) được xuất bản năm 1990. Đặc biệt, liên quan tới những khẳng định được nêu ra trong báo cáo, nó có tiêu đề là *Kết thúc Sự Phân chia giữa Giáo dục và Đào tạo*. Trong báo cáo đó chúng tôi đưa ra luận điểm ủng hộ việc kết thúc một chương trình học và hệ thống đánh giá trình độ dựa trên sự phân chia hàn lâm/hướng nghiệp bằng cách đưa ra các căn cứ kinh tế học, xã hội học, chính trị học và giáo dục học. Chúng tôi đã đưa ra những đề xuất cho việc thống nhất chương trình học và hệ thống đánh giá trình độ sau tuổi 16. Gần 17 năm sau, tôi tiếp tục ủng hộ tầm nhìn chính trị về một hệ thống giáo dục bình đẳng hơn được nêu ra trong bản báo cáo IPPR. Tuy nhiên, tôi cho rằng nếu muốn tiến tới tầm nhìn đó thì chúng ta cần đặt vấn đề đối với những căn cứ cho việc thiết lập một hệ thống thống nhất trong thời gian trước mắt. Chương này bắt đầu bằng một số nét văn tắt về những vấn đề kinh tế, chính trị và xã hội đãng sau cái được gọi

là “cuộc tranh cãi về sự thống nhất”, và tiếp tục xoáy vào những vấn đề giáo dục cụ thể mà trong những năm 1990 chưa được chú ý.

Cách tiếp cận của tôi đối với vấn đề khắc phục sự phân chia giáo dục hàn lâm với hướng nghiệp có cơ sở từ những vấn đề lý thuyết trong ngành xã hội học tri thức giáo dục đã được bàn tới ở Phần 1 của cuốn sách này. Cho tới khi viết bài tham dự một hội thảo ở Hà Lan, chính là nguyên bản mà chương này dựa vào, hai mảng nghiên cứu rất khác trong công trình của tôi về chính sách chương trình học và xã hội học giáo dục vẫn còn khá tách biệt nhau. Tôi sẽ cố gắng cho thấy làm thế nào mà cuộc tranh cãi giữa cách tiếp cận kiến tạo luận xã hội và cách tiếp cận duy thực xã hội đối với tri thức đã trở thành chủ đề chính của cuốn sách này – cũng là chủ đề liên quan tới cuộc tranh cãi về cách khắc phục sự phân chia giáo dục hàn lâm/hướng nghiệp. Mặc dù cách tiếp cận duy thực xã hội rất phê phán những tuyên bố ủng hộ sự thống nhất, tôi cho rằng nó mang lại một cơ sở đáng tin cậy hơn cho việc cải thiện chất lượng của cả giáo dục hàn lâm và giáo dục hướng nghiệp, và về lâu về dài, cho việc hoàn thiện mục tiêu rộng hơn của bản báo cáo IPPR.

Tạo kết nối giữa các cuộc tranh luận trong ngành xã hội học giáo dục và chính sách giáo dục hóa ra lại khó hơn tôi đã tưởng. Mỗi liên hệ “lý thuyết” với “thực hành” (hay chính sách) không bao giờ hiển hiện ngay trước mắt. Sự phù hợp hoàn hảo hay dễ dàng giữa chúng là điều không thể, đồng thời bất kì nỗ lực nào nhằm tạo sự phù hợp giữa chúng đều tất yếu dẫn tới vai trò quá thực dụng của một nghiên cứu lý thuyết khiến yếu tố phê phán của nó bị coi nhẹ (xem Chương 7). Tôi đã chỉ ra ở Chương 4 là một vài nhà nghiên cứu như Yrjo Engestrom, lý thuyết gia văn hóa-xã hội người Phần Lan, đã có quan điểm rằng sự phân biệt lý thuyết/thực hành bản thân nó đã trở nên lỗi thời đối với sự thay đổi của nền kinh tế toàn cầu và rằng chúng ta cần hướng về

một tư tưởng kết nối thông qua “hoạt động thực hành có căn cứ lý thuyết” (Engestrom 2004). Trong Chương 7, tôi lập luận quan điểm ngược lại rằng việc làm lu mờ sự phân biệt giữa tri thức lý thuyết và tri thức thực hành sẽ cản trở sự phát triển của lý thuyết và khiến sự tham gia nghiên cứu chính sách của các nhà nghiên cứu dễ bị các mệnh lệnh kinh tế và chính trị chi phối. Nếu, trong tương lai xa, lý thuyết có cơ hội hướng dẫn thực hành và chính sách, thì nó cần một khoảng không gian cho riêng nó. Sai lầm mà tôi đã mắc phải trong những năm 1970 là để cho thấy thế giới (tôi chỉ giới hạn tập trung vào chương trình học) có thể thay đổi trước khi tôi có một lý thuyết đầy đủ về một chương trình học.

Phần còn lại của chương này được chia làm 6 phần. Phần 1 trình bày ngắn gọn về diễn biến của chính sách giáo dục sau tuổi 16 ở Anh Quốc từ những năm 1990. Phần 2 tóm tắt những luận điểm trước đó về vấn đề tri thức trong ngành xã hội học giáo dục. Phần 3 nêu quan điểm về sự hợp lý của lý thuyết duy thực xã hội về tri thức. Phần 4 tìm hiểu sự phù hợp của lý thuyết đối với những tranh cãi về chương trình học sau 16 tuổi. Phần 5 phân tích phê phán các khái niệm về tính kết nối và sự chuyên môn hóa có tính kết nối vốn là nguyên lý đằng sau luận điểm ủng hộ, một cách ngầm ẩn hay minh bạch, một chương trình thống nhất. Phần 6 liên kết luận điểm của chương này với Chương 9 và ý nghĩa của nó đối với chương trình học hướng nghiệp. Phần 7 kết luận bằng vài bình luận về ý nghĩa rộng hơn của cuộc tranh cãi về “sự thống nhất” và phản hồi của tôi trong chương này.

Chính sách giáo dục cho tuổi trên 16 ở Anh Quốc từ những năm 1990

Từ cuối những năm 1980, tôi cùng nhiều đồng nghiệp trong lĩnh vực giáo dục sau giai đoạn bắt buộc ở Anh Quốc đã ủng hộ quan điểm

rằng sự phân chia giữa chứng chỉ hàn lâm và hướng nghiệp là không hiệu quả và không công bằng, đồng thời còn làm kéo dài cái được gọi là “sự quân bình kĩ năng thấp” trong các nơi làm việc và trong giáo dục và đào tạo (Finegold và Soskice, 1988). Quan điểm này được nêu ra trong bản báo cáo IPPR mà tôi đã nói đến, trong một loạt các dự án nghiên cứu và ấn bản được tiến hành cùng với các đồng nghiệp ở Scotland (Raffe và các cộng sự, 2007), và trong cuốn sách của tôi nhan đề *Chương trình học của Tương lai* (Young, 1998). Cuốn sách đó tập trung vào hình thức mà một chương trình học thống nhất cần có: không còn dựa vào các môn học tách biệt dành cho giáo dục hàn lâm và không dựa vào các tiêu chuẩn nghề quốc gia dành cho giáo dục hướng nghiệp. Tôi, cùng với những đồng nghiệp khác (Young, 1998, Young và Spours, 1998), đã phát triển quan điểm rằng một “chương trình học của tương lai” thống nhất cần dựa vào nguyên lý về *sự chuyên môn hóa có tính kết nối* (connective specialization) – một ý tưởng mà tôi sẽ trở lại trong Phần 5 của chương này.

Những nỗ lực nhằm cải cách chương trình học sau tuổi 16 (và gần đây là sau tuổi 14) ở Anh đã mang một đặc điểm có tính lặp lại khá ngạc nhiên từ năm 1990. Do nó được xuất bản bởi một Ban Cố vấn thuộc phái cấp tiến Trung Tả (left-of-centre) khá ít tên tuổi, bản báo cáo IPPR nhan đề *Hệ thống Văn bằng Tú tài của Anh Quốc* xuất hiện năm 1990 bất ngờ tạo ảnh hưởng lớn, không chỉ trong cộng đồng nghiên cứu giáo dục. Bởi vậy không ngạc nhiên khi Đảng Bảo thủ lúc đó, một năm sau và không lâu trước khi diễn ra cuộc Tổng Đầu cử, cảm thấy cần thiết phải xuất bản Báo cáo Trắng của riêng mình mang tên *Giáo dục và Đào tạo cho Thế Kỉ 21* (HMSO 1991). Bản báo cáo này chối bỏ chiến lược thống nhất, và khẳng định lại rằng giáo dục tương lai vẫn dựa trên các lộ trình hàn lâm (A-level) và hướng nghiệp riêng biệt. Hơn một thập kỉ sau, lịch sử gần như tự nó lặp lại. Sự khác nhau là liên minh chính trị và lập trường của những tác nhân chủ chốt

có liên quan. Những đề xuất cho một chương trình thống nhất và sự loại bỏ dần chương trình học phân chia hàn lâm/hướng nghiệp bắt đầu xuất hiện vào năm 2004, không phải từ cánh Hữu mà từ một ủy ban do chính phủ thiết lập (có chủ tịch là người trước đây là Chánh Thanh tra, Mike Tomlinson). Nhóm Hoạt động Tomlinson báo cáo vào năm 2004 (DFES, 2004), và đề xuất rằng hệ thống văn bằng chứng chỉ hàn lâm và hướng nghiệp cần dần dần loại bỏ trong vòng 10 năm và thay bằng một chứng chỉ duy nhất gồm 4 mức trình độ trong đó tất cả học sinh trong độ tuổi 14 – 19 sẽ lựa chọn theo phép tổ hợp một tập sẵn có các mô-đun môn học bắt buộc và chuyên môn. Vào năm 2005, chính quyền Đảng Lao động bác bỏ những đề xuất này, và trong bản Báo cáo Trắng của mình, đã quyết định duy trì lộ trình phân chia hàn lâm/hướng nghiệp; Hệ văn bằng chứng chỉ hướng nghiệp được gọi là Chứng chỉ Chuyên môn mặc dù thuật ngữ “chuyên môn” từ đó đã không được dùng nữa. Lúc đó chúng ta gần như hoàn toàn quay trở lại tình trạng năm 1991 (hoặc có lẽ chúng ta chưa bao giờ biến chuyển!), khi mà chính quyền Đảng Bảo thủ lúc đó cũng đưa ra đề xuất tương tự về việc tiếp tục một hệ thống giáo dục và đào tạo sau giai đoạn bắt buộc gồm 3 loại trường phổ thông.

Mục đích của tôi ở chương này không phải là để gây sự với chính quyền và Tomlinson. Những câu hỏi mà tôi muốn đặt ra là, có phải những người trong số chúng ta đã ngây thơ hay lý tưởng khi ủng hộ một hệ thống hợp nhất vào những năm 1990, hay nếu không phải thì sai lầm ở đâu? Có phải cách phân tích kinh tế của ta, rằng nền kinh tế toàn cầu cần một hệ thống giáo dục mới, đã có sai lầm căn bản? Có phải cách phân tích chính trị của ta đã sai lầm khi giả định rằng sự loại bỏ dần trình độ A-level và một hệ thống hợp nhất cho lứa tuổi 14 – 19 sẽ nhận được sự ủng hộ thực sự? Liệu chúng ta đã đúng khi giả định rằng cuộc cải cách này cần được coi là sự kết thúc hợp lý cái nhìn thấu đáo dành cho giáo dục phổ thông cơ sở được khởi phát từ Đảng

Cựu Lao động vào năm 1965? Hay có phải cách phân tích xã hội học về vai trò của giáo dục trong xã hội đã khiếm khuyết? Mặc dù quan trọng, tôi sẽ chỉ thảo luận những vấn đề trên một cách ngắn gọn trong chương này.

Cơ sở kinh tế cho sự hợp nhất

Lý do kinh tế ủng hộ sự hợp nhất và khắc phục sự phân chia giáo dục hàn lâm/hướng nghiệp được dựa trên cách lý giải mang tính tiến bộ về thay đổi mang tính toàn cầu đang diễn ra trong các nền kinh tế tư bản mà tôi đã nói tới khi liên hệ với giai đoạn hậu Apartheid ở Nam Phi trong Chương 7. Tuy nhiên, những dự báo trong những năm 1980 về sự thay đổi trong sản xuất hàng loạt và sự suy yếu ranh giới giữa lao động trí óc và lao động chân tay, cũng như giữa tri thức và kỹ năng, đã tỏ ra quá lạc quan. Sản xuất hàng loạt đang di chuyển từ châu Âu, những hình thức việc làm mới được tạo ra, nhưng không phải tất cả công việc đều có “trình độ cao” hay “dựa vào tri thức”; do đó những hình thức phân chia mới cũng bắt đầu xuất hiện. Hơn thế, có chứng cứ cho thấy những thay đổi mạnh mẽ trong quan hệ sản xuất đòi hỏi một tập hợp những điều kiện riêng không điển hình ở quốc gia này (Lane, 1989; Payne, 2000). Ít nhất có một giả định ngầm trong số các nhà “hợp nhất” thể hiện qua các ấn bản như *Hệ thống Văn bằng Tú tài của Anh Quốc*, cho rằng sự thay đổi kinh tế đang “đứng về phía chúng ta”, hay ít nhất bản thân nó cũng có thể khiến giáo dục thay đổi. Suy ngẫm lại về kinh nghiệm đó trong 17 năm qua, việc gắn những khả thi tiến bộ của giáo dục với những diễn biến kinh tế hiện tại dường như là một bất hợp lý.

Chủ trương chính trị cho sự hợp nhất

Trong khi quyết định xây dựng một hệ thống giáo dục phổ thông cơ sở toàn diện và loại bỏ trường chuyên và kì thi dành cho học sinh

từ 11 tuổi trở lên ở Anh vào những năm 1960 đã giành được sự ủng hộ rộng rãi, thì việc mở rộng những cải cách này sang giai đoạn sau bắt buộc lại là những vấn đề phức tạp hơn nhiều. Số học sinh thi chứng chỉ A-level đã mở rộng từ 3 phần trăm mỗi khóa khi bắt đầu vào năm 1951 đã tăng lên 40% mỗi khóa sau 5 thập kỉ. Những ai trong số chúng ta ủng hộ sự loại bỏ vào năm 1990, hay với Báo cáo Tomlinson một thập kỉ sau, với sự biến mất dần của A-level, đã không cân nhắc đầy đủ rằng sự mở rộng của nó – điều chưa bao giờ là kết quả của một chính sách rõ ràng – có thể khiến sự ủng hộ nó tăng lên. 17 năm sau Báo cáo IPPR *Hệ thống Văn bằng Tú tài của Anh Quốc* (Finegold và các cộng sự, 1990), chứng chỉ A-level không còn đủ để gọi là tinh hoa nữa. Mỗi khóa có tới một nửa đạt các chứng chỉ này, chúng đã trở thành một phần của số đông và, theo một cách nào đó, một hệ thống bớt tinh hoa hơn. Do đó, không ngạc nhiên khi chính quyền Đảng Lao động đều chống lại áp lực loại bỏ A-level, dù quan điểm cá nhân thành viên nội các là gì chăng nữa. Khi chính phủ quyết định bác bỏ những khuyến nghị trong báo cáo Tomlinson và duy trì chứng chỉ A-level vào năm 2005, cộng đồng giáo dục đã chống đối kịch liệt, nhưng đối với phần đông người dân bầu thì điều đó không gây nhiều chú ý. Từ đó tới nay quan điểm đó chưa gặp bất cứ cản trở nào.

Cơ sở xã hội cho một chương trình học hợp nhất

Một điều gần giống như một chân lý hiển nhiên mà nhiều người trong số chúng ta đã dễ dàng quên vào đầu những năm 1990, đó là giống mọi cấu trúc giáo dục, sự phân chia giáo dục hàn lâm/hướng nghiệp vốn có nguồn gốc trong sự phân chia lao động xã hội chứ không chỉ trong hệ thống giáo dục. Chỉ ở xã hội không có sự phân chia lao động – và điều này có nghĩa hoặc là một xã hội không tưởng hoặc một xã hội cộng sản nguyên thủy mà Marx đã mô tả – mới có thể

có một hệ thống giáo dục không phân chia hàn lâm/hướng nghiệp. Chứng cứ hùng hồn nhất cho điều này là ở hai nước Scotland và Thụy Điển, với hệ thống giáo dục sau tuổi 16 được hợp nhất, thông qua hệ thống văn bằng chứng chỉ ở Scotland và qua việc tạo một hệ thống các trường phổ thông trung học phổ cập. Ở mỗi trường hợp, dù có bằng chứng về lợi ích của sự hợp nhất nhưng sự phân chia hàn lâm/hướng nghiệp như là một đặc điểm của chương trình học vẫn gần như không thay đổi (Raffe và các cộng sự, 2007).

Trong chương này, tôi sẽ tập trung vào các vấn đề giáo dục này sinh từ các đề xuất hợp nhất chương trình học, và cụ thể là cách tiếp cận đối với sự hợp nhất được chủ trương trong báo cáo *Hệ thống Văn bằng Tú tài của Anh Quốc* (Finegold và các cộng sự, 1990), và được phát triển trong cuốn sách của tôi (Young, 1998), đồng thời được phản ánh, dù gián tiếp, trong các đề xuất của Báo cáo Tomlinson. Tôi sẽ lập luận rằng những đề xuất này, cũng như các chiến lược hợp nhất chương trình học nói chung, đã xao lâng những vấn đề về sự dị biệt hóa tri thức (và quá trình học) – một yếu tố căn bản cần được duy trì cho bất kì cuộc cải cách thực sự về giáo dục sau bậc bắt buộc. Để làm rõ luận điểm này, tôi sẽ quay trở lại các vấn đề về tri thức được thảo luận ở Phần 1.

Ngành xã hội học giáo dục và vấn đề tri thức

Những ai đã theo dõi các chương trước của quyển sách này sẽ thân thuộc với mạch chung của luận điểm trong chương này. Vào năm 1971, cuốn *Tri thức và Kiểm soát* (Young, 1971) được xuất bản và gắn với quá trình tái định hướng ở mức độ rộng hơn cho ngành xã hội học giáo dục, tiến tới những vấn đề về tri thức và chương trình học, và xa rời với trọng tâm vào sự phân phối các cơ hội giáo dục như trước đó. Trường phái “tân xã hội học giáo dục” xuất hiện với tư tưởng rằng

chính quá trình truyền bá văn hóa đóng vai trò cốt lõi của giáo dục học đường trong xã hội hiện đại. Theo đó, một vấn đề chủ chốt đối với các nhà xã hội học là tính ngắt quãng giữa văn hóa chung về tri thức học đường với những văn hóa khác nhau mà học sinh lĩnh hội được từ gia đình, bạn bè hay cộng đồng rồi sau đó mới mang chúng đến trường. Giải quyết được tính ngắt quãng này được định nghĩa là một “vấn đề sư phạm” đối với giáo viên cũng như đối với ngành xã hội học nói chung. Cơ sở giao tiếp xã hội của tính ngắt quãng văn hóa này ở Anh được Bernstein phân tích đầu tiên trong cuốn sách của mình về quy tắc ngôn ngữ và tính khả giáo (educability) (Bernstein, 1971) và bởi Bourdieu với khái niệm vốn văn hóa (Bourdieu và Passeron, 1977). Trong khi hầu hết các nghiên cứu đã dựa vào những tư tưởng của Bernstein và Bourdieu, mặc dù theo cách đơn giản hóa thái quá, có xu hướng chú trọng vào các nhân tố xã hội chi phối sự chênh lệch về thành tích học tập của trẻ em ở những tầng lớp xã hội khác nhau, thì trường phái “tân xã hội học giáo dục”, mặc dù cũng được phát triển từ mối quan tâm tương tự về sự truyền bá văn hóa, nhưng lại đi theo hướng ngược lại đối với những hậu quả về phân phối xã hội của chương trình học.

Những Nghiên cứu trong ngành xã hội học chương trình học trong những năm 1970 (ví dụ Whitty và Young, 1977) chủ yếu, nếu không nói là luôn luôn và công khai, dựa vào cách tiếp cận *kiến tạo xã hội* đối với tri thức. Cách tiếp cận này coi mọi tri thức, bao gồm chương trình học, như là một sự thể hiện của các hoạt động xã hội, lợi ích và mục đích. Khi được ứng dụng vào chương trình học, vai trò lý thuyết của xã hội học được thể hiện qua sự phê phán ý thức hệ. Nó nhằm chứng minh mọi hình thái tổ chức và lựa chọn tri thức trong chương trình học đều là những biểu hiện của các quan điểm, lợi ích hay mối quan hệ quyền lực ra sao. Giả định của nó là kiểu phân tích phê phán này có thể là cơ sở cho một chương trình học khác với đặc điểm phản

ánh những mối quan tâm xã hội rộng hơn chứ không chỉ của các nhà chuyên môn hay của những người đương cầm quyền. Nói cách khác, chương trình học được coi là một chiến trường chính trị. Có nhiều ví dụ kể từ khi phong trào giáo dục đại chúng bắt đầu đã cho thấy sự thật của luận điểm này – từ việc loại trừ môn Địa lý ra khỏi chương trình học do lý do tôn giáo ở thế kỷ 19 tới những tranh cãi hiện nay về việc đưa sáng tạo luận làm chủ thuyết thay thế cho thuyết tiến hóa của Darwin trong môn Sinh học.

Vấn đề triết học đối với kiến tạo luận xã hội, như được chỉ ra vào thời điểm đó (Pring, 1972), là về căn bản nó có tính tương đối cùng với tất cả các mâu thuẫn liên quan. Một điểm có ý nghĩa giáo dục quan trọng là những tri thức luận kiến tạo xã hội được dựa trên *khái niệm bất-dị biệt về tri thức* (*undifferentiated concept of knowledge*) . Bằng cách chú trọng tới cơ sở xã hội của nó, kiến tạo luận xã hội coi mọi loại tri thức – ý kiến, niềm tin, khoa học và các môn học – về cơ bản là như nhau, từ góc độ xã hội học. Mọi tri thức là một cách thể hiện của những mối quan tâm xã hội và do đó xuất phát từ một lập trường cụ thể. Kiến tạo luận xã hội do đó không thể mang lại những căn cứ giải thích tại sao một vài hình thái tri thức này mà không phải hình thái khác lại được đưa vào chương trình học. Từ góc nhìn như vậy, chương trình học chỉ đơn thuần là một thiết bị định vị nhằm khuyến khích các lợi ích và thế mạnh của một vài nhóm người thay vì những nhóm khác – dù họ là người da trắng, giới nam hay thuộc giai cấp trung lưu.

Nhận thức được những hạn chế của cách tiếp cận kiến tạo xã hội không có nghĩa là phủ nhận rằng mọi chương trình học đều chứa các yếu tố ý thức hệ. Thay vào đó, nhận thức đó là để phân biệt phê phán kiến tạo xã hội đối với tri thức giáo dục với những lý thuyết xã hội về tri thức như của Durkheim vốn coi sự dị biệt của tri thức là xuất phát

điểm. Nói đơn giản, luận điểm duy thực xã hội là kiến tạo luận xã hội đã chối bỏ một trong những giả định cơ bản nhất về cái có thể gọi là “nhận thức thông thường trong giáo dục”. “Nhận thức thông thường trong giáo dục”, hiểu theo nghĩa ở đây, giả định là mục đích chính của giáo dục học đường là để giúp người học linh hội được thư tri thức mà: (i) người học không tiếp cận được trong đời sống thường nhật của họ; (ii) giúp những người linh hội nó vượt thoát được kinh nghiệm của mình và đạt được hiểu biết về thế giới tự nhiên và xã hội xung quanh. Những tuyên bố trên về giáo dục chính thống không giả định rằng nó luôn thành công hoặc thành công với mọi người học – hoàn toàn không phải vậy. Tuy nhiên, chúng là cơ sở mà các bậc cha mẹ ở các nước công nghiệp muốn con em mình được tiếp nhận đầy đủ giáo dục học đường, và cha mẹ ở các nước nghèo thì hi sinh rất nhiều để đưa con đến trường dù chỉ trong vài năm. Tất nhiên đó cũng là lí do tại sao các nhà tuyển dụng lại tuyển sinh viên tốt nghiệp, và tại sao những người tốt nghiệp đại học lại có nhiều khả năng kiếm nhiều tiền hơn những người không có bằng đại học.

Logic của luận điểm bắt đầu bằng sự dị biệt của tri thức với kinh nghiệm hoàn toàn khác với logic của kiến tạo luận xã hội cho rằng tri thức không có tính dị biệt (bất dị biệt). Nếu luận đề về sự dị biệt được chấp nhận thì chương trình học theo đó phải công nhận sự dị biệt này, ngay cả nếu những mối quan tâm chính trị hay mối quan tâm khác cùng những thay đổi toàn cầu sẽ tất yếu chi phối cách biểu hiện của sự dị biệt này. Luận đề dị biệt không phủ nhận quan điểm kiến tạo luận cho rằng mọi tri thức đều có nguồn gốc xã hội, mà nó nói tới một khảng định xa hơn rằng những dị biệt giữa các loại tri thức cùng những công năng và khả năng khác nhau của chúng cũng không kém phần căn bản và xã hội tính. Tri thức nếu chỉ dựa vào kinh nghiệm sẽ chỉ mang đến một cơ sở hạn chế trong việc khai quát hóa và dễ có thể suy thành ý kiến hoặc thiên kiến đơn thuần.

Như đã trình bày đâu đó trong quyển sách này, một hướng nghiên cứu xã hội học tri thức khác đã dựa trên giả định rằng tri thức có tính dị biệt mà tôi đã gọi nó là lý thuyết duy thực xã hội. Khác kiến tạo luận xã hội chỉ coi cơ sở xã hội của tri thức là thực và khách quan, duy thực luận xã hội coi cả cơ sở xã hội của tri thức lẫn bản thân tri thức là thực. Theo đó thay vì chỉ tập trung duy nhất vào sự phê phán ý hệ, cách tiếp cận duy thực xã hội đối với chương trình học tìm cách xác định những điều kiện xã hội có thể cần thiết cho việc lĩnh hội tri thức khách quan. Đó là cách tiếp cận đối với tri thức vốn bị ngành xã hội học giáo dục và các nhà giáo dục nói chung lơ là rất lâu cho tới những năm gần đây. Phần tiếp theo sẽ tóm tắt cách tiếp cận của Durkheim như đã trình bày trước đó, cùng những ý nghĩa của nó đối với cuộc tranh cãi về sự hợp nhất chương trình học vốn là chủ đề chính của chương này. Chương này sẽ mở rộng luận điểm bằng cách sử dụng lý thuyết phát triển hơn về chương trình học của Bernstein.

Những cách tiếp cận duy thực xã hội đối với chương trình học

Những cách tiếp cận duy thực xã hội với luận điểm cho rằng tri thức có tính dị biệt đã có một lịch sử lâu dài, có thể truy nguyên tới nhà xã hội học người Pháp Émile Durkheim cùng công trình của ông cách đây một thế kỉ (công trình của ông được thảo luận khá chi tiết ở Chương 3 và 4). Chính Durkheim là người đầu tiên xác định được, ngay cả trong các xã hội nguyên thủy nhất, những nguồn gốc xã hội của khả năng dị biệt hóa, phạm trù hóa và phân loại của con người. Trong những nghiên cứu nổi tiếng của ông về tôn giáo (Durkheim 1995; Durkheim và Mauss, 1970), Durkheim phát hiện ra rằng ngay cả trong những xã hội này con người cũng tìm ra những nét dị biệt giữa những nền tảng của tri thức (những khái niệm như logic và nguyên nhân) vốn có tính khái quát đối với toàn bộ xã hội và tương đối ổn định với tri thức thực tiễn mà các thành viên trong xã hội phát

triển để phản ứng lại nhu cầu tồn tại và do đó có tính thay đổi liên tục. Durkheim coi chính sự dị biệt xã hội giữa các loại tri thức khác nhau như vậy là cơ sở cho mọi phân biệt giữa tri thức “khái niệm” và “thường nhật” trong xã hội hiện đại; và điều này là lý do tại sao ông gọi tôn giáo trong các xã hội nguyên thủy là “khoa học nguyên mẫu”.

Trong các xã hội hiện đại dựa vào sự phân chia lao động tri thức cũng như sự chuyên môn hóa tri thức phức tạp, những nhóm xã hội tạo nên cơ sở xã hội cho tri thức khách quan không phải là “các xã hội” như theo nghĩa của Durkheim, mà là “những cộng đồng các nhà chuyên môn”. Các ranh giới giữa những cộng đồng tri thức đều có vai trò tương tự trong việc hình thành những bản sắc xã hội ưng với những ranh giới giữa các thị tộc trong các xã hội nguyên thủy mà Durkheim xác định. Durkheim đặc biệt quan tâm tới những hiệu ứng mâu thuẫn nhưng có tiềm năng “gây phân rã” xã hội của các cộng đồng sáng tạo tri thức và của sự khuyết thiếu những ranh giới bao trùm. Những ý nghĩa sư phạm của các diễn biến tương tự đã được Bernstein nhắc đến trong bài phân tích về chương trình học “tập thể” và “tích hợp” (Bernstein, 1971).

Tính *độc lập với bối cảnh* với vai trò là một tiêu chí chân lý mà hình thức nguyên thủy của nó là tôn giáo và hình thức hiện đại của nó là khoa học theo cách xác định của Durkheim, được ông coi là đặc tính có chức năng phân biệt tri thức với những hiểu biết *phụ thuộc bối cảnh* thường nhật mà chúng ta thâu nhận qua kinh nghiệm. Những đặc tính của tri thức độc lập với bối cảnh là (i) nó mang lại một cơ sở cho những khái niệm khái quát và những giải thích vượt thoát những trường hợp cụ thể (ví dụ điển hình là khoa học tự nhiên) và (ii) nó cho phép những người linh hôi nó phát triển năng lực hình dung được những viễn tượng thay thế cho vấn đề hiện tại.

Từ góc nhìn theo kiểu Durkheim, chương trình học nhất thiết phải bao gồm sự tiếp cận đối với tri thức độc lập bối cảnh. Những câu hỏi liên quan tới tranh cãi về chương trình học sau tuổi 16 là:

- Những điều kiện cho sự linh hội tri thức độc lập bối cảnh là gì?
- Những điều kiện này được hiện thực hóa, nếu có thể, trong một chương trình học hợp nhất ra sao?

Bernstein và chương trình học cho học sinh sau 16 tuổi

Chính nhà xã hội học người Anh, Basil Bernstein, là người đã phát triển những ý nghĩa giáo dục từ tư tưởng của Durkheim (Bernstein, 1971; 2000). Giống như Durkheim, Bernstein nhấn mạnh mối liên hệ cốt yếu giữa tri thức và bản sắc xã hội (giữa cái ta biết và cái ta là), và rằng các bản sắc được tạo rèn bởi các ranh giới giữa các miền tri thức và giữa tri thức với kinh nghiệm thường nhật. Ông giới thiệu các khái niệm *phép phân loại* (classification) và *phép tạo khung* (framing) để chỉ cách thức mà hai loại ranh giới này biến đổi. Theo cách nói của ông, những phép phân loại và phép tạo khung có thể *chặt chẽ* (strong) hoặc *lỏng lẻo* (weak). Có hai ý nghĩa từ những mối liên hệ mà ông xác định giữa bản sắc người học và sự linh hội tri thức. Thứ nhất, những điều kiện quan trọng nhất cho sự sáng tạo và linh hội tri thức là phép phân loại và phép tạo khung phải chặt chẽ. Thứ hai, chúng ta không thể tránh khỏi thực tiễn rằng những hình thái của phép phân loại và phép tạo khung chặt chẽ trong lịch sử được tìm thấy nơi các bộ môn ở trường đại học và nơi các môn học trong chương trình học phổ thông và những hiệu ứng về phân phối xã hội mà chúng mang lại.

Nếu lý thuyết của Bernstein là đúng, điều này có thể giải thích vì sao chương trình hợp nhất lại bị chống lại và sự phân chia hàn lâm/hướng nghiệp vẫn được duy trì trong các xã hội. Trừ phi một cơ sở thay thế cho bản sắc người học được phát triển, sự hợp nhất có vẻ

sẽ làm mờ nhạt bản sắc của cả giáo viên và sinh viên. Một hậu quả có thể của sự hợp nhất là sự tham gia giáo dục sẽ tăng lên nhưng sự cải tiến chất lượng của quá trình linh hội tri thức song song với nó sẽ không diễn ra. Kết luận này cho rằng có ít nhất ba câu hỏi tương quan với vấn đề hợp nhất chương trình học sau tuổi 16:

1. Nguyên lý về phép phân loại và phép tạo khung chặt chẽ lệch pha ra sao với những ý nghĩa của sự thay đổi kinh tế toàn cầu cùng xu hướng của nó là xóa nhòa các ranh giới và tăng cường nhu cầu về tính linh hoạt và sự cởi mở với thay đổi?
2. Nếu những nguyên lý chương trình học và áp lực kinh tế lệch pha nhau, liệu chính sách chương trình học có nên chống lại áp lực xóa nhòa ranh giới giữa các loại tri thức, hay nên thích nghi với nó?

Những câu trả lời cho các câu hỏi này đôi khi bị coi là có tính chính trị. Luận điểm trong chương này là chúng cũng phụ thuộc vào quan điểm về tính đặc thù của giáo dục chính thống và những ranh giới như là các điều kiện cho sự linh hội tri thức.

3. Có phải *nguyên lý* của phép phân loại và phép tạo khung chặt chẽ chỉ là di sản lịch sử của quá trình hiện đại hóa đầu thế kỷ 19, và do đó sự phù hợp của nó sẽ giảm đối với thế kỷ 21? Hay có phải chính cái *hình thức* mà phép phân loại và phép tạo khung chặt chẽ biểu hiện – cụ thể là các bộ môn và môn học hiện tại – mới là di sản của lịch sử?

Nếu ta chấp nhận luận điểm sau thì câu hỏi về chương trình học trở thành:

4. Những hình thức của phép phân loại và phép tạo khung rõ rệt giúp hỗ trợ mối liên kết giữa bản sắc và sự linh hội tri thức mà Bernstein cho là rất quan trọng là gì và đâu là những ý nghĩa của kết luận này đối với các chính sách tăng cường sự tham gia giáo dục?

Tôi muốn ghi nhớ những câu hỏi này khi quay lại cuộc tranh cãi về sự hợp nhất chương trình học sau tuổi 16 được nói tới trước đó trong chương này.

Lý thuyết duy thực xã hội và cuộc tranh cãi về sự hợp nhất ở giáo dục sau 16 tuổi

Tư tưởng về một chương trình hợp nhất dựa trên nguyên lý về “sự chuyên môn hóa có tính kết nối” được phát triển, có khác đôi chút nhưng vẫn dựa trên những nguyên lý chung, qua các bài viết của Finegold và các cộng sự, (1990), Young (1998), và Tomlinson (2004). Một chủ đề chung ở các đề xuất này là một chương trình học hợp nhất cần bao gồm 4 yếu tố chính:

- một tập duy nhất các mức trình độ áp dụng cho mọi mô-đun;
- các mô tả môn học và lĩnh vực nghề nghiệp thể hiện dưới dạng một tập duy nhất các mô-đun có khả năng kết hợp theo nhiều cách;
- các quy tắc kết hợp định hướng cho lựa chọn của học sinh và quá trình nhóm các mô-đun;
- một khối tri thức và kĩ năng “kết nối” làm nền tảng chung và bắt buộc đối với mọi sinh viên.

Đằng sau bốn yếu tố của một chương trình hợp nhất sau tuổi 16 này là nguyên lý về tính kết nối (hay *sự chuyên môn hóa có tính kết nối*) được áp dụng đối với mỗi một yếu tố. Dựa trên các luận điểm trong phần trước, vấn đề là liệu tư tưởng về sự chuyên môn hóa có tính kết nối này có thể là cơ sở cho việc phát triển mối liên kết tri thức/bản sắc mà Bernstein thấy là cốt yếu đối với quá trình học và lĩnh hội tri thức, và liệu các mối liên kết giữa các mô-đun, các khối tri thức bắt buộc và các quy tắc kết hợp có thể là một cơ sở đầy đủ cho việc hình thành bản sắc của người học vốn gắn với các môn học và lĩnh vực

nghề nghiệp. Nếu tư tưởng về sự chuyên môn hóa có tính kết nối không đạt được vai trò này, một chương trình hợp nhất sẽ có khả năng gây hậu quả, với tư cách là cơ sở cho sự liên thông lên trình độ học cao hơn, và cả với tư cách là những điều kiện cho việc thúc đẩy động cơ học tập và sự tham gia giáo dục của người học.

Có thể truy nguyên các khái niệm về tính kết nối và sự chuyên môn hóa có tính kết nối theo một số cách. Thứ nhất, chúng có thể được coi là những cách thể hiện cách thức mà công nghệ kĩ thuật số đang tạo ra các khả thể cho những mối quan hệ “bề ngang” hay phi thứ bậc (Castells, 1998). Những sáng kiến website mà người sử dụng có thể tự tạo được như MySpace và YouTube, và sự nồng nhiệt dành cho khái niệm “Học Di động” (Mobile Learning) là những ví dụ điển hình của những khả thể này; vấn đề tiếp đó là chúng có thể mang lại tiềm năng sư phạm theo nghĩa nào? (Young, 2007). Thứ hai, sự chuyên môn hóa có tính kết nối có thể được coi là một phương pháp sáng tạp giúp giải quyết xu hướng phân rã xã hội mà Durkheim phát hiện cách đây đã lâu khi ông bàn về hậu quả tiềm năng của sự chuyên môn hóa và sự tăng trưởng của sự phân chia lao động trí óc trong xã hội hiện đại. Durkheim xác định chủ nghĩa nghiệp đoàn, các ngành nghề và những hình thức hiệp hội nghề nghiệp mới là những nguồn tạo kết nối trong các xã hội hiện đại trong thời ông sống. Tuy nhiên, tới những năm 1990 những khả thể này dường như diễn ra từ trên xuống và quá cứng nhắc để có thể đảm bảo sự phát triển. Tính kết nối có vẻ giải quyết vấn đề tích hợp theo cách từ dưới lên và dân chủ hơn phù hợp theo tinh thần các thời đại. Ở dạng “thuần túy”, quá trình mô-đun hóa giả định rằng sinh viên có khả năng (và quyền hạn) xây dựng chương trình của riêng họ từ một ngân hàng mô-đun nào đó. Tư tưởng về sự chuyên môn hóa có tính kết nối dường như đem tới một cách để khắc phục tình trạng chia nhỏ mà quá trình mô-đun hóa có thể gây ra. Ít nhất nó nhắc đến, mặc dù không cụ thể, sự xao lảng đối với sự tuân tự

và mạch lạc trong các chương trình kiểu mô-đun vốn là những đặc điểm rất quan trọng đối với quá trình linh hội tri thức. Một số luận điểm ủng hộ sự chuyên môn hóa có tính kết nối được phát triển trong *Chương trình học của Tương lai* (Young, 1998).

Từ luận điểm duy thực xã hội được phát triển trong quyển sách này, những khả thể tạo ra bản sắc người học ở một chương trình học dựa trên sự chuyên môn hóa có tính kết nối không được thuyết phục. Để khám phá tại sao lại có thể như vậy, cần tìm hiểu thêm về cơ sở xã hội của các khái niệm tính kết nối, và đặt ra câu hỏi liệu chúng có thể mang lại cơ sở cho:

1. việc thay thế các quy tắc và hoạt động thực hành gắn với các môn học, bộ môn và các lĩnh vực chuyên ngành vốn trong quá khứ đã đem lại mối liên kết giữa tri thức linh hội từ chương trình học và bản sắc của giáo viên và học sinh;
2. những mối liên kết giữa các mô-đun khác nhau mà một sinh viên lựa chọn cùng các quy tắc kết hợp chúng?
3. cái được gọi là tri thức và kĩ năng “bắt buộc” hay “có tính kết nối” có thể được biến thành phiên bản của giáo dục hàn lâm của thế kỉ 21.

Bernstein không thảo luận khái niệm “tính kết nối” như vậy. Tuy nhiên, nó có nhiều điểm tương đồng với các khái niệm về tính khả luyện và “học để biết” mà ông bàn tới. Trong phân tích của ông, cả hai khái niệm đó đều được coi là những hình thái của phổ thức (xem Chương 10) với bản chất, như theo cách nói của ông “là một sự trống rỗng khiến cho khái niệm chỉ về chính nó” (Bernstein, 2000). Giống những hình thái khác của phổ thức như khái niệm xu thời “học để biết”, tính kết nối không liên minh bạch tới bất kì khối kiến thức

cụ thể nào. Theo đó, khái niệm không có nội dung tri thức, và nếu chúng ta hướng theo luận điểm của Bernstein, “người học (hay giáo viên) sẽ không thể có khả năng nhận ra mình và mọi người trong đó” (Bernstein, 2000: tôi nhấn mạnh trong ngoặc vuông); nói cách khác nó không thể trở thành cơ sở cho việc thay thế các môn học và bộ môn trong một chương trình học hiện đại. Tính kết nối có thể được coi là một ẩn dụ có tính tổ chức lỏng lẻo hoặc chỉ mang tính gợi ý giúp phản ánh hình thức phát triển trong công nghiệp và thương mại được các tác giả như Robert Reich (1991) đã chỉ ra. Rõ ràng nó có những nguồn gốc trong quá trình phát triển của các ngành điện tử và khoa học thần kinh, nơi nó có ý nghĩa lý thuyết chính xác. Do không được đặt vào một lý thuyết xã hội về tri thức, chúng chỉ có những giá trị giới hạn với tư cách là một khái niệm về chương trình học. Các chuyên gia kết nối ở vị trí điều phối chương trình học có thể có nền kiến thức quản trị và tổ chức từ nhiều lĩnh vực kiến thức khác nhau, nhưng lại không có tri thức nền để kết nối các mô-đun từ các lĩnh vực khác nhau hay để phát triển một khối kiến thức bắt buộc có tính kết nối. Tương tự, khái niệm về sự chuyên môn hóa có tính kết nối chỉ cùng lăm là chỉ ra những vấn đề mà sinh viên đang mắc phải trong quá trình cố gắng liên hệ quá trình học lý thuyết với thực hành. Mặt khác, nếu không có một khái niệm bao quát toàn bộ, kết quả của sự hợp nhất sẽ là những mô-đun rời rạc cho tất cả đối với tất cả ngoại trừ một số ít hình thức phân chia mới nhưng không rõ ràng.

Một cách tiếp cận mới cho chương trình học sau giai đoạn bắt buộc từ cách tiếp cận duy thực xã hội đối với tri thức là xét các nhà chuyên môn trong các môn học hàn lâm và trong các lĩnh vực nghề nghiệp (như kỹ thuật hay kinh doanh) và phạm vi mà họ có trong việc mở rộng vai trò tri thức chuyên môn của họ. Điều này bao gồm việc kết hợp họ với các nhà chuyên môn khác nhằm phát triển những hình thức chuyên môn hóa xuyên bộ môn mới. Một cách tiếp cận như vậy

cho thấy rằng cải tiến trong lòng các lĩnh vực chuyên môn bởi các nhà chuyên môn thay vì quá trình mô-đun hóa và những hình thái mới của thủ phổ thể có khả năng đem lại những cơ sở tin cậy cho quá trình thay đổi chương trình học.

Những ý nghĩa dành cho chương trình học hướng nghiệp

Trong phần trước tôi đã lập luận rằng có hai ý nghĩa từ quan điểm duy thực xã hội coi tri thức có tính dị biệt hóa. Thứ nhất là sự hợp nhất, ít nhất trên cơ sở về sự chuyên môn hóa có tính kết nối, là một cách tiếp cận sai lầm trong cải cách chương trình học sau tuổi 16. Thứ hai là những đổi mới về môn học hay chương trình học dựa vào các nhà chuyên môn sẽ là cơ sở đáng tin cậy nhất cho việc cải tiến chương trình học hàn lâm. Vấn đề còn tồn tại từ việc chối bỏ một mô hình hợp nhất là việc cân nhắc lại chương trình học hướng nghiệp. Điều này đã được thảo luận chi tiết ở Chương 9, do đó tôi sẽ chỉ xét nó một cách ngắn gọn ở đây, bởi chính nó cũng là một vấn đề nảy sinh từ tranh cãi về sự hợp nhất chương trình học.

Như tôi đã lập luận ở Chương 9, chương trình học hướng nghiệp luôn có (và nên có) hai mục đích – giúp người học tiếp cận tri thức (bộ môn) vốn tạo sự biến đổi trong thực tiễn việc làm và lĩnh hội các tri thức và kĩ năng cụ thể với nghề nghiệp. Mục tiêu đầu dựa vào tri thức độc lập với bối cảnh, trong khi mục tiêu sau dựa vào tri thức cụ thể với bối cảnh và liên quan tới những lĩnh vực nghề nghiệp và nơi làm việc cụ thể. Theo đó, có những vấn đề về chương trình học và sự phạm cụ thể cần được giải quyết đối với chương trình học hướng nghiệp mà mô hình hợp nhất dựa trên nguyên lý chuyên môn hóa có tính kết nối đã né tránh. Chúng được Barnett (2006) diễn đạt qua khái niệm “tái lập bối cảnh kép” (dual recontextualization). Thuật ngữ này chỉ hai quá trình. Một là *quá trình tái lập bối cảnh hướng nghiệp hoặc*

chuyên nghiệp của tri thức bộ môn cho các mục đích nghề nghiệp cụ thể; các ví dụ gồm môn vật lý đối với ngành chữa bệnh vật lý hay đối với ngành kỹ thuật; quá trình này được các ngành nghề tương ứng thực hiện. Quá trình thứ hai là *tái lập bối cảnh sư phạm* của tri thức chuyên ngành cho mục đích sư phạm. Quá trình này nói tới quá trình tuân tự và xác định tiến độ lĩnh hội các tri thức chuyên ngành cho các nhóm và trình độ khác nhau sao cho tri thức mà người học đã có trong quá trình làm việc hay qua kinh nghiệm được coi trọng. Cả hai quá trình này đều rất ít được nghiên cứu so với quá trình tái lập bối cảnh cho mục đích sư phạm trong chương trình học hàn lâm.

Kết luận

Trong chương này tôi đã dựa vào cách tiếp cận duy thực xã hội được phát triển ở Chương 1 của sách để lập luận rằng quan điểm coi sự hợp nhất các chương trình giáo dục hàn lâm/hướng nghiệp làm cơ sở để cải cách chương trình học sau tuổi 16, điều mà tôi và những người khác đã ủng hộ vào những năm 1990 ở Anh và được Bản Báo cáo Tomlinson về giáo dục tuổi 14 – 19 chấp nhận vào năm 2004, là sai lầm. Quyết định của chính phủ trong việc duy trì trình độ A-level và xây dựng cái gọi là Chứng chỉ chuyên môn (hướng nghiệp), điều mà tôi chưa tìm hiểu trong chương này, chỉ lặp lại những sai lầm trong quá khứ và sẽ tất yếu biến giáo dục dạy nghề thành một lựa chọn giáo dục chất lượng thấp và vị thế thấp đối với những người học không được nhận vào học các chương trình A-level (Weelahan, 2007 (sắp xuất bản)). Cả hai lựa chọn này đều không mang lại một cơ sở đầy đủ cho việc cải cách giáo dục hàn lâm lẫn giáo dục dạy nghề.

Ở Anh Quốc, từ đầu những năm 1990, phong trào chính trị ủng hộ sự hợp nhất trong cộng đồng giáo dục đã diễn ra mạnh mẽ. Tôi đã lập luận rằng, đó là một nỗ lực “có hệ thống” nhằm thu hẹp hoặc loại bỏ

những bất bình đẳng thông qua cải cách giáo dục. Tuy nhiên, phong trào này, cũng là phong trào mà tôi tích cực ủng hộ trong suốt những năm 1990, đã bỏ quên hai sự thực quan trọng – một là từ ngành xã hội học, và một từ cách tiếp cận đối với chương trình học được phát triển trong cuốn sách này. Từ quan điểm xã hội học, phong trào này quên rằng, như theo cách nói của Bernstein, “giáo dục không thể đèn bù cho xã hội”. Ở trường hợp mà chương này thảo luận, sự phân chia hàn lâm/hướng nghiệp, với nguồn gốc từ sự phân chia xã hội rộng hơn giữa lao động trí óc và lao động chân tay, không thể được khắc phục bằng một chương trình hay một hệ văn bằng chứng chỉ hợp nhất.

Trong các hoàn cảnh diễn ra ở nước này, một động thái như vậy chỉ khiến phong đại sự phân chia. Từ cách tiếp cận đối với chương trình học được phát triển trong cuốn sách này, những “người hợp nhất” đã quên rằng những cải cách như việc kết hợp quá trình mô-đun hóa với tính kết nối mà qua đó vai trò trung tâm của tri thức người học cần linh hoạt cũng như những điều kiện để thực hiện điều đó đều tất yếu không khả thi về mặt giáo dục.

Xét về vấn đề khuyến khích sự bình đẳng xã hội và giáo dục, luận điểm của tôi là nghị trình hợp nhất đã xao lãng hai nhiệm vụ chính của giáo dục vốn tiếp tục là bài toán cho những ai hoạt động trong lĩnh vực giáo dục sau tuổi 16 ở Anh Quốc. Thứ nhất là cuộc cải cách chương trình học dựa trên trình độ A-level mà gần nửa số học sinh mỗi khóa hiện theo đuổi. Bất chấp việc mở rộng một số môn thi, chương trình này vẫn là chương trình hẹp nhất về chuyên môn cho lứa tuổi này so với thế giới. Thứ hai, và thậm chí là một nhiệm vụ quan trọng hơn, là việc tăng cường nền tảng tri thức một cách nghiêm túc cho các chương trình hướng nghiệp vốn được coi là lựa chọn cho những ai không theo được khóa A-level. Khi những vấn đề này được giải quyết đáng kể, đặc biệt là khi các nhà thiết kế các chương trình hướng nghiệp coi trọng vấn đề tri thức, thì sự phân chia hàn

lâm/hướng nghiệp sẽ bớt sâu sắc, đồng thời vấn đề về sự hợp nhất sẽ trở nên rõ ràng hơn.

GIÁO VIÊN Ở CÁC TRƯỜNG GIÁO DỤC VÀ ĐÀO TẠO BỔ TÚC Ở NAM PHI VÀ ANH QUỐC: MỘT NGHỀ DỰA TRÊN *TRI THỨC CỦA TƯƠNG LAI?*

Mở đầu

Chương này được dựa trên bài báo được trình bày lần đầu tại một hội thảo dành cho Hiệu trưởng các trường cao đẳng Giáo dục và Đào tạo Bổ túc ở Pretoria do Hội đồng Khoa học và Nhân lực đồng tổ chức với Ban Giáo dục Nam Phi. Tuy nhiên, như hi vọng của tôi về một minh họa cụ thể được trình bày trong chương này, mặc dù những hoàn cảnh và lịch sử của Nam Phi là đặc thù theo nhiều khía cạnh, nhưng những vấn đề mà những nhà cải cách lĩnh vực giáo dục bổ túc lại không như vậy (Young và Gamble, 2006). Một số diễn biến trong chính sách chi phối các trường cao đẳng Giáo dục và Đào tạo Bổ túc (Further Education and Training - FET) ở Nam Phi, cùng những vấn đề nảy sinh từ đó, đều có những điểm tương đồng với tình trạng ở Anh. Hơn nữa, chúng đặt ra nhiều câu hỏi về vai trò của tri thức trong giáo dục hướng nghiệp như đã được thảo luận về phương diện lý thuyết ở các chương trước.

Ngoài việc đóng vai trò là một minh họa cho tầm quan trọng của Nghiên cứu so sánh, lý do tôi thêm chương này là vì nó nhấn mạnh rằng những vấn đề nhận thức luận không chỉ liên quan tới chương

trình học mà còn quan trọng không kém đối với việc phát triển nghiệp vụ cho những người thiết kế và thực thi chương trình học – trong trường hợp này là giáo viên các trường cao đẳng. Trong hầu hết các văn liệu, đặc biệt với chủ đề phát triển nghiệp vụ, những vấn đề này hiếm khi được thảo luận.

Có một số lý do vì sao tương lai của các trường Giáo dục và Đào tạo Bổ túc (trường cao đẳng FET) ở Nam Phi và những người giảng dạy tại đó lại chiếm một vị thế quan trọng mới tương tự như những điểm được nhấn mạnh trong các Báo cáo Foster và Báo cáo Leitch gần đây ở Anh Quốc. Thứ nhất, một loạt các trường cao đẳng với lịch sử phân biệt chủng tộc thời Apartheid đã được sáp nhập thành một số trường lớn hơn, đa dạng về chủng tộc và có trụ sở ở nhiều nơi. Thứ hai, nguồn kinh phí tài trợ các trường cao đẳng FET tăng lên đáng kể (được phản ánh trong Quỹ Tái lập Vốn của Bộ Tài chính). Thứ ba, Chính phủ đã giao cho các trường cao đẳng một loạt mục tiêu mới đầy tham vọng. Chúng bao gồm:

- sự tiếp cận và mở rộng tham gia giáo dục;
- giáo dục suốt đời;
- việc góp phần vào các mục tiêu phát triển nhân lực quốc gia, đặc biệt phát triển tri thức và kỹ năng trung cấp;
- sự đổi mới thành thị và nông thôn;
- và, (có lẽ tham vọng hơn cả) là sự hình thành một thế hệ công dân mới.

Thứ tư, và đặc biệt quan trọng đối với chương này, có một diễn biến khác mà có thể có ý nghĩa quan trọng đối với các trường cao đẳng, một hiện tượng hoàn toàn không có ở Anh Quốc. Đó là sự công bố chính sách chương trình học và những chỉ dẫn môn học cho Chứng chỉ Hướng nghiệp Quốc gia mới với mục tiêu tới năm 2007 sẽ thay thế

Chứng chỉ Kĩ thuật cũ (NATED) làm hệ văn bằng chứng chỉ chính cấp bởi các trường cao đẳng FET.

Chương trình học mới của các trường FET

Sự công bố văn bản hướng dẫn chương trình học và môn học cho Chứng chỉ (Hướng nghiệp) Quốc gia đánh dấu mốc chuyển quan trọng trong chính sách về phía Ban Giáo dục. Kể từ cuộc bầu cử của chính quyền dân chủ đầu tiên ở Nam Phi vào năm 1994, và trước khi chương trình học FET mới trở thành chính sách quốc gia, người ta đã tin rằng chương trình học mới dành cho các trường cao đẳng là không cần thiết. Như trường hợp Chứng chỉ Hướng nghiệp Quốc gia Anh Quốc (Chứng chỉ NVQ) được áp dụng ở Anh Quốc vào năm 1987, các trường cao đẳng được nhìn chung là sẽ thiết kế được chương trình học chỉ cần dựa vào hệ thống đánh giá trình độ quốc gia thể hiện ở các tiêu chuẩn đơn vị (hay kết quả đầu ra).

Trái với các văn bằng theo kết quả đầu ra trong khuôn khổ một khung đánh giá trình độ do Cơ quan Cấp bằng Nam Phi (xem Chương 8) phát triển, trong đó nội dung tri thức không được thể hiện tường minh mà để giáo viên tự quyết, chính sách chương trình học mới lại công khai trong việc xác định tri thức chuyên môn gắn với mỗi lĩnh vực nghề liên quan tới các loại chứng chỉ. Nó cũng tuyên bố rõ sự linh hoạt của tri thức này sẽ được đánh giá phần nhiều bởi các cơ quan bên ngoài.

Cân nói rõ tầm quan trọng của thuật ngữ chương trình học như nó được thể hiện trong các văn bản chính sách của Ban Giáo dục. Thuật ngữ này nói tới sự xác lập và sắp xếp trình tự nội dung tri thức và kỹ năng mà người học được mong đợi sẽ chiếm lĩnh được để có thể được cấp Chứng chỉ (Hướng nghiệp) Quốc gia cho một trong 13 lĩnh vực nghề. Ở Nam Phi, điều này thể hiện một sự chuyển dịch từ cách tiếp

cận theo kết quả đầu ra đối với giáo dục hướng nghiệp với đặc điểm xóa nhòa sự phân biệt giữa hệ thống đánh giá qua văn bằng chứng chỉ với chương trình học, sang cách tiếp cận theo chương trình môn học với đặc điểm công nhận tầm quan trọng của sự phân biệt. Nhiều kinh nghiệm thất bại và lãng phí nguồn lực, ở Anh Quốc và các nơi khác cũng như ở Nam Phi, đã cho thấy cách tiếp cận thiết kế chương trình học từ kết quả đầu ra hay tiêu chuẩn là điều không thể. Mọi kết quả đầu ra và tiêu chuẩn đó tự chúng có thể dẫn tới những danh sách chủ đề khá vĩ đoán, thay vì là một chương trình học (xem các chương phát triển luận điểm này do Barnett và Allais viết trong Young và Gamble, 2006).

Một kết quả quan trọng của sự công bố những chương trình mới cho Chứng chỉ Quốc gia là chúng đã khẳng định và xác định lại vai trò đặc thù của các trường cao đẳng FET, và giải quyết được cuộc tranh cãi ngày càng bế tắc ở Nam Phi về câu hỏi liệu các trường cao đẳng FET nên phát triển các chương trình *hướng nghiệp* hay *chuyên nghiệp*, hay cả hai. Cuộc tranh cãi này vọng lại cuộc tranh cãi ở Anh Quốc về những giá trị và mục đích của các chứng chỉ Chuyên nghiệp Quốc gia (mang tính kỹ thuật nghề) và chứng chỉ Hướng nghiệp Quốc gia (hàn lâm hơn).

Sự phân biệt chuyên nghiệp/hướng nghiệp mang lại nhiều quan sát thú vị. Thứ nhất, để khẳng định lại luận điểm trình bày ở Chương 9, đối với bất kỳ quốc gia nào đang vươn tới thành công trong nền kinh tế tri thức hiện nay, thì chương trình giáo dục hướng nghiệp phải “hướng về hai phía” – phía thế giới việc làm và phía tiếp cận với tri thức bộ môn. Chúng phải có tính hướng nghiệp và phát triển tri thức và kỹ năng liên quan tới việc làm trong những lĩnh vực nghề cụ thể. Chúng cũng phải mang tính giáo dục hiểu theo nghĩa đem lại cơ hội cho người học hay người làm ở các lứa tuổi khác nhau lĩnh hội được tri

thức mà họ không có điều kiện tiếp cận ở nơi làm việc, và giúp họ liên thông tới những trình độ giáo dục cao hơn và cả đại học.

Do các nhóm nghề đòi hỏi tri thức bộ môn cũng như kỹ năng mà nơi làm việc đòi hỏi hiện đang giảm dần, nên hai mục tiêu trên cần phải làm nguyên lý đầu sau mọi chương trình thuộc trường FET cung cấp. Kết quả là, điều này có nghĩa là sự phân biệt chuyên nghiệp/hướng nghiệp đã mất đi ý nghĩa của nó. Vậy tại sao sự phân biệt này vẫn tiếp diễn? Có ba khả thể đáng tìm hiểu ở đây.

Thứ nhất, các chứng chỉ chuyên nghiệp đôi khi được cho là kết quả của quá trình xác định các kỹ năng hoặc năng lực liên quan tới công việc. Tuy nhiên, nhu cầu về kỹ năng (hiểu theo nghĩa hẹp là kỹ năng thực hành, chân tay) lại khá cụ thể ở các nhà tuyển dụng khác nhau, dễ thay đổi, và thường được đào tạo, và thậm chí khi cần có thể được đánh giá tốt hơn bởi chính nhà tuyển dụng. Tuy nhiên, nếu kỹ năng được hiểu theo nghĩa rộng hơn thì nó bao gồm cả khía cạnh tri thức lẫn thực hành, thì sự phân biệt chuyên nghiệp/hướng nghiệp sẽ biến mất. Tất cả các chương trình hướng nghiệp hiện nay, dù được định nghĩa theo cách hiểu rộng hay được thiết kế làm hành trang cho các nghề nghiệp cụ thể, đều phải bao gồm cả tri thức lý thuyết và thực hành, và phải bao gồm quá trình học ở trường cao đẳng lẫn nơi làm việc.

Một khả thể thứ hai là sự phân biệt hướng nghiệp/chuyên nghiệp là di sản của quá khứ khi mà các lĩnh vực nghề nghiệp, đặc biệt là ngành thủ công, người ta có thể tiếp thu những năng lực nghề nghiệp cụ thể ở nơi làm việc, đôi khi có hỗ trợ từ các khóa học ở trường cao đẳng. Ở Anh Quốc, đã có những nỗ lực nhằm tái tạo lại một lộ trình đào tạo cấp chứng chỉ chuyên nghiệp thông qua hình thức học việc kiểu mới hoặc thông qua khóa học cấp bằng phó cử nhân (học trong 2 năm); cá

hai đều có những điểm song song với hệ học việc (gọi là “Learnerships”) ở Nam Phi. Ở Anh Quốc, những hình thức học việc mới đã mang lại những kết quả phức hợp, thay đổi rất khác nhau theo những khu vực nghề khác nhau.

Một khả thể thứ ba là sự nhấn mạnh vào các chương trình hướng nghiệp dựa trên tri thức, như với trường hợp chính sách và văn bản hướng dẫn cho Chứng chỉ Hướng nghiệp Quốc gia, sẽ phải đối phó với vấn đề thiếu hụt giáo viên ở các trường cao đẳng cùng với tri thức hướng nghiệp phù hợp. Điều này có thể là một thực tiễn ở nhiều trường cao đẳng không chỉ của Nam Phi mà còn của Anh Quốc. Tuy nhiên, việc cung cấp các chương trình hẹp hơn, dựa vào kỹ năng và cụ thể với nghề nghiệp có vẻ không phải là giải pháp. Các trường cao đẳng bổ túc ở Nam Phi, cũng như ở nhiều quốc gia khác, sẽ không thể nào cung cấp được những khóa đào tạo chỉ hướng vào những nơi làm việc cụ thể. Những kỹ năng đó do nơi làm việc cụ thể yêu cầu cho nên chúng nên được đào tạo ở ngay chính nơi làm việc đó. Vấn đề ở Nam Phi, cũng như ở Anh Quốc, là vẫn chưa có nhiều doanh nghiệp có nhu cầu nhân lực trình độ cao hơn. Như thường được Keep và các tác giả khác (Keep, 2006) lập luận, việc cải thiện nhu cầu của nhà tuyển dụng đòi hỏi sự thay đổi ngay trong chính sách công nghiệp và trong thái độ của các nhà tuyển dụng về năng suất, thay vì chỉ thay đổi trong các khóa học của các trường cao đẳng. Tôi cho rằng các trường cao đẳng của Nam Phi và ở nhiều nơi ở Anh Quốc, phải tập trung vào vai trò khu biệt của chúng với tư cách là những cơ sở giáo dục hướng nghiệp. Ở Nam Phi, những thuật ngữ cho vai trò này được xác định rõ ràng trong chính sách chương trình học mới.

Những văn bản hướng dẫn môn học của Ban Giáo dục dành cho Chứng chỉ Hướng nghiệp Quốc gia có tính nhất quán với quan điểm về vai trò hướng nghiệp là trọng tâm của các trường cao đẳng FET.

Theo đó, nhìn từ góc độ của một trường cao đẳng, sự phân biệt hướng nghiệp/chuyên nghiệp không còn phù hợp nữa.

Phần còn lại của chương này quan tâm tới những điều kiện để phát triển tri thức và kỹ năng mà các giáo viên hiện tại và tương lai ở các trường cao đẳng FET cần trong cả quá trình đào tạo và bồi dưỡng nghiệp vụ để họ có thể thực thi được chương trình học mới.

Bồi dưỡng nghiệp vụ cho các giáo viên trường FET: một lịch sử bị lãng quên (1)

Ở Anh Quốc và ở Nam Phi, có một số lý do tại sao giáo dục và phát triển nghiệp vụ của các giảng viên trường cao đẳng FET lại bị xao lãng. Những lý do quan trọng nhất là:

- *Vị thế của các trường cao đẳng FET nhìn chung còn thấp*: điều này phần nào giải thích tại sao, ở Nam Phi và cho tới gần đây ở Anh Quốc, các trường đại học lại miễn cưỡng cung cấp các chương trình đào tạo giáo viên cho các trường cao đẳng.
- *Không có mối liên kết giữa các trường cao đẳng FET và trường đại học*: sự thiếu hụt mối liên kết trường cao đẳng FET/đại học chính là lý do đằng sau sự thiếu kiến thức và kinh nghiệm về các trường cao đẳng FET của các nhà giáo trong các khoa đào tạo giáo viên ở đại học, các nhà nghiên cứu giáo dục, và các giáo viên đại học nói chung.
- *Chính sách tuyển dụng của các trường cao đẳng FET*: do thiếu các chương trình đào tạo nguồn giáo viên cho các trường cao đẳng FET ở Nam Phi nên giáo viên cho các trường này thường được tuyển trực tiếp từ trường phổ thông và đôi khi trực tiếp từ giới công nghiệp.
- *Các chương trình vừa học vừa làm thiếu linh hoạt*: truyền thống vừa học vừa làm ở Nam Phi cũng có nghĩa là kinh nghiệm làm việc

được coi là quan trọng hơn tri thức chuyên môn khi đào tạo và đánh giá trình độ của giáo viên trường cao đẳng FET, đặc biệt là ở lĩnh vực kĩ thuật.

- *Giả định cho rằng các văn bằng chứng chỉ có thể được xác định đầy đủ bằng kết quả đầu ra:* trong các hệ thống giáo dục hướng nghiệp chú trọng kết quả đầu ra, giống như chứng chỉ NVQ và GNVQ ở Anh Quốc, và những loại văn bằng chứng chỉ tương tự do Cơ quan Cấp Chứng chỉ Nam Phi thông qua và đã chi phối chương trình học của các trường cao đẳng FET, các giáo viên chủ yếu được đào tạo để làm người đánh giá, thay vì tăng cường tri thức về chương trình học và nghiệp vụ sư phạm của họ.

Khẳng định lại vai trò “giáo dục hướng nghiệp” của các trường FET

Luận điểm của chương này là chính sách chương trình học mới ở Nam Phi đã khẳng định lại vai trò hàng đầu của các trường cao đẳng là giáo dục hướng nghiệp. Ngoài đặc trưng về lứa tuổi khác nhau ở sinh viên, các trường này còn phân biệt với các trường phổ thông (ngoại trừ một số nhỏ các trường trung cấp kĩ thuật) ở vai trò hướng nghiệp này, ở Nam Phi cũng như ở Anh Quốc. Ở nhiều nước châu Âu khi sự phân chia hàn lâm/hướng nghiệp ít bị chi phối bởi sự khác nhau về giai cấp xã hội, thì các cơ sở giáo dục tương đương với các trường cao đẳng FET ở Nam Phi và các trường cao đẳng GDBT ở Anh Quốc là các trường cao đẳng hướng nghiệp.

Mặc dù vai trò hướng nghiệp của các trường cao đẳng không có gì mới mẻ, ý nghĩa của giáo dục hướng nghiệp đã thay đổi hoàn toàn kể từ khi các chương trình vừa học vừa làm gắn chủ yếu với các hệ học việc kĩ thuật ra đời. Thứ nhất, giáo dục hướng nghiệp ngày càng được diễn ra toàn thời và trước khi học viên bắt đầu đi làm, thay vì để bối

trợ cho công việc và diễn ra bán thời. Thứ hai, những mục đích kép của giáo dục hướng nghiệp đã bắt đầu được công nhận (xem Chương 9). Những mục đích kép này bao gồm sự linh hội các kỹ năng và tri thức liên quan trực tiếp tới một nghề, và sự linh hội tri thức làm nền tảng cho sự liên thông tới đại học hoặc các nghề mới. Sự chú trọng ngày càng tăng đối với mục đích thứ hai của giáo dục hướng nghiệp được nảy sinh từ những thay đổi trong kinh tế toàn cầu hiện đang chi phối mọi quốc gia. Các nhóm nghề truyền thống hiện đang biến mất ngày càng nhanh, và các nhóm nghề dựa trên tri thức, trong đó tri thức và kỹ năng tồn tại chỉ trong thời gian ngắn, cũng ngày càng trở nên phổ biến. Thứ ba, một loạt các nhóm nghề mà các trường cao đẳng có thể đào tạo cho sinh viên hiện được mở rộng đáng kể.

Ý nghĩa của sự tái định nghĩa giáo dục hướng nghiệp là giáo viên của các trường cao đẳng FET cần trở thành các nhà chuyên môn theo một số khía cạnh. Thứ nhất, họ phải là các nhà chuyên môn trong lĩnh vực tri thức liên quan tới các nhóm nghề cụ thể như nghề xây dựng, dịch vụ tài chính, du lịch, điện tử, v.v. Theo đó, họ có xu hướng tốt nghiệp bậc đại học với các chuyên ngành về công nghệ hay các ngành nghề liên quan. Thứ hai, họ không chỉ tốt nghiệp từ các lĩnh vực chuyên môn như điện tử hay tài chính, mà còn có những kinh nghiệm trong việc sử dụng tri thức trong một số nơi làm việc cụ thể. Điều này có nghĩa là trước khi trở thành các giáo viên trường cao đẳng FET, họ phải có một số kinh nghiệm công nghệ hay kinh doanh liên quan tới ngành học trước đó của họ. Thứ ba, họ sẽ là các giáo viên hướng nghiệp có chuyên môn trong một số lĩnh vực cụ thể của chương trình học. Điều này có nghĩa là họ sẽ cần phải quen thuộc với không chỉ nội dung và triết lý của chương trình học mới và làm thế nào để thay đổi nó, mà còn hiểu ý nghĩa của nó đối với quá trình dạy-học và đánh giá trong lĩnh vực chuyên môn của họ. Chẳng hạn, việc dạy môn tiếp thị hay quản trị kinh doanh đòi hỏi những vấn đề sư phạm hay đánh giá

khác với việc dạy hàn hay lắp đặt điện. Chính tri thức sư phạm chuyên môn này mà các giáo viên cao đẳng cần phải thâu nhận, hoặc trước khi trở thành giáo viên một trường cao đẳng, hoặc trong quá trình bồi dưỡng nghiệp vụ.

Những nét chính về yêu cầu nghiệp vụ của giáo viên các trường cao đẳng FET làm nảy sinh một số vấn đề sâu sắc đối với các nhà lập chính sách nếu học thực sự muốn hiện thực hóa những mục đích của chương trình học mới. Phần tiếp theo của chương này khám phá một vài vấn đề này, và tìm hiểu một số mô hình khả thi cho việc phát triển nghiệp vụ.

Các mô hình giáo dục chuyên nghiệp của các giảng viên trường FET

Phần trước đã vạch ra những yếu tố mà giáo viên các trường cao đẳng FET cần thiết để thực hiện chương trình học mới, đó là sự kết hợp giữa tri thức môn học và tri thức sư phạm. Phần này xét xem thứ tri thức đó được lĩnh hội như thế nào và ở đâu, cả ở giai đoạn đào tạo chuyên ngành lẫn trong giai đoạn phát triển nghiệp vụ. Nó dựa trên kinh nghiệm ở Anh Quốc và xét 4 mô hình khả thi cùng điểm yếu và điểm mạnh của chúng.

1. Mô hình học viện quốc gia.
2. Mô hình đào tạo ở trường cao đẳng.
3. Mô hình đại học.
4. Mô hình liên kết đại học–cao đẳng.

Mô hình Học viện Quốc gia

Một số quốc gia châu Âu và các quốc gia khác đã thiết lập một Học viện Quốc gia về Giáo dục Hướng nghiệp, chịu trách nhiệm cả về chương trình học hướng nghiệp lẫn về đào tạo và phát triển nghiệp vụ của giáo viên hướng nghiệp. Một Học viện như vậy có ưu thế là hợp nhất được chuyên gia của cả nước, và có vẻ có hiệu quả ở những nước đã có chương trình học hướng nghiệp phát triển vững chắc, và ở nơi mà trình độ sư phạm hướng nghiệp đã ở mức cao, như trường hợp các nước Cộng sản thuộc khối Đông Âu cũ. Tuy nhiên, việc thiết lập một Học viện như vậy ở Nam Phi phải phụ thuộc vào việc tuyển dụng một số lượng hiếm hoi những chuyên gia nghiệp vụ ở các trường cao đẳng và đại học. Với trình độ chuyên gia hạn chế, khó có thể khiến một học viện như vậy có thể thiết lập được mối quan hệ chuyên nghiệp với các trường cao đẳng FET cùng các giáo viên ở đó, thay cho mối quan hệ mang tính quan liêu. Hơn nữa, điều đó sẽ chỉ khiến cho việc tách biệt giữa giáo dục và giáo viên hướng nghiệp với phần còn lại của cộng đồng giáo dục, và sẽ hầu như không thể khuyến khích phát triển các nghiên cứu về giáo dục hướng nghiệp trong các trường đại học.

Mô hình trường cao đẳng

Mô hình này song song với mô hình đào tạo giáo viên có thực tập ở trường phổ thông. Các trường cao đẳng FET và các nhóm trường cao đẳng sẽ được khuyến khích phát triển các chương trình sư phạm hướng nghiệp qua đó mà giáo viên hiện tại hoặc tương lai của họ sẽ được bồi dưỡng chuyên môn nghiệp vụ. Ưu điểm của mô hình này là, như trong trường hợp của nhiều ngành nghề, nó cho phép các trường cao đẳng và nhân viên ở đó tự chịu trách nhiệm về việc phát triển nghiệp vụ. Tuy nhiên, nó có hai điểm yếu quan trọng. Thứ nhất, với một chương trình học rất mới, hầu như không có trường cao đẳng FET nào có thể có chuyên môn cần thiết, và nếu có, thì chỉ có trong một vài lĩnh vực nghề. Thứ hai, điều đó cũng sẽ có nghĩa là, như ở Anh

Quốc, nơi mô hình này đang được sử dụng ở nhiều nơi, những người đang được đào tạo để trở thành giáo viên các trường cao đẳng FET sẽ tiếp tục bị tách biệt khỏi phần còn lại của cộng đồng giáo dục, và hầu như không có cơ hội liên thông lên các bậc học nghiệp vụ cao hơn. Hơn nữa, như trong trường hợp của mô hình Học viện Quốc gia, nó sẽ không khuyến khích được sinh viên trong nghiên cứu giáo dục hướng nghiệp ở các trường đại học, hoặc tăng cường mối quan hệ đại học/cao đẳng.

Mô hình dựa vào trường đại học

Mô hình dựa vào trường đại học, hiện đang mở rộng đáng kể ở Anh Quốc trong thập kỉ vừa qua, được dựa trên những mô hình sẵn có dành cho việc phát triển nghiệp vụ giáo viên phổ thông tại các trường đại học, và bắt đầu với ưu điểm là giúp giáo viên tiếp cận với chuyên môn sư phạm ở các bộ môn trong trường đại học. Nó giả định rằng các giáo viên tương lai ở các trường cao đẳng FET sẽ cần chứng chỉ chuyên môn của một nghề, và sau đó sẽ hoàn thành thêm một chứng chỉ ở đại học tập trung vào việc phát triển tri thức và kỹ năng sư phạm mà họ cần để dạy chương trình học mới.

Vấn đề đối với mô hình này là hầu như không có giảng viên nào trong các bộ môn sư phạm trong các trường đại học của Nam Phi (cũng từng giống ở một vài nơi trong trường hợp Anh Quốc và hiện vẫn tồn tại) có chuyên môn sư phạm hướng nghiệp hay kinh nghiệm về các trường cao đẳng FET. Các giảng viên tại các bộ môn sư phạm ở đại học là các chuyên gia về nghiên cứu giáo dục hoặc về một trong các môn học ở nhà trường phổ thông. Do đó, các khóa học chuẩn bị cho những người sẽ dạy ở trường cao đẳng FET có xu hướng tổng quát thay vì hướng nghiệp, và do đó khiến cho sinh viên còn lúng túng với vai trò mới. Hơn nữa, những cơ hội cho các giáo viên tại cao đẳng FET

liên thông lên các bậc học cao hơn trong lĩnh vực chuyên môn vẫn còn hạn chế.

Mô hình liên kết đại học/cao đẳng

Mô hình này được thay đổi bổ sung từ mô hình dựa vào đại học bằng cách cân nhắc những điểm yếu cũng như điểm mạnh của nó. Mô hình này được áp dụng rộng rãi ở Anh Quốc, nơi một bộ môn sư phạm ở một trường đại học được liên kết với một nhóm các trường cao đẳng. Sự phân chia lao động diễn hình giữa các cơ sở này là ở chỗ bộ môn sư phạm ở đại học chuyên về những vấn đề chuyên ngành nói chung mà một giáo viên tương lai cần có, và các trường cao đẳng thì chịu trách nhiệm phát triển tri thức sư phạm hướng nghiệp cho sinh viên.

Vấn đề chủ yếu là mô hình được phát triển ở Anh là các trường FET ở Nam Phi hiếm khi có các nguồn lực và chuyên gia về sư phạm hướng nghiệp để thực thi được những nhiệm vụ đặt ra. Do đó, các sinh viên thường không có cơ hội phát triển tri thức sư phạm chuyên môn. Hơn nữa, sự phân chia lao động giữa các trường cao đẳng và Đại học không khuyến khích nghiên cứu và phát triển về các lĩnh vực chuyên môn của sư phạm hướng nghiệp.

Báo cáo Thanh tra của Văn phòng Thanh tra Tiêu chuẩn về Giáo dục, Dịch vụ Trẻ em và Kĩ năng (OFSTED) [58] gần đây (2) đã nhấn mạnh những điểm yếu chính của tất cả các trường đào tạo giáo viên cao đẳng GDBT ở Anh Quốc, mà nếu bị lặp lại ở Nam Phi, sẽ hạn chế sâu sắc khả năng của các trường cao đẳng FET trong việc thực thi chương trình học mới. Một điểm yếu chủ chốt mà OFSTED chỉ ra là sự khuyết thiếu một cách tiếp cận hệ thống đối với chuyên môn sư phạm hướng nghiệp ngay trong các chương trình liên kết đại học/cao đẳng thành công nhất. Ở Anh Quốc, việc phát triển tri thức và kĩ năng

chuyên môn sư phạm hướng nghiệp cho giáo viên cao đẳng tương lai hầu như không được chú ý. Giả định của các chương trình hợp tác đại học/cao đẳng là các giáo viên cao đẳng FET có thể dựa vào sự kết hợp của tri thức sư phạm tổng quát học được từ đại học với các kỹ năng hướng nghiệp không có tính hệ thống mà họ nắm được trong quá trình giảng dạy ở các trường cao đẳng.

Những lựa chọn cho quá trình phát triển nghiệp vụ cho giáo viên trường FET ở Nam Phi

Kết luận của tôi từ việc tìm hiểu 4 mô hình là trong khi mô hình hợp tác cao đẳng–đại học mang lại những khả thi tốt nhất cho việc phát triển nghiệp vụ của giáo viên cao đẳng, hình thức đào tạo này ở Anh Quốc cần phải cải tiến rất nhiều nếu Nam Phi muốn áp dụng để đào tạo giáo viên thực thi chương trình học hướng nghiệp mới. Trong phần này, tôi sẽ gợi ý hai cách nhằm nhấn mạnh việc phát triển kiến thức và kỹ năng sư phạm hướng nghiệp dành cho giáo viên cao đẳng trong mô hình hợp tác đại học/cao đẳng. Tôi lập luận rằng những điểm tương hợp và cả những khó khăn của hai cách này đều đúng với cả Anh Quốc và Nam Phi.

Khả thi đầu tiên bao gồm một trường đại học theo định hướng nghiên cứu với các bộ môn có thế mạnh trong các ngành nghề như kỹ thuật, công nghệ thông tin, nông nghiệp, luật và giáo dục. Các chương trình dành cho giáo viên cao đẳng FET cần có các giảng viên không chỉ từ bộ môn sư phạm của trường đại học và cao đẳng, mà còn từ các bộ môn trong một loạt các ngành nghề khác. Ít nhất về lý thuyết, những chương trình như vậy không chỉ tăng cường tri thức nền chuyên môn của chương trình học đào tạo giáo viên cao đẳng FET mà còn giúp thiết lập giáo dục hướng nghiệp như là một lĩnh vực xuyên–bộ môn cho nghiên cứu giáo dục ứng dụng và các mức trình độ cao hơn

trong các trường đại học. Vấn đề chính đó là ở cả Nam Phi và Anh Quốc, hầu như không có kinh nghiệm hay lịch sử của các bộ môn như các lĩnh vực kỹ thuật công nghệ, kỹ thuật nghiệp vụ hay kinh doanh cùng tham gia vào quá trình đào tạo giáo viên cao đẳng. Sự thiếu hụt về hợp tác liên bộ môn này có vẻ như bị làm tồi tệ đi do cách thức mà trường đại học nhận được tài trợ cho cả việc giảng dạy lẫn nghiên cứu. Một sáng kiến hợp tác giữa nhiều bộ môn có lẽ đòi hỏi nguồn lực kinh phí dồi dào từ bên ngoài trường đại học. Một lý giải khác cho sự vắng mặt quan hệ hợp tác giữa các bộ môn chuyên ngành trong quá trình đào tạo giáo viên là sự phân chia rõ rệt của các ranh giới giữa các lĩnh vực bộ môn trong trường đại học cũng như vì lý do lịch sử đã tạo nên vị thế thấp của ngành nghiên cứu và giảng dạy chương trình FET ở cả hai nước.

Một lựa chọn khác và có lẽ khả thi hơn là thiết lập hợp tác giữa các trường cao đẳng với các trường đại học “mới” ở Anh Quốc (4), và các trường Đại học Công nghệ và Đại học Đa ngành ở Nam Phi.

Nhiều Đại học trong số các trường Đại học Đa ngành, vốn hình thành từ sự sáp nhập các trường Bách khoa (Technikons), đều có các Bộ môn Giáo dục và các bộ môn trong một loạt các lĩnh vực ngành nghề như quản lý, công nghệ thông tin, nông nghiệp và kỹ thuật chuyên ngành bao trùm rất nhiều, nếu không nói là tất cả các lĩnh vực đào tạo trong chương trình học của Chứng chỉ Quốc gia (Hướng nghiệp). Chúng sẽ ít có khả năng chống lại sự hợp tác liên bộ môn.

Những ý nghĩa

Tôi đã lập luận rằng nếu các trường cao đẳng muốn thực thi chương trình học mới dành cho Chứng chỉ Quốc gia (Hướng nghiệp) thì họ không những phải quen thuộc với chương trình học mới cùng những yêu cầu về sự phạm của nó, mà còn phải rõ ràng về ý nghĩa mới

về vai trò hướng nghiệp của trường cao đẳng. Thứ hai, tôi đã lập luận rằng nếu muốn chương trình học mới trở thành hiện thực thì cần phải có sự chú ý mang tính hệ thống đối với quá trình phát triển nghiệp vụ của đội ngũ giáo viên trường cao đẳng FET. Thứ ba, bằng cách đối chiếu những điểm mạnh và yếu của một số mô hình khác nhau, tôi đã vạch ra hai cách tiếp cận tiềm năng mà các giáo viên trường cao đẳng FET có thể trở thành, như nhan đề của chương này, các thành viên của một ngành nghề dựa trên tri thức. Tôi biết rằng những đề xuất nhưng vậy có nhiều hạn chế về nguồn lực, mà tôi chỉ mới chỉ nói rất vắn tắt. Chúng cũng đòi hỏi sự thay đổi về thái độ, đặc biệt trong các trường đại học, nhưng rõ ràng là ngay trong cả các trường cao đẳng. Nếu có bài học tích cực nào mà kinh nghiệm từ Anh Quốc có thể học được thì đó là những thành kiến của trường đại học đối với giáo dục bổ túc đã giảm đi đáng kể từ khi có những nguồn kinh phí tài trợ mới xuất hiện.

Ngẫm lại về những rào cản to lớn cản trở bất kì nỗ lực nhằm thực thi ngay cả những đề xuất khiêm tốn nhất mà chương này đưa ra cho quá trình cải cách đào tạo giáo viên cao đẳng FET của Nam Phi làm nảy sinh một luận điểm lý thuyết. Đó là những khó khăn đối đầu với những cải cách làm nổi bật sự tương phản giữa Anh Quốc, Nam Phi và một quốc gia như nước Đức. Mọi số trường đại học uy tín nhất của Đức đều có giáo dục hướng nghiệp, thực hiện nghiên cứu về sư phạm hướng nghiệp trong những chuyên ngành như điện tử, công nghệ sản xuất và quản trị kinh quanh, đồng thời cung cấp những khóa học hướng nghiệp liên thông đến bậc tiến sĩ. Một nghiên cứu so sánh/lịch sử về những tính “độc đáo” của truyền thống nước Anh về trường đại học tổng quát mà Nam Phi đã kế thừa ở nhiều phương diện có thể giúp giải thích đôi chút về sự khác nhau tương phản giữa các nước mà ở nhiều khía cạnh khác có chung những giai đoạn phát triển.

[58]. OFSTED: viết tắt của Office for Standards in Education, Children's Services and Skills. (ND)

KINH NGHIỆM NHƯ LÀ TRI THỨC? TRƯỜNG HỢP VỀ QUY TRÌNH CÔNG NHẬN TRÌNH ĐỘ CÓ TRƯỚC CỦA NGƯỜI HỌC (RPL)

Mở đầu

Chương này quan tâm tới một vấn đề trọng tâm của cuốn sách này – ranh giới giữa quá trình học tập từ đời sống thường nhật hay quá trình học theo kinh nghiệm và quá trình giáo dục chính thức. Phiên bản trước đây của bài này được viết nhằm góp phần vào cuốn sách nhan đề *Tư duy lại Quy trình Công nhận Trình độ có trước của Người học (RPL)* [59].(Andersson và Harris, 2006). Đối với một nhà xã hội học chưa từng hoạt động trong lĩnh vực giáo dục người lớn, và chỉ mấp mé tham gia vào hệ thống đánh giá trình độ có trước của người học, tôi nhận thấy tập hợp các bài báo đó rất mỏng mẻ và gợi nhiều suy nghĩ, ngay cả khi tôi không đồng ý với một vài luận điểm. Nhiều bài viết đem lại cái nhìn sâu sắc về những bế tắc và những khó khăn mà những người hoạt động trong quy trình này ở một loạt các quốc gia đang phải đương đầu. Tuy nhiên, chúng cũng mang lại những cách cụ thể để nêu bật những vấn đề giáo dục rộng hơn liên quan tới quá trình học, tri thức và mối quan hệ sư phạm mà các chương khác của quyển sách này đã cố gắng giải quyết.

Cuốn sách của Andersson và Harris không phải là cuốn điển hình nhất cho những ấn bản về RPL và giáo dục cho người lớn mà tôi đã từng đọc. Sự khác biệt này được thể hiện ở một vài khía cạnh. Thứ nhất, cuốn sách đặt cuộc thảo luận về RPL trong một bài phê phán về các triết lý về kinh nghiệm luận, kiến tạo luận, và tân tiến luận vốn chỉ phơi lõi khía cạnh nghiên cứu giáo dục cho người lớn. Do đó, cuốn sách nhắc nhở độc giả về cái thế giới tri thức còn hạn hẹp và biệt lập mà các nhà giáo dục trong lĩnh vực giáo dục người lớn là một phần và có xu hướng coi đó là điều đương nhiên. Thứ hai, cuốn sách chứng tỏ rằng RPL, như hầu hết những hoạt động giáo dục thực tiễn cụ thể khác, có thể là một lăng kính, hay có lẽ chính xác hơn, là một trường hợp cụ thể có thể minh họa cho những câu hỏi về mục đích và hoạt động thực tiễn của giáo dục nói chung. Thứ ba, cuốn sách trình bày luận điểm rằng như các phương pháp sư phạm theo thuyết tân tiến hay lấy người học làm trung tâm, RPL không thu hút các nhà lập chính sách chỉ vì những mục đích giáo dục gắn với nó. Mặc dù RPL, đặc biệt là ở Mĩ và Nam Phi, được gắn với các phong trào chính trị đòi công lý xã hội, tái phân phối và sự đền bù, nhưng chính những động lực kinh tế và nhu cầu tối đa hóa vốn con người trong lực lượng lao động mới là lý do khiến các chính phủ chủ trương việc công nhận và cấp chứng chỉ cho quá trình học không chính quy, coi đó là nền tảng tiết kiệm trên con đường tiến nhanh tới giáo dục sau phổ thông dành cho người lớn.

Thứ tư, mặc dù công nhận tiềm năng của RPL và sự mở rộng của giáo dục dành cho người lớn trong việc khuyến khích công lý xã hội, cuốn sách đó không coi những hình thức này là những lợi ích về luân lý hay chính trị không thể ngờ ngoại trừ trong những phạm vi rất hạn chế. Thứ năm, hầu hết hoạt động thực tiễn RPL giả định rằng quá trình học theo kinh nghiệm và học chính quy có giá trị ngang nhau; vấn đề duy nhất thường kéo theo là làm thế nào để chứng minh và cấp

chứng nhận cho sự tương đương này. Cuốn sách đặt vấn đề về sự tương đương này, và mô tả RPL như là một tập hợp những hoạt động thực tiễn phức tạp và thường mâu thuẫn diễn ra trên ranh giới của giáo dục chính quy và kinh nghiệm thường nhật của con người. Hoạt động trên ranh giới này, ví dụ của RPL nhắc nhở chúng ta về những hiệu ứng bất bình đẳng và liên quan tới sự phân phối của cả giáo dục chính quy và kinh nghiệm thường ngày của con người và buộc chúng ta phải đặc câu hỏi khi nào và trong hoàn cảnh nào thì giáo dục chính quy có thể khắc phục hay chỉ đơn thuần khẳng định những bất bình đẳng trong kinh nghiệm thường ngày.

Bằng cách thách thức lại sự phân biệt theo cấp bậc giữa tri thức chính thống và tri thức không chính thống, RPL rõ ràng là một ví dụ về sự ứng dụng của “lý thuyết lập trường” đã được thảo luận ở Chương 2. Nói cách khác, đó là một nhận định về tri thức dựa trên kinh nghiệm của người nhận định thay vì chính bản thân tri thức. Lập trường này có thể hiểu được đối với những người từng bị tước bỏ quyền tiếp cận đối với tri thức hàn lâm. Điều không rõ ràng ở đây việc hạ bệ tri thức chính thống của những người thực thi RPL, mà bản thân họ làm việc trong môi trường đại học với học vấn đại học, có thực sự làm điều đó vì quyền lợi của những người bị tước đoạt cơ hội hay không.

RPL cũng là một thách thức đối với điều mà ở chương trước tôi gọi là “kinh nghiệm giáo dục thông thường” với giả định rằng giáo dục chính thống có một độc quyền trong việc mang lại cơ hội tiếp cận tri thức của sức mạnh vốn không có trong kinh nghiệm thường ngày.

Một mâu thuẫn ở cốt lõi của dự án RPL được nhấn mạnh trong cuốn sách của Andersson và Harris. Thứ nhất, có sự mâu thuẫn giữa việc công nhận ai đó đã học từ kinh nghiệm ra sao và liệu sự công

nhận đó có đòi hỏi sự đánh giá và việc cấp chứng chỉ hay không. Nếu việc công nhận rằng sự học những kiến thức quý giá có thể được dựa trên kinh nghiệm là mục đích chính của RPL, thì mục đích này có thể bị làm suy yếu bởi một chiến lược nhằm (a) chứng nhận hình thức học đó và (b) chứng minh, bằng việc chứng nhận, rằng sự học qua kinh nghiệm có hoặc có thể có giá trị ngang với sự học chính thống hàn lâm. Trong thực tiễn, giá trị nội tại của sự học qua kinh nghiệm đã bị phủ nhận. Hơn thế, có chứng cứ (Gugulis, 2003) cho rằng bản thân quá trình chứng nhận đã phá hủy cái đặc thù của sự học qua kinh nghiệm, và có thể làm suy yếu sự tự tin của người học trong chính sự học mà họ có được qua kinh nghiệm. Cuối cùng, nếu “sự ngang hàng” giữa sự học chính thống và sự học kinh nghiệm là giả định cơ bản của RPL, tại sao những người thực thi RPL lại muốn sự học qua kinh nghiệm là con đường tiếp cận tới giáo dục đại học.

Quan điểm chống RPL từ những luận điểm của cuốn sách này cho rằng “sự ngang hàng” là một mục đích không phù hợp vì chính sự dị biệt ở hai hình thức học tập này và rằng nó có thể dẫn tới việc hạ thấp giá trị của cả hai. Mặt khác, việc xuất phát từ những dị biệt giữa sự học chính thống so với sự học kinh nghiệm và từ tri thức sở đắc được qua mỗi trường hợp là điều khác hẳn với việc lập luận rằng hình thức này tốt hơn hình thức kia theo một nghĩa tuyệt đối. Có hai kết luận kéo theo. Thứ nhất, chúng có những mục đích khác nhau nhưng không thể quy giản được. Thứ hai, mỗi hình thức đều là nguồn lực cho cái còn lại nhưng không thể thay thế được cho nhau. Quan điểm ủng hộ sự dị biệt thay vì sự ngang hàng này mang lại một cái nhìn phân biệt hữu ích giữa hai chiến lược – *RPL cho đầu vào* và *RPL cho tín chỉ* để được cấp chứng chỉ. Có chứng cứ từ một số quốc gia cho thấy những khóa học đầu vào dựa trên kinh nghiệm (*RPL cho đầu vào*) đã mang lại những tuyến liên thông mới và quan trọng dẫn tới giáo dục đại học (Gallagher, 2005); có ít chứng cứ hơn cho thấy những chứng

chỉ dựa vào RPL (*RPL cho tín chỉ*) bản thân chúng đem lại những lợi ích tương tự hoặc được đổi xử ngang với những chứng chỉ đạt được qua các khóa học chính quy.

Một lợi thế quan trọng của việc tập trung vào một tập những hoạt động thực tiễn cụ thể như RPL đó là những vấn đề như sự đối trọng giữa kinh nghiệm và tri thức hàn lâm hay chuyên môn vốn là chủ đề gây tranh cãi trong lý thuyết giáo dục được coi là những bối cảnh thực tế mà chính những người tham gia trực tiếp phải đối mặt. Điều này tương phản rõ rệt với hầu hết những tranh cãi về nguyên tắc của nghiên cứu giáo dục, khi mà những vấn đề như vậy có xu hướng được nêu ra theo những cách hết sức trừu tượng đến nỗi khó mà có thể liên hệ được với bất kì hoạt động giáo dục cụ thể nào. Tương tự như vậy là những tranh luận có vẻ khó hiểu về chủ nghĩa hậu hiện đại trong nghiên cứu giáo dục hay như những cuộc tranh luận chính trị công khai, ví dụ như tranh luận về công trình của lý thuyết gia giáo dục đồng thời là nhà Mác-xít người Ý, Antonio Gramsci. Nói lại theo luận điểm của Harold Entwistle, “để trở thành một nhà cấp tiến chính trị, anh có cần phải là một nhà bảo thủ chính trị như Gramsci hay không?” (Entwistle, 1984). Cho dù ta có chấp nhận cách diễn giải của Entwistle cho rằng Gramsci là một nhà giáo dục bảo thủ hay không, RPL buộc ta phải hỏi chính xác những phạm trù như “cấp tiến” hay “bảo thủ” thực sự có nghĩa là gì trong giáo dục. Có phải RPL là một cách để mở ra cơ hội tiếp cận tri thức hàn lâm, hay lại là cách để làm suy yếu nó, và điều nào trong hai điều này mới là cấp tiến? Đó có phải là một cách mở ra con đường đi tới đại học cho nhiều dạng kinh nghiệm của mọi người hơn? Nếu vậy tại sao người ta lại muốn làm điều này và theo cách hiểu nào thì giáo dục đại học theo hình thức này vẫn có thể được khẳng định là chính nó với tư cách là bậc học cao hơn các bậc học khác? Hay nói một cách quyết liệt hơn, có phải RPL là sự mở đầu của hình thức sư phạm và chương trình học mới mang tính

“chuyển hóa” với đặc điểm tích hợp lý thuyết (hay tri thức chuyên môn) và kinh nghiệm, hay thậm chí là sự mở đầu cho kết cục của những cơ sở giáo dục chuyên dành cho việc học tập? Trong phần tiếp theo của chương này, tôi muốn, mặc dù gián tiếp, trả lời những câu hỏi này bằng cách xét đến một số vấn đề mà tôi cho rằng RPL buộc chúng ta phải cân nhắc. Những vấn đề này liên quan tới vai trò của tri thức, sự chuyên môn hóa, nguyên tắc chính trị, thẩm quyền và các loại văn bằng đánh giá trình độ theo chuẩn.

RPL và tri thức

Một bế tắc cốt lõi cho những người thực thi RPL mà cho tới nay ít được nhận ra đó là khoảng cách giữa tri thức có hệ thống sở đắc qua giáo dục chính thống và tri thức kinh nghiệm mà những nhà thực thi RPL tìm cách chứng nhận qua chứng chỉ. Việc công nhận sự học kinh nghiệm có trước ở người học là một chiến lược sư phạm không được coi là mục đích của bản thân giáo dục. Nó chỉ có thể là một bước tiến tới việc mang lại cơ hội tiếp cận tri thức giúp người học vượt khỏi kinh nghiệm của mình. Câu hỏi về mối quan hệ giữa tri thức và kinh nghiệm cũng có lịch sử lâu đời như chính giáo dục vậy. Đó vừa là vấn đề nhận thức luận (thứ tri thức “thực sự” này đến từ đâu?), vừa là vấn đề sư phạm (làm sao chúng ta có thể giúp người học linh hôi được thứ tri thức giúp họ vượt khỏi kinh nghiệm của mình?). RPL chỉ phóng đại những vấn đề trên; nó không phải là con đường tắt để giải quyết chúng. Tôi đã nói tới cách tiếp cận mà cuốn sách này gọi là lý thuyết duy thực xã hội cho những vấn đề trên. Nó nhấn mạnh tính ngoại tại của tri thức vốn tách biệt với quá trình nhận thức và học tập. Tuy nhiên, những cách tiếp cận duy thực có xu hướng đánh đồng tri thức với khoa học tự nhiên và chấp nhận sự lưỡng phân không hóa giải được giữa tri thức và thế giới, và theo đó, giữa lý thuyết và thực hành. Cũng theo đó, trong khi một lý thuyết duy thực như vậy có thể gợi ý

cho cơ sở của một chương trình học với nguyên tắc phân biệt tri thức lý thuyết với tri thức thường nhật, nó không thể là cơ sở đầy đủ cho phương pháp sư phạm nhằm tìm cách vượt qua sự phân biệt ấy. Hậu quả là một chính sách chương trình học dựa trên lý thuyết duy thực xã hội có thể tỏ ra không khác gì so với lý thuyết có nguồn gốc từ quan điểm nhận thức luận phi xã hội và bảo thủ. Chương 3 và 4 nhằm khắc phục vấn đề lưỡng phân giữa tư duy và thế giới bằng việc công nhận bản chất tiền khái niệm của thế giới bên ngoài và do đó, theo cách gọi của Vygotsky, là sự gán ép ý nghĩa của các khái niệm lý thuyết vào thế giới thường nhật. Tuy nhiên, bằng cách không đề cập tới sự tách rời cũng như sự gán ép của các khái niệm lý thuyết và khái niệm thường nhật, những cách lý giải về tư tưởng của Vygotsky dễ lâm vào một hình thức tinh vi của chủ nghĩa tương đối. Những nghiên cứu sâu hơn về mối quan hệ giữa “sự công nhận” và sự chứng nhận trong hoạt động RPL có thể tạo một đóng góp quan trọng trong việc giải quyết những vấn đề hóc búa này cũng như xác định tính khả thi của bản thân RPL với tư cách là một chiến lược sư phạm.

RPL và sự chuyên môn hóa

Hầu hết những nhà thực hành RPL đều tìm cách chống lại cái mà họ thấy là sự thống trị của tri thức chuyên môn (hay hàn lâm), và có thể được hiểu ngầm là sự thống trị của các cơ sở giáo dục đào tạo chuyên môn. Họ có vẻ nồng đói về việc liệu RPL nên đem lại một con đường tiếp cận các cơ sở giáo dục đào tạo chuyên môn mở rộng hơn với nhiều đối tượng hay một cơ hội để hủy hoại sự thống trị của những cơ sở này. Từ quan điểm mà cuốn sách này lựa chọn, vấn đề đối với các nhà thực hành RPL đã rõ ràng. Sự chuyên môn hóa trong giáo dục cũng như trong các lĩnh vực khác là một nhân tố cốt yếu cho việc hiện đại hóa các xã hội và trong việc cải thiện chất lượng sống của con người. Tuy nhiên, quá trình này cũng tạo ra những rào cản và ranh

giới mà cùng lúc đó đã góp phần duy trì những bất công và đặc quyền đặc lợi. Một trong những kết quả tích cực của các chiến lược về RPL là chúng buộc các nhà gác cổng giáo dục phải minh bạch hơn về những căn cứ cho hoạt động sư phạm và những mục đích về các ranh giới mà họ tìm cách bảo vệ. Có thể là những ranh giới được bảo vệ vì các chương trình bị vượt mức so với chỉ tiêu; và sau đó điều này trở thành một vấn đề chính trị liên quan tới sự phân phối các nguồn lực thay vì là một vấn đề sư phạm. Mặt khác, sự bảo vệ các ranh giới học thuật có thể là một dạng bảo thủ mang tính nghề nghiệp, và cần phải chống lại điều này. Tuy nhiên, cũng có khả năng là một vài học viên bị loại do họ không có đủ tri thức chuyên môn có trước giúp họ có thể thực sự thu nhận được kiến thức từ một chương trình cụ thể. Trong những trường hợp đó, việc loại trừ những học viên như vậy có thể là một bước tích cực trong quá trình học tiếp theo của họ và là cơ sở cho các cơ hội thực sự đối với những người khác; trong những trường hợp như vậy thì sự loại trừ cần được bảo vệ.

RPL và những vấn đề chính trị

Hầu hết các chương trình RPL đều nảy sinh từ những quan tâm về công bằng xã hội và sự thiếu thốn những cơ hội giáo dục ở nhiều người lớn (Harris, 2006). Bế tắc mà điều này mang đến cho tất cả nhà giáo, thậm chí còn hóc búa hơn đối với các nhà thực hành RPL, đó là đâu là nơi mà những vấn đề chính trị kết thúc, và đâu là nơi mà những vấn đề cụ thể của giáo dục khởi đầu. Cách đây không lâu, cụm từ “cái cá nhân là cái chính trị” rất phổ biến trong giới cánh Tả, và đóng một vai trò quan trọng trong việc mở rộng các định nghĩa về “cái chính trị”, đặc biệt là đối với các quan hệ giới tính. Tuy nhiên, những xã hội duy nhất nơi mà “cái cá nhân” và “cái chính trị” hòa tan, như nước Đức thời phát-xít hầu như không có chỗ trống cho cái cá nhân hay cái chính trị. Học là một quá trình xã hội nhưng điều đó không có

nghĩa là nó có thể bị coi là một quá trình chính trị. Chính những chính sách công về học tập và những gì chúng chủ trương và những gì chúng bỏ qua là điều biến học tập trở thành chính trị. Các nhà thực hành RPL phải chống lại quá trình chính trị hóa thái quá việc học, và tiềm năng của ngôn từ dân chủ chính trị có thể che đậy những điều kiện cần thiết của việc dạy và học.

RPL và các văn bằng đánh giá theo chuẩn trình độ

Các chính sách cho RPL được phát triển song song với sự quan tâm ngày càng tăng từ các chính phủ trong việc mở rộng số lượng người giànhs được văn bằng đánh giá theo trình độ chuẩn (xem Harris, 2006 Chương 8 trong cuốn sách này). RPL có sức hấp dẫn với các chính phủ bởi chúng được coi là một phương cách ít tốn kém nhằm tạo cơ hội cho người lớn bận rộn với cuộc sống và công việc có thể giànhs được những tấm bằng mà không cần theo học tại trường đại học hay cao đẳng. Từ quan điểm của những người lớn, RPL mang lại cơ hội để những kinh nghiệm và tri thức hiện có của họ được công nhận một cách chính thức. Quan niệm rằng ai đó có thể “đạt trình độ” hiểu theo nghĩa là có năng lực và hiểu biết, mặc dù họ không có những văn bằng chính thức, là rất quan trọng. Tuy nhiên, điều đó không nhất thiết có nghĩa là cần thuyết phục họ đem kinh nghiệm của mình đi chứng nhận một cách chính thức. Giả định cho rằng người lớn luôn có lợi nếu những tri thức hay kỹ năng mà họ sở đắc trong đời sống được chứng nhận qua bằng cấp đã bỏ qua những quá trình xảy ra trong quá trình học và kinh nghiệm khi nó được chuyển đổi thành một văn bằng thông qua quá trình RPL. Có thể những điểm mạnh trong việc không được chứng nhận (và theo định nghĩa không được chính thức hóa) sẽ bị mất đi trong quá trình RPL. Mặt khác, tri thức lĩnh hội được trong quá trình hoàn thành quá trình đánh giá chứng nhận trình độ có thể

không liên quan gì tới hoạt động thực hành mà vẫn bằng chứng nhận (Gugulis, 2004).

Kết luận

Luận điểm chung mà tôi cố gắng trình bày ở chương này là RPL không phải là một hoạt động thực tiễn cần được lý thuyết hóa lại như theo cuốn sách của Andersson và Harris (2006) khẳng định. Nó là một hoạt động thực tiễn mang lại khả thể cho tiến trình lý thuyết hóa mới. Những vấn đề về tri thức, thẩm quyền, vẫn bằng chứng chỉ, và những hình thức học khác nhau đã xuất hiện lặp đi lặp lại trong cuốn sách này. Chúng thường dễ dàng bị coi là những “cái đương nhiên” của giáo dục chính thống. Nếu RPL có thể được tự do khỏi vai trò mang tính khẩu hiệu như là một chiến lược cấp tiến duy nhất giúp khắc phục những bất bình đẳng ở những người lớn, thì nó có thể được coi là đem lại một tập hợp những bối cảnh đặc biệt và cụ thể cho việc khám phá những khác biệt căn bản giữa tri thức kinh nghiệm sống và tri thức khái niệm và những chiến lược sư phạm có thể giúp kết nối chúng.

[59]. Nguyên văn: Recognition of Prior Learning – là sự công nhận kiến thức và kỹ năng mà người học tích lũy ngoài khuôn viên nhà trường. (ND)

VẤN ĐỀ TRI THỨC VÀ TƯƠNG LAI GIÁO DỤC Ở NAM PHI

Mở đầu

Chương này ban đầu là phản hồi đối với bài phê phán của Elana Michelson (2004) về quyển sách nhan đề *Đòi lại Tri thức* của Joe Muller (2000), và cụ thể là cách tiếp cận của ông đối với tri thức, cùng ý nghĩa của nó đối với tương lai giáo dục của Nam Phi. Tôi có ba mục đích liên quan với nhau khi hiệu chỉnh lại bài báo cho quyển sách này. Thứ nhất, mặc dù được đặt trong bối cảnh Nam Phi, cuốn sách của Muler đã nêu ra những vấn đề chung và, như đã nói rõ trong các chương 3, 5 và 7, đã ảnh hưởng nhiều tới bản thân suy nghĩ của tôi. Hơn thế, một điều không kém quan trọng là tôi đã kèm bài báo viết chung của chúng tôi tới Hội nghị Thế giới về xã hội học làm chương cuối của cuốn sách này. Thứ hai, ví dụ về cải cách giáo dục ở Nam Phi, mặc dù bản thân nó thú vị và là một minh họa về một quốc gia đang trong giai đoạn “quá độ” (1), đã làm sáng tỏ mức độ mà những tranh cãi trừu tượng và hàn lâm về tri thức không chỉ là những xa xỉ của trí thức ở các quốc gia với hệ thống giáo dục khá phát triển; chúng còn có ý nghĩa thực sự đối với những gì đang diễn ra ở hàng ngàn lớp học.

Chương này bắt đầu bằng một trình bày ngắn về bối cảnh chính trị và giáo dục mà những luận điểm về tri thức được đưa ra ở Nam Phi. Như tôi đã nói ở Chương 12, đây là một thời điểm đặc biệt quan trọng để vấn đề tri thức trở thành trung tâm cuộc tranh cãi giáo dục ở Nam

Phi. Vị Bộ trưởng trong năm thứ hai của nhiệm kì, các quan chức cấp cao trong Ban Giáo dục đều tương đối mới, và tác động của Cơ quan Cấp Bằng và Đảm bảo Chất lượng mới thành lập đối với giáo dục hàn lâm và bồi túc, UMALUSI, chỉ mới bắt đầu có tác dụng ở các trường phổ thông, cao đẳng và sở giáo dục địa phương. Không có ai trong ban lãnh đạo mới có liên hệ với những chính sách về chương trình học và hệ thống văn bằng chứng chỉ với một lịch sử đầy sóng gió ở Nam Phi từ năm 1994 (xem Chương 7 và Young, 2001). Hơn nữa, dường như nhiều người trong chính phủ quốc gia và các lĩnh vực giáo dục ở các cấp khác nhau đã bắt đầu sẵn sàng đặt vấn đề đối với những quan niệm vốn trước kia được coi là đương nhiên. Những ví dụ nổi bật nhất liên quan tới các chính sách được chấp nhận rộng rãi sau năm 1994 là (i) chương trình học có thể dựa trên kết quả đầu ra hoặc tiêu chuẩn, (ii) chính sách giáo dục nên được quyết định bởi hệ thống văn bằng chứng chỉ, và (iii) giáo dục và đào tạo có thể được “tích hợp” một cách trôi chảy (2).

Khi thời Apartheid đã lùi lại càng xa, mặc dù biết rằng nó đã để lại một di sản đầy rẫy những bất công hiện tồn, ta có một lợi ích là có thể nhận ra những bất cập của thời kì ấy mà không cần phải vứt bỏ cả hệ thống giáo dục của nó. Ba ví dụ minh họa cho luận điểm này. Thứ nhất, tới năm 1990, hệ thống học việc, mặc dù ban đầu chỉ dành cho công nhân da trắng, đã bắt đầu mở ra cho người châu Phi. Thứ hai, kì thi “vào đại học”, dù loại trừ (tất nhiên không phải tất cả) những người châu Phi, là một hệ thống đáng tin cậy đã được thử thách qua thời gian và không khác xa là mấy những hệ thống thi cử ở các quốc gia khác. Thứ ba, chính quyền dân chủ mới được dân bầu đã kế thừa một truyền thống giáo dục kỹ thuật có chất lượng tốt ở các trường cao đẳng, lúc này đã bắt đầu có đầu vào đa dạng hơn. Các chính sách của chính phủ cũng có dấu hiệu cho thấy mục tiêu đạt một hệ thống công

bằng và chính đáng hơn không phải lúc nào cũng nhất thiết đồng nghĩa với một hệ thống hoàn toàn khác.

Trong bối cảnh này, vai trò của nghiên cứu giáo dục và lý thuyết mang một ý nghĩa mới, có lẽ không giống giả định của thời kì (1990 - 1994) tiến tới nền dân chủ, bằng cách đưa ra những đề xuất chính sách mới, mà như tôi đã lập luận ở Chương 7, bằng cách đem lại những khoảng không gian dành cho trí thức, trong đó những chính sách thay thế và những hậu quả khả thể có thể được đánh giá và tranh luận. Sự bất đồng giữa Michelson và Muller với tư cách là chủ đề chính của chương này giúp làm sáng tỏ tại sao những khoảng không gian như vậy lại cần thiết.

Vào thời kì sau năm 1994 ở Nam Phi, để hiểu tại sao có một nỗ lực nhằm thiết lập một hệ thống hoàn toàn mới và khác, hoàn toàn độc lập với lịch sử thời Apartheid. Không chỉ các thuật ngữ được thay đổi – sinh viên trở thành người học và giáo viên trở thành nhà giáo dục – mà những yếu tố của hệ thống trước đó như một chương trình học với nội dung quy định và một hệ thống thanh tra với những hình thức độc tài và áp bức một cách công khai dưới thời Apartheid đã bị chối bỏ về nguyên lý vì tính phân biệt chủng tộc của nó. Đồng thời, các nhà lập chính sách phải đối mặt với hai câu hỏi: “cần một hệ thống như thế nào để mang lại những cơ hội thực sự cho số đông chứ không phải chỉ dành cho thiểu số?” Một hệ thống duy nhất loại bỏ đi 18 ban ngành dựa trên nguyên tắc phân biệt chủng tộc trước kia rõ ràng là một bước đầu tiên. Tuy nhiên, bằng cách đặt ra những nguyên lý mà theo đó những ban ngành địa phương mới phát triển, các nhà lập chính sách còn đi xa hơn. Họ không chỉ muốn đoạn tuyệt với sự phân biệt chủng tộc, mà còn đoạn tuyệt với bất kì sự phân chia nào giữa các kiểu người học và các kiểu tổ chức dạy học. Một cách logic theo đó, tất cả những kỹ năng hay kinh nghiệm mà những người dân (phần lớn, nhưng không

chỉ là người Nam Phi) vốn bị từ chối cơ hội học chính thống có được nhưng trước kia không được công nhận thì nay cần phải được cấp chứng nhận qua tín chỉ. Dường như cũng hiển nhiên tương tự như vậy (ít nhất với một vài người), một hệ thống văn bằng chứng chỉ duy nhất và một chương trình học thể hiện qua các kết quả đầu ra sẽ là phương pháp hiệu quả nhất để đạt tới một hệ thống bình đẳng hơn.

Không ngạc nhiên khi thấy các nhà lập chính sách đang kiềm tìm những giải pháp thay thế lại quay sang một loạt các mô hình nước ngoài không dính dáng gì tới Apartheid. Họ dựa vào những tư tưởng về hệ thống văn bằng chứng chỉ từ Anh Quốc và New Zealand, và một cách tiếp cận theo kết quả đầu ra đối với chương trình học phổ thông từ Mĩ (3). Kết quả của những chính sách như vậy, khi nó nhanh chóng được chấp nhận rộng rãi ở Nam Phi (Jansen và Christie, 1999), là sự bối rối của các giáo viên khi phải cố gắng thiết kế giáo án dựa trên kết quả đầu ra, và một hệ văn bằng chứng chỉ quan liêu và đầy ắp biệt ngữ khó hiểu (Allais, 2003). Những chính sách mới có chung mối hoài nghi về (a) bất kì thể chế hay thẩm quyền giáo dục nào liên quan với quá khứ, như thẩm quyền của các nhà chuyên môn về các môn học, và (b) quan điểm về tri thức hệ thống hay lý thuyết mà trong thực tiễn không được tìm thấy, hoặc không thể có sự tương quan trực tiếp với kết quả đầu ra thực tế nào đó. Chúng cũng có chung một xác tín mù quáng đối với (a) những khả năng của những người học cá thể khi không bị trói bởi bất kì ràng buộc nào (Muller, 2001), (b) khả thể của việc nêu ra những tiêu chí hình thức có thể được sử dụng một cách tin cậy để phác họa (và do đó đánh giá) năng lực thực hiện của một người và (c) khả thể rằng bất kì mục đích giáo dục nào cũng có thể được chia nhỏ thành những “đơn vị” của hoạt động học tập và sau đó được người học “ghép lại”.

Chính một phần vì muốn thách thức với quan điểm chính thống này mà những bài luận mà sau đó Muller tập hợp lại trong cuốn sách *Dời lại Tri thức* đã được viết ra. Theo quan điểm của tôi, chính công trình lý thuyết của ông (và những người khác), một vài công trình thực nghiệm quan trọng, và kinh nghiệm thực tế của nhiều giáo viên và giảng viên của một chương trình học và hệ thống văn bằng chứng chỉ phi-khả thi dựa trên những giả định như vậy, đã dẫn đến tư duy hiện tại của các nhà lập chính sách. Bài báo của Michelson có thể được coi, ít nhất một phần, là một sự bảo vệ cho những cải tiến của giai đoạn sau năm 1994. Đó chính là bối cảnh lý thuyết và thực tiễn mà theo đó tôi đặt bài thảo luận của mình về những bất đồng giữa Michelson và Muller.

Cả cuốn sách của Muller và bài phê phán của Michelson đều quan tâm chủ yếu tới những tranh luận lý thuyết; chúng không chạm tới các chính sách cụ thể. Muller đã phân tích những vấn đề quan trọng như Khung Văn bằng Chứng chỉ Quốc gia (National Qualification Framework – NQF) và chính sách xóa mù chữ, nhưng chủ yếu là để chứng minh sự phù hợp của lý thuyết ông đưa ra. Mục tiêu chủ yếu của Michelson là sự bảo vệ của Muller đối với những ranh giới giữa tri thức chính thống và phi chính thống như là một cơ sở tất yếu của một chương trình học; Michelson coi việc chú trọng bảo vệ các ranh giới là điều gây cản trở nhiệm vụ phải giải quyết những câu hỏi quan trọng hơn là làm thế nào để khắc phục được những ranh giới ấy. Mục tiêu của Muller là “kiến tạo luận xã hội” – không phải như cách Michelson quan niệm từ những gì học được ở Đại học New York như là “một hệ thống văn liệu rộng lớn và hàn lâm... đã phân biệt nó một cách nhất quán với kiểu tư duy tương đối của nhận thức luận vốn coi mọi lý giải về thế giới có giá trị như nhau” (Michelson và các cộng sự, 2004) – mà như một ý hệ với những hậu quả nhogn tiền ở Nam Phi (và, mặc dù với những hậu quả ít sâu sắc hơn ở đâu đó). Do đó, theo một nghĩa

nào đó, bài phê phán của Michelson hoàn toàn lạc đề, và không chú trọng vào những luận điểm của Muller. Michelson khẳng định, không quan trọng việc nhiều nhà kiến tạo xã hội có thể khác nhau về mức độ kiến tạo xã hội trong bản chất của tri thức. Cũng không quan trọng khi thực tế cho thấy không phải tất cả các nhà kiến tạo đều đồng ý với Harry Collins khi ông viết “thế giới tự nhiên chỉ có một vai trò nhỏ bé và không có ý nghĩa tồn tại trong sự hình thành của tri thức khoa học” (Collins, 1981).

Như được trình bày trước đó và được phân tích sâu hơn trong chương cuối của quyển sách này, luận điểm của Durkheim về chủ nghĩa dụng hành là phù hợp với trường hợp này. Là một ý hệ hay một tập những tư tưởng, kiến tạo luận xã hội có nguồn gốc rõ ràng mang tính tiến bộ. Tuy nhiên, có nhiều chứng cứ cho thấy nó có thể để lại những hậu quả bảo thủ một cách sâu sắc trên thực tế (Muller, 2000), chẳng hạn như Gramsci đã minh chứng trong tường trình của ông về những cải cách của giới quý tộc thời hậu Đệ Nhất Thế chiến ở Ý (Gramsci, 1971). Donna Haraway có thể, như theo trích dẫn của Michelson, kết hợp hai mệnh đề “sự bất tất mang tính triệt để và lịch sử của mọi nhận định tri thức” và “một cam kết phi-vô nghĩa đối với những lý giải hữu tín về một thế giới “thực”” vào cùng một câu; tuy nhiên, sự kết hợp những sự trái ngược như vậy sẽ là không thể nếu bà là người phát triển chương trình học, một nhà giáo hay một nhà lập chính sách. Hơn nữa, một vài nhận định tri thức, như tiên đề Euclid rằng những đường thẳng song song không bao giờ cắt nhau, không hề bất tất theo thời gian hay xã hội ngoại trừ trong những hoàn cảnh rất cụ thể ngoài không gian, và đây là những điều kiện mà các nhà vật lý học hiểu biết rất rõ.

Mối quan tâm của tôi, liên quan tới những chính sách giáo dục của Nam Phi, là hệ tư tưởng của kiến tạo luận xã hội, được thể hiện một

phản qua tính cấp tiến hời hợt của nó và một phần qua sự gắn bó của nó với những phong trào tiến bộ, có nguy cơ khoác lên nó một kiểu “tính đúng đắn về chính trị” (political correctness). Chẳng hạn, Khung văn Bằng Chứng chỉ Quốc gia được bảo vệ một cách mù quáng bởi một số người vì coi đó là một “kiến tạo xã hội” nảy sinh từ phong trào dân chủ. Việc lồng ghép tri thức bản địa vào các môn khoa học trong chương trình học ở nhà trường cũng được coi là hợp lý. Kết cục là, kiểu chính trị chính xác như vậy không giúp gì cho tri thức bản địa ở Nam Phi, chứ chưa nói đến những cơ hội cho các sinh viên được thực sự hiểu khoa học là gì và tại sao nó lại quan trọng.

Michelson dành riêng gần nửa bài viết của mình chống lại dẫn chứng Muller sử dụng qua nghiên cứu của Valerie Walkerdine (1988) để bảo vệ quan điểm chối bỏ tri thức kinh nghiệm và phi chính thống như là cơ sở cho chương trình học. Đây không phải là chỗ để đi sâu vào cách lý giải trái ngược của từng người về văn bản của Walkerdine. Quan điểm của riêng tôi là Walkerdine và Muller không khác nhau khi quan niệm về vai trò của tri thức phi chính thống như Michelson tưởng. Michelson đã đánh đồng phạm trù chương trình học và sự phạm, và trong khi sự phạm là mối quan tâm cơ bản của Walkerdine, mối quan tâm của Muller là chương trình học. Sự phạm phải bắt đầu từ người học (và tri thức thường nhật của họ) cũng như từ chương trình học. Tuy nhiên, chương trình học, cái mà Muller quan tâm, lại là về những mục đích của giáo dục; nó phải bắt đầu với tri thức (chính thống) cần được lĩnh hội. Walkerdine, như Muller và Michelson đều công nhận, thừa nhận điều này khi bà viết rằng “sự tồn tại của những miền độc quyền của các hoạt động diễn ngôn [như toán học] là một *điều kiện thiết yếu* [cho chương trình học]” (Walkerdine được trích dẫn trong Michelson 2004 (dấu ngoặc vuông do tôi thêm)). Nếu không có giả định như vậy về tri thức học đường, ta sẽ không rõ làm thế nào mà giáo viên hoặc học sinh có thể biết họ đang đi đâu và họ

đang cố gắng dạy gì hoặc học gì. Một vấn đề chủ yếu khi lấy kết quả đầu ra làm cơ sở cho chương trình học (ở Nam Phi nó được gọi là OBE (outcome-based education), tức giáo dục theo kết quả đầu ra) đó là nó giả định rằng chương trình môn học là một quan điểm tàn dư của thời Apartheid cần phải loại bỏ. Kết quả là, OBE đã loại bỏ mọi tư tưởng về một chương trình học.

Một mảng phê phán khác của Michelson với những quan điểm của Muller là điều mà bà coi là sự nhấn mạnh thái quá tới tư tưởng về ranh giới tri thức. Bà tập trung cụ thể vào lý giải của Muller về các khái niệm *phép phân loại* và *phép tạo khung* của Bernstein. Đầu tiên, bà khẳng định rằng trong khi Bernstein sử dụng tư tưởng về ranh giới để phục vụ những mục đích tiến bộ, thì trong tay Muller nó dẫn tới “những kết luận bảo thủ hơn nhiều”. Bernstein là một tác giả nổi tiếng về cách viết dễ gây hiểu nhầm, nhưng tôi không thấy có một cơ sở văn bản nào minh chứng cho sự phân biệt này của Michelson. Ví dụ, Bernstein cảnh báo chống lại những cảm dỗ của việc dùng phương pháp sư phạm tiến bộ và chương trình tích hợp để tăng cường sự bình đẳng trong một vài bài viết trước đây của ông (Bernstein, 1971; 1990). Không rõ liệu Michelson đã thực sự đọc nhiều về các tác phẩm của Bernstein hay chưa. Kết luận của tôi là bà đã không nhận ra đặc tính phân tích trong những phân biệt của Bernstein và Muller. Ví dụ, đối với Bernstein, cấu trúc tri thức bề dọc và tri thức bề ngang không mô tả các loại tri thức. Tính dọc nói tới những đặc điểm được tìm thấy trong mọi nhận định về tri thức ở những mức độ khác nhau; nó là, theo nghĩa thuật ngữ của Max Weber, một “loại hình lý tưởng” (ideal type). Điểm quan trọng mà Michelson né tránh, đó là một loạt những nghiên cứu thực nghiệm (nghịch lý thay, rất nhiều trong số đó được bà tham khảo và sử dụng trong lĩnh vực chuyên môn của bà là học tập thường nghiệm) mà lý thuyết của Bernstein đã tạo ra (xem Andersson và Harris, 2006).

Mảng cuối cùng trong phê phán của Michelson đối với tư tưởng của Muller mà tôi muốn xét đó là khẳng định của bà cho rằng cuốn sách của Muller có thể được coi là “chủ nghĩa biệt lệ Nam Phi”. Luận điểm của bà cho rằng không chỉ lịch sử Nam Phi là độc nhất, mà kể cả

sự chú trọng tới tính lưỡng phân trong nhận thức luận trong văn liệu về học tập thường nghiệm và mối bận tâm đối với việc sàng lọc thông tin là một hiện tượng đặc thù ở Nam Phi. Chúng không tồn tại [bà viết] trong loạt văn liệu quốc tế từ Mĩ, Canada, Britain, Úc và New Zealand... Sự chú ý đối với quá trình sàng lọc thông tin [này] và sự khẳng quyết đối với tính thuần khiết của các miền tri thức cũng có thể phản ánh một trạng thái tự vệ vốn là sản phẩm của một khoảnh khắc lịch sử mà những học giả người Nam Phi từng chứng kiến – đó là phong trào phong trào đấu tranh cho một nước Nam Phi công bằng hơn mà nhiều người trong số họ đã tham gia, và nhờ họ, đã tiến tới được gần hơn: thoát khỏi hội trường chính quyền và đi vào lớp học theo cách mà họ không thể nào kiểm soát được.

(trích bởi Michelson (2004) từ một luận án chưa công bố)

Ý của câu cuối hoàn toàn không rõ ràng. Tôi ngạc nhiên khi thấy rất dễ có thể tìm thấy bằng chứng cho một cách giải thích khác cho câu hỏi tại sao một số nhà nghiên cứu Nam Phi lại viện tới những phê phán về nhận thức luận của chủ thuyết kiến tạo xã hội. Ví dụ, như Muller chứng minh trong cuốn sách của mình, chúng giải thích được sự bối rối của giáo viên mà nguyên nhân là bởi chương trình học dựa theo kết quả đầu ra đã tước đi những nguồn lực về chương trình môn học của họ.

Một quan sát tiếp theo về luận điểm của Michelson về chủ nghĩa biệt lệ Nam Phi liên quan tới bản thân nội dung lý thuyết của Muller. Bà khẳng định rằng không có tranh luận nào về cơ sở nhận thức luận

của lý thuyết về học tập trải nghiệm (experiential learning) bên ngoài Nam Phi. Điều này hoàn toàn sai, hay cùng lầm cũng chỉ ở mức hiểu hụt hẹp trong văn liệu vốn nói nhiều hơn về sự tách biệt của riêng bà trong lĩnh vực giáo dục cho người lớn ở Bắc Mĩ thay vì về những vấn đề liên quan tới ranh giới và nhận thức luận. Martin Jay đưa ra một giải thích khả thi về sự bó hẹp này khi ông lập luận rằng Mĩ luôn luôn là một “văn hóa của kinh nghiệm” (xem bài điểm sách của Eagleton (2005) đối với cuốn của Jay (2004)).

Vậy chúng ta hiểu thế nào về phê phán của Michelson và điều nó mang lại cho chúng ta là gì? Rõ ràng, cuốn sách của Muller đã khiến bà tức giận và khiến bà gắp rắc rối. Những luận điểm của ông không phù hợp với tư tưởng của bà về quan niệm về một trí thức cấp tiến ở Nam Phi. Hơn nữa, sự bảo vệ của ông đối với sự những ranh giới tri thức rõ rệt gây ra những nghi ngờ rằng các chính sách công nhận quá trình học kinh nghiệm, vốn là trọng tâm nghiên cứu của Michelson ở Nam Phi, sẽ không đem lại một chiến lược dài hạn nào cho việc thúc đẩy sự bình đẳng (một luận điểm tôi đã nói chi tiết ở Chương 13). Ở mức chính sách rộng hơn, Michelson chỉ mang lại một phê phán thiếu chứng thực. Điều này chỉ xác nhận luận điểm được đưa ra ở Chương 2 của cuốn sách này rằng cách tiếp cận kiến tạo xã hội về nguyên lý không thể “vượt xa hơn những phê phán”.

Vậy có quan trọng không việc bà đúng hay Muller đúng, hay bài báo của bà chỉ đơn giản là một ví dụ của “những cuộc chiến văn hóa” vốn là đặc điểm chủ yếu của Bắc Mĩ đã tình cờ được công bố trên một tạp chí của Nam Phi? Có thể đối với Michelson, bài báo của bà có thể được coi như vậy. Có lẽ bà cho rằng cần đấu tranh cho một tinh thần của “những cuộc chiến văn hóa” ở Nam Phi. Không có điểm nào khiến người đọc thấy rằng bài phê phán của bà có ngụ ý về một giải pháp thay thế cho mô hình dựa chương trình học trên tri thức. Phần cuối

của chương này sẽ lập luận tại sao những điểm khác nhau giữa Michelson và Muller lại quan trọng, và chúng không chỉ là một cuộc chiến khác trong “những cuộc chiến văn hóa” (Sokal, 2003). Tôi cho rằng chúng quan trọng không chỉ về mặt lý thuyết, đối với cả những ai tham gia vào những tranh cãi về tri thức giáo dục, mà còn về mặt thực tiễn thể hiện ở những ý nghĩa của chúng đối với chính sách giáo dục ở Nam Phi và đâu đó.

Từ góc nhìn của một người làm việc ở Anh Quốc, ít nhất, sự kết hợp tính cấp tiến chính trị với nhận thức luận kiến tạo xã hội không phải là điều mới mẻ. Ở Anh Quốc, như được thảo luận ở Chương 15, sự kết hợp này luôn dẫn đến những ngõ cụt về chính trị và khoa học (hiểu theo nghĩa rộng của thuật ngữ), ngoại trừ nó chỉ ủng hộ sự hoài nghi đối với nghiên cứu giáo dục điển hình ở các nhà lập chính sách. Tuy nhiên, như tôi lập luận ở Chương 7, điều này hoàn toàn khác với hoàn cảnh Nam Phi, khi mà các học giả hay nhà quản lý thường có mối quan hệ gần gũi hơn nhiều, và nơi mà có nhiều khả năng cho những ý tưởng do các học giả nghĩ ra, dù ngay thơ đến đâu, cũng sẽ được thực thi dưới dạng chính sách.

Michelson đề cập tới việc đào tạo và hệ thống văn bằng chứng chỉ ngay ở đầu bài báo, nhưng bà không thảo luận những diễn biến trong chính sách của Nam Phi trong lĩnh vực giáo dục. Người ta có thể dễ dàng thêm những ví dụ như vậy như quan điểm về những cách đọc thông viết thạo, những phương pháp sư phạm lấy người học làm trung tâm và tri thức bản địa như đã nói ở phần trước. Không một trường hợp nào trong số đó có nguồn gốc từ Nam Phi. Tất cả đều được bắt nguồn với thiện ý, nhưng theo tôi, là những quan điểm sai lầm về căn bản khi cho rằng một nền giáo dục khai phóng và dành cho tất cả phải lấy người học làm trung tâm. Việc học, theo quan điểm này, chỉ được coi là quá trình “kiến tạo các ý nghĩa” hay là một “cuộc hội thoại”, bất

chấp những ý nghĩa đó là gì và nội dung cuộc hội thoại ra sao, hay liệu chúng có mang lại những hiểu biết đáng tin cậy nào về thế giới, hay sức mạnh đối với nó. Một di sản đáng tiếc của thời Apartheid là nhiều nhà phát triển chương trình học đã bị mê hoặc bởi cái mà họ thấy là những khả thể khai phóng của kiến tạo luận xã hội. Điều này khiến họ chối bỏ bất kì khái niệm nào về nội dung chương trình học do các nhà chuyên môn định ra, và coi các chương trình môn học về bản chất là độc đoán, thay vì coi đó là những khuôn khổ cần thiết cho sự phát triển thực sự của trí tuệ.

Cho dù chủ thuyết kiến tạo xã hội với một biển tư tưởng đầy những sắc thái khác nhau như Michelson nói tới, nhưng khi được những người phát triển diễn giải, đặc biệt, nhưng không chỉ, ở một bối cảnh nhanh thay đổi và cởi mở như Nam Phi hậu thời Apartheid, chúng dường như trở thành những khẩu hiệu. Muller lập luận rằng những ranh giới giữa tri thức chính thống và phi chính thống là quan trọng, không phải bởi chúng cố định và có sẵn và đem lại những dị biệt để mô tả thế giới, mà bởi chúng mang lại một cơ sở để vượt thoát cái cục bộ, cái riêng, và cái nguyên vị vốn là kinh nghiệm phi học dường của hầu hết mọi người. Do sự xóa nhòa những dị biệt giữa hai loại tri thức, mặt phi chính thống của cặp lưỡng phân chính thống/phi chính thống đã thực hiện một vai trò (mặc dù chỉ là đai bô) mất cân xứng trong chính sách giáo dục Nam Phi. Những tư tưởng của kiến tạo luận xã hội mang lại sự hợp thức mang tính hàn lâm cho những chính sách như vậy. Sự thật là bất chấp những thiện ý của các nhà phát triển chính sách ngày càng có nhiều chứng cứ, cả thống kê lẫn truyền kẽ, cho thấy các chính sách không có hiệu lực; tỉ lệ trình độ giáo dục không được cải thiện, và thường giáo viên lúng túng không biết nên dạy gì. Luận điểm về tri thức được phát triển trong cả cuốn sách này là sự thất bại không phải do chương trình học triển khai kém hoặc thiếu nguồn lực, mặc dù cả hai điều này đều là thực tế. Mà bởi vì

chương trình học mới được dựa trên những giả định sai lầm căn bản về tri thức và giáo dục. Chính những giả định về tính kiến tạo của tri thức và tính biến đổi của ranh giới đã chia rẽ Muller và Michelson. Giá trị của bài phê phán của Michelson, cho dù tôi bất đồng với nó, là ở chỗ, nó đưa những vấn đề nhận thức luận và ý nghĩa của chúng đối với chính sách vào đấu trường tranh luận về chương trình học.

Điều mà Michelson tranh cãi, nói theo thuật ngữ rộng nhất, cũng tương tự như mục tiêu của các nhà hậu hiện đại như đã được nói tới ở Chương 1 và 2 của quyển sách này; Chính di sản của thời Khai sáng – một tập những tư tưởng của những người như Newton và các triết gia Pháp thế kỉ 18 – đã làm nền cho các quá trình công nghiệp hóa và hiện đại hóa, sự tăng trưởng của khoa học và công nghệ, sự mở rộng giáo dục ở châu Âu, Bắc Mỹ và gần đây là Đông Nam Á. Vấn đề là liệu đây cũng sẽ là tương lai của Nam Phi, dù với những điểm khác nhau do lịch sử? Và nếu không phải, tương lai nào có thể được hình dung? Tất nhiên, như Michelson đã chỉ ra, thời Khai sáng diễn ra trong một bối cảnh lịch sử mà tầng lớp thống trị tinh hoa mới, da trắng, trung lưu và phần lớn là nam giới, mới xuất hiện. Cũng đúng khi nói rằng một lý giải về sự ứng dụng của lý trí, biểu hiện dưới hình thức lý tính công nghệ, đã dẫn tới những nỗi kinh hoàng của nạn diệt chủng Holocaust ở châu Âu trong những hoàn cảnh khác nhau của thế kỉ 20. Tuy nhiên, như tôi đã lập luận ở các chương trước, cái đặc thù về tri thức chính thống linh hội qua nhà trường – và do đó cần phải là cơ sở cho chương trình học của bất kì quốc gia nào – đó là (a) những khả năng khái niệm giúp những người chiếm lĩnh chúng hình dung được những giải pháp thay thế, (b) sự tự chủ của tri thức đối với những bối cảnh mà qua đó nó được phát triển (ví dụ, sinh viên Trung Quốc cần học về Định luật Boyle, bất chấp thực tế rằng bản thân Boyle là đại diện của giới tinh hoa và nền văn hóa rất “quý tộc” của Anh), và (c) nó tương phản mạnh mẽ với tri thức thường nhật mà người học mang

tối trường về mặt khái niệm và sự tổ chức. Những dị biệt giữa tri thức cần làm cơ sở cho chương trình học và tri thức cục bộ và thực tiễn được tiếp nhận trong đời sống thường nhật không ám chỉ rằng thứ tri thức học đường siêu việt hơn tri thức thực tiễn theo cách tuyệt đối. Nó chỉ siêu việt cho một số mục đích; ví dụ những mục đích chương trình học như phê phán nghiêm ngặt, giải thích, khám phá những giải pháp thay thế và giả thuyết hóa tương lai. Nếu không có tri thức chính thống hay lý thuyết, những mục đích như vậy là không thể. Tương tự, có nhiều thứ mà tri thức chính thống cũng không làm được.

Tri thức có tính xã hội, và hiểu theo nghĩa vừa đơn giản vừa không đơn giản, chúng ta tất cả đều là những nhà kiến tạo. Hầu hết tri thức lý thuyết với tính năng vượt thoát kinh nghiệm thường nhật đã được sáng tạo bởi những người Tây Âu, da trắng và thường là nam giới. Tất nhiên không phải điều này lúc nào cũng đúng, và với sự trỗi dậy của Trung Quốc và các nước Đông Nam Á, sự phân phối người sáng tạo tri thức sẽ thay đổi. Tuy nhiên, trong chừng mực mà chương trình học dựa trên tri thức ấy, thì nó sẽ tất yếu ưu tiên một số loại công dân, một số tập hợp quan hệ quyền lực cố định, và không chỉ một vài loại tri thức. Một trong những nhiệm vụ của lý thuyết xã hội là để kết nối minh bạch giữa tri thức và khái niệm công dân, và khám phá xem mỗi yếu tố ràng buộc nhau ra sao.

Vấn đề không phải là tôi đứng về phe nào trong cuộc tranh luận giữa Michelson và Muller, mặc dù câu trả lời cho câu hỏi này đã hoàn toàn rõ ràng. Hơn nữa, có những vấn đề với cách tiếp cận duy thực xã hội đối với chương trình học mà một vài trong số chúng ta mới chỉ bắt đầu khám phá. Mục đích của việc làm rõ những những điểm khác biệt giữa Michelson và Muller là để cho thấy những vấn đề nêu ra có tầm quan trọng căn bản đối với tương lai giáo dục, không chỉ ở Nam Phi mà còn hơn nữa. Michelson đã đúng khi nhắc nhở chúng ta (Muller

cũng làm vậy) rằng tất cả tri thức chúng ta có đều có nguồn gốc xã hội, và nó không tồn tại ở dạng trung tính hay độc lập với bối cảnh của nó. Chúng ta không thể tránh những câu hỏi về nguồn gốc của tri thức lý thuyết và tầm quan trọng của việc công nhận rằng tri thức đó không “ở trong đâu” và cũng không “ở trong thế giới”, mà nó tất yếu là sản phẩm của con người trên thế giới trong quá trình lịch sử. Nó có thể được coi là một dạng “thế giới thứ ba” theo nghĩa của Popper, không bị ràng buộc bởi những bối cảnh cụ thể, cũng không hoàn toàn độc lập với bối cảnh như nhiều người khẳng định. Do có tính xã hội, tri thức luôn theo một nghĩa nào đó “ở trong một bối cảnh”. Cái phân biệt tri thức lý thuyết với tri thức thường nhật là (a) bản chất của bối cảnh, (b) mức độ mà nó cho phép con người di chuyển giữa các bối cảnh và (c) tính định vị của nó trong những cộng đồng chuyên gia với những quy tắc và quy luật để đảm bảo tính tin cậy và tính khái quát hóa của nó. Tâm quan trọng của những ranh giới và những cặp lưỡng phân mà việc nhấn mạnh các ranh giới đã mang lại đó là chúng là điểm xuất phát chứ không phải là kết thúc của những ai liên quan đến giáo dục. Như Bernstein đã diễn tả điều này, “sự cải thiện phải liên quan đến các ranh giới và trải nghiệm các ranh giới như những điểm cảng thẳng giữa quá khứ và những khả thể tương lai” (Bernstein, 2000: Lời tựa). Những con đường giáo dục khó khăn từ phi chính thống tới chính thống rồi quay trở lại luôn cần phải diễn ra từng bước nếu người học muốn thực học và tri thức được tiến bộ. Vấn đề mà tôi đặt ra đối với những cặp lưỡng phân như của Bernstein là ở chỗ trong khi chúng rõ ràng chỉ mang tính gợi ý, chúng có thể quá tập trung vào tính dị biệt của các phạm trù tri thức và chưa chú trọng đầy đủ tới tính nhúng/gắn (embeddedness) giữa chúng. Nếu chúng không nhúng vào nhau ở một mức độ nào đó, chúng ta sẽ không bao giờ có thể thoát khỏi cái thường nhật và duy nhất cách khái niệm. Tương tự, chúng ta có thể tiếp thu các khái niệm “lý thuyết” nhưng không bao

giờ có thể sử dụng chúng. Mặt khác, sự kết hợp giữa tính nhúng và tính tách biệt đặt ra những câu hỏi cực kì hóc búa khác đối với cả nghiên cứu giáo dục và chính sách. Chúng được giải quyết ra sao trong các chính sách chương trình học sẽ là một nhân tố quyết định các cơ hội giáo dục cho số đông ở Nam Phi và các nước phát triển khác.

Cuối cùng, tôi muốn quay trở lại với vấn đề “chủ nghĩa biệt lẻ” Nam Phi. Ở phần trước của chương này tôi đã phê phán công thức của Michelson về vấn đề này. Quan điểm của tôi, dựa trên kinh nghiệm những chuyến thăm Nam Phi trong 15 năm qua, cho thấy nó có tính “biệt lẻ” nhưng không như ý nghĩa trong lời khẳng định của Michelson. Trong bối cảnh chính sách giáo dục, Nam Phi là “biệt lẻ”, đặc biệt là một quốc gia đang phát triển, vì có một số nhà nghiên cứu đang đặt ra những câu hỏi căn bản về mối quan hệ giữa nhận thức luận và chính sách giáo dục mà hầu như rất hiếm nhà nghiên cứu hay các nhà lập chính sách nào ở Anh Quốc nhận ra. Chúng ta có những triết gia giáo dục và một vài nhà xã hội học giáo dục nghiên cứu những vấn đề về nhận thức luận. Một cách khá riêng biệt, hầu hết các nhà giáo dục học lại cuốn theo những việc thực thi, đánh giá hay phê phán các chính sách mới nhất của các chính phủ với chủ trương học tập cá nhân hóa (personalized learning), học tập kết hợp thực hành thực tế (work-based learning) hay mở rộng sự tham gia giáo dục, nhưng lại tuyệt nhiên không đả động gì tới những vấn đề nhận thức luận. Khác với Nam Phi, nhận thức luận và những tranh cãi về chính sách hầu như không bao giờ giao nhau. Tôi ngờ rằng sự khác biệt này ít nhất phần nào đã phản ánh tình trạng bức thiết của Nam Phi, và ý chí tập thể của quốc gia đó nhằm nỗ lực biến nền dân chủ trở thành hiện thực đối với số đông dân số hết mức có thể. Đây là một trong những di sản tích cực của cuộc đấu tranh chống chủ nghĩa Apartheid. Chúng ta, những kẻ thực dân cũ, phải học từ họ rất nhiều.

Phần 3

NHỮNG BƯỚC TIẾP THEO

CHÂN LÝ VÀ TÍNH CHÂN LÝ TRONG NGÀNH XÃ HỘI HỌC VỀ TRI THỨC GIÁO DỤC

(viết chung với Johan Muller)

“... những hình thái vô tận đẹp nhất và tuyệt vời nhất”.

(Trích trong câu cuối của tác phẩm *Nguồn gốc các Loài* của Darwin)

Chỉ có tri thức, chấm hết. Nó được nhận ra không phải qua cái vể linh thiêng hay sức quyến rũ cảm xúc, mà qua công năng vượt qua được sự kiểm tra gắt gao của những người hiểu biết – những người không có chủ ý nhằm xác nhận nó ngay từ đầu. Và một kiểu chính trị, không Hữu cũng không Tả, kéo theo sự hiểu biết này. Nếu tri thức chỉ có thể được chứng nhận bằng quá trình bình duyệt thì chúng ta phải làm mọi cách có thể để nuôi dưỡng những cộng đồng của các chuyên gia có tinh thần phi thỏa hiệp. Điều đó đồng nghĩa với việc tích cực chống lại thương sự chủ nghĩa (guru-ism), trí thức bè phái, những tiêu chuẩn thiên vị để giảm nhẹ tội, và, hiển nhiên, là sự coi thường chính khái niệm về tính khách quan.

(Crewes, 2006: 5)

Mở đầu

Trong cuốn sách của mình nhan đề *Chân lý và Tính Chân lý* (Williams, 2002), Bernard Williams nhận ra “sự cam kết với tính thật” là một xu hướng chủ đạo trong tư duy xã hội hiện nay mà nguồn gốc của nó có thể được truy nguyên về thời Khai sáng và hiện giờ lan tỏa từ triết học và khoa học nhân văn tới “những hiểu biết lịch sử, các bộ môn khoa học lịch sử và thậm chí tới những lý giải về các khám phá và nghiên cứu trong khoa học tự nhiên” (*Sđd.* : 1). Ông mô tả xu hướng này là “một sự háo hức muốn nhìn thấu những hiện tượng vào bên trong những cấu trúc và động cơ thực sự nằm sau chúng” (*Sđd.* : 1). Tuy nhiên, ông coi “sự cam kết với tính chân lý” này đang diễn ra song song với một xu hướng chủ đạo không kém, đó là “sự hoài nghi về bản thân chân lý”, “liệu có một thứ trên đời gọi là chân lý... liệu nó có thể chỉ là cái gì tương đối hay chủ quan hay là cái gì tương tự” (*Sđd.* : 1). Luận điểm của ông là xu hướng thứ hai cương quyết phá hoại xu hướng thứ nhất.

Hai xu hướng, một hướng về tính chân lý và một chống lại quan niệm về chân lý, đối với Williams, như với nhiều người khác, không chỉ là một mâu thuẫn hay căng thẳng mà như những nhà xã hội học hay triết gia chúng ta phải sống chung với. Thay vào đó, ông coi sự chấp nhận ý niệm về chân lý là điều kiện để có một cam kết nghiêm túc về tính chân lý. Bài báo này lấy lời khẳng định của Williams làm điểm xuất phát để thẩm tra lại loại hoạt động nào ngành xã hội học tri thức (trong nghiên cứu giáo dục nói chung) đang tham gia, với lưu ý rằng trong hầu hết trường hợp gần như sự cố súy hoài nghi với chân lý đã trở thành một kiểu mâu.

Williams so sánh ngành xã hội học tri thức với ngành báo chí “cào bùn” (muck–raking) qua một số điểm tương đồng. Cả hai cùng đi tìm

tính chân lý, nhưng thường chỉ dừng lại ở hình thức vạch trần những cái giả. Ngành báo chí “cào bùn” và một vài mảng nghiên cứu trong ngành xã hội học tri thức hầu như không nghi ngờ sự thực là gì và nó nằm ở đâu – nó nằm ở việc tìm ra sự suy đồi của kẻ mạnh. Đây là cơ sở của một hình thức luân lý “tự cho là công chính” (self-righteousness) và sự chắc chắn tuyệt đối mà chúng ta thấy ở những nhà hoạt động báo chí như John Pilger. Một số nhà xã hội học giáo dục đã cố gắng giải quyết mối căng thẳng giữa chân lý và tính chân lý theo những cách tương tự, thường bằng cách giả định rằng lập trường đúng về phía kẻ yếu hay phía những nhóm người thiệt thòi sẽ tự động đưa họ gần hơn tới chân lý. Những lập trường như vậy thường được gọi là những lý thuyết “lập trường” (1), ngay cả nếu những căn cứ cho việc khẳng định rằng một lập trường có thể là cơ sở cho một lý thuyết vẫn hoàn toàn không rõ ràng. Mặc dù bề ngoài hấp dẫn, Williams lập luận rằng những giải pháp như vậy chỉ phụng sự cho việc bẻ hướng chúng ta khỏi đối diện với những câu hỏi thực sự khó về tri thức và chân lý – những câu hỏi mà chúng ta không thể né tránh nếu chúng ta muốn ngành xã hội học giáo dục không chỉ là – như một số nhà hậu hiện đại khẳng định – một loạt các truyện kể (Mendick, 2006).

Williams cũng chỉ ra rằng kết cục của những “cuộc chiến khoa học” và “cuộc chiến văn hóa” cùng sự sụp đổ dần dần của tính tin cậy mà chủ nghĩa hậu hiện đại có được với tư cách là một lý thuyết xã hội (Benson & Stangroom, 2006) đã không dẫn tới một cam kết mới nào cho việc khám phá những mối liên hệ tất yếu giữa chân lý và tính chân lý. Quen thuộc hơn, ông cho rằng kết quả của cuộc chiến là “một thứ khuyến nho học phái ỳ trệ... lâm vào mối nguy trượt khỏi tính chuyên nghiệp để sang một kiểu giành giật đáng thất vọng” (Williams, *Sđd.* : p.3.)

Trong bài báo này tôi chủ yếu tập trung vào ngành xã hội học tri thức bởi nó được phát triển trong nghiên cứu giáo dục. Điều này một phần là do đây là bối cảnh mà tôi đã từng làm. Tuy nhiên, đặt câu hỏi về tri thức trong cuộc tranh luận giáo dục đã đặt ra những câu hỏi căn bản cho lý thuyết xã hội không phải lúc nào trong lịch sử họ mới nhận ra. Như Durkheim và Vygotsky (và gần đây là Basil Bernstein) đã nhận ra, giống như mọi lý thuyết tri thức khác trong xã hội, lý thuyết giáo dục luôn ám chỉ một lý thuyết về tri thức. (Young, 2006).

Với tư cách là những nhà xã hội học giáo dục, chúng ta, như Halsey và Floud (1958) đã chỉ ra từ cách đây khá lâu, là những sản phẩm của quá trình đại chúng hóa giáo dục và một loạt những nỗ lực nhằm giải quyết những mâu thuẫn của riêng nó. Là một khía cạnh của hiện đại hóa, giáo dục đại chúng đã phải đương đầu và hiện vẫn đương đầu với cái có thể được mô tả là vấn đề sư phạm căn bản – khắc phục sự xung đột giữa một bên là tri thức chính thống, được hệ thống hóa, lý thuyết và, ít nhất có tiềm năng, phổ quát trong một chương trình học mà người học cố gắng chiếm lĩnh và các giáo viên cố gắng truyền thụ với một bên là tri thức phi chính thống, cục bộ, thường nghiệm và thường nhật mà học sinh (hay sinh viên) mang tới trường.

Khi chỉ có một phần nhỏ của mỗi lứa học sinh có chung những giả định văn hóa với những người thiết kế và thực thi chương trình học, thì sự xung đột này hầu như không được thừa nhận. Nó cũng không được coi là một vấn đề, ít nhất bởi các nhà lập chính sách, trong những giai đoạn đầu của quá trình công nghiệp hóa khi nhà trường chỉ phải chuẩn bị cho phần đông để họ có thể làm những công việc không đòi hỏi kỹ năng và sự linh hoạt tri thức chỉ được coi là quan trọng đối với một thiểu số. Tuy nhiên, sự xung đột giữa những mục tiêu dân chủ hóa và phổ cập hóa giáo dục đại chúng cùng thực tiễn của quá trình tuyển chọn, thất học và thôi học sớm vốn là thực trạng giáo dục của

số đông dân chúng ở hầu hết các quốc gia không còn là điều gì vô hình mãi nữa. Giáo dục đại chúng không đạt được mục tiêu công lý và công bằng xã hội mà những phong trào dân chủ mới đặt ra cho nó lúc ban đầu, hay cũng không đáp ứng được đầy đủ nhu cầu ngày càng tăng về tri thức và kỹ năng trình độ cao của thị trường lao động toàn cầu hóa.

Đây là bối cảnh của những năm 1960, khi mà ngành xã hội học giáo dục mới được “tái thiết lập” (2) ở Anh Quốc với tư cách là một ngành hẹp của xã hội học, và không phải, như dự định ban đầu, là một khía cạnh của những nghiên cứu về lưu động xã hội (social mobility) và phân tầng xã hội. Vào thời điểm đó, vấn đề trung tâm của ngành xã hội học giáo dục là, gần như ngày nay, sự ngắt quãng giữa văn hóa nhà trường cùng chương trình học và văn hóa của những người tới trường học. Chính vì nó một phần là sự phê phán những cách tiếp cận hiện tại đối với sự tiếp cận và bình đẳng giáo dục, và một phần để tập trung vào những vấn đề xã hội và văn hóa sâu hơn đẳng sau những dai dẳng về bất bình đẳng giáo dục, mà trong những tác phẩm đầu tay của mình Bourdieu và Bernstein đã phát triển luận điểm về vốn văn hóa, quy tắc ngôn ngữ và tính khả giáo (educability) (Bourdieu & Passeron, 1977; Bernstein, 1971). Một kết quả của những tư tưởng của họ là nghiên cứu xã hội học chương trình học trở thành nhân tố chủ đạo trong trường phái mới được gọi là “tân xã hội học giáo dục” (Young, 1971).

Mặc dù xuất phát với mục tiêu lý thuyết là định hướng lại ngành xã hội học giáo dục sao cho vấn đề tri thức trở thành trọng tâm, ngành xã hội học chương trình học của những năm 1970 lại mang nhiều đặc điểm mà Williams so sánh với ngành báo chí “cào bùn” thay vì với ngành khoa học xã hội. Nó biết được sự thực – mối liên hệ giữa quyền

lực và tri thức – và bắt đầu chứng tỏ sự thực này biểu hiện ra sao trong chương trình học ở nhà trường (3).

Chúng tôi không có ý chối bỏ “cam kết với tính chân lý” hay nỗ lực muốn “đi sâu hơn” vào mối liên hệ giữa cách tổ chức chương trình học và sự phân phối quyền lực trong xã hội (4) của trường phái “tân xã hội học xã hội”. Nhắc nhở những người làm giáo dục rằng chương trình học, và thực sự là bản thân tri thức, không phải là cái gì có sẵn từ bên ngoài mà là một sản phẩm của các hoạt động con người – một phần lịch sử của chính chúng ta – là một nhiệm vụ quan trọng vào thời điểm đó và bây giờ vẫn vậy. Tuy nhiên, sẽ là ngu ngốc nếu phủ nhận rằng nhiều người hoạt động trong ngành xã hội học chương trình học lúc đó lại được so sánh, mặc dù không phải lúc nào cũng công khai, với chủ nghĩa hoài nghi về chân lý và bản thân tri thức đang lan tràn (Jenks, 1977). Điều này dẫn tới việc đặt vấn đề với quan điểm cho rằng một chương trình cam kết với chân lý có thể “thực sự” là mục đích của ngành xã hội học tri thức giáo dục. Hậu quả là, trường phái “tân xã hội học giáo dục” bắt đầu, theo cách nói của Williams, với một cam kết cấp tiến với tính chân lý, tự hủy hoại chính dự án của mình bằng cách chối bỏ tư tưởng về bản thân chân lý.

Mục đích của bài báo này là để chiêm nghiệm lại và khám phá những vấn đề mà Williams nêu ra đối với riêng ngành xã hội học giáo dục. Phần 2 sẽ xét hai câu hỏi. Thứ nhất, sai lầm của ngành xã hội học tri thức trong nghiên cứu giáo dục và cách tiếp cận tạo xã hội đi cùng với nó bị sai lầm ở đâu? Thứ hai, cái gì có thể làm cơ sở cho một cách tiếp cận khác thay cho kiến tạo luận xã hội sao cho nó vẫn duy trì cam kết với cả tính chân lý và bản thân chân lý? Phần 3 gợi ý làm thế nào để một cách tiếp cận mới có thể được phát triển bằng cách dựa trên tác phẩm của nhà xã hội học và giáo dục học người Pháp, Emile Durkheim. Những vấn đề mà Durkheim đưa ra để đáp lại sự

thịnh hành của chủ nghĩa dụng hành trước Đệ nhất Thế chiến (Durkheim, 1983) có tiếng vang đặc biệt trong bối cảnh mà trường phái “tân xã hội học giáo dục” gây ra vào những năm 1970. Phần 4 sẽ tìm hiểu lại luận điểm mà Basil Bernstein phát triển dựa trên tư tưởng của Durkheim. Chúng tôi sẽ cho thấy cho dù Durkheim đã có những cái nhìn sâu sắc và Bernstein đã tạo được bước tiến rất độc đáo về lý thuyết, cả hai vẫn bị vướng vào niềm tin rằng khoa học tự nhiên là mô hình duy nhất cho tri thức khách quan và sự phát triển của tri thức. Phần thảo luận này là tiền đề cho Phần 5, khi chúng tôi sử dụng tác phẩm của Ernest Cassirer và đề xuất một cách tiếp cận xã hội học đối với tri thức dựa theo tư tưởng của ông về những hình thái biểu tượng (symbolic forms). Phần 6 quay trở lại điểm xuất phát: cách tiếp cận duy thực xã hội đối với tri thức trong nghiên cứu giáo dục dựa vào tư tưởng “tính khách quan biểu tượng” của Cassirer có thể đi xa đến đâu trong việc giải quyết mối căng thẳng giữa chân lý và tính chân lý mà Bernard Williams đã nêu bật nhưng vẫn chưa được giải quyết, thậm chí còn không được trường phái “tân xã hội học giáo dục” của những năm 1970 nhắc tới?

Chúng tôi bắt đầu bằng luận điểm cho rằng, qua Bernard Williams, nếu sự cam kết đối với chân lý lại đi kèm với hoài nghi về chân lý thì điều thứ hai sẽ bào mòn điều thứ nhất. Chúng tôi kết luận nghiên cứu xã hội học giáo dục phải song hành cùng với tư duy duy thực, hoặc ở dạng tự nhiên với mô hình khách quan dựa trên các ngành khoa học tự nhiên (sau Durkheim, 1983 và có lẽ Moore, 2004), hoặc dạng hình thức (sau Cassirer và, mặc dù ít rõ ràng hơn, sau Bernstein). Nhưng cũng không cần thiết phải viện tới cách lựa chọn như vậy. Chúng tôi lập luận rằng sự lựa chọn chủ yếu là ở giữa sự khách quan và phản khách quan. Đã có thời tư tưởng về sự khách quan trong khoa học xã hội dường như bị xếp vào sự áp bức, và con đường đi tới sự khách quan ở mức chấp nhận được đã bị chính trị chặn lại. Quan điểm của

chúng tôi là đã đến lúc chín muồi để củng cố và phát triển thêm những bước tiến mới chứng minh được tiềm năng về sự khách quan nhờ những diễn biến hiện nay trong ngành xã hội học giáo dục (Nash, 2005).

Lý thuyết kiến tạo xã hội trong ngành xã hội học giáo dục; sai lầm ở đâu?

Chúng tôi bắt đầu trả lời câu hỏi “sai lầm ở đâu?” bằng cách chấp nhận tiền đề rằng trường phái “tân xã hội học giáo dục” và những giả định kiến tạo luận xã hội của nó là một nỗ lực quan trọng, mặc dù khiếm khuyết nghiêm trọng, nhằm thiết lập một cơ sở xã hội học cho những thảo luận về chương trình học. Rõ ràng nó thể hiện một bước tiến đối với sự chấp nhận dễ dãi tư tưởng giáo dục tự do ở Anh (Hirst & Peters, 1970) và đối với truyền thống kĩ trị trong những lý thuyết về chương trình học ở Mĩ ở thời điểm đó (Apple, 1975). Nó đã tạo ra một sự quan tâm lớn trong ngành giáo dục, cũng như sự phản đối kịch liệt. Tuy nhiên, nó đã không đem lại một cơ sở thỏa đáng cho việc thiết kế một chương trình mới. Nó cũng không mang lại một lý thuyết đầy đủ giải thích tại sao chương trình học lại thay đổi trong thực tiễn. Tại sao lại như vậy?

Trước tiên, cần lưu ý rằng sự xuất hiện của cách tiếp cận xã hội học đối với tri thức và chương trình học những năm 1970 và tư tưởng kiến tạo luận xã hội đăng sau nó không phải là những diễn biến mới mẻ hoặc duy nhất. Điều này đúng theo hai ý. Một là, dù tự nhận nó là một trường phái mới, bản thân tư tưởng có vẻ cấp tiến cho rằng mọi tri thức đều là sản phẩm của các hoạt động của con người ở một mức độ nào đó và điều đó đôi khi dẫn tới sự hoài nghi về khả năng khách quan của tri thức là điều không có gì mới mẻ. Nó đã có mặt trong tư tưởng của những triết gia hoài nghi và ngụy biện của thời Hy Lạp Cổ

đại, sau đó được hồi sinh khi Vico thách thức nguy cơ bá quyền đang manh nha trong ngành khoa học tự nhiên ở đầu thế kỉ 18 (Berlin, 2000), và nó tồn tại tới ngày nay trong tư tưởng của những người như Richard Rorty mà Bernard Williams gọi là “những kẻ phủ nhận chân lý” (Williams, 2002). Thứ hai là có nhiều tư tưởng như vậy cũng có mặt trong mọi ngành nghiên cứu trong lĩnh vực khoa học xã hội và nhân văn lúc đó. Nói cách khác, cái mà chúng ta đang nói tới ở đây vừa liên quan tới bối cảnh của thời đại vừa tới bản thân nội dung của trào lưu được cho là “mới” trong ngành xã hội học giáo dục này.

Nếu có điều gì mới trong trào lưu “tân xã hội học giáo dục” thì đó là những bối cảnh giáo dục áp dụng tư tưởng “kiến tạo luận xã hội”, và những kết luận cụ thể được rút ra từ giả định rằng những thực tế trong chương trình học và sự phạm học đều là những kiến tạo xã hội và có thể chịu thay đổi gần như theo ý muốn của các nhà giáo (Gorbutt, 1972). Tính “quyết định luận” này là điển hình của mọi loại hình kiến tạo luận.

Đối với các nhà kiến tạo luận xã hội, cách chúng ta suy nghĩ về thế giới, về kinh nghiệm hay về bất kì hình dung nào về “bản chất của thế giới”, đều không có sự khác biệt. Theo đó, quan điểm cho rằng bản thân hiện thực là một kiến tạo xã hội có hai ý nghĩa liên quan được diễn giải trong ngành xã hội học giáo dục. Một là, nó đem lại một cơ sở giúp bác bỏ bất kì hình thức bất biến hay là *cái cho sẵn* nào (givenness) dù đó là chính trị, xã hội, thiết chế hay văn hóa. Người ta dùng nó làm giả định cho rằng việc bác bỏ *cái cho sẵn* có thể áp dụng được cho cả khoa học và tri thức nói chung cũng như các quy tắc xã hội, truyền thống, thể chế vốn là đối tượng nghiên cứu của các nhà xã hội học (5). Hai là, nó có thể coi mọi hình thức của cái cho sẵn là cái vô đoán và có thể thay đổi được nếu có những cách thức tổ chức khác nhau. Theo đó, trong chứng mực mà cái cho sẵn vẫn tồn tại, nó được

dùng làm cơ sở để chỉ ra rằng cái cho sẵn đó là thể hiện của những lợi ích (chính trị, văn hóa hay kinh tế) của những nhóm người này so với những nhóm người khác. Cuộc chiến tư tưởng giữa một bên là những nhà kiến tạo luận xã hội coi nhiệm vụ của mình là vạch trần sự thực của cái cho sẵn, chỉ ra rằng cái tưởng chừng là hiện thực của cái cho sẵn ấy chỉ là cái mặt nạ che đậy bản chất vô đoán và những nhóm lợi ích – với một bên là những người chống đối bằng cách bảo vệ những cái cho sẵn vô đoán ấy trong thực tế. Sự phân biệt giữa các “nhà kiến tạo luận” và “nhà duy thực luận” thực chất chỉ là một sự đơn giản hóa thái quá (6). Sự khác nhau cơ bản giữa họ là ở chỗ những nhà kiến tạo luận cho rằng chân lý chính là cảm quan của ta và không có gì khác ngoài nó. Hậu quả là, khi nhìn lại, quan niệm này đã dẫn tới một bế tắc thể hiện ở sự kết hợp giữa tính vô định (indeterminism) – tức là mọi thứ đều vô đoán, và tính quyết định luận (determinism) – mọi thứ đều có thể thay đổi.

Trong phạm vi cái “nhà thờ lớn” của tư tưởng kiến tạo luận xã hội đăng sau các nghiên cứu giáo dục, người ta dẫn một loạt những quan điểm khác nhau nhưng không có sự liên quan hoặc đôi khi còn mâu thuẫn với nhau. Ở mỗi thời điểm khác nhau lại có những tác gia hay trường phái khác nhau được nhắc đến. Trong phạm vi ngành xã hội học giáo dục, ít nhất là từ đầu những năm 1970, những quan điểm thống trị mà ở đó tư tưởng kiến tạo luận xã hội được viện dẫn thể hiện ở các trường phái hiện tượng luận (phenomenology), dân tộc học (ethnomethodology) của Schutz, Merleau Ponty và Garfinkel, và lý thuyết tương tác biểu tượng (symbolic interactionism) của Mead và Blumer, cũng như trường phái kiến tạo luận triết chung (eclectic social constructivism) của Berger và Luckman, trường phái nhân học văn hóa của Robin Horton (và về sau là Clifford Geertz), trường phái xã hội học tân Weber của Pierre Bourdieu, và trường phái Frankfurt với lý thuyết phê phán Mác-xít. Chẳng hạn, với Bourdieu, việc vạch trần

tính vô đoán là một vấn đề của ngành xã hội học. Luận điểm chung hoặc những lý giải giống nhau ở các tác giả này là một hình thức của quy giản luận (reductionism) trong nghiên cứu xã hội học. Do coi mọi thứ đều có bản chất xã hội, nghiên cứu xã hội học có thể được áp dụng trên mọi đối tượng và giải thích bất cứ thứ gì – mặc dù các nhà xã hội học thường bắt đồng về cái xã hội ấy là cái gì. Vào những năm 1980, những trường phái lý thuyết này có thêm sự góp mặt (mà nhiều người cho rằng đó là sự soán ngôi) của các lý thuyết diễn ngôn và văn học. Trường phái này viện dẫn tới các tác gia, điển hình là Derrida, Foucault và Lyotard, coi đặc tính xã hội như một dạng văn bản, một diễn ngôn, hay như trong trường hợp của Lyotard thì là một trò chơi ngôn ngữ. Tuy nhiên, tư duy thu gọn vẫn không có gì khác.

Theo một nghĩa nào đó thì giáo dục là một trường hợp đặc biệt, hay thậm chí có thể nói là lý tưởng cho những ý tưởng kiến tạo luận xã hội. Điều này phần nào phản ánh sự thiếu hụt một lý thuyết vững chắc trong nghiên cứu giáo dục và do đó là sự cởi mở (hay là khả năng không chống đỡ được) của nó đối với sự xuất hiện của bất kì lý thuyết mới nào. Tuy nhiên, ngành xã hội học nghiên cứu chương trình học và và tư tưởng kiến tạo luận xã hội về các dữ kiện giáo dục lại có một sức hấp dẫn đặc biệt đối với cái thế giới quan liêu, toàn trị và luôn có sự phân chia thứ bậc như lĩnh vực giáo dục. Điều này dễ dàng dẫn tới những thách thức đối với các hình thức đang tồn tại của tri thức học đường, các môn học và chuyên ngành học cũng như những biểu hiện quen thuộc của chúng trong các chương trình dạy (Keddie, 1971; Whitty & Young, 1977). Một điều căn bản hơn nữa là tư tưởng kiến tạo luận xã hội đã thách thức và vạch trần cái mà nó coi là sự vô đoán trong những phạm trù cơ bản của Giáo dục chính thống như trí thông minh, khả năng và thành tích (Keddie, 1971; 1973) và thậm chí chính bản thân thể chế nhà trường. Nếu kiến tạo luận xã hội có thể cho thấy rằng tất cả những phạm trù, quy tắc và thể chế là vô đoán, thì điều

này cũng khiến chúng dễ có khả năng thay đổi, cho dù kiến tạo luận xã hội không nói là thay đổi như thế nào và thành cái gì. Vì vậy không có gì đáng ngạc nhiên khi có mối liên hệ, mà bản chất của nó nhìn chung là thực dụng, giữa những tư tưởng kiến tạo xã hội với toàn bộ hay ít nhất là một phần của phái tả khuynh chính trị, hay một phần của nó.

Tại sao những tư tưởng này lại có sức ảnh hưởng mạnh mẽ như vậy đối với các nghiên cứu giáo dục và vì sao về sau chúng lại dễ dàng bị chối bỏ và phê phán? Liệu cái kiểu được ủng hộ lúc đầu rồi lúc sau lại bị chối bỏ như vậy có phản ánh một khiếm khuyết nào đó trong quan điểm nền tảng rằng hiện thực được kiến tạo từ xã hội, hay là tư tưởng đó có chứa cái mà Marx nói về Hegel là “hạt nhân lý tính” nhưng lại bị đánh mất? Tại sao những tư tưởng này lại hấp dẫn như vậy và, khi nhìn lại như ta đã thấy, lại có hại ghê gớm đối với những nghiên cứu giáo dục nói chung và nghiên cứu xã hội học về chương trình học nói riêng?

Có hai câu trả lời khác nhau cho những câu hỏi trên. Câu trả lời thứ nhất dựa vào bối cảnh hay ngoại vi. Theo đó, tư tưởng kiến tạo luận xã hội có sức hấp dẫn bởi nó quen thuộc, ít gây tranh cãi và dễ dàng thực hiện. Ở một chừng mực nào đó nó thích hợp vì nó cho ta thấy các lĩnh vực tri thức không tồn tại như là duy nhất và ngành xã hội học giáo dục cũng vậy. Ở đây cần bàn hai yếu tố bối cảnh hay ngoại vi đã định hình những tư tưởng trong nghiên cứu xã hội học giáo dục – một là yếu tố xã hội và hai là yếu tố văn hóa. Yếu tố thứ nhất là quá trình đại chúng hóa và dân chủ hóa giáo dục đại học, sự phát triển và đa dạng hóa diễn ra đồng thời trong các ngành khoa học xã hội và nhân văn, và điều giả định, ít nhất là trong nghiên cứu giáo dục, rằng những kiểu tri thức mới này có thể được sử dụng để chuyển hóa những bất cập trong tính hiệu quả và bình đẳng của hệ thống giáo

dục. Cùng với quá trình toàn cầu hóa và vai trò ngày càng được nhấn mạnh của thị trường từ những năm 1980, những diễn biến mới này đã tạo ra những hoàn cảnh khá mới cho hoạt động nghiên cứu trong giáo dục với xu hướng quan niệm tri thức tiếp cận những tư tưởng cởi mở, tương đối và dân chủ về tri thức. Bối cảnh mới trong nghiên cứu giáo dục này đã làm xuất hiện những giảng viên, sinh viên kiểu mới và đôi khi là cấp tiến đồng thời mang lại một miền đất phong phú cho hàng loạt những thay đổi văn hóa đóng vai trò định hình ngành xã hội học giáo dục. Có giai đoạn những diễn biến mới này đã tạo ra một bầu không khí học thuật có tính phê phán và chính trị cao, thường đi liền với những quan điểm dân túy, và đôi khi là sự tôn trọng ngây thơ những nền văn hóa của những nhóm người thiểu số hoặc bị áp bức hay những xã hội ngoài Tây phương, đồng thời kèm theo đó là sự hoài nghi đối với sự hàn lâm và tất cả những hình thức của thẩm quyền, bao gồm khoa học và những dạng tri thức chuyên môn khác. Tất cả những diễn biến này đều lấy tư tưởng kiến tạo luận xã hội làm nền tảng và ủng hộ nó một cách công khai hoặc ngầm định (Benson & Stangroom, 2006).

Cái mà chúng tôi muốn tập trung bàn luận ở chương này là những yếu tố nội tại – là những diễn biến bên trong tri thức của các nghiên cứu giáo dục. Từ đầu những năm 1970, những tư tưởng kiến tạo xã hội đã bị thách thức, thường bởi các nhà triết học (ví dụ Pring, 1972) nhưng đôi khi cũng bởi các nhà xã hội học khác (Gould, 1976; Demaine, 1981). Tuy nhiên, các nhà “tân xã hội học” cảm thấy không khó khăn gì trong việc bác bỏ những nhà phê bình này bằng cách gọi họ là những kẻ phản động (7), kẻ theo chủ nghĩa cải lương hay kẻ “dân chủ xã hội” (8) (Young & Whitty, 1976).

Nhằm đưa ra một phản hồi bớt hời hợt hơn đối với những người phê phán, kiến tạo luận xã hội trong các nghiên cứu giáo dục chỉ có

hai hướng, ít nhất trong thuật ngữ nó tự đặt riêng mình là một lý thuyết cấp tiến. Một là hướng chính trị được kết nối với những tư tưởng kiến tạo nhằm ưu tiên tri thức dưới quyền (chống lại với tri thức của giai cấp thống trị hay chính thống). Nhóm dưới quyền có thể là giai cấp công nhân và do đó liên quan tới chủ nghĩa Marx, là phụ nữ và có thể liên kết với nữ quyền luận, hay là những nhóm dân tộc phi – da trắng mà về sau được gọi là những nghiên cứu hậu thuộc địa.

Trong một phản hồi điển hình của ngành xã hội học giáo dục, sự ủng hộ nhóm dưới quyền được liên kết với sự ca tụng văn hóa của những người từng bị chối bỏ hoặc học không theo được ở nhà trường. Ngôn ngữ và sự phản kháng của họ đối với quá trình học chính thống có thể coi là có tiềm năng ủng hộ một ý thức cấp tiến hơn của giai cấp công nhân (Willis, 1977) (9). Một hướng còn lại là những phiên bản hậu hiện đại của thuyết hư vô kiểu Nietzsche và sự phủ nhận mọi khả thể về sự tiến bộ, chân lý hay tri thức. Những lý giải kiểu Nietzsche như vậy không những đáng ngờ, như Bernard Williams đã chỉ rõ (Williams, 2002: Chương 1) mà chúng còn không đem lại điều gì thực chất cho nghiên cứu giáo dục ngoại trừ một lý thuyết với vai trò trống rỗng (hay còn gọi là quá trình lý thuyết hóa) (10).

Tóm tắt lại luận điểm cho tới đây – kiến tạo luận xã hội chỉ mang lại cho giáo viên và sinh viên ngành giáo dục một tập hợp công cụ tư duy hấp dẫn hời hợt nhưng chưa đựng đầy mâu thuẫn. Một mặt nó đem lại khả thể cho sự giải phóng trí tuệ và tự do thông qua giáo dục – chúng ta, những nhà giáo, sinh viên hay công nhân có quyền nhận thức để tự phát triển những lý thuyết và phê phán hay thách thức các nhà khoa học, nhà triết học hay những nhà chuyên môn và chuyên gia. Hơn nữa, theo một cách không xác định nào đó, sự tự do kiểu này được coi là góp phần thay đổi thế giới. Sự giải phóng khỏi mọi hình thức thẩm quyền của tri thức được nhiều người liên hệ tới khả thể của một thế giới công bằng và công chính hơn, mà đối với một số người đó

là xã hội chủ nghĩa. Mặt khác, bằng cách làm suy yếu mọi khẳng định về tri thức khách quan hay chân lý, kiến tạo luận xã hội, ít nhất theo một số cách nó được lý giải (và hợp thức hóa), phủ nhận khả thể cho một sự hiểu biết đáng tin cậy hơn, chưa nói tới một thế giới tốt đẹp hơn. Tuy nhiên, vì những lý do hiển nhiên, sự phủ nhận này có xu hướng luôn bị các nhà nghiên cứu giáo dục phớt lờ.

Tình thế tiến thoái lưỡng nan khi kết hợp sự khai phóng với cái trái ngược là một vấn đề hóc búa của giáo dục. Nếu như việc lựa chọn tri thức trong chương trình học, việc xếp loại, báo cáo và đánh giá hằng ngày của giáo viên về học sinh được coi là những gì mang tính vỡ đoán, việc tiếp tục làm một giáo viên (chưa nói tới một nhà nghiên cứu giáo dục) trở thành một bế tắc sâu sắc, ngoại trừ với trường hợp “giả dối”. Hơn nữa, những tư tưởng như vậy để lại dấu vết cho hiện nay thông qua những ngôn ngữ giáo dục rất xu thời như làm việc nhóm, trợ giúp hay “giảng dạy là một cuộc đối thoại”. Tất cả những chiến thuật sư phạm này có thể được coi là những mảng khác nhau của một nỗ lực nhằm áp chế cấu trúc thứ bậc, hay ít nhất là khiến chúng bị tàng hình (Muller, 2006). Thứ “ngôn ngữ thực hành” hay hoạt động mới này trong nghiên cứu giáo dục, ngày càng gắn với “sự hứa hẹn” của giáo dục điện tử (e-learning), điện thoại di động hay internet, hiện đang song hành cùng chúng ta và liên quan chặt chẽ với ngôn ngữ của thị trường. Tất nhiên nó được ủng hộ bởi nhiều người – những người không biết gì về gốc gác của những phê phán xã hội học về thẩm quyền trong sư phạm.

Tại sao những tư tưởng này vẫn tiếp tục tồn tại, và tại sao chúng liên tục được hiệu chỉnh như thế chúng luôn luôn mới? Không phải do chúng đúng đắn, trừ phi tính mâu thuẫn nền tảng và tính bất khả thể của tri thức có thể là chân lý. Cũng không phải do, như trường hợp các tư tưởng mới trong vật lý học hay hóa học, tư tưởng về một hiện

thực được kiến tạo bởi xã hội có sức mạnh tới mức nó đã được sử dụng để thay đổi thế giới theo những cách mà không ai có thể phủ nhận được. Ở góc độ lạc quan nhất, kiến tạo luận xã hội nhắc nhở chúng ta rằng dù những tư tưởng hay thể chế nào đó có vẻ rất chắc chắn và như là có sẵn, thì chúng vẫn luôn là sản phẩm của những hoạt động của con người trong lịch sử. Chúng không có nguồn gốc duy nhất từ thế giới vật chất bên ngoài ta, cũng không phải do ta tìm thấy nguồn gốc của chúng, như cách Descartes tự duy, trong đầu mình.

Trong cách nói của Cassirer, như chúng ta sẽ thấy trong phần sau của chương này, những tư tưởng và thể chế đều có tính “biểu đạt” (“expressive”); tức là, chúng là một phần của hành động xã hội thuộc về thế giới khách quan xã hội nhưng chưa đầy những ý nghĩa chủ quan thường vượt quá giới hạn của những phạm trù khách quan. Trường hợp tồi tệ nhất mà kiến tạo luận gây ra là nó hợp lý hóa lý thuyết cho việc phê phán và thách thức bất kì thể chế, trật tự thứ bậc, cũng như bất kì hình thức thẩm quyền hay tri thức bằng cách coi chúng là vô đoán. Kiểu “chính trị chính xác” hời hợt và đôi khi là sự ngu ngốc mà lập trường này dẫn tới là một cái giá đắt phải trả cho một chút “khoảnh khắc” khai phóng được thể hiện trong chân lý rằng thực tại được kiến tạo bởi xã hội. Một phản hồi với hậu quả hợp lý hóa lý thuyết phê phán mà kiến tạo luận gây ra là sự chối bỏ, một cách rộng rãi và công khai, mọi nỗ lực của ngành xã hội học giáo dục và cụ thể hơn là xã hội học khi nó được ứng dụng vào chương trình học. Đây là phản hồi của của nhóm chính trị cánh hữu, những người gọi kiến tạo luận xã hội là ý thức hệ của cánh Tả (Gould, 1977). Một phiên bản thực tế và kĩ trị hơn của lập trường này đã được ủng hộ bởi hầu hết các chương trình đào tạo giáo viên và số lượng các chương trình sau đại học ngày càng tăng trong ngành giáo dục ở Anh Quốc hiện nay. Sự chối bỏ ngành xã hội học tri thức cũng là lập trường của những nhóm nhà khoa học tự nhiên khi họ phát động cuộc chiến tranh khoa học

(Sokal, 2003) (11) và bởi những người mà, tới những năm 1990, ngày càng mất kiên nhẫn với tính lặp lại của kiến tạo luận. Có lẽ chính điều thứ hai đem lại sự biện minh về lý thuyết cho những hậu quả chính sách của điều thứ nhất.

Một cách tiếp cận khác tích cực hơn, theo quan điểm của chúng tôi, là bắt đầu bằng việc nhớ lại một điều đã rất dễ bị bỏ qua trong những ngày tháng bốc đồng của những năm 1970, và hiện nay vẫn vậy. Theo đó, chúng ta không chỉ nên nhìn xã hội và giáo dục một cách lịch sử, mà còn nhớ lại lịch sử của ngành xã hội học và xã hội học giáo dục, đồng thời cần công nhận rằng những tranh luận trong một thế hệ các nhà xã hội học luôn cần được mở rộng sang những tranh luận của thế hệ trước đó.

Chúng tôi đã lập luận rằng các nhà kiến tạo luận xã hội đã sai lầm. Tuy nhiên, như chúng ta sẽ thấy, các triết gia dụng hành như James và Dewey ở đầu thế kỉ trước, cùng những người mà họ có nhiều điểm chung, họ không hoàn toàn sai lầm. Họ đã đúng khi nhấn mạnh bản chất xã hội – lịch sử của tri thức (và do đó là chương trình học), một quan điểm trái ngược hẳn với tư tưởng thống trị lúc đó về tính cho sẵn của tri thức. Khiêm khuyết của họ, như chúng ta có thể thấy khi nhìn lại, là (i) không nói ra những giới hạn của lý thuyết và (ii) chưa mang lại thực chất cho những lời khẳng định mở của họ. Do đó lý thuyết chủ yếu vẫn còn mang tính khoa trương. Chúng ta hãy xét một ví dụ. Khẳng định rằng một tư tưởng dường như vững chắc như tư tưởng về giáo dục tổng quát là một kiến tạo xã hội là một chuyện. Nhưng lại là điều hoàn toàn khác khi chứng minh rằng giáo dục tổng quát là một hiện tượng thay đổi theo thời gian – biểu hiện của nó thời Eliot, Leavis và C. P. Snow khác với biểu hiện của nó thời Arnold và Newman.

Kiến tạo luận xã hội sai lầm về căn bản trong những kết luận về tri thức và chương trình học mà nó đưa ra. Đặc tính xã hội của tri thức không phải là một lý do cho sự nghi ngờ đối với chân lý và khách quan, hay cho việc coi chương trình học chỉ là vấn đề chính trị. Đặc tính xã hội của nó là lý do duy nhất giải thích vì sao tri thức có thể theo đuổi chân lý (và tính khách quan) (Collins, 2000) và do đó cho việc ưu tiên những nguyên lý về chương trình học này thay vì chương trình học khác. Để bắt đầu nhìn nhận tư tưởng này sẽ dẫn tới đâu, chúng ta quay trở lại với luận điểm của Durkheim trong những bài giảng mà ít người biết đến được xuất bản với nhan đề *Chủ nghĩa Dụng hành và Xã hội học* (Durkheim, 1983).

Một điểm nổi bật về những bài giảng của Durkheim là trong triết lý dụng hành của James (và ở mức độ ít hơn, là của Dewey), Durkheim đối đầu với những vấn đề gần như y hệt với những vấn đề do trường phái tân xã hội học giáo dục gây ra vào những năm 1970. Ông biết rằng chủ nghĩa dụng hành là một bước tiến đối với chủ nghĩa duy lý và chủ nghĩa thường nghiệm thời kì đó, cũng giống như kiến tạo luận xã hội là một bước tiến so với quan điểm coi tri thức và chương trình học là cái được cho sẵn và phi xã hội. Đồng thời, ông cũng thấy rằng hình thức “nhân văn hóa” hay xã hội hóa tri thức và chân lý của chủ nghĩa dụng hành, nếu không hạn chế lại, sẽ dẫn tới những vấn đề còn tồi tệ hơn những vấn đề nó muốn khắc phục. Phần tiếp theo sẽ dựa chính vào Durkheim (1983) để gợi ý một cơ sở giúp chúng ta đi đến một cách tiếp cận mới thay thế cho cách tiếp cận kiến tạo luận xã hội trong ngành xã hội học giáo dục.

Từ lý thuyết kiến tạo xã hội tới lý thuyết duy thực xã hội: vài bài học từ Durkheim

Có những điểm song song quan trọng nhưng không giống hệt hoàn toàn giữa mối quan tâm của chúng tôi trong bài báo này về những tư tưởng kiến tạo xã hội trong ngành xã hội học giáo dục những năm 1970 với mối quan tâm của Durkheim về những tư tưởng dụng hành vốn ảnh hưởng sâu rộng lên đời sống trí thức Pháp cách đó 60 năm. Tuy nhiên, mối quan tâm của chúng tôi trong việc tìm một cách tiếp cận mới thay cho kiến tạo luận xã hội lại hơi khác so với mối quan ngại của Durkheim về chủ nghĩa dụng hành. Như nhiều tác giả đã bình luận (nổi bật nhất là Lukes, 1972), Durkheim đang viết trong thời kì đầy biến động trong xã hội Pháp gây ra phần lớn do sự chống đối quyết liệt đối với quyền lực của Nhà thờ Công giáo. Ông coi chủ nghĩa dụng hành, cùng sự phản kháng của nó đối với bất kỳ quan niệm nào về lý trí khách quan hay sự liên hệ giữa chân lý với những hệ quả theo đó, là yếu tố góp phần gây xáo trộn xã hội và không đem lại cơ sở nào cho sự đồng thuận cần thiết cho một xã hội có trật tự và công bằng. Do đó, mối quan tâm chủ yếu của ông là phát triển một cơ sở khách quan cho những giá trị luân lý tạo nên một sự đồng thuận mới. Những tư tưởng về chân lý và tri thức rất quan trọng với Durkheim không phải bởi bản thân chúng, mà bởi vai trò luân lý của chúng. Ông coi chúng có tác dụng liên kết mọi người lại với nhau với tư cách là những thành viên trong xã hội. Mỗi quan tâm của chúng tôi lại khác, mặc dù không phủ nhận vai trò luân lý của chân lý và tri thức. Mỗi quan tâm của chúng tôi là cơ sở lý thuyết của chương trình học và bản chất của tri thức cùng cách thức mà cơ sở lý thuyết cho chương trình học đã bị làm suy yếu ra sao và có thể tránh bản chất của tri thức khỏi những ý nghĩa tương đối của kiến tạo luận thế nào.

Cả hai cách tiếp cận dụng hành và kiến tạo xã hội đối với tri thức đều nảy sinh từ những phản hồi đối với điểm yếu của các nghiên cứu nhận thức luận đương thời – của cả phái duy lý lẫn phái duy nghiệm. Cả hai trường phái này – duy lý và duy nghiệm – đều dẫn đến những

giả định coi tri thức cùng mối quan hệ của nó với thế giới có tính tinh tại và lưỡng nguyên. Bằng cách cố gắng khắc phục sự lưỡng nguyên này và để “nhân văn hóa tri thức bằng cách đặt nó “vào thế giới”, Durkheim lập luận rằng chủ nghĩa dụng hành (và ngụ ý qua đó là kiến tạo luận xã hội) coi các khái niệm và thế giới kinh nghiệm là một phần của hiện thực liền mạch (seamless). Nói cách khác, họ giả định rằng tri thức không có tính dị biệt đối với kinh nghiệm của con người. Trái lại, đối với Durkheim, tính nhân văn của tri thức chỉ có thể được đặt trong xã hội và trong điều kiện tất yếu đòi hỏi khái niệm vừa phải “thuộc về thế giới” (gồm cả thế giới xã hội và tự nhiên) lại vừa phải dị biệt với kinh nghiệm của con người. Đối với Durkheim, tính xã hội là “khách quan” bởi nó loại trừ những chủ thể của bản ngã và thế giới của “cái phàm” với những hành động và kinh nghiệm cá nhân.

Durkheim đồng ý với các triết gia dụng hành ở chỗ họ không coi tri thức hay chân lý là độc lập theo một cách nào đó với lịch sử và xã hội loài người. Tuy nhiên, điều này không có nghĩa là, như James giả định, chân lý là chủ quan – hoặc không khác gì những cảm xúc và giác quan của con người. Chân lý và tri thức có một đặc tính được thừa nhận, nhưng đặc tính đó có tính lịch sử và xã hội. Durkheim lập luận rằng chúng ta tạo ra tri thức, cũng giống như tạo ra các thể chế; không phải theo những cách bất kì mà trong tương quan với lịch sử của chúng ta, và trên cơ sở của những cái được khám phá hoặc tạo ra bởi những thế hệ trước.

Có lẽ thật đáng ngạc nhiên cho những ai quá bận tâm tới vấn đề đồng thuận, chính Durkheim, thay vì những nhà dụng hành với nỗi ám ảnh về việc giải quyết vấn đề, là người mà, bằng cách công nhận mối cảng thẳng giữa tri thức như một đặc tính được thừa nhận mang tính xã hội, và đặc tính này được hình thành trong lịch sử, đem lại cơ sở cho lý thuyết xã hội về sự đổi mới. Hệ thống công trình trong

ngành xã hội học khoa học khởi đầu bởi Robert Merton (1973) đã chứng minh điều này. Hơn nữa, chính sự dị biệt hóa giữa “cái thiêng” như là một thế giới của các khái niệm nhất quán nội bộ và “cái phàm” như là sự liên tục mang tính mập mờ và mâu thuẫn của những quy trình và hoạt động thực hành, mà Durkheim tìm thấy được cơ sở xã hội của khoa học và những nguồn gốc của tư duy tư biện (Muller, 2000).

Một điểm song song giữa triết lý dụng hành và kiến tạo luận xã hội được làm sáng tỏ trong luận điểm của Durkheim về cách thức mà triết lý dụng hành sử dụng một lý thuyết phương tiện về chân lý, cái mà ông gọi là “chủ nghĩa vị lợi logic” (logical utilitarianism). Đối với các nhà dụng hành, tri thức chỉ đúng nếu nó thỏa mãn một nhu cầu. Tương tự, kiến tạo luận xã hội, mặc dù không quan tâm rõ rệt tới việc thỏa mãn nhu cầu, đã nhấn mạnh tính “dính kết bối cảnh” (situatedness) của mọi tri thức [60], và do đó định vị nó trong hoạt động thực hành (bởi vậy chúng ta có nguồn gốc của cái được gọi là “bước ngoặt thực hành” trong lý thuyết xã hội). Hơn nữa, kiến tạo luận xã hội cũng tự nó gắn với tầm quan trọng của tri thức “phù hợp với xã hội” – một tư tưởng vị lợi được che đậy dưới lớp màng mỏng manh của luân lý chính xác. Như Durkheim chỉ ra, thỏa mãn một nhu cầu không giờ có thể giải thích được tính khách quan cốt lõi của chân lý vốn không liên quan tới bất kì một cá nhân, lập trường, mối quan tâm hay nhu cầu cụ thể nào.

Một vấn đề liên quan tới chủ nghĩa dụng hành đối với Durkheim là nếu chân lý chỉ có thể được xác thực bởi hệ quả của nó – tức là hậu nghiệm – thì nó luôn phụ thuộc vào cái có thể (hoặc không thể) xảy ra. Như ông chỉ ra, sự vật không thể được nhận định logic là đúng dựa trên cơ sở của cái có thể xảy ra; điều đó giống như dựa vào hi vọng hay mơ mộng vậy, một xu hướng đã gây rắc rối cho nhiều bài viết của

Marx. Khẳng định rằng vì cái gì đó cho kết quả thì nó đúng là nhằm xóa nhòa hai phạm trù dị biệt – chân lý và ích lợi. Nếu điều gì đó là đúng vì nó cho kết quả thì hoặc nó phụ thuộc vào một tiêu chí tiên nghiệm và ngầm chủ quan về “cái cho ra kết quả” hoặc nó nhấn mạnh sự cần thiết phải cân nhắc kĩ ý nghĩa của việc cho ra kết quả là gì và cho ai, đồng thời tự thân nó không cho chúng ta biết điều gì.

Durkheim lập luận rằng chân lý phải là tiên nghiệm – không phải là tiên nghiệm theo nghĩa của Kant, khiến cho nó trở nên cứng nhắc và trừu tượng với đời sống con người, mà tiên nghiệm hiểu theo nghĩa xã hội – nó có trước và nó phụ thuộc vào cái mà xã hội đã chứng minh là đúng. Tương tự đối với các nhà kiến tạo xã hội, tri thức và chân lý được định vị nơi người nắm tri thức là ai và mối quan tâm của họ (12). Cũng giống như chủ nghĩa dụng hành, chúng ta chỉ còn lại những hậu quả, và đối với chủ nghĩa kiến tạo xã hội, chúng ta chỉ còn lại những mối lợi ích. Ở cả hai trường hợp, cả chân lý và tri thức đều biến mất.

Sự phản đối kịch liệt nhất của Durkheim đối với chủ nghĩa dụng hành là nó đã bỏ qua cái mà ông coi là đặc tính duy nhất của chân lý – cái lực ngoại tại, ràng buộc, bắt buộc và, đối với ông, có tính luân lý. Khi áp dụng đối với kiến tạo luận xã hội, quan điểm sâu sắc của Durkheim nhấn mạnh những giới hạn mà tính xã hội (social) (đối với ông là cái xã hội – society) đã áp đặt lên khả năng kiến tạo hiện thực thông qua xã hội của con người. Chính những giới hạn này – những ranh giới, như cách nói của Bernstein, giúp chúng ta có tự do để tìm kiếm chân lý. Nói lại theo ý Durkheim, chúng ta cảm thấy áp lực của chân lý đối với chúng ta – chúng ta không thể phủ nhận nó, thậm chí nếu chúng ta không thích. Thỏa mãn một nhu cầu hay liên hệ nó với những tiêu chí chủ quan không thể nào có thể là những tiêu chí thỏa đáng cho chân lý. Đôi khi chân lý còn đi ngược lại với việc thỏa mãn

một nhu cầu hay không phụ thuộc vào lợi ích của ai; tuy nhiên, điều đó không ngăn nó trở thành chân lý.

Cho tới đây, luận điểm của chúng tôi được tóm tắt như sau. Chúng tôi đã lập luận rằng trong bài phê phán chủ nghĩa dụng hành, Durkheim đã mang lại cho chúng ta ít nhất khởi đầu cho một cách tiếp cận mới thay thế cho kiến tạo luận xã hội sao cho nó vẫn giữ lại quan điểm rằng tri thức có cơ sở xã hội nhưng không thu gọn tư tưởng đó vào các nhóm lợi ích, những hoạt động hay các mối quan hệ quyền lực. Đồng thời, trong phép phân biệt cái thiêng/cái phàm vốn đứng sau sự tách biệt của những khái niệm khách quan với hiện thực chủ quan, và sự phát hiện của ông về sự tiếp diễn của các loại hình chân lý huyền bí và khoa học trong các xã hội hiện đại, lý thuyết của ông công nhận tầm quan trọng cốt yếu của tính dị biệt xã hội của tri thức.

Cuối cùng, vẫn còn vấn đề mà chúng ta đã nói tới trước đó. Đối với Durkheim, cái xã hội là cái luân lý; nó là các giá trị. Do tri thức (và chương trình học) có tính xã hội, chúng đồng thời cũng là những vấn đề chủ yếu là luân lý, theo quan niệm của Durkheim. Điều này khiến ta khó có thể sử dụng khung lý thuyết của ông để khám phá những câu hỏi về cấu trúc và nội dung của tri thức mà tư duy thu gọn của kiến tạo luận xã hội đã né tránh. Liệu Durkheim có đúng khi đánh đồng cái xã hội với cái luân lý, thậm chí khi nói tới vấn đề tri thức? Hay liệu chúng ta có thể hình dung được một khái niệm phi-luân lý về cái xã hội? Chúng tôi cho rằng câu trả lời cho câu hỏi sau phải là khẳng định; hơn nữa, một khái niệm nhận thức cũng như luân lý về cái xã hội là thiết yếu nếu chúng ta muốn phát triển một cách tiếp cận mới thay cho những nghiên cứu kiến tạo xã hội về tri thức (Moore và Young, 2001; Schmaus, 1994).

Dường như Durkheim đã tập trung hơn tới những giá trị chung mà tính khách quan của tri thức phụ thuộc vào, thay vì tới bản chất của bản thân tri thức. Một manh mối về đặc điểm này của công trình của Durkheim có thể thấy ở sự hàm ẩn của ông đối với truyền thống tiên nghiệm của Kant. Trong cuốn sách ngắn của ông với người cháu họ Marcel Mauss (Durkheim & Mauss 1967), Durkheim đã chỉ rõ rằng ông không quan tâm tới thứ tri thức hiểu theo nghĩa là cái mà ta biết về thế giới, mà tới những nền tảng của tri thức đó – nó trở thành tri thức ra sao. Nói cách khác, ông quan tâm tới nền tảng xã hội của những ý niệm như logic và nguyên nhân, mà nếu không có chúng thì tri thức sẽ không thể hình thành. Đối với Durkheim, tính khách quan của luân lý và logic cùng có chung một cơ sở, đó là xã hội.

Paul Fauconnet, trong lời giới thiệu cho cuốn *Giáo dục và Xã hội học* của Durkheim (1956), đã mang lại một lý giải tập trung hơn vào mối quan tâm nhận thức trong nghiên cứu xã hội học của Durkheim. Khi bình luận về sự chối bỏ của Durkheim đối với chủ nghĩa dụng hành, ông viết rằng

Sự truyền thụ [tri thức] thông qua người thầy sang người trò, sự đồng hóa một môn học mà đưa trẻ thực hiện dưỡng như đối với ông là điều kiện của *sự hình thành tư duy thực sự*... [chúng tôi nhấn mạnh]. Người ta không thể tái tạo ra khoa học nếu chỉ bằng kinh nghiệm cá nhân, bởi [khoa học] có tính xã hội chứ không có tính cá nhân; người ta học nó.

Vậy là quá đủ để hiểu những tư tưởng như “học sinh như là nhà khoa học” (hay lý thuyết gia) do các nhà kiến tạo luận phổ biến (ví dụ Driver, 1983). Fauconnet tiếp tục:

Những hình thức [của tư duy] không thể được truyền đạt ở dạng trống rỗng. Durkheim, giống như Comte, cho rằng cần phải học về

các sự vật, để chiếm lĩnh tri thức.

Do đó, đối với chúng ta, cho dù Durkheim nhấn mạnh vào vai trò luân lý của xã hội, những vấn đề về cấu trúc và nội dung của tri thức phải là trọng tâm trong nghiên cứu xã hội học về chương trình học. Mặc dù Fauconnet ghi chú rằng Durkheim đã chuẩn bị những bài giảng cho các nhà chuyên môn sư phạm trong các lĩnh vực toán, vật lý, địa lý và lịch sử, nhưng không còn một văn bản nào tồn tại. Do đó, Durkheim chỉ để lại cho chúng một vài xác nhận về cơ sở xã hội của những nền tảng của tri thức và sự dị biệt hóa của nó. Tuy nhiên, chính vấn đề dị biệt hóa, vốn có vai trò cốt lõi đối với nghiên cứu xã hội học của chương trình học, mà nhà xã hội học người Anh Basil Bernstein đã nói tới trong những bài báo đầu tay của mình về phép phân loại và phép sắp xếp, và trong một bài báo xuất bản vào những năm cuối đời của ông, mà qua đó ông trình bày sự phân biệt giữa cấu trúc tri thức bề dọc và tri thức bề ngang. Do đó, phần tiếp sau chúng tôi tập trung vào những tư tưởng của Bernstein.

Hệ thống các loại hình cấu trúc tri thức bề dọc và tri thức bề ngang của Bernstein

Phần này bắt đầu bằng một mô tả ngắn gọn về tư tưởng của Bernstein về sự dị biệt hóa của tri thức. Ông can thiệp quyết liệt vào cuộc thảo luận về hình thức của các hệ thống biểu tượng (hay tri thức) và tiến hành vạch ra “những nguyên lý bên trong sự kiến tạo và nền tảng xã hội của chúng” (Bernstein, 2000: 155). Như đến giờ ta đã biết rõ, ông phân biệt giữa hai hình thái diễn ngôn, đó là diễn ngôn bề ngang và bề dọc, và trong lòng diễn ngôn bề dọc thì phân biệt hai loại cấu trúc tri thức, là cấu trúc tri thức bề dọc và bề ngang (vertical and horizontal knowledge structures).

Đối với Bernstein, các cấu trúc tri thức khác nhau ở hai cách. Cách thứ nhất là ở cái có thể gọi là tính dọc (verticality). Tính dọc liên quan tới cách lý thuyết phát triển như thế nào. Trong cấu trúc tri thức bề dọc, lý thuyết phát triển thông qua sự tích hợp các mệnh đề, tới những mệnh đề khai quát hơn. Chính lộ trình phát triển kiểu này khiến các cấu trúc tri thức bề dọc có hình tam giác nhất thể. Trái lại, cấu trúc tri thức bề ngang không nhất thể mà đa thể; chúng bao gồm một loạt những ngôn ngữ (hay các tập khái niệm) song song và không thể so sánh được với nhau. Tính dọc của cấu trúc tri thức bề ngang không diễn ra qua sự tích hợp mà qua sự xuất hiện của một ngôn ngữ mới (hay tập các khái niệm) mà qua đó hình thành nên ‘góc nhìn mới mẻ, một tập các câu hỏi mới, một tập những kết nối mới, một vấn đề có vẻ mới, và quan trọng hơn cả là một tập những thuyết giả mới’ (*Sđd.* : 162). Do các “ngôn ngữ” không thể so sánh được với nhau, chúng chống lại xu hướng tích hợp thành một lý thuyết khai quát (13). Mức độ tích hợp, và khả thể cho sự tạo mới (progression) của tri thức hiểu theo nghĩa có tính khai quát hóa cao hơn, và do đó có tầm giải thích lớn hơn, là rất hạn chế nơi các cấu trúc tri thức bề ngang.

Trước khi chúng tôi chuyển sang giải thích ngữ pháp tính (grammaticality), một hình thái thứ hai của sự biến đổi trong tri thức, cần đưa ra một vài quan sát về tính dọc. Thứ nhất, tính dọc hợp nhất một cách chặt chẽ và tóm tắt lại cuộc tranh cãi kịch liệt giữa các nhà thực chứng luận logic và các nhà phi–duy thực trong ngành triết học và xã hội học khoa học. Bernstein ngầm khẳng định rằng các nhà thực chứng luận logic (hay các nhà duy thực) đã đúng, nhưng chỉ ở khía cạnh về cấu trúc tri thức bề dọc, và rằng các nhà phi – duy thực (Kuhn và những người ủng hộ ông) cũng đúng, nhưng ở khía cạnh cấu trúc tri thức bề ngang. Nói cách khác, các thuật ngữ trong cuộc tranh luận của ngành triết học khoa học đã được mã hóa trong nguyên lý về tính dọc của Bernstein.

Thứ hai, chúng ta lưu ý rằng các cấu trúc tri thức bề dọc kéo dài một khoảng đáng ngạc nhiên; chúng bao gồm không chỉ ngành xã hội học và các ngành nhân văn mà còn cả logic và toán học. Điều dị thường là trong những kiểu mẫu sau này của các cấu trúc tri thức bề ngang, chúng ta có một hình thái của tính dọc gần như tương đương với tính dọc trong các cấu trúc bề dọc. Câu hỏi thích hợp giờ đây không liên quan tới việc tìm hiểu cái gì cản trở sự tạo mới của các cấu trúc tri thức bề ngang, mà là những đặc tính bên trong nào phân biệt các cấu trúc tri thức bề ngang như các bộ môn khoa học xã hội với các ngôn ngữ gia tăng nhanh chóng với các cấu trúc như toán học mà sự gia tăng ngôn ngữ bị hạn chế. Chính nhầm đi tìm câu trả lời cho câu hỏi này, và nhầm mang lại một cách tiếp cận mới cho giản hóa luận của Bourdieu (xem Bernstein, 1996), mà Bernstein bắt đầu, bằng cách phân biệt giữa các cấu trúc tri thức bề dọc và bề ngang.

Bây giờ chúng ta chuyển sang hình thái thứ hai của sự biến đổi tri thức, đó là ngữ pháp tính. Chúng tôi đã gợi ý rằng tính dọc liên quan tới cách một lý thuyết phát triển bên trong ra sao (cái mà Bernstein sau này gọi là ngôn ngữ mô tả bên trong của nó). Trái lại, ngữ pháp tính liên quan tới cách một lý thuyết tham gia vào thế giới ra sao, hay những tuyên bố lý thuyết hoạt động thế nào với những xác nhận thực nghiệm (cái mà sau này ông gọi là ngôn ngữ mô tả bên ngoài: Bernstein, 2000). Ngữ pháp tính của một ngôn ngữ càng chặt chẽ, thì nó càng có khả năng tạo ra những thể tương liên với thực nghiệm (empirical correlates) một cách vững chắc hơn và trường các sở chỉ (field of referents) cũng trở nên rõ ràng hơn do nó bị hạn chế nhiều hơn. Ngữ pháp tính càng lỏng lẻo, thì lý thuyết càng ít có khả năng xác định một cách chắc chắn những thể tương liên thực nghiệm và trường các sở chỉ cũng trở nên mập mờ hơn, do nó rộng hơn. Do vậy, các cấu trúc tri thức với ngữ pháp lỏng lẻo bị tước đi những phương tiện chủ yếu để tạo ra tiến bộ (hay tri thức mới), cụ thể là lý thuyết bị

chứng cứ thực nghiệm phủ nhận. Như theo cách nói của Bernstein, ‘những công năng yếu của mô tả thực nghiệm tước đi một nguồn lực cốt yếu trong việc hoặc phát triển hoặc chối bỏ một ngôn ngữ đặc thù và do đó góp phần vào tính ổn định của nó như là một hình thức bị đồng cứng’ (Bernstein, 2000: 167-168).

Tóm lại, trong khi ngữ pháp tính quyết định khả năng một lý thuyết tạo mới tri thức thông qua sự tác hợp với thế giới, tính dọc quyết định khả năng một lý thuyết tạo mới thông qua độ tinh vi trong giải thích. Hợp lại, ta có thể nói rằng hai tiêu chí này quyết định khả năng tạo mới của một cấu trúc tri thức đặc thù.

Tuy nhiên, cho dù cách phân tích này có chặt chẽ và mang tính gợi ý tới đâu, thì nó cũng mới chỉ tạo được cú kích hoạt. Cái mà nó mang lại là một cuộc điều tra một loạt những biến thiên, nhưng ngay cả người đánh giá hết sức rộng rãi cũng phải thú nhận rằng những vùng nằm ở hai cực tỏ ra rõ ràng hơn so với những vùng nằm ở giữa. Điều này một phần là do bản chất và mối quan hệ giữa tính dọc và ngữ pháp tính chưa được rõ ràng. Có thể đưa ra một phỏng đoán như sau. Tính dọc là một nguyên lý mang tính phạm trù; nó ủy thác các cấu trúc tri thức cho hoặc phạm trù tích hợp lý thuyết hoặc phạm trù gia tăng lý thuyết. Mặt khác, ngữ pháp tính là một nguyên lý mang tính thứ tự, tạo thành một thể liên tục của ngữ pháp tính trong lòng mỗi phạm trù, hay có lẽ xuyên qua toàn bộ một chuỗi rộng. Mặc dù có lúc Bernstein mô tả ngữ pháp tính như là một đặc điểm chỉ có ở cấu trúc tri thức bề ngang (Bernstein, 2000: 168), lúc khác ông lại coi vật lý học, một điển mẫu của tính dọc theo quan điểm của ông, là có “ngữ pháp chặt chẽ” (Bernstein, 2000: 163). Điều này có nghĩa là đôi lúc Bernstein sử dụng ẩn dụ “ngữ pháp” để nói tới ngôn ngữ bên trong, mặc dù hầu hết nó được dùng để nói tới ngôn ngữ bên ngoài.

Tuy nhiên, ngay cả nếu chúng ta đưa ra phỏng đoán thì những dị biệt vẫn tồn tại, nhất là đối với trường hợp toán học. Theo lý giải của Bernstein, toán học là một cấu trúc tri thức bề ngang với ngữ pháp chặt chẽ. Tuy nhiên, tiêu chí chính của ngữ pháp tính chặt chẽ – tức là lý thuyết tham gia vào thế giới ra sao – lại không phù hợp lắm. Như Bernstein (2000: 163) thừa nhận, toán học không tạo mới thông qua chứng thực thực nghiệm như vật lý học. Nó là một hệ thống diễn dịch, và ngữ pháp của nó có vẻ là một loại thuần túy nội tại. Điều này thể hiện toán học như là một cấu trúc tri thức với ngôn ngữ mô tả có hệ thống nội tại chặt chẽ nhưng ngoại tại thì lỏng lẻo – đặc điểm sau xếp nó vào hàng ngũ các môn khoa học xã hội. Tuy nhiên, lịch sử của toán học cho thấy bức tranh này chưa thỏa đáng. Như Penrose lập luận trong cuốn sách xuất sắc của mình nhan đề *Con đường tới Thực tại* (Penrose, 2006), rất nhiều lần các khái niệm toán học ở mức độ cực kì trừu tượng (một trong số các ví dụ của ông đưa ra là mô hình các số nguyên tố) và không có mối quan hệ biểu hiện nào với thế giới vật chất, nhưng lại đóng vai trò thiết yếu cho sự hiểu biết của chúng ta về cả cấu trúc vũ trụ lẫn vật chất (xem thêm Cassirer, 1943). Những ví dụ như vậy không phải là chứng cứ cho “một ngôn ngữ mô tả với hệ thống ngoại tại yếu”, mà có thể nó đòi hỏi chúng ta phải nghiên cứu thêm thực sự ngữ pháp tính là gì. Có lẽ, như Kay O’Halloran (2006) gợi ý, toán học là ngôn ngữ mà khoa học thực nghiệm phải sử dụng để tạo ra tính dọc trong các ngôn ngữ nội tại của chúng. Nếu thực sự như vậy thì sẽ không ngạc nhiên nếu nó thiếu một ngôn ngữ ngoại tại.

Sự khác nhau giữa xã hội học và toán học được Moore & Maton (2001) nêu ra hết sức ấn tượng qua ví dụ về tính tiếp diễn nhận thức được thể hiện trong câu chuyện chứng minh định lý cuối của Fermat:

Điều ấn tượng về câu chuyện này là ở quy mô đơn thuần của nó trên phương diện lịch sử, địa lý và không gian văn hóa. Câu chuyện kể

về một nhà toán học vào cuối thế kỉ 20 ở xứ Anh có thể giao tiếp hiệu quả với một vị quan tòa Pháp tại phiên tòa xử Louis XIV, và qua vị quan tòa mà nhà toán học cũng có thể nói chuyện với những người Babylon cách đó ba thiên niên kỉ. Câu chuyện phác họa một cộng đồng nhận thức vượt không gian và thời gian, một cộng đồng mà quá khứ là hiện tại, nơi mà khi các thành viên hiện tại mất đi sẽ trở thành mối quan tâm hiện tại của các thành viên tương lai...

(Moore & Maton, 2001: 172)

Mọi chuyện có thể khác hơn trong bộ môn xã hội học (14). Một mặt, toán học cũng có những đặc điểm thời gian giống văn học. Gyorgy Markus (2003) đã lưu ý rằng “truyền thống” trong các môn nghệ thuật “đang nở rộng” và “rất sâu về thời gian” (*Sđd.* : 15), một đặc điểm mà ông tương phản với khoa học với truyền thống “ngắn hạn” vì liên tục “phát triển” (*Sđd.*). Hình thái tri thức nào nhau hơn gần? Một bên là toán học và khoa học; một bên là toán, văn học và có lẽ xã hội học? Trên thực tế, hình thái nào ở vị trí khoảng giữa trên dài tri thức vẫn là điều chưa rõ ràng. Chẳng hạn, liệu Địa lý có gần Vật lý hơn so với Sinh học, và làm sao chúng ta biết điều đó? Liệu chúng ta có đếm được số các ngôn ngữ tương ứng của chúng? Chắc chắn là nghiên cứu thực nghiệm sẽ giúp làm sáng tỏ lý thuyết, nhưng cũng có khả năng lý thuyết vẫn cần chờ bổ sung thêm.

Hướng tới một logic cho các ngành khoa học xã hội và nhân văn

Như ta đã thấy ở phần trước, Bernstein đã phát triển một ngôn ngữ mô tả để nắm bắt những biến thể khác nhau trong cấu trúc tri thức, nhờ đó mang lại cho chúng ta những công cụ để thảo luận những biến thể mà từ trước tới nay không hề khớp với bộ môn xã hội học, có lẽ ngoại trừ Randall Collins (2000). Ý định chính của Bernstein là phát triển một cách để thảo luận những bộ biểu tượng (symbolic

ensembles) được phân phôi theo xã hội như thế nào. Để làm được như vậy, ông cũng đã phải đổi diện với câu hỏi truyền thống là tri thức tạo mới ra sao. Tính chính xác của các khái niệm về tính dọc và ngũ pháp tính đã giúp chúng ta tiến được một bước rất xa trên hành trình hướng tới những mục đích này. Thế nhưng, cái bóng quá lớn của chủ nghĩa lý tưởng hóa ngôn ngữ của vật lý học đã hạn chế nỗ lực này, giống như nó đã từng như vậy với những nỗ lực khác trong lịch sử triết học và tư tưởng xã hội. Khi không thể tìm được cách nào khác, mô hình của Bernstein về sự tạo mới của tri thức luôn là mô hình vật lý học, hay chính xác hơn, như theo Cassirer, là mô hình các khoa học tự nhiên liên quan tới toán học. Ở đây những vấn đề ám ảnh bộ môn xã hội học lại bắt đầu nổi cộm: liệu chỉ có một mô thức lý tưởng về tính khách quan, cụ thể là mô thức vật lý học? Hay còn có một mô thức khác?

Chắc chắn Bernstein đã cố gắng phân biệt hình thức tạo mới của cấu trúc tri thức bề dọc với hình thức tạo mới của tri thức bề ngang. Nhưng sự khó khăn được bộc lộ rõ qua cái tên ông đặt cho các cấu trúc tri thức bề ngang. Bernstein cho rằng các cấu trúc này tạo mới bằng cách phát triển những ngôn ngữ lý thuyết song song, tức là theo bề ngang. Không khó để có thể nhận ra rằng trong khi điều này có thể giải thích tri thức được chi tiết hóa ra sao, nhưng lại không giải thích được nó tạo mới thế nào. Bế tắc ở cách mô tả này thực sự nổi cộm khi chúng ta xét nó qua nỗ lực bền bỉ của Bernstein nhằm phát triển một ngôn ngữ mô tả có dọc tính cao hơn và vững chắc hơn cho bộ môn xã hội học. Nhưng theo cách trình bày của riêng ông về cách thức phát triển của tri thức xã hội học, nỗ lực của ông chỉ có thể dừng ở sự đóng góp một ngôn ngữ song song khác. Mặc dù không được thể hiện qua những thuật ngữ này, nhưng khó có thể tránh được kết luận rằng, trừ phi ngành xã hội học có thể làm chắc được trực xương sống của mình và phát triển những hình thức thực nghiệm hiệu quả hơn – tức là, trở nên giống như vật lý học – thì tri thức xã hội học không thể tạo mới.

Chúng tôi phải quay lại với bối cảnh từng nêu trước đó (Muller, 2006). Chúng tôi lập luận rằng Bernstein đã mô tả sự tăng tiến của tri thức bề dọc theo hướng của các nhà thực chứng logic, còn sự tăng tiến của tri thức bề ngang theo khung lý giải của Kuhn và các nhà kiến tạo. Cách làm này đã không tính tới khả thể cho sự tăng tiến hay tạo mới tri thức trong các bộ môn khoa học xã hội. Do đó chúng ta vẫn phải đối phó với một vấn đề gần tương tự như chủ nghĩa tương đối của dụng hành luận hay kiến tạo luận, một tình trạng mà chắc chắn Bernstein không muốn lâm vào. Như chúng ta đã thấy ở phần đầu chương này, đối với Bernard Williams thì hai quan điểm – một mặt là sự cam kết đối với tính dọc hay tính chân lý và mặt khác là sự hoài nghi về khả thể hiện thực hóa của nó – không tồn tại một cách hài hòa. Quan điểm sau chắc chắn triệt tiêu quan điểm thứ nhất.

Ít nhất những nét phác thảo cho một con đường thoát khỏi bối cảnh này có thể tìm thấy qua một nguồn tham khảo mà Bernstein ưa thích, đó là Ernst Cassirer (Durkheim được ưa thích nhất). Cassirer viết rằng trong giai đoạn giữa hai cuộc thế chiến, khi mà khoa học tự nhiên, đặc biệt là vật lý học ở cao trào phát triển, khi mà các bộ môn khoa học nhân văn đang ở giai đoạn thoái trào và triết học, ít nhất ở Đức, đã “lầm suy yếu dần những lực lượng mà đáng ra đã có thể chống lại những tư tưởng chính trị hoang đường” (Cassirer đang nói tới sự ủng hộ ngầm của Heidegger đối với chủ nghĩa phát xít; Cassirer, 1943). Trong khi toán học mang lại một siêu ngôn ngữ cho việc tổ chức khoa tri thức về tự nhiên đang sinh sôi nhanh chóng (O’Halloran, 2006), thì triết học, kể từ thời Descartes và Kant, từng đóng một vai trò tổ chức tương tự đối với các bộ môn khoa học nhân văn, thì bây giờ bắt đầu tan rã, và góp phần không nhỏ vào loạt tư tưởng về “thuyết sức sống” gắn với các tác phẩm của Bergson, Heidegger, Nietzsche và các nhà dụng hành mà chúng tôi đã trình bày ở chương trước. Đối với các nhà theo thuyết “sức sống”, do vật lý học và thế giới toán học đã tách

biệt khỏi cuộc sống, và triết học đã bị nuốt chửng bởi những phép trừu tượng khô khan của logic (thực chứng luận logic), cho nên sự khô khan đang đe dọa bản thân cuộc sống.

Không chỉ nội bộ cấu trúc các bộ môn khoa học nhân văn đang phân mảnh (sinh sôi nhiều ngôn ngữ song song, theo cách nói của Bernstein), thoát khỏi mọi ràng buộc nhờ có một siêu ngôn ngữ triết học thống nhất, nhưng chúng đang nhất quyết tách rời các bộ môn khoa học tự nhiên. Cassirer, như Hegel và Husserl trước đó, cảm thấy cần thiết phải quay lại những nguyên lý ban đầu, để khẳng định lại sự thống nhất của con người, vừa là một phần của tự nhiên, lại vừa tách biệt với phần còn lại của tự nhiên, và do đó là sự thống nhất của mọi tri thức, trong khi vẫn trao cho từng nhánh tri thức nét đặc thù của chúng.

Hành động cơ bản của Cassirer là khẳng định, chống lại các nhà theo thuyết sức sống và các nhà dụng hành, rằng tri thức, và thực chất là mọi văn hóa, đều về cơ bản là có tính hình thức hiểu theo nghĩa chúng luôn cần các biểu tượng trung gian để thể hiện. Để hiểu một hình thái tri thức, người ta phải hiểu được cấu trúc logic của các biểu tượng tạo thành nó. Cassirer đã phân biệt, trong công trình gồm 4 tập nhan đề *Triết học về các Hình thái Biểu tượng* [61] (Cassirer, 1996), giữa ba hình thái chủ yếu của tri thức, một hình thức phân chia ba cấp khiến ta nhớ tới các khái niệm diễn ngôn bề ngang, các cấu trúc tri thức bề dọc và bề ngang của Bernstein. Nhưng trong khi Bernstein phân biệt cấu trúc nội bộ của những hình thái này chủ yếu qua tiềm năng phân phối của chúng, như chúng liên hệ một biểu tượng tới một đối tượng như thế nào. Trong chức năng biểu đạt (expressive) của các biểu tượng (điển hình là tư duy huyền thoại), mối quan hệ này có tính mô phỏng; giữa biểu tượng và đối tượng là một sự hợp nhất, và hai khái niệm đó không dị biệt với nhau. Theo đó, chỉ có thể có những

huyền thoại khác nhau mà không có những huyền thoại ưu việt. Trong chức năng tượng trưng/đại diện (representational) của các biểu tượng (diễn hình là ngôn ngữ), mối quan hệ có tính ngoại suy (tương tự); giữa biểu tượng và đối tượng là một quãng ngắt tuyệt đối, làm cách biệt các phạm trù – biểu tượng với thế giới của những cái đặc thù.

Trong chức năng tư duy/khai niệm (conceptual) của các biểu tượng (diễn hình là khoa học), mối quan hệ có tính kí hiệu (hay tư duy/khai niệm); đối tượng được coi là một cấu trúc của biểu tượng. Điều này giúp cho phạm trù – biểu tượng trở thành một trường hợp khái quát, không ràng buộc với bất kì bối cảnh đặc thù hay xác định nào, và do đó có thể đóng vai trò như một vật sở biểu cho toàn thể một lớp các đặc thù (Verene, 1969: p38). Chỉ bằng cách tách rời phạm trù – biểu tượng khỏi những cái đặc thù mà chúng ta có thể tạo ra những mô tả đáng tin cậy về thế giới qua khai niệm mà không phụ thuộc vào bất kì thành phần đặc thù nào của nó, đó là điều kiện cho mọi mô tả khách quan (Habermas, 2001: p18). Sự tách rời (trừu tượng hóa) không ngừng của hệ thống biểu tượng khỏi những cái đặc thù cũng có một cái giá để trả, đó là mất đi cái “cơ thể sống” và ngày càng phụ thuộc vào một “bản chất bị ý nghĩa hóa” (*Sđd.* : 24). Đối với Cassirer, chỉ có hình thái biểu tượng thứ tư, nghệ thuật (các hình thái khác là huyền thoại, ngôn ngữ và khoa học) là cân bằng được giữa tự do và trừu tượng. Các hình thái khác, dù ít dù nhiều, đều phải trả “cái giá của Descartes”, tức là mất đi tính trực tiếp để có thể tăng cường công năng khái quát hóa (O’Halloran, 2006).

Ở đây chúng ta có thể thấy rõ hơn so với trường hợp của Bernstein về cách mà Cassirer ngoại suy một tập những dị biệt từ một tường trình truyền thống mang tính diễn tiến về lịch sử của ý thức sang “các chiêu kích có tính hệ thống” của nó (Verene 1969: 44), từ một tường trình về các giai đoạn phát triển sang những dị biệt của cấu trúc logic. Nói cách khác, lý thuyết của Cassirer về nền văn minh đã phỏng đoán

rằng các hình thái biểu tượng ngày càng tách biệt một cách tinh vi với miền đối tượng của nó, và cái giá phải trả được giảm đi bằng công năng thống nhất của nghệ thuật (15). Sự ngoại suy khái niệm giống hệt nhau ở mỗi trường hợp. Chúng ta cũng có thể thấy luận điểm này song song một cách thú vị với luận điểm của Durkheim, bởi cả hai cùng rút ra những nét đặc trưng của tư duy khoa học từ tư duy huyền thoại, hay đối với Durkheim là từ tư duy tôn giáo. Thế nhưng Cassirer lại nhận thức sâu sắc được sự cần thiết phải tránh lâm vào một cái bẫy khi đặt khoa học (hay ít nhất là khoa học vật lý) làm nguyên mẫu của mọi tri thức, và tương tự đặt logic nghiêm ngặt làm nguyên mẫu của sự hiểu biết mọi hình thái của tinh thần con người, như Hegel đã làm. ‘Cassirer coi nghiên cứu triết học về các hình thái biểu tượng của mình là một nỗ lực nhằm tạo ra một hệ thống giúp khắc phục xu hướng dựa vào logic vốn nội tại trong hệ thống của Hegel’ (Verene, 1969: 35).

Theo hướng triển khai của chương này, Cassirer muốn hệ thống của mình mang lại một lý giải về tính dọc (các mối quan hệ cái chung/cái riêng) mà không quy giản mọi hình thức tăng tiến tri thức thành những tiêu chuẩn về tính dọc của vật lý. Vì vậy, trong khi Durkheim cố gắng giải quyết tư duy quy giản dẫn đến hoài nghi của các nhà dụng hành bằng cách sử dụng khái niệm thuần túy để tấn công những tiền đề chính của họ, thì Cassirer cố gắng tránh cái bẫy bị quan văn hóa mà những người theo thuyết sức sống đương thời (cả các nhà kiến tạo luận và dụng hành luận) đang cố gắng tự mình giải thoát bằng cách không để cho tinh thần phụ thuộc vào logic triết học bởi kết quả của nó sẽ là chủ nghĩa thực chứng logic. Nỗ lực của Cassirer được dựa trên cấu trúc nội tại có tính khác biệt giữa các hình thái tri thức khác nhau, cũng giống như đối với Bernstein và đối với Durkheim trong cuốn *Những Hình thái Sơ khai của Đời sống Tôn giáo* (Durkheim, 1995). Trong khi Bernstein dựa vào những kết quả khác biệt về cấu trúc tri thức (cấu trúc kim tự tháp và cấu trúc gồm các

ngôn ngữ song song) để giải thích sự phân phối khác biệt của chúng, thì Cassirer hướng tới **nguyên lý tạo thành sự khác nhau** giữa khái niệm (biểu tượng) và đối tượng bằng cách dùng quá trình xuất nhượng có tính vi phân (differential objectification) để tạo ra lý thuyết về mối quan hệ có tính vi phân (differential relation) giữa khái niệm với đối tượng [62].

Cassirer bắt đầu bằng cách tìm ra nét đặc trưng của hai họ khái niệm khoa học chính. Sự nhận thức theo khái niệm về sự vật được sắp xếp thành một tập những hình thái hữu cơ tạo thành các bộ môn khoa học tự nhiên và sự nhận thức theo khái niệm về những cách biểu đạt được sắp xếp thành một tập các hình thái biểu tượng, hay là các bộ môn khoa học văn hóa. Các hình thái hữu cơ (hay các khái niệm tự nhiên) khác với các hình thái biểu tượng ở dạng cụ thể hóa mà chúng đem lại. Ở các hình thái hữu cơ, đối tượng bị dung nạp (hấp thụ) hoàn toàn bởi khái niệm tự nhiên thông qua quá trình toán học hóa; Sự dung nạp này được thể hiện bằng các thuật ngữ toán học hình thái. Khái niệm tự nhiên, được biểu hiện một cách lý tưởng dưới dạng một định luật, cho phép (về lý thuyết) đối tượng bị dung nạp hoàn toàn. Trái lại, ở các hình thái biểu tượng, hay các khái niệm văn hóa, khái niệm và các đặc tính của nó chỉ đặc trưng hóa chứ không (chính xác là không thể) quyết định đối tượng.

Cassirer coi khả năng dung nạp những cái đặc thù thông qua một định luật cấu trúc là tiêu chí để phân biệt logic chủ chốt giữa hai họ khái niệm. Như ông viết, ‘chúng ta hiểu biết một khoa học theo cấu trúc logic của nó chỉ khi nào chúng ta làm rõ được cách thức mà nó dung nạp cái đặc thù và cái phổ quát’ (được trích trong Lời Giới Thiệu của người dịch cho Cassirer, 2000: xxxv). Trong khi các bộ môn khoa học tự nhiên hướng đến sự dung nạp hoàn toàn, dẫn tới một “nhất thể” (khái niệm đồng nhất với cái đặc thù), thì các bộ môn khoa học

văn hóa hướng tới sự dung nạp không hoàn toàn, dẫn tới “sự hòa hợp về hướng” (unity of direction) qua đó một khái niệm biểu thị một vài đặc điểm của cái đặc thù nhưng không bao hàm hết mọi tiềm năng nghĩa của nó. Khái niệm về sự “không hoàn toàn” ở đây không nên hiểu là một dạng khiếm khuyết nào đó. Thay vào đó, những đối tượng chính của các bộ môn khoa học văn hóa – là những hình thái biểu đạt – thể hiện một sự tự do mà các đối tượng tự nhiên không có bởi vì các đối tượng văn hóa luôn luôn được dàn xếp qua một khâu trung gian là một hình thái tự-ý thức hay phản tư nào đó. Nói cách khác, trong khi khoa học tự nhiên tạo ra các khái niệm về sự vật thì khoa học văn hóa tạo ra các khái niệm của khái niệm. Điều này đặt giới hạn nghiêm ngặt đối với tính dung nạp cái đặc thù của các khái niệm khi các khái niệm này khẳng định tính phổ quát trong khoa học văn hóa. Kết quả là những mô tả trong các khoa học văn hóa có thể biểu đạt những mẫu hình với đầy đủ những nét đặc trưng của chân lý nhưng sự mô tả của chúng lại không thể hiện được mọi chi tiết của một trường hợp đặc thù. Cái đặc thù được phân loại bởi cái phổ quát thay vì phụ thuộc vào nó.

Ví dụ của Cassirer chính là khái niệm của Burkhardt về “con người Phục hưng” – một khái niệm mang lại một mô tả khái quát nhưng mọi khía cạnh của nó lại không tìm thấy được một cách trọn vẹn trong bất kì con người cụ thể thời Phục hưng nào. Các diễn ngôn bè dọc và diễn ngôn bè ngang của Bernstein bản thân chúng cũng là những ví dụ của những khái niệm như vậy; trong xã hội học có nhiều khái niệm như vậy, mặc dù trong xã hội học giáo dục thì lại hầu như không có.

Điều mà ta thấy Cassirer đang làm ở đây là thừa nhận phần phê phán đầu tiên của Vico và những người theo thuyết sức sống chống lại khoa học tự nhiên luận, cụ thể là *mathesis universalis* (quá trình toán học hóa) không thể giải thích các khái niệm văn hóa. Nói cách khác,

đối với Cassirer, khoa học tự nhiên luận là một trường hợp đặc biệt, không phải là một trường hợp khái quát. Nhưng là một trường hợp đặc biệt của cái gì? Cassier đưa ra một câu trả lời bất ngờ: nó là một trường hợp của tính khách quan được tạo thành bởi định luật (constituting objectivity). Sự dung nạp hoàn toàn là một, và chỉ một hình thức của tính khách quan được tạo thành bởi định luật; sự dung nạp không hoàn toàn lại là một hình thái khác. Cả hai đều hướng tới cùng một đích, cụ thể là dùng khái niệm để dung nạp đối tượng một cách tối đa, đồng thời tiến tới hình thức cản trở đặc thù của loại đối tượng đang được nghiên cứu. Có hai kết luận từ lập luận trên: Khả năng phân tích các đối tượng văn hóa không như ở các đối tượng tự nhiên; nhưng ít nhất điều đó không miễn cho các khoa học văn hóa khởi nghĩa vụ đối với chân lý, tức là hướng tới mức trùu tượng hay khách quan hóa cao nhất có thể trong những hoàn cảnh nhất quán với bản chất của đối tượng đang xét. Durkheim đã không nhượng bộ đến mức như vậy đối với các nhà dụng hành học, nhưng bất ngờ thay, kết quả cuối cùng lại giống hệt: đối với cả Durkheim và Cassirer, tri thức của cái xã hội phải khách quan để có thể trở thành tri thức đúng nghĩa.

Vị trí của Cassirer trong bài phân tích của chúng tôi đã dần rõ lên. Trong khi Durkheim khẳng định tính khách quan của cái xã hội (“các dữ kiện xã hội”), ông làm vậy mà không nêu ra trong những cuộc thảo luận của mình rằng sự tạo thành tính khách quan nơi “các dự kiện xã hội” có thể khác ra sao so với sự tạo thành tính khách quan nơi “các dữ kiện tự nhiên” (natural facts) – theo Durkheim, đặc điểm chung và quan trọng nhất của cả hai là tính ngoại hướng của chúng. Chính vì sơ xuất này – bởi cuộc thảo luận về triết lý dụng hành đã cho thấy rõ đó là một sơ xuất – ông hiện vẫn bị coi là một nhà thực chứng bởi những người chưa hiểu thấu đáo lý thuyết của ông. Trong khi đó Bernstein lại đưa ra cái mà Cassirer có lẽ đã gọi là “chủ nghĩa hình thức về khái

niệm” (conceptual formalism), một khung lý thuyết không sai nhưng còn phiến diện, một sự phiến diện mà ông chỉ có thể định vị một cách muộn màng vào một khung phương pháp khái quát hơn qua ngôn ngữ mô tả bên trong và bên ngoài. Chính vì những sơ xuất này mà ông hiện vẫn bị coi là một nhà “cấu trúc luận”, cũng bởi những người chưa hiểu thấu đáo lý thuyết của ông.

Trong khảo cứu thứ tư của mình về *Logic của các Khoa học Văn hóa*, Cassirer (2000) có lẽ đã tiến thêm một bước táo bạo hơn khi lập luận rằng những giải thích hình thức và mang tính nhân quả đều được tách biệt một cách có dụng ý, không chỉ trong các khoa học tự nhiên từ khi nền khoa học hậu Newton loại bỏ chủ nghĩa hình thức của Aristotle (16), mà còn cả trong các khoa học văn hóa. Cả hai nhánh khoa học này đều cần tái kết hợp lại, nhưng làm thế nào để hiểu được điều đó nếu không quay trở lại với tự nhiên luận? Chính vì câu hỏi này mà Cassirer tìm cách trả lời.

Cassirer phân biệt bốn hình thức phân tích mà tổng hợp lại chúng tạo thành một cách tiếp cận khái quát đối với các bộ môn khoa học văn hóa. Cách tiếp cận thứ nhất ông gọi là “phân tích công trình” (như trong “công trình văn hóa”), qua đó những loại hình đối tượng (object-types) được nghiên cứu trong các bộ môn khoa học văn hóa được tiến hành phân loại thực nghiệm một cách tổng quát. Sau khi tách riêng các loại hình đối tượng – những lớp vật liệu khác nhau của văn hóa như nghệ thuật, tôn giáo, sư phạm học, v.v. – thì cần tiến hành bước phân tích thứ hai mà ông gọi là “phân tích hình thái” – tức là một cấu trúc với nhiều biến thể khác nhau về mặt cấu trúc và chức năng (17). Sau khi thiết lập được những đặc tính hình thức thuộc bản chất của một hình thái văn hóa, Cassirer lập luận rằng tiếp theo chúng ta cần khám phá những nội dung của các hình thái này biến đổi ra sao theo những nhóm xã hội và thời kì lịch sử. Điều này đòi hỏi một bước

tiếp theo mà ông gọi là “phân tích nguyên nhân” của sự biến đổi về mặt xã hội và lịch sử của các cấu trúc hình thức. Cuối cùng, kiểu phân tích này chỉ có thể tiến hành ở bước cuối cùng, là sự phân tích những khuynh hướng hay thói quen (habitus) tạo thành những kinh nghiệm của chủ thể trong các hình thái văn hóa. Cách tiếp cận khái quát này chỉ rõ trình tự có cơ sở của các bước phân tích mà qua đó các khoảnh khắc phân tích (moments of analysis) mô tả, khái niệm, nguyên nhân và diễn giải có thể được coi là những thành phần của một chiến lược phân tích nói chung. Có hai điểm cần nhấn mạnh. Thứ nhất là mỗi khoảnh khắc tạo thành một bước phân tích “khách quan”; thứ hai là các khoảnh khắc “nguyên nhân” không thuộc về hình thái hữu cơ, và khoảnh khắc “hình thức” không thuộc về hình thái biểu tượng. Tất cả sự phân tích khoa học trong các bộ môn khoa học văn hóa, về nguyên tắc, cần gồm mọi phương pháp phân tích này. Với nó, sự thống nhất tri thức một lần nữa được bảo toàn.

Mặc dù chưa được phát triển toàn vẹn, cách tiếp cận này cho thấy sự cao quý lớn nhất ở Cassirer khi ông chứng tỏ được sự thống nhất về bản chất của nghiên cứu lý thuyết bằng cách cho thấy lối ra cho đường hầm tạo ra bởi khoa học tự nhiên luận – một lý giải về sự thống nhất lấn át mọi lý giải khác. Đồng thời, và bằng cách ôn hòa nhất có thể, ông đã cho thấy tại sao những giải pháp của kiến tạo luận/sức sống luận lại tỏ ra là một lối thoát sai lầm. Sự thực là việc các bộ môn khoa học tự nhiên không thể giải quyết thỏa đáng những hiện tượng văn hóa không phải là lý do để chối bỏ một khoa học về văn hóa hay một khoa học xã hội. Nói cách khác, Cassirer đã đem lại một đề cương minh giải mang tính triết lý cho luận thuyết về khách quan khoa học ở cả khoa học tự nhiên và khoa học xã hội.

Ngành xã hội học tri thức trong nghiên cứu giáo dục: Một con đường phía trước

Này sinh từ mối căng thẳng giữa tính chất lý và chân lý mà triết gia Bernard Williams đã vạch ra, chương này đã thực hiện bốn bước trong cuộc hành trình đi tìm một cơ sở thỏa đáng cho bộ môn xã hội học tri thức trong các nghiên cứu giáo dục (và nhìn chung là các nghiên cứu khác). Thứ nhất, chúng tôi tiến hành chứng minh những điểm yếu của lập trường kiến tạo luận xã hội khi nó xuất hiện vào những năm 1970, và hiện vẫn tồn tại y trạng hiện nay (mà phần lớn chưa bị phê phán). (Weiss, McCarthy & Dimitriadis, 2006; Young, 2006). Để làm được điều này chúng tôi dựa vào những nét song song nổi bật giữa sự chẩn đoán của Durkheim về những điểm yếu của triết lý dụng hành và những vấn đề mà lý thuyết kiến tạo xã hội đã gây ra vào những năm 1970. Bước thứ hai của chúng tôi là mở rộng cuộc thảo luận về tư tưởng của Durkheim và rút ra hai luận điểm sâu sắc và căn bản của ông đối với ngành xã hội học tri thức. Thứ nhất là tính xã hội của tri thức không làm suy yếu tính khách quan và khả thể của chân lý, mà chính là điều kiện cho nó. Thứ hai là vai trò chủ chốt của sự dị biệt hóa (đối với ông đó là dị biệt giữa “cái thiêng” và “cái phàm”) như là nguồn gốc của tư duy lý thuyết và sự sinh sôi của tri thức. Mặc dù có những cái nhìn sâu sắc này, Durkheim vẫn quan tâm hơn tới những điều kiện cho khả thể của tri thức – một câu hỏi kiểu Kant được thể hiện qua thuật ngữ xã hội học – hơn là tới sự phát triển của bản thân tri thức. Hơn nữa, mô hình chân lý của Kant là hình học Euclid, tương tự với Durkheim thì đó là các bộ môn khoa học tự nhiên. Điều này đã hạn chế khả năng mà lý thuyết xã hội học của Durkheim có thể tự nó đem lại một giải pháp thay thế thỏa đáng cho lý thuyết dụng hành và lý thuyết kiến tạo xã hội.

Bước thứ ba chúng tôi tiến hành là phân tích công trình của nhà xã hội học theo truyền thống Durkheim hàng đầu hiện nay, Basil Bernstein, và sự phân tích rất độc đáo của ông về các cấu trúc tri thức và biến thể của chúng. Bernstein mở rộng tầm nhìn sâu sắc của

Durkheim hơn bất kì ai khác. Tuy nhiên, như Durkheim, ông bị mắc vào cái bẫy coi vật lý là mô hình đại diện cho mọi sự tiến triển (sinh sôi) của tri thức. Phi lý ở chỗ, điều này dẫn tới việc ông không thể đem lại những căn cứ cho sự tiến triển của bản thân lý thuyết mà ông tạo ra. Bước thứ tư của chúng tôi là nghiên cứu tư tưởng của triết gia người Đức mà ít ai trong giới xã hội học biết đến, đó là Ernest Cassirer. Thay vì phân loại nhiều cấu trúc tri thức khác nhau, Cassirer vạch ra những loại hình khách quan tính (types of objectivity) khác nhau, theo như mối quan hệ mà các khái niệm của hình thái tri thức có đối với đối tượng của chúng. Điều thực sự quan trọng là cách làm này cho phép nghiên cứu xã hội học thoát khỏi cái bẫy so sánh với các khoa học liên quan tới toán học, đồng thời không chối bỏ khả thi về tri thức khách quan xã hội học; các khoa học tự nhiên đối với Cassirer là một trường hợp đặc biệt của sự khách quan hóa, chứ bản thân nó không phải là một mô hình cho khách quan tính.

Chúng tôi lập luận rằng Cassirer đã đưa chúng ta đi xa hơn Bernstein trong việc tạo ra một khung lý thuyết giải thích cái nguồn của dòng lưu chảy tri thức – quá trình khách quan hóa – theo hai hình thái dung nạp khác nhau. Nói đơn giản hơn: trong khi Bernstein, dù nỗ lực hết mình, vẫn chỉ đem lại cho chúng ta một lý giải chưa thỏa đáng về sự tiến triển của tri thức cho ngành xã hội học, coi nó như là một dải nằm ngang của những ngôn ngữ mới lộn xộn, thì Cassirer giải thích những viễn tượng khác nhau cho sự tiến triển tri thức của ngành xã hội học theo tính biểu đạt của miền đối tượng của nó. Có thể nói Bernstein đã nhượng bộ quá nhiều đối với những người hoài nghi về cách lý giải của mình đối với sự tiến triển của ngành xã hội học thông qua sự gia tăng theo tính ngang, chứ không theo tính dọc. Trong khi đó, Cassirer cho phép chúng ta suy xét lại những viễn tượng của ngành xã hội học về một tính dọc riêng của nó.Thêm vào đó, sự phân tích của Cassirer cho thấy những nghiên cứu xã hội học có thể được tiến

hành bằng bốn khâu như đã thảo luận ở Phần 5 – “công trình”, “hình thái”, “nguyên nhân” và “hành động”. Luận điểm của ông là những cách này có thể áp dụng được với mọi hình thái tri thức. Chúng tôi hầu như chưa khám phá những ý nghĩa của cuộc hành trình dành cho ngành xã hội học giáo dục. Nhưng cũng đủ để thấy rằng nó đã giúp chúng ta vượt xa so với những quan điểm mặc dù thiện chí nhưng còn ấu trĩ của lý thuyết kiến tạo xã hội.

Đối với ngành xã hội học nói chung, cần hiểu rõ rằng ngành này vốn có truyền thống đáng ngại là rất phong phú ở khâu thứ tư theo thuật ngữ của Cassirer (là khâu diễn giải, khi mà yếu tố chủ quan lấn át yếu tố khách quan) và khâu thứ nhất (khi mà tính đặc thù bị dung nạp kém, nếu không nói là không dung nạp chút nào, vào một khung lý thuyết khái quát). Như vậy chúng ta vẫn còn yếu ở khâu thứ hai và thứ ba, là khâu lý thuyết và phân tích nguyên nhân. Rõ ràng đây là điểm mà mọi nỗ lực của chúng ta hiện nay cần hướng tới.

Quay lại với Williams một lần cuối: bằng cách hết sức khéo léo, Williams đã gợi ý rằng một cam kết đối với tính chân lý mà bị cắt đứt khỏi chân lý thì sẽ kết thúc là kiểu bình ổn vật giá giả tạo đối với tính trung thực, nguyên lý ấy chỉ được trả giá cao nhất bởi ngành công nghiệp điện ảnh. Để hình dung ra tính trung thực kiểu đó, một cam kết đối với chính bản thân ta là đủ vững bền mà không cần một cam kết tương ứng với hiểu biết của ta về thế giới bên ngoài, dù tự nhiên hay xã hội, có thể là một ảo tưởng trung tâm của thời đại chúng ta. Như Harry Frankfurt viết trong cuốn sách giải trí bán chạy bất ngờ của ông nhan đề “Về Sự Vô Vẩn”,

Sự tràn lan những điều vớ vẩn hiện nay cũng có những khởi nguồn sâu xa, ở nhiều hình thức hoài nghi qua việc phủ nhận rằng chúng ta có thể đi đến một hiện thực khách quan... [dẫn tới] sự theo đuổi một

giải pháp lý tưởng khác của sự trung thực... Bản chất của chúng ta, quả thực, mong manh một cách khó đoán – ít đáng tin cậy hơn nhiều so với bản chất của những sự vật khác. Và trong chừng mực mà điều này đúng, thì tính trung thực bản thân nó cũng là điều vớ vẩn.

(Frankfurt, 2005: 64–7)

Một thế giới vượt thoát sự vớ vẩn là cái mà con người ta cần khám phá. Hơn thế, chính thế giới đó là (và nên là) toàn bộ ý nghĩa của giáo dục. Bản chất của thế giới đó, và những điều kiện mà nó chi phối chương trình học, quyết định dự án của ngành xã hội học tri thức Giáo dục.

[60]. Situatedness of knowledge (tạm dịch: tính dính kết bối cảnh của tri thức) được hiểu là tri thức không hoàn toàn độc lập với bối cảnh xã hội – lịch sử của khởi nguồn đã tạo ra nó. (ND)

[61]. Nguyên văn: Philosophy of Symbolic Forms.

[62]. Nguyên văn: *Where Bernstein's account was based on the results of structural difference (pyramids and parallel languages), whose differential distribution he then set out to account for, Cassirer aimed for the principle that constructed the difference by theorizing the differential relation of concept to object in terms of differential objectification.*

Theo nhận thức của người dịch, chữ “differential” nên dịch là “vi phân” như theo nghĩa toán học, bởi Cassirer đã dùng logic toán học để

lý giải mối quan hệ giữa đối tượng (object) và biểu tượng (symbol) cùng quá trình hình thành khái niệm. Nhưng cũng có thể thấy đây là một câu cô đặc hết sức, có thể khiến người chưa đọc Cassirer lúng túng. Để hiểu rõ hơn về ý của câu này, hay đúng hơn là về sự khác nhau giữa Cassirer và Bernstein trong quan điểm về tri thức, người dịch đã tham khảo ý kiến của tác giả Michael Young (mặc dù đây là phần viết của tác giả Johann Muller) .

Theo Michael Young, Bernstein và Cassirer tiếp cận vấn đề tri thức rất khác nhau. Bernstein đi theo mô hình lý thuyết của Durkheim và tập trung vào sự dị biệt hóa (differentiation) và chuyên môn (specialisation) của cấu trúc tri thức. Cái trực (axis) của sự dị biệt hóa được gọi là trực đẳng cấp/thứ bậc (hierarchical) và trực phân đoạn (segmented). Do đó, các cấu trúc tri thức khác nhau về (a) sự chặt chẽ và nhất quán bên trong của các khái niệm và (b) mức độ mà ngôn ngữ mô tả bên trong (khái niệm/lý thuyết) và ngôn ngữ mô tả bên ngoài (ứng dụng/thế giới) liên kết với nhau. Ví dụ, Bernstein cho rằng bộ môn vật lý và các bộ môn khoa học tự nhiên khác có mức độ (a) cao (ứng với cấu trúc tri thức theo bề dọc), trong khi các bộ môn khoa học nhân văn và khoa học xã hội thì lại phân đoạn, có mức (a) và (b) thấp (ứng với cấu trúc tri thức theo bề ngang). Vấn đề đối với cách phân tích của Bernstein là dường như các loại tri thức khác đều tỏ ra “khiếm khuyết” (deficit) so với bộ môn Vật lý. Nó đã bỏ qua sự khác biệt về đối tượng của các loại tri thức khác nhau – đây là quan điểm của Cassirer. Cassirer muốn tránh sự chia tách tri thức như cách của Bernstein, nhưng vẫn công nhận sự dị biệt hóa là đặc tính nội tại của tri thức. Sự dị biệt hóa được thể hiện ở những khía cạnh khác nhau của thế giới tự nhiên (physical) và thế giới xã hội (social) mà chúng ta cố gắng để hiểu. Quá trình hiểu biết được thể hiện qua mức độ mà thế giới xã hội và tự nhiên được dung nạp (subsumed) qua các khái niệm. Chính vì thế, mức độ của tính khách quan ở các bộ môn vật lý và khoa

học tự nhiên cao hơn so với tính khách quan của các bộ môn khoa học nhân văn và xã hội, nhưng sự so sánh này không liên quan gì với phương pháp khoa học mà chỉ liên quan tới bản chất của thực tại. Do đó, theo Cassirer, chúng ta không coi các bộ môn khoa học xã hội là bộ môn Vật lý “khiêm khuyết”.

LỜI KẾT

*Basil Bernstein:
Niềm Cảm Kích Đặc Biệt*

Tôi gặp thầy Basil Bernstein lần đầu tiên khi là sinh viên cao học tại Đại học Essex năm 1966. Hiệu ứng mà những buổi seminar của ông đối với tôi, và chắc chắn với các bạn học của tôi lúc đó có thể ví như một luồng điện và là một sự soi rạng về bản chất của ngành xã hội học giáo dục. Hiệu ứng ấy mạnh hơn bất kì điều gì chúng tôi đã thấy ở trong một cuốn sách hay một tạp chí. Chúng tôi đã đến với những buổi tọa đàm của ông với tình cảm nhiệt thành sôi sục dành cho một lý thuyết xã hội học (các lý thuyết xã hội học đều đến từ Mĩ, và hầu như chỉ có đến thế vào năm 1966!) mà chúng tôi hình dung là có thể được áp dụng cho giáo dục. Tuy nhiên, Bernstein lại không cho như vậy; ông thấy chính bản thân giáo dục là một hiện tượng xã hội, và là một nguồn xuất phát các lý thuyết về xã hội cũng như một nguồn các vấn đề cần phải được hiểu rõ. Đối với ông, nhiệm vụ của một nhà xã hội học giáo dục không phải là áp dụng các lý thuyết được phát triển đâu đó vào giáo dục, mà cần phải làm minh bạch những cách thức mà qua đó các thiết chế hay phạm trù giáo dục làm nổi bật các đặc điểm của xã hội mà chúng ta đang sống. Bằng cách này, ngành xã hội học giáo dục không chỉ mang lại một cái nhìn khách quan và mới mẻ hơn về các vấn đề giáo dục, mà còn giải quyết những vấn đề cơ bản hơn về bản chất của xã hội. Bernstein thấy rằng chúng ta là ai, trở thành người ra sao và xã hội được hình thành và thay đổi như thế nào

tất cả đều chịu ảnh hưởng sâu sắc từ các thiết chế như nhà trường và chương trình học và từ các quá trình như sự phạm và đánh giá.

Sau những buổi tọa đàm ở Essex, đôi khi tôi thường tới London cùng Basil và có một đôi lần ông mời tôi tới nhà của mình ở Dulwich. Chúng tôi nói chuyện tới tận khuya vừa như một cuộc nói chuyện dài, vừa như, đối với tôi, một hình thức phụ đạo thêm. Chính nhờ qua những buổi nói chuyện này mà ông đã cho tôi hai gợi ý mà chúng sau này sẽ định hình sự nghiệp của tôi. Thứ nhất, ông động viên tôi nộp đơn xin giảng dạy xã hội học giáo dục tại Học viện Giáo dục; một điều mà tôi, mới vừa chỉ là một giáo viên phổ thông, chưa từng mơ ước tới. Thứ hai, ông giới thiệu tôi đến với ý tưởng rằng chính chương trình học – cái cốt của giáo dục – là cái cần phải là trung tâm của ngành xã hội học giáo dục. Chương trình học là chủ đề của luận văn thạc sĩ của tôi, và đã luôn là trung tâm của những mối quan tâm nghiên cứu của tôi từ lúc đó.

Câu chuyện về quá trình ra đời của cuốn sách đầu tiên của tôi, *Tri thức và Kiểm soát* (Young, 1971), cho thấy sự hào phóng của Bernstein đối với một đồng nghiệp cấp dưới mà danh tiếng học thuật vẫn còn ở phía trước. Ông khuyến khích tôi trình bày bài báo về nghiên cứu xã hội học về chương trình học tại Hội thảo Thường niên của Hiệp hội Xã hội học Anh Quốc vào năm 1970. Khi thấy rõ rằng tập hợp chính thức các bài báo tại hội thảo không đem lại những hướng mới trong ngành xã hội học giáo dục mà ông cho là quan trọng, chính Bernstein đã gợi ý tôi biên tập một cuốn sách giúp nêu bật những vấn đề trên. Ý tưởng cho một cuốn sách đã hình thành trong cuộc nói chuyện với Basil và Pierre Bourdieu (người cũng đã phát biểu tại hội thảo). Bernstein không chỉ động viên tôi biên tập cuốn sách, mà còn giúp tôi tìm một nhà xuất bản, và đồng ý rằng cần gộp cả bài báo của mình. Không chỉ thế, mặc dù ông có những quan điểm quyết

liệt của riêng mình, và thực tế rằng ông hoàn toàn không đồng ý với tính triết chung của cuốn sách cùng (qua việc chiêm nghiệm lại) cách tiếp cận lý tương đối thái quá về tri thức và chương trình học, ông không hề có ý chi phối nội dung hay vai trò biên tập của tôi.

Ngành xã hội học giáo dục của những năm 1970 bị chi phối bởi cuộc tranh cãi, tưởng chừng đó là điều quan trọng nhất đối với rất nhiều người trong số chúng tôi lúc bấy giờ, giữa trường phái “cựu” và “tân” xã hội học giáo dục. Chính Basil Bernstein đã chỉ ra rằng cuộc tranh cãi đó có thể hiểu không chỉ ở cái tên của chúng mà, về mặt xã hội học, còn là một ví dụ về mâu thuẫn mang tính thế hệ trong lòng cộng đồng học thuật. Tôi đã miễn cưỡng công nhận điều này ở thời điểm đó, và vẫn nhớ mình đã rất buồn khi ông đưa ra luận điểm của mình trong Tập Bài giảng của trường Đại học Mở; tôi cảm thấy nó giống một cuộc công kích cá nhân. Nhưng chỉ tới mãi sau này, khi đương đầu với chủ nghĩa tương đối cực đoan của các nhà hậu hiện đại đương thời, tôi mới thấy được hết tầm quan trọng trong nhận thức của ông.

Ngành xã hội học giáo dục sẽ mãi mãi nghèo nàn nếu không có những cống hiến của Basil Bernstein. Danh sách những điều mà mọi người thấy là quan trọng có thể thay đổi. Đối với tôi, hơn 40 năm kể từ khi tôi gặp ông lần đầu, chính sự khẳng định liên tục về tầm quan trọng của công trình của Émile Durkheim, đặc biệt là vào thời điểm khi mà nhiều người trong số chúng tôi dễ dàng chối bỏ Durkheim vì coi ông là một nhà chức năng luận bảo thủ. Chính từ Basil Bernstein, mặc dù không phải thường xuyên vào thời điểm đó, mà tôi biết được về vai trò sáng tạo cũng như ràng buộc của các ranh giới trong quá trình phát triển tri thức mới, và sức thuyết phục của Durkheim, rất lâu trước khi nó được “khám phá” bởi các nhà xã hội học khoa học như Randall Collins, rằng tính chất xã hội của tri thức (và do đó cần thiết

là của chương trình học) không làm suy yếu tính khách quan của nó; trái lại, đó chính là điều kiện cho nó.

Di sản của Basil Bernstein sẽ còn tiếp tục ảnh hưởng đối với nhiều ngành nghiên cứu. Với chúng tôi, những người từng gặp và làm việc cùng ông, di sản này sẽ gợi nhớ tới ông với tư cách là một cá nhân cũng như tới các bài viết của ông. Ông và tôi đã có những khác biệt và thật buồn là chúng tôi hầu như không nói chuyện vào những năm cuối đời của ông. Tuy nhiên, tôi sẽ luôn coi đó là một đặc quyền rằng tôi đã được ông dạy dỗ và được làm việc với ông với tư cách là một đồng nghiệp. Đặc biệt, tôi sẽ nhớ tới khả năng không mệt mỏi của ông trong việc đặt ra những câu hỏi quan trọng, sự hoài nghi của ông về tất cả những gì có vẻ như là một lý thuyết xu thời, và sự sẵn sàng coi trọng ý kiến của người khác. Cuối cùng, có một điều mà tôi chắc chắn sẽ ở lại với nhiều người trong số chúng tôi; ngay cả một thập kỷ sau khi ông về hưu, và ngay cả khi ông hoàn toàn không còn khỏe mạnh, Basil Bernstein không bao giờ cho rằng công việc của mình đã hoàn thành; ông không bao giờ từ bỏ việc giải quyết những vấn đề căn bản nhất về giáo dục mà các xã hội hiện đại đang phải đương đầu.

Một suy nghĩ cuối cùng. Bernstein là một người cực kì phức tạp, nhưng luôn, và theo tôi nghĩ, là một người cấp tiến về bản chất. Tuy nhiên, ông vừa có sự can đảm lấn cả nhận thức sâu sắc rằng ngay cả đối với các nhà cấp tiến cũng có những điều nhất thiết phải bảo tồn.

HẬU CHÚ

1

1. Thuật ngữ “chiến lược định vị ngành nghiên cứu” (field positioning strategy) chỉ cách thức mà những thành viên mới bắt đầu một lĩnh vực nghiên cứu sử dụng các tư tưởng để khẳng định quyền được coi trọng ngang hàng với các nhân vật tầm cỡ trong lĩnh vực đó.
2. Collins (1998) khám phá cách tiếp cận này trong lĩnh vực triết học.
3. Tất nhiên ngoại lệ nổi bật của trường hợp này là Durkheim, tác giả của lý thuyết xã hội về tri thức được thảo luận ở Chương 4.
4. Từ khi phiên bản đầu tiên của chương này được xuất bản, tôi tình cờ đọc một bài báo thú vị của David Pelz (Pelz, 1996). Ông lập luận rằng những người như Bloor (1991), khi khẳng định rằng Mannheim đã thể hiện “sự sợ hãi” đối với một ngành xã hội học khoa học tự nhiên, đã phạm tội xuyên tạc. Pelz cho rằng bằng việc loại trừ khoa học tự nhiên và toán học xã hội học tri thức, Mannheim chỉ quan tâm chủ yếu tới việc thiết lập vị trí “khoa học” của ngành xã hội học mà không cần ngành này phải tuân theo những mô hình lý thuyết được phát triển trong các ngành khoa học tự nhiên. Pelz cho rằng ông đã theo quan điểm không thể biết khi bàn về khả thi của một ngành xã hội học tri thức khoa học trong tương lai. Chắc chắn về điểm này ông có nhiều điểm chung với Cassirer (2000), người được nói tới ở Chương 15, hơn so với điều tôi hình dung.

5. Tôi thấy có một vấn đề tương tự nảy sinh từ công trình của các triết gia giáo dục – những người tìm cách xác định cơ sở cho việc tư duy về giáo dục theo khái niệm “hoạt động thực hành xã hội” (social practices) (Hirst, 1993).

6. Ở Chương 5, tôi đã hiệu chỉnh một phần quan điểm này. Giáo dục về căn bản luôn là một hoạt động thực tiễn. Tuy nhiên, đó là một hình thức thực hành khá phức tạp, với nhiều yếu tố quyết định, và tôi cho rằng theo đó mà cần dành cho các lý thuyết giáo dục một vị trí quan trọng sao cho chúng không gắn chặt ngay với hoạt động thực tiễn.

7. Mặc dù tôi vẫn cho rằng sự phân biệt giữa tính biệt lập/tính kết nối giữa các loại hình chuyên môn hóa sẽ còn tiếp tục mang đến những hiểu biết thấu đáo về ý nghĩa của sự thay đổi chương trình học, tôi ngày càng nhận ra những điểm yếu của nó, và cụ thể là, mức độ mà nó không tạo một liên kết rõ rệt nào tới một lý thuyết giáo dục. Ở Chương 11, tôi sử dụng điểm này để trình bày một phân tích phê phán đối với tư tưởng lấy tính kết nối làm nguyên lý của chương trình học, đồng thời khám phá một vài hệ lụy của nó.

2

1. Những cuộc tranh luận được trình bày ở đây xảy ra trong khoảng từ năm 1997 tới năm 2000, và rất nhiều vấn đề được bàn trong thời gian này đã thay đổi. Tuy nhiên, chưa có bằng chứng cho thấy những giả định đãng sau những cuộc tranh luận này đã thay đổi sau gần một thập kỉ.

2. Vấn đề được bàn khá chi tiết ở Chương 11.

3. Cần nói tới ba ví dụ quan sát được về cách lý giải này sau 8 năm kể từ khi tôi viết bài báo mà chương này sử dụng. Thứ nhất, mặc dù

hệ A-level vẫn dựa vào sự lựa chọn cá nhân, nó đã được mở rộng rất nhiều sau khi cấu trúc 6 mô-đun được áp dụng. Thứ hai, qua thời gian, các thí sinh dự thi các môn khoa học và ngoại ngữ liên tiếp đạt kết quả thấp. Thứ ba, sự gia tăng số lượng học sinh tiếp tục học sau tuổi 16 từng tiếp diễn tới giữa những năm 1990 nhưng giờ đây không còn tiếp diễn nữa. Sự tương phản trong tỉ lệ tham gia giáo dục sau bậc bắt buộc so với các nước trong lục địa châu Âu cho thấy đặc điểm cấu trúc xã hội Anh Quốc, vốn chưa được các nhà xã hội học nghiên cứu nghiêm túc.

4. Lời bình về Bảng Tuần hoàn Hóa học được sử dụng với dụng ý mỉa mai cách đây 7 năm. Tuy nhiên, những đề xuất gần đây nhất của Cơ quan Kiểm soát Chất lượng đối với môn khoa học của kì thi GCSE cho thấy rằng sự giảm thiểu đáng kể của môn khoa học trong nội dung chương trình học đã đem lại một phán đoán đầy lo âu và khá đáng tin cậy. (xem ‘Khoa học cho tiên phong của thế kỉ 21’, trực tuyến. Có tại: http://www.qca.org.uk/10963_1734.html (truy cập ngày 8 tháng Hai năm 2007).

5. Có những điểm tương đồng giữa quan điểm này cho rằng tri thức không cứng nhắc nếu không nói là chưa bao giờ như vậy với những luận điểm của các nhà duy thực phê phán như Roy Bhaskar (Bhaskar 1975) khi nói về sự phân tầng và tính đa chiều kích của thế giới (và do đó là của tri thức).

6. Để biết thêm về những tư tưởng này, vốn được phát triển dựa trên khái niệm “cộng đồng nhận thức” của Knorr-Cetina, tham khảo Guile 2006.

7. Những ngoại lệ đáng chú ý là Giải thưởng Tuổi Trẻ ASDAN (ASDAN Youth Award) và Giải thưởng của trường Trinity (Trinity College) và Cộng đồng Nghệ thuật Guildhall do Hội đồng Nghệ thuật

tài trợ. Tuy nhiên, cần thấy là cả hai giải thưởng đều không phải là trọng tâm của chương trình học. Cần phải tiếp tục xem mức độ mà chúng có thể mang lại những mô hình cho các môn học chính thống khác.

8. Chương 6 trình bày tư tưởng này.

3

1. Trên thực tế, những người chủ trương sự lai tạp có xu hướng chối bỏ khả thi của những căn cứ *sự phàm*.

2. Luận điểm của tôi ở đây không phải là chống lại việc cố gắng thu hút học sinh sinh viên của các trường học phổ thông, trường cao đẳng hay đại học, mà là đặt câu hỏi liệu bản thân điều này có nên là một tiêu chí của một *chương trình học*.

3. Như tôi sẽ ghi chú tiếp trong chương này, cả Durkheim và Bernstein đều thừa nhận sự thay đổi của tri thức; tuy nhiên, những bình luận của họ lại không hướng trọng tâm vào ngành xã hội học tri thức nói chung.

4. Có chứng cứ cho thấy Vygotsky (xem Vygotsky, 1987: 28) nhận thức được sự cần thiết phải giải quyết vấn đề tri thức một cách cụ thể trong lý thuyết của mình, mặc dù không rõ ông có thể đã giải quyết ra sao nếu ông sống lâu hơn.

5. Luận điểm này được khai thác kĩ hơn ở Chương 4.

6. Nhà nhân học xã hội Robin Horton (Horton 1974) lập luận rằng Durkheim đã hơi mâu thuẫn khi giải thích sự phân biệt cái thiêng/cái phàm tồn tại ở mức độ nào trong các xã hội thời ông sống.

7. Durkheim không quan tâm tới vai trò của tôn giáo trong việc kích động mâu thuẫn hay tới những mối quan hệ giữa các quốc gia mà tôn giáo không hòa hợp ngay cả thời ông sống.

8. Chẳng hạn, liệu chúng có thể được thể hiện bằng toán học hay không (Collins, 1998).

9. Một vài nhà luận giải Kant gần đây (ví dụ Garnham, 2000) đã lập luận rằng triết lý của ông là một lý thuyết xã hội ẩn tàng, và rằng ông luôn coi lí trí cần phải giải quyết những tranh cãi trong một cộng đồng, dù điều đó được diễn tả hết sức trừu tượng ra sao. Theo Garnham, cách lý giải này được thể hiện biểu đạt nhất qua quan điểm của Kant về “tính xã hội phi xã hội” của con người.

10. Theo lập luận của Durkheim, năng lực tư duy trừu tượng không được phân phối đồng đều ở mỗi cá nhân, mà là được sở dĩ qua quá trình làm một thành viên trong xã hội.

11. Nếu diễn tả theo thuật ngữ Durkheim sử dụng để phân tích sự phân chia lao động xã hội, thì sự phân tầng tri thức kiểu này có thể là ví dụ của cái mà ông gọi là sự phân chia lao động “bị ép buộc” (Durkheim, 1964).

12. Trong một thảo luận về bài phân tích của Durkheim về trường đại học thời Trung cổ, Bernstein viết về sự chuyển dịch mang tính tiếp diễn giữa quá trình nhận thức bản thân sang quá trình nhận thức thế giới (xem Bernstein, 2000 và Chương 11).

13. Như Daniels (2001) cho thấy, các cấu trúc tri thức bề dọc và bề ngang của Bernstein cũng có những điểm tương đồng.

14. Một ví dụ là khi Vygotsky phát biểu rằng “về mặt triết học, luận điểm này [rằng tư duy logic và sự cần thiết phải có tri thức về bản

thân chán lý có nguồn gốc từ sự tương tác giữa ý thức của đứa trẻ và ý thức của những người khác] gợi nhớ tới tư tưởng của Durkheim” (Vygotsky 1987: 85).

15. Có thể đây là một quyết định mang tính thủ thuật của chính trị, do thời kì Soviet nhiều tác giả nhắc tới Durkheim đều bị quy là có dấu hiệu của chủ nghĩa tư sản xét lại.

16. Vygotsky có cùng quan điểm về sự phạm này với nhà Mác-xít đương thời người Ý là Antonio Gramsci, người đã lồng ghép vấn đề sự phạm vào lý thuyết của mình về bá quyền.

17. Sự xuất hiện của sự liên đới hữu cơ mà Durkheim phát hiện ra trong nghiên cứu của mình về sự phân chia lao động (Durkheim, 1964) là phản hồi của ông đối với Comte và Marx, bởi cả Comte và Marx đều cho rằng những thay đổi trong sự phân chia lao động sẽ dẫn tới sự sụp đổ trật tự xã hội. Trong khi Marx đón nhận khả thi này như là điều kiện cho một xã hội mới là xã hội chủ nghĩa, thì Comte cho rằng cần phải dập tắt nó – nếu có thể, bằng một chính quyền độc tài.

18. Một vài ý nghĩa của việc luận giải các khái niệm của Vygotsky như là một phần của lý thuyết Mác-xít đã được nêu ra ở phần trước.

19. “Tôi muốn tìm hiểu cần phải xây dựng khoa học ra sao... sau khi đọc toàn bộ phương pháp của Marx” (Vygotsky, 1987).

20. Đồng thời, Vygotsky nhấn mạnh rõ ràng tại sao đây không phải là lý do chính đáng để không dạy ngữ pháp (Sđd. :100).

21. Tất nhiên có sự song song với chủ nghĩa Mác-xít với tư cách là một lý thuyết xã hội. Mặc dù nhóm chính trị cánh Tả và cộng đồng học thuật từ những năm 1980 đã không còn hứng thú với chủ nghĩa Marx, nhưng nó vẫn có giá trị trong việc phê phán chủ nghĩa tư bản

đương thời, cho dù sự phê phán này ngày càng bị lãng quên. Mặt khác, hầu như không ai còn khẳng định rằng chủ nghĩa Marx đem lại một lý thuyết đầy đủ để chuyển hóa xã hội hay để làm cơ sở để tạo ra những xã hội phi-tư bản thay thế.

22. Trừ phi ta muốn khẳng định rằng những người chống toàn cầu hóa hay chống tư bản là những người kế thừa giai cấp công nhân của Marx, giống như Hardt và Negri đã làm trong cuốn sách của họ mang tên *Đế chế* [Empire] (Hardt và Negri, 2000).

23. Nhà tâm lý học người Soviet L.V. Zankov đã viện tới thẩm quyền của Vygotsky để phát triển những nguyên lý sư phạm sau:

- a. Nội dung học có độ khó cao.
- b. Tốc độ truyền thụ nhanh.
- c. Tri thức lý thuyết giữ vai trò chủ đạo.
- d. Học sinh có ý thức được việc đi học và làm bài tập.
- e. Phát triển mỗi học sinh trong lớp học có hệ thống và mục tiêu.

Peter Gavora (Đại học Comenius, Bratislava) cho tôi hay rằng những nỗ lực thực hiện những nguyên lý này đã gần làm què quặt hệ thống tiểu học Séc và Slovakia giữa năm 1970 và 1980.

24. Mặc dù Durkheim thông cảm với chủ nghĩa dụng hành của James và Dewey như là một triết học mang tính xã hội học, ông lo ngại về mối liên hệ của nó với triết lý duy tâm hiện lúc đó đang được Bergson phổ biến ở Pháp. Durkheim lo sợ rằng chủ nghĩa dụng hành với tư tưởng mang tính thực dụng về chân lý có thể được sử dụng để làm suy yếu tính tin cậy của khoa học.

25. Khi sử dụng thuật ngữ này tôi không gợi ý sự liên hệ nào với truyền thống duy thực xã hội trong nghệ thuật và điện ảnh.

4

1. Hầu như không thấy những xu hướng song song giữa lý thuyết xã hội và lý thuyết giáo dục như đã đề cập ở Chương 1 và 2.

2. Paul Fauconnet viết trong lời dẫn nhập cho cuốn Giáo dục và Xã hội học của Durkheim, “Đối với Durkheim, dường như sự truyền thụ [tri thức] từ người thầy sang người trò, sự đồng hóa một môn học nơi người trò, là điều kiện hình thành tư duy thực sự... Những hình thức [tư duy] không thể được truyền thụ trống rỗng. Giống Comte, Durkheim cho rằng cần phải học về sự vật để thụ đắc tri thức” (Lời dẫn của Fauconnet cho cuốn Durkheim, 1956). Vygotsky nhận định về vai trò quan trọng của sự truyền thụ tri thức ít trực tiếp hơn bằng cách liên hệ sự phạm với bước chuyển từ các khái niệm “thường nhật” sang các khái niệm “lý thuyết”.

3. Chương này sẽ dành phần nhiều để viết về công trình của Durkheim hơn là của Vygotsky vì hai lý do. Thứ nhất, với tư cách là một nhà xã hội học, tôi quen thuộc hơn với công trình của Durkheim. Thứ hai, mặc dù ít được các nhà xã hội học chú ý, vẫn đề tri thức mà tôi quan tâm là tâm điểm trong công trình của Durkheim và chỉ được đề cập gián tiếp trong công trình của Vygotsky.

4. Tôi sử dụng khái niệm người theo thuyết “duy thực xã hội” cho cả các nhà văn, tri thức, và xã hội độc lập với các niềm tin và ảnh hưởng cá nhân.

5. Khái niệm Hoạt động Xã hội không được sử dụng trong bài viết này theo nghĩa cụ thể khi gắn với Thuyết Hoạt động – truyền thống khởi nguồn từ công trình của Vygotsky. Thay vào đó, khái niệm “hoạt

động xã hội” được sử dụng ở đây theo nghĩa duy vật rộng hơn, tương tự như cách dùng khái niệm “lao động của con người” và “quá trình lao động” của Marx. Khái niệm này chỉ cách mà con người trong lịch sử tham gia vào các hoạt động tập thể (ban đầu ở hình thức săn bắn hái lượm) nhằm chiếm lĩnh thế giới tự nhiên cho các nhu cầu tồn tại, và sau này nhằm để tạo ra của cải.

6. Luận điểm cho rằng Vygotsky tạo ra một lý thuyết xã hội về tri thức có ý nghĩa quan trọng bởi lý thuyết này đa phần bị bỏ quên trong truyền thống lý thuyết hoạt động theo định hướng tâm lý học – chuyên ngành nơi công trình của ông được sáng tạo.

7. Joe Muller (Đại học Capetown) đã chỉ ra cho tôi rằng sự phân biệt giữa các phép phân loại có thể coi là tiền thân của các khái niệm diễn ngôn bề dọc và bề ngang, cũng như khái niệm về các cấu trúc tri thức của Bernstein (2000).

8. Một vài tác giả như Needham (1970) và Worsley (1956) đã lập luận rằng cái “ưu tiên nhận thức luận” mà Durkheim dành cho xã hội là yếu tố ít thuyết phục nhất trong lý thuyết xã hội về tri thức của ông.

9. Phần sau sẽ dựa nhiều vào cách lý giải của Worsley (1956).

10. Như Roger Penrose đã lập luận (Penrose, 2005), vấn đề về nguồn gốc của tri thức này sinh từ việc cân nhắc liệu ngay cả thủ toán học trừu tượng nhất như những kiểu số nguyên tố có vẻ như có cơ sở vật chất cũng như cơ sở khái niệm. (Chương 15 sẽ bàn tiếp về luận điểm này).

11. Những Nghiên cứu gần đây không ủng hộ lập trường này (Derry, 3;2004).

12. Một vài tác giả nhắc tới công trình của nhà xã hội học người Pháp Pierre Bourdieu. Tuy nhiên, tôi cho rằng Bourdieu là nhà xã hội học quan tâm chủ yếu tới vấn đề quyền lực, ngay cả khi ông nghiên cứu cụ thể về xã hội học khoa học (Bourdieu, 1975). Bản thân tri thức chỉ là mối quan tâm thứ yếu của ông – hay như cách ông từng diễn đạt, chỉ là một lĩnh vực khác nơi diễn ra những cuộc tranh giành quyền lực.

13. Có thể Davydov đã quan trọng hóa hơi thái quá những điểm yếu của lý thuyết của Vygotsky nhằm lý giải những thiếu sót của các trường phái Soviet, khi mà ta cũng có thể tìm thấy những vấn đề tương tự trong các hệ thống giáo dục không hề biết tới những tư tưởng của Vygotsky.

5

1. Sự linh hôi tri thức thành công tất nhiên là một quá trình xã hội phức tạp bao gồm cả lý thuyết sư phạm và lý thuyết về quá trình học

2. Có đáng ngạc nhiên không khi mà các nhà tuyển dụng liên tục kêu ca về chất lượng của những người họ tuyển? Điều đáng buồn là các chính phủ theo cách nào đó lại tưởng tượng rằng vấn đề đó sẽ được giải quyết nếu các nhà tuyển dụng có nhiều tiếng nói hơn về chương trình học. Các nhà tuyển dụng mong muốn một cách chính đáng những người họ tuyển dụng có trình độ ngày càng cao; Tôi chưa từng nghe ai trong số họ muốn thực sự học nghiêm túc cả.

3. Và tất nhiên điều này giả định rằng việc học theo một cách nào đó có thể là việc học vì lý do nào khác (hay vì quyền lợi của một điều gì khác).

6

1. Bernstein sử dụng thuật ngữ ‘pedagogized’ (bị sư phạm hóa).
2. Chương 2 trình bày luận điểm này.
3. Crouch (2004) sử dụng thuật ngữ ‘commercialization’ (thương mại hóa) để chỉ những diễn biến tương tự.

7

1. Bernstein đã bi quan một cách đáng ngạc nhiên về khả thể mà các nhà xã hội học tìm được bằng chứng cho cái mà ông gọi là “cấu trúc tri thức bề dọc”.
2. Những bài thuyết trình tại hội nghị bàn tròn là cơ sở để tôi viết cuốn sách mà tôi đồng biên tập (Kraak & Young, 2001).
3. Điều này hoàn toàn không chối bỏ những ý tưởng mới mẻ trong Dự án về Những Viễn tượng Không tưởng trong Thực tiễn của Erik Olin Wright ở Đại học Wisconsin (Madison, USA).
4. Điều này không có nghĩa là ông có trách nhiệm cho mô hình lý thuyết của tôi.
5. Cần nhấn mạnh là ở giai đoạn này cộng đồng nghiên cứu xã hội học giáo dục có số lượng rất khiêm tốn.
6. Các ví dụ là những phần về chương trình học và về công trình của Pierre Bourdieu và Basil Bernstein.
7. Sự chuyển dịch này do Phil Hodkinson lần đầu chỉ ra cho tôi trong bài điểu sách của ông (Hodkinson, 1999) về cuốn sách *Chương Trình học của Tương lai* (Young, 1998).

8

1. Văn bằng chứng chỉ đánh giá theo trình độ chuẩn ngày càng có mối liên hệ mật thiết với các cơ chế tài trợ theo phiên bản hiện đại của việc “trả lương theo kết quả”. Ảnh hưởng của việc tài trợ kinh phí đối với chương trình học cần một sự thảo luận riêng nằm ngoài phạm vi tìm hiểu của cuốn sách này.
2. Chứng chỉ Hướng nghiệp Quốc gia phát triển dựa trên kinh nghiệm về cách đánh giá và chứng nhận dựa theo năng lực được áp dụng trước đó của Mĩ, và nói chung hơn là dựa trên phương pháp phân tích chức năng được sử dụng trong ngành tâm lý học nghề nghiệp (Wolf 1995).
3. Ví dụ, những học viên học việc hoặc sinh viên có thể học được tính liêm khiết và phát triển tinh thần trách nhiệm.
4. Quy định này, được thể hiện ở các tiêu chuẩn của Cơ quan Chỉ đạo Đào tạo và Phát triển và của Hội đồng Chứng chỉ Hướng nghiệp Quốc gia, yêu cầu các giáo viên và huấn luyện viên có thể được đào tạo để hiểu các tiêu chí một cách “đúng đắn”. Không ngạc nhiên khi thấy các giáo viên chối bỏ những tiêu chuẩn này, coi chúng là một hình thức phá hoại kỹ năng ở người học. Việc Hội đồng Chứng chỉ Hướng nghiệp Quốc gia có thể bắt các giáo viên tham gia vào những thủ tục không khác gì việc máy móc đánh dấu vào giấy tờ chỉ làm vẩn đề tồi tệ thêm.
5. Một hình thức “trả công theo kết quả” của ngày nay.
6. Tôi đang nghĩ tới New Zealand, Úc và Nam Phi, bốn quốc gia “gia đình” với Anh Quốc đã áp dụng những cách tiếp cận khá khác nhau về cải cách văn bằng chứng chỉ, mặc dù những cải cách tương tự dựa trên Chứng chỉ Hướng nghiệp Quốc gia đang được đưa vào ở Mê-hi-cô và một vài quốc gia Đông Âu.

7. Các nhà nghiên cứu sau này về vai trò của việc lựa chọn học sinh dựa trên giai cấp xã hội trong các trường phổ thông cũng đưa ra luận điểm tương tự.

8. Tuy nhiên, tôi đã nghe một vài giảng viên một số trường cao đẳng bối túc nhận xét rằng mặc dù ngày càng nhiều học viên biết tới cái lợi của việc thi đỗ chứng chỉ, họ không bao giờ gắn chứng chỉ với quá trình học lâu bền và hệ thống!

9. Một ngoại lệ là những người “tiếp cận” được các khóa học trong những năm 1980 được thiết kế không phải để thi lấy chứng chỉ, mà để học tiếp các chương trình cao hơn ở bậc đại học.

10. Mặc dù ngay cả trong những trường hợp này, cần đặt vấn đề đối với “các cộng đồng hữu tín” theo kiểu truyền thống, bởi số lượng sinh viên theo học khoa học và ngoại ngữ đã suy giảm.

12

1. Để biết thêm về “một lịch sử lãng quên” này, xem Lucas, 2004.

2. Để biết thêm chi tiết của báo cáo, xem:
<http://image.guardian.co.uk/system/education/documents/2006/02/06/teachertrain.pdf> (truy cập ngày 28 tháng 2 năm 2007).

3. Những ví dụ gần đây nhất từ kinh nghiệm của Anh Quốc là những sáng kiến được tài trợ bởi các dự án Doanh nghiệp trong Giáo dục Đại học hay Dự án Doanh nghiệp chuyên về Đào tạo/Chuyển giao Tri thức.

4. Theo tôi biết, các chương trình phát triển nghiệp vụ cho các giảng viên trường cao đẳng bối túc trong các trường đại học mới ở Anh

Quốc đều xuất phát hoàn toàn từ các bộ môn giáo dục.

14

1. Vấn đề này đã được bàn chi tiết ở Chương 12.
2. Vấn đề này đã được bàn chi tiết ở Chương 12.
3. Để rõ thêm chi tiết về các vấn đề này, xem Chương 7.

15

1. Xem Nozaki (2006) và Moore và Muller (1999) để rõ thêm về những vấn đề mà các lý thuyết “lập trường” gây ra.
2. Tất nhiên Durkheim đã lập nền tảng lý thuyết cho nghiên cứu xã hội học giáo dục từ hơn nửa thế kỉ qua (Durkheim, 1956). Ở Anh Quốc, Karl Mannheim được bổ nhiệm làm Giáo sư xã hội học giáo dục vào năm 1946. Tuy nhiên, khi ông mất trong vòng một năm, và mặc dù Jean Floud và A. H. Halsey đã nỗ lực rất nhiều vào những năm 1950, thì mãi tới những năm 1960 ngành xã hội học giáo dục ở Anh Quốc mới trở thành một ngành nghiên cứu và giảng dạy đặc thù trong lĩnh vực nghiên cứu giáo dục.
3. Có lẽ ví dụ phức tạp và có ảnh hưởng nhất về thể loại này là công trình của lý thuyết gia về chương trình học của người Mĩ, Michael Apple (1975).
4. Một trong các tác giả của bài báo này trực tiếp tham gia vào các diễn biến đó trong ngành xã hội học giáo dục (Whitty & Young, 1976; Whitty & Young, 1977).
5. Một ví dụ thời kì đó là cuốn Tập Bài giảng mà tôi cùng John Beck và các đồng nghiệp đồng chủ biên (1977) trong đó tên đề mục

của các chương bao gồm các phạm trù giáo dục, tính lý trí, khả năng và tuổi thơ với tư cách là các kiến tạo xã hội (social constructs). Ở đây chúng tôi không phủ nhận rằng những phạm trù như vậy thực sự là hoặc nên được coi là các kiến tạo xã hội, nhưng chúng tôi cho rằng lý thuyết kiến tạo xã hội trong ngành xã hội học giáo dục không đặt hạn chế lên những gì có thể hoặc không thể kiến tạo được trong một bối cảnh cụ thể hay qua thời gian. Như Ian Hacking (1999) đã ghi chú rất sâu sắc, quan điểm cho rằng bất kì mọi thứ đều là một kiến tạo xã hội chỉ đúng ở bề mặt; vấn đề khái niệm là trong những hoàn cảnh nào thì khái niệm này mới đem lại ý nghĩa thực sự.

6. Các khái niệm về lý thuyết kiến tạo xã hội “cực đoan” và “ôn hòa” cũng thường xuyên xuất hiện trong văn liệu. Tuy nhiên, theo lập luận của chúng tôi trong bài viết này, sự phân biệt này đã bỏ qua luận điểm rằng ngay cả đối với những hình thái kiến tạo luận xã hội “ôn hòa” thì những giới hạn về cái có thể được “kiến tạo” luôn được hiểu ngầm.

7. Các triết gia thường dễ bị coi là những kẻ chỉ bảo vệ những mối quan tâm thuộc chuyên ngành của mình; một ví dụ của cái sau này được khái quát hóa thành lý thuyết về lập trường!

8. Quan điểm về “các cuộc cải cách có tính phi cải cách” lại rất phổ biến đối với các nhà giáo dục cánh tả thời đó, mặc dù nó không có nội dung thực sự.

9. Quan điểm về “sự kháng cự” tự nó hình thành một vị trí riêng, hoàn toàn khác với nghiên cứu ban đầu của Willis, và được nâng thành một “lý thuyết” (Giroux, 1983).

10. Trong khi ở Bắc Mĩ, lối “lý thuyết hóa” kiểu này mang tính chính trị công khai thông qua khái niệm “sư phạm phê phán” (critical

pedagogy) gắn với các tác giả như Peter McLaren và Henry Giroux, ở Anh Quốc, trường phái này tạo thành một lý thuyết giáo dục ít đặc thù hơn thể hiện qua các cuốn sách như Usher & Edwards (1994).

11. Xem Haack (1998) để biết thêm bình luận tập trung vào những vấn đề này.

12. Tất nhiên đây là tiền đề của “lý thuyết” lập trường đã nói trước đó. Những khó khăn mà cách tiếp cận về tri thức như vậy lâm vào được Nozaki (2006) nêu bật.

13. Điều này không có ý nói rằng sự tích hợp/lồng ghép như vậy chưa được thử nghiệm ở một cấu trúc tri thức theo bề ngang như xã hội học. Từ Max Weber và Talcott Parsons trở đi, lý thuyết xã hội học luôn đầy những thử nghiệm không thành nhằm tích hợp những tập khái niệm khác nhau thành một chỉnh thể khái niệm.

14. Hay chúng liệu có thể như vậy? Chẳng phải một cộng đồng nhận thức trong lĩnh vực xã hội học – nơi mà “quá khứ ở trong hiện tại” – được giả định như vậy khi chúng ta phải đương đầu với các khái niệm “vô tổ chức” (anomie) của Durkheim và khái niệm “quan liêu” (bureaucracy) của Weber?

15. Ở đây có những điểm song song với tư tưởng đầy bi quan về “sự vô mộng” của Weber.

16. Một vài người cho rằng bộ môn vật lý lượng tử “hiện đại” đang điều chỉnh lại một phần cốt bõ.

17. Một ví dụ về kiểu phân tích mà Cassirer nói đến là các khái niệm nổi tiếng của Bernstein về những biến thể của sự phạm và xu hướng quy tắc (morphologies of code orientation and pedagogy).

TÀI LIỆU THAM KHẢO

Abbott, A. (2000) *Chaos of disciplines* (Sự Hỗn loạn của Các Bộ môn), Chicago and London: University of Chicago Press.

Alexander, J.C. (1995) *Fin de Siècle Social Theory: Relativism, Reduction and the Problem of Reason* (Sự Kết thúc của Lý thuyết Xã hội: Chủ nghĩa Tương đối, Quy giản Luận và Vấn đề Lý trí), London: Verso.

Allais, S. (2003) The National Qualifications Framework in South Africa: a democratic project trapped in a neo-liberal paradigm? (Khung Đánh giá Trình độ Quốc gia ở Nam Phi: một dự án bị sa lầy trong mô thức tân tự do?), *Tạp chí Giáo dục và Việc làm* 16 (3): 305-324.

Allais, S. (2006) Problems with qualification reform in senior secondary schools in South Africa, in Young, M. and Gamble, J (eds) (2006) *Knowledge, Curriculum and Qualifications for South Africa Further Education*, Pretoria:HSRC Press.

Andersson, P. và Harris, J. (chủ biên) (2006) *Theorising the Recognition of Prior Learning* (Tái Lý thuyết hóa Sự Công nhận Trình độ Có trước của Người học) , Leicester, England: NIACE.

Apple, M. (1975) *Ideology and Curriculum* (Ý thức hệ và Chương trình học), London: Routledge and Kegan Paul.

Arnold M. (1960) Culture and Anarchy, Cambridge: Cambridge University Press.

Bakhurst, D. (1995) *Social being and human essence: an unresolved issue in soviet philosophy* (Sinh vật xã hội và bản chất con người: một vấn đề không thể giải quyết được trong triết học Soviet), *Tạp chí Những Nghiên cứu về Tư duy Đông Âu* 47: 3-60.

Ballerin, M (2007: sắp xuất bản) What kind of truth? A conversation with Young and Muller’s “Truth and Truthfulness” (Loại chân lý nào? Đối thoại về bài báo “Chân Lý và Tính Chân Lý” của Young và Muller” (xem Chương 16)), Bath, England: University of Bath (Department of Education).

Banks, O. (1954) *Parity and Prestige in English Secondary Education*, London: Routledge and Kegan Paul.

Barnett, M. (2006) *Vocational knowledge and vocational pedagogy* (Tri thức hướng nghiệp và sự phạm hướng nghiệp) trong Young và Gamble (2006).

Baeck, J (1998) *Morality and Citizenship in Education*, London: Cassell.

Beck, J., Jenks, C., Keddie, N. và Young, M. (chủ biên) (1977) *Worlds Apart: Readings for a Sociology of Education* (Thế Giới Muôn Mảnh: Những Lý giải cho Một Ngành Xã hội học Giáo dục), London: Collier Macmillan

Beck, J. và Young, M. (2005) ‘The assault on the professions and the restructuring of academic and professional identities: a Bernsteinian analysis’ (Sự tấn công các ngành nghề và sự tái cấu trúc bản sắc học thuật và nghề nghiệp: Mô hình phân tích theo lý thuyết của Bernstein), *Tạp chí Xã hội học Giáo dục Anh Quốc* 26 (2): 183-198.

Becker, H.S. (1967) “Whose side are we on?” (“Chúng ta theo phe nào?”), *Những Văn đề Xã hội* 14 (Mùa Đông): 239-247.

Benson, O. và Stangroom, J. (2006) *Why Truth Matters (Tại sao Chân lý Lại Quan trọng)*, London: Continuum Books.

Berlin, I. (2000). *Three Critics of the Enlightenment: Vico, Hammann, and Herder* (Ba Nhà Phê phán của Thời Khai sáng: Vico, Hammann, và Herder) , Princeton: Princeton University Press.

Bernstein, B. (1971) *Class, Codes and Control* (Giai cấp, Các Quy tắc và Sự Kiểm soát (Tập 1)), London: Routledge and Kegan Paul

Bernstein.B(1990) Giai cấp, Các Quy tắc và Sự Kiểm soát (Tập 4), London, Routledge, Kegan Paul.

Bernstein, B. (1996) *Pedagogy, Symbolic Control and Identity: Theory, Research, Critique* (Sư phạm, Kiểm soát Biểu tượng và Bản sắc: Lý thuyết, Nghiên cứu, Phê phán), London: Taylor & Francis.

Bernstein, B. (2000) *Pedagogy, Symbolic Control and Identity: Theory, Research, Critique* (Sư phạm, Kiểm soát Biểu tượng và Bản sắc: Lý thuyết, Nghiên cứu, Phê phán (tái bản lần hai)), Oxford: Rowman & Littlefield Publishers.

Bhaskar, R. (1975) *A Realist Theory of Science* , Leeds: Leeds Books Ltd.

Billett, S. (1995) “Disposition, vocational knowledge and development; sources and consequences” (“Thiên hướng, tri thức hướng nghiệp và sự phát triển; những khởi nguồn và hậu quả”), *Tạp Chí Nghiên Cứu Giáo dục Hướng nghiệp Úc và New Zealand* 5 (1): 1-26

Boreham, N. (2002) “Work process knowledge, curriculum control and the work-based route to vocational qualifications” (“Tri thức trong quá trình làm việc, sự kiểm soát chương trình học và lộ trình đánh giá trình độ hướng nghiệp kết hợp thực tiễn công việc”), *Tạp chí Nghiên cứu Giáo dục Anh Quốc* 50 (2): 225-237

Bloor, D. (1991) Knowledge and Social Imagery, Chicago: Chicago University Press.

Brier, M. (2002) *Horizontal discourse in law and labour law* (Diễn ngôn bề ngang trong ngành luật và luật lao động), bài báo chưa công bố: Đại học Western Cape, Nam Phi (Đơn vị Nghiên cứu Chính sách Giáo dục).

Bourdieu, P. (1975) “The specificity of the scientific field and the social conditions of the progress of reason” (“Nét đặc thù của ngành nghiên cứu khoa học và các điều kiện xã hội cho sự tiến bộ của lý trí”), trong Lemert, C. (1981) (chủ biên) *Ngành xã hội học Pháp: Sự Dứt gãy và Đổi mới từ năm 1968 [French sociology: Rupture and Renewal since 1968]*, New York: Columbia University Press.

Bourdieu, P and Passeron, J-C. (1977) *Reproduction in Education, Society and Culture* (Sự Mô phỏng/Sao chép trong Giáo dục, Xã hội và Văn hóa), London: Sage.

Bramall, S. (2000) *Why Learn Maths?* London: Institute of Education.

Braverman, H. 1976 *Labour and Monopoly Capital* , Monthly Review Press.

Bridges, D. (2000) ‘Back to the Future: the higher education curriculum in the 21st century’, *Cambridge Journal of Education*, 3 (1):

Brier, M. (2000) ‘Horizontal discourse in law and labour law’, unpublished paper: South Africa: University of the Western Cape (Education Policy Unit).

Callinicos, A. (1998) *Social Theory: A Historical Introduction* (Lý thuyết Xã hội: Một Dân nhập Lịch sử), London and Cambridge: Polity.

Cassirer, E. (1943) “Newton và Lebniz” [“Newton and Leibniz”], *Tạp chí Triết học [The Philosophical Review]* 52(4): 366-91.

Cassirer, E. (1978: 1950) *The Problem of Knowledge: Philosophy, Science & History Since Hegel* (Vấn đề Tri thức: Triết học, Khoa học và Lịch sử kể từ thời Hegel), New Haven: Yale University Press.

Cassirer, E. (1996: 1923) *The Philosophy of Symbolic Forms: Volume 4, The Metaphysics of Symbolic Forms* (Triết học về Các Hình thái Biểu tượng: Tập 4, Siêu Hình học của Các Hình thái Biểu tượng) (J. M. Krois dịch), New Haven: Yale University Press.

Cassirer, E. (2000) *The Logic of the Cultural Sciences: Five Studies* (Logic của Các Khoa học Văn hóa: Năm Công trình Nghiên cứu) (S.G. Loftus dịch), New Haven: Yale University Press.

Castells, M. (1996: 1997: 1998) *The Information Age: Economy, Society and Culture* (Thời đại Thông tin: Kinh tế, Xã hội và Văn hóa), Oxford: Blackwell.

Christie, F(2002) *Classroom Discourse analysis: A Functional Perspective* (P hân tích Diễn ngôn Lớp học: Một Góc nhìn Chức năng), London and Sydney, Continuum.

Coffield, F. (1999) “Breaking the consensus: lifelong learning as social control” (“Phá vỡ sự đồng thuận: khái niệm học tập suốt đời như là sự kiểm soát xã hội”), *Tạp chí Nghiên cứu Giáo dục Anh Quốc [British Educational Research Journal]* 25 (4): 479-499.

Collins, H. (1981) “Stages in the empirical programme of relativism” (“Các giai đoạn trong chương trình thực nghiệm của chủ thuyết tương đối”), *Tạp chí Nghiên cứu Xã hội về Khoa học [Social Studies of Science]* 11: 3-10.

Collins, R. (1998) *The Sociology of Philosophies: A Global Theory of Intellectual Change* (Xã hội học Các Trường phái Triết học: Lý thuyết Toàn cầu về Thay đổi Tư tưởng), Cambridge, MA: The Bellknap Press of Harvard University Press.

Crouch, C. (2004) *Post-Democracy (Hậu-Dân Chủ)*, Cambridge, Polity.

Crewes, F. (2006) “Introducing follies of the wise” (“Giới thiệu những sự ngu ngốc của kẻ khôn”) (Trực tuyến. Có tại: <<http://www.butterfliesandwheels.com/>> (truy cập ngày 14 tháng 6 2006)).

Cuvillier, F. (1955). Xem Durkheim, E. (1983).

Daniels, H. (2001) *Vygotsky and Pedagogy (Vygotsky và Sư phạm học)*, London: RoutledgeFalmer.

Dearing, R. (1996) *Qualifications for 16-19 year olds (Văn bằng Chứng chỉ cho Tuổi 16 – 19)*, London: Qualifications and Curriculum Authority.

Derry, J. (2003) *Vygotsky and his Critics: Philosophy and Rationality* (*Vygotsky và Những người phê phán ông: Triết học và Lý trí tính*), luận án tiến sĩ không công bố: Đại học London.

Derry, J (2004) The unity of intellect and will: Vygotsky and Spinoza (Sự hợp nhất của tư duy và ý chí: Vygotsky và Spinoza), *Tạp chí Giáo dục [Educational Review]*, 56 (2): 113-120.

Department for Education and Employment (DfEE) (1998) *The Learning Age: A Renaissance for a New Britain* (*Thời đại Học tập: Thời Phục hưng của một Anh Quốc Mới*), London: Department for Education and Employment.

DfEE (1999) *Learning to Succeed: A New Framework for Post-16 Learning* (Học để Thành công: Một Khung Lý thuyết Mới cho Giáo dục sau tuổi 16) London: Department for Education and Employment (DfEE).

DfEE (2000) *Tackling the Adult Skills Gap: Upskilling Adults and the Role of Workplace Learning* (third report of the National Skills Task Force) (Giải quyết Lỗ hổng Kỹ năng ở Người Lớn: Cải thiện Kỹ năng Người Lớn và Vai trò Đào tạo tại Nơi Làm việc (báo cáo thứ ba của Nhóm Đặc Nhiệm về Kỹ Năng Quốc Gia), London: Department for Education and Employment.

DfES (2003) *The Future of Higher Education*, London: The Stationery Office.

DfES (2005) *Higher Standards, Better Skills For All*, London: The Stationery Office.

DTI (1998) *Our Competitive Future: Building the Knowledge Driven Economy* (Tương lai Cảnh tranh của Chúng ta: Xây dựng Nền

Kinh tế do Tri thức), London: HMSO.

Demaine, J. (1981) *Contemporary Theories in the Sociology of Education* *Những Lý thuyết trong Ngành Xã hội học Giáo dục Hiện nay*, London: Macmillan Press.

Donnelly, J. (1993) “The origins of the technical curriculum in England during the 19th and early 20th centuries” (“Những nguồn gốc của chương trình kỹ thuật ở Anh thế kỷ 19 và đầu thế kỷ 20”), in Jenkins, E. (chủ biên) *School Science and Technology: Some Issues and Perspectives* (*Khoa học và Công nghệ Học đường: Một vài Vấn đề và Quan điểm*), Leeds: Đại học Leeds (Trung tâm Nghiên cứu Giáo dục Khoa học và Toán học [Centre for Studies in Science and Mathematics Education]).

Driver, R. (1982), *Pupil as Scientist* (*Học sinh như là Nhà Khoa học*) , Bletchley: Open University Press.

Durkheim, E. and Mauss, M. (1967) *Primitive Classifications* (*Những Phép Phân loại Nguyên thủy*) , Chicago: University of Chicago Press.

Durkheim, E. (1956), *Education and Sociology* (*Giáo dục và Xã hội học*) , New York: Free Press.

Durkheim, E. (1983) (*Pragmatism and Sociology* (*Triết Lý Dụng Hành và Xã hội học* (J.C. Whitehouse & J.B. Alcock dịch với dẫn nhập của F. Cuvillier), Cambridge: Cambridge University Press.

Durkheim, E. (1977: 1938) *The Evolution of Educational Thought: Lectures on the Formation and Development of Secondary Education in France* (*Sự Tiến hóa của Tư duy Giáo dục: Những Bài*

giảng về Sự Hình thành và Phát triển Giáo dục Phổ thông Cơ sở ở Pháp (P. Collins dịch), London: Routledge & Kegan Paul.

Durkheim, E. (1995: 1912) *The Elementary Forms of Religious Life* (*Những Hình thái Sơ khai của Đời sống Tôn giáo*) (K. Fields dịch), New York: The Free Press.

Eagleton, T. (2005) “Lend me a Fiver” (“Cho Tôi vay Năm đô”), bài bình của Jay, M. (2005) *Songs of Experience: Modern American and European Variations on a Universal Theme* (*Những Bài ca Kinh nghiệm: Những Biến thể Âu và Mĩ hiện đại của cùng Một Chủ đề*), London Review of Books, 23 June 2005.

Engestrom, Y. (1991) *Learning by Expanding* (*Học tập bằng cách mở rộng*) (Trực tuyến. Có tại:
<http://lchc.ucsd.edu/MCA/Paper/Engestrom/expanding/toc.htm>)
(Truy cập ngày 28 tháng 2 năm 2007)).

Engestrom, Y. (1994) *Training for Work* (*Đào tạo để làm việc*) , Geneva: International Labour Office.

Engestrom, Y. (2004) “The new generation of expertise; seven theses” (“Thế hệ chuyên gia mới; bảy luận đê”), trong Rainbird, H., Fuller, A. và Munro, A. (đồng chủ biên) *Workplace Learning in Context* (*Bối cảnh Học tập tại Nơi Làm việc*), London: Taylor and Francis.

Ensor, P. (2003) ‘The national qualifications framework and higher education in South Africa: some epistemological issues’ (Khung đánh giá trình độ quốc gia và giáo dục đại học ở Nam Phi: một số vấn đề nhận thức luận), *Journal of Education and Work* , 16 (3): 325-347.

Entwistle, H. (1979) *Antonio Gramsci: Conservative schooling for radical politics* (*Antonio Gramsci: Giáo dục bảo thủ để có chính trị cấp tiến*) , London: Routledge and Kegan Paul.

Ertl, H. (2002) ‘The concept of modularisation in vocational education and training: The debate in Germany and its implications’ (Khái niệm mô-đun hóa trong đào tạo và giáo dục hướng nghiệp: Cuộc tranh luận ở Đức và hàm ý của nó), Oxford Review of Education.

Evans, K., Hodkinson, P. and Unwin, L. (eds) (2003) *Working to Learn* (Làm việc để học tập), London: Kogan Page.

Fay, B (1996) *Contemporary Philosophy of Social Science* (Triết học đương thời về Khoa học xã hội).

Finegold, D., và Soskice D. (1998) ‘The failure of training of Britain: analysis and prescription’ (Thất bại của giáo dục tại Anh Quốc: phân tích và giải pháp), Oxford Review of Economic Policy 4:21-53.

Finegold, D., Keep, E., Miliband, D., Raffe, D., Spours, K. and Young, M. (1990) *A British Baccalaureate: Ending the Division Between Education and Training* (Hệ thống Văn bằng Tú tài Anh Quốc: Kết thúc Sự Phân chia Giáo dục và Đào tạo) , London: Institute of Public Policy Research.

Floud, J. (1956) *Social Class and Educational Opportunity* (*Giai cấp Xã hội và Cơ hội Giáo dục*) , London: Heineman.

Floud, J. and Halsey, A.H. (1958) “The sociology of education: a trend report and bibliography” (“Xã hội học giáo dục: bản báo cáo xu

hướng và tiêu sử”), *Current Sociology* (Tạp chí Xã hội học ngày nay) 3(3): 66.

Fauconnet, P. (1956) *Introduction to Durkheim's Pedagogical Work* (Nhập môn Các Công trình của Durkheim), trong Durkheim, E. (1956).

Fay, B. (1996) *Contemporary Philosophy of Social Science* (Triết học Đương thời về Khoa học Xã hội), Oxford: Blackwell.

Frankfurt, H.G. (2005) *On Bullshit* (Về Sự Vô vấn), Princeton: Princeton University Press.

Freidson, E. (2001) *Tính Chuyên nghiệp: Logic thứ Ba* [Professionalism; The Third Logic], Cambridge: Polity Press

Furedi, F. (2004) *Where have all the intellectuals gone?* (Các Trí thức đâu hết cả rồi?), London: Continuum.

Gallagher, S. (2006) ‘Blurring the Boundaries or creating diversity? The contribution of further education to higher education in Scotland’ (Sự mờ các đường biên giới hay sự đa dạng của sáng tạo? Đóng góp của Giáo dục bổ túc trong giáo dục đại học ở Scotland), *Journal of Further and Higher Education*, 30 (1): 43-59.

Gamble, J. (2006) [“What kind of knowledge for the vocational curriculum?” (“Loại tri thức nào cho chương trình học hướng nghiệp?”), trong Young và Gamble (2006).

Gamoran, A. (2002) “The curriculum” (“Chương trình học”), trong Levinson, D., Cookson, P.W. và Sadovnik, A. (đồng chủ biên) (2002) *Education and Sociology: An Encyclopedia* (Tạp chí Giáo dục

và Xã hội học: Một Bách khoa thư), New York/London: Routledge Falmer.

Garnham, N. (2000) *Emancipation, the Media and Modernity* (*Khai phóng, Truyền thông và Hiện đại tính*) , Oxford: Oxford University Press.

Gay, H. (2000) “Association and practice: the City and Guilds of London Institute for the Advancement of Technical Education” (“Hiệp đoàn và thực hành: Học viện London City & Guilds vì Tiến bộ Giáo dục Kỹ thuật”), *Kỉ yếu Khoa học* 57: 369-398.

Gellner, E. (1974) “The new idealism” (“Chủ nghĩa duy tâm mới”), trong Giddens, A. (chủ biên) *Positivism and Sociology* (*Chủ nghĩa Thực chứng và Xã hội học*) , London: Heineman.

Gellner, E. (1992a) *Post modernism, Reason and Religion* (*Hậu hiện đại, Lý trí, và Tôn giáo*) , London: Routledge.

Gellner, E. (1992b) *Reason and Culture* (*Lý trí và Văn hóa*), Oxford: Blackwell.

Gibbons, M., Limoges, C., Nowotny, H., Schwartzman, S., Scott, P. và Trow, M. (1994) *The New Production of Knowledge* (*Sáng tạo Tri thức kiểu Mới* , London: Sage.

Gibbons, M., Nowotny, H. và Hand-Scott, P. (2000) *Rethinking Science* (*Tư duy lại Khoa học*), Cambridge: Polity Press.

Giddens, A. (1997) *Central Problems in Social Theory* (*Các vấn đề trung tâm rong Lý thuyết xã hội*) , London: Macmillan.

Giddens, A (1993) *The Giddens Reader* (*Đọc giả của Giddens*) , Basingstoke: Macmillan.

Giroux, H. (1983) *Theory and Resistance in Education: Towards a Pedagogy for the Opposition* (Lý thuyết và Sự Kháng cự trong Giáo dục: Hướng tới Một Sư phạm học Đổi lập), New York: Bergin and Garvey.

Gorbutt, D. (1972) “Education as the control of knowledge: the new sociology of education” (Giáo dục như là sự kiểm soát tri thức: trường phái tân xã hội học giáo dục), *Education for Teaching* (Tạp chí Giáo dục để Giảng dạy) 89: 3-12.

Gould, J. (1977) *The Attack on Higher Education: Marxist and Radical Penetration* (Cuộc Tấn công Giáo dục Đại học: Sự Xuyên thấu của Tư tưởng Marx và Cấp tiến) , London: Institute for the Study of Conflict.

Gouldner, A. (1968) “Sociologist as partisan” (Nhà xã hội học như là người có óc đảng phái), *The American Sociologist* (Tạp chí Nhà Xã hội học Mỹ) 1968 (3): 103-116

Gramsci, A. (1971) *Selections from the Prison Notebooks* (Tuyển Tập Các Bài Viết Trong Tù) (Q. Hoare và G. Nowell Smith chủ biên và dịch), London: Lawrence and Wishart.

Green, A. (1990) *Education and State Formation* (Giáo dục và Sự Hình thành Nhà nước , Basingstoke: Macmillan.

Griffith, R. (2000) *National Curriculum: National Disaster* (Chương Trình học Quốc gia: Thảm họa Quốc gia) , London: Falmer.

Griffiths, T. và Guile, D. (2001) “Learning through work experience” (“Học qua kinh nghiệm làm việc”), *Journal of Education and Work* (Tạp chí Giáo dục và Việc làm) 14 (1):113-131.

Grugulis, I. (2003) *Skill and Qualification: The Contribution of NVQs to Raising Skill Levels* (*Kĩ năng và Văn bằng Chứng chỉ: Sự đóng góp của Chứng chỉ NVQ trong việc nâng cao Trình độ Kĩ năng*) , SKOPE Research Paper 36, Cardiff: University of Cardiff.

Guile, D. và Young, M. (2003) “Transfer and transition in vocational education” (“Sự chuyển giao và liên thông trong giáo dục hướng nghiệp”) trong Engestrom, Y. và Gronin, T. (đồng chủ biên) *Transfer and Boundary Crossing (Sự Chuyển giao và Vượt xuyên Ranh giới)* , London: Pergamon.

Haack, S. (1998) *Confessions of a Passionate Moderate (Những Lời bộc bạch của Một Người Ôn hòa Nồng nhiệt)* , Chicago: Chicago University Press.

Habermas, J. (1990) *The Philosophical Discourse of Modernity* (Diễn ngôn triết học hiện đại), Cam-bridge: Polity Press.

Habermas, J. (2001) *The Liberating Power of Symbols: Philosophical Essays (Sức mạnh Giải phóng của Các Biểu tượng: Những Bài luận Triết học)* (P. Dews dịch), Cambridge, MA: MIT Press.

Hacking, I. (2000) *The Social Construction of What? (Sự Kiến tạo Xã hội của Cái gì?)* , Cambridge, MA: Harvard University press.

Hardt, M. và Negri, A. (2001) *Empire (Đế Chế)* , Cambridge, MA: Harvard University Press.

Harre, R. và Krausez, M. (1996) *Varieties of Relativism (Những Biến thể của Chủ thuyết Tương đối)* , Oxford: Blackwell.

Hartley, D. (1997) *Re-Schooling Society (Giáo dục lại Xã hội)* , London: Falmer.

Harris, J. (2006) ‘Questions of knowledge and the curriculum in the recognition of prior learning’ (‘Những câu hỏi về tri thức và chương trình học trong quá trình công nhận trình độ có trước ở người học’), trong Andersson và Harris (2006).

Hedegaard, M. (1999) “The influence of societal knowledge traditions on children’s thinking and development” (“Sự ảnh hưởng của các truyền thống tri thức xã hội đối với tư duy và phát triển ở trẻ em”), trong Hedegaard, M. và HMSO (1991) *Education and Training for the 21st Century (Giáo Dục và Đào Tạo Cho Thế Kỉ 21)*, London: HMSO.

Hirst.P(1993) “The Foundations of the National Curriculum: Why Subjects?” “(Những Nền tảng của Chương trình học Quốc gia: Tại sao lại là Các Môn học? trong O’Hear và White.J (chủ biên) *Đánh giá Chương trình học Quốc gia (Assessing the National Curriculum)* , London, Paul Chapman.

Hodkinson, P. (2000) Điểm sách của Young (1998), *Tạp chí Giáo dục và Việc làm [Journal of Education and Work]* 13 (1)

Homans, G. (1964) ‘Bringing men back in’ (‘Đem con người trở lại’), *Tạp chí Xã hội học Mỹ [American Sociological Review]* 29 (6) (Tháng Mười Hai).

Horton, R. (1974) ‘Levy-Bruhl, Durkheim and the scientific revolution’ (‘Levy-Bruhl, Durkheim và cuộc cách mạng khoa học’), trong Horton, R. và Finnegan, R. (đồng chủ biên) *Những Kiểu Tư Duy [Modes of Thought]* , London: Faber.

Hoskyns, K. (1993) “Education and the genesis of disciplinarity” (“Giáo dục và khởi nguồn của bộ môn tính”), trong Messir-Davidow, E. Schumwy, D. và Sylvan, D. (đồng chủ biên) *Knowledges; historical*

and critical studies in disciplinarity (Các loại Tri thức; *Những Nghiên cứu Lịch sử và Phê phán về Bộ môn tính*) , Charlottesville, USA: University of Virginia Press.

Hughes, R. (1994) *The Culture of Complaint* (*Nền Văn hóa Phê bình*) , Oxford: Oxford University Press.

Jansen, J. và Christie, P. (1999) *Changing Curriculum* (*Sự thay đổi Chương trình học*) , Johannesburg: Juta Academic.

Jenks, C. (1977) (chủ biên) *Lý trí tính, Giáo dục và Sự Tổ chức Xã hội của Tri thức: Những Bài báo cho Một Ngành Xã hội học Giáo dục Phản tư* [*Rationality, Education and the Social Organization of Knowledge: Papers for a Reflexive Sociology of Education*] , London: Routledge Kegan Paul.

Jessup, G. (1991) *Outcomes: NVQs and the Emerging Model of Education and Training* (*Kết quả: Các chung chỉ NVQ và Tính mới mẻ của mô hình Giáo dục và đào tạo*) , Brighton: Falmer Press.

John Steiner, V. Scribner, S. Cole, M. và Souberman, S. , (đồng chủ biên) (1978) . *Mind in society: the development of higher psychological processes* (*Tri thức trong xã hội: sự phát triển của quá trình tâm lý ở bậc cao hơn*) , Cambridge MA: Harvard University Press.

Karabel, J. và Halsey, A.H. (1977) (đồng chủ biên) *Power, Ideology and Education* (*Quyền lực, Ý hệ và Giáo dục*), Oxford: Oxford University Press.

Keddie, N. (1971) “Classroom knowledge” (“Tri thức trong lớp học”), trong Young, M. (chủ biên) *Knowledge and Control: New Directions for the Sociology of Education* (*Tri Thức và Kiểm Soát:*

Những hướng Nghiên cứu Mới cho Ngành Xã hội học Giáo dục) ,
London: Collier Macmillan.

Keddie, N. (1973) (chủ biên) *Tinker, Tailor... The Myth of Cultural Deprivation (Thợ hàn nồi, Thợ may... Huyền thoại của Sự Tước đoạt Văn hóa)*, London: Penguin Books.

Keep, E. (1998) “Changes in the economy and the labour market: we are all knowledge workers now” (“Những thay đổi trong nền kinh tế và thị trường lao động: tất cả chúng ta hiện đều là công nhân”), trong *Work and Education (Việc làm và Giáo dục)* , London: University of London Institute of Education (Post 16 Education Centre).

Keep, E. và Mayhew, K. (1999) “Knowledge, skills and competitiveness” (“Tri thức, kĩ năng và tính cạnh tranh”), *Oxford Review of Economic Policy (Tạp chí Chính sách Kinh tế của Đại học Oxford)* 1(Mùa xuân).

Keep, E (2006) “State control of the English education and training system? Playing with the biggest train set in the world” (“Kiểm soát nhà nước và hệ giáo dục và đào tạo của Anh? Chơi đùa với bộ trò chơi xe lửa lớn nhất trên thế giới”), *Journal of Vocational Education and Training (Tạp chí Giáo dục và Đào tạo Hướng nghiệp)* 58(1): 47-64.

Knorr-Cetina, K. (1999) *Epistemic cultures: how the sciences make knowledge (Những văn hóa nhận thức: các ngành khoa học sáng tạo tri thức ra sao)* , Cambridge, MA: Harvard University Press.

Kraak, A. và Young, M. (2001) (đồng chủ biên) *Education in retrospect; Education Policy in South Africa 1990-2000 (Giáo dục*

nhìn lại: Chính sách giáo dục ở Nam Phi 1990 – 2000) , Pretoria: HSRC Press..

Kuhn, T.S. (1970) *The Structure of Scientific Revolutions (Cấu trúc của Các Cuộc cách mạng Khoa học)* , Chicago: Chicago University Press.

Lave, J. và Wenger, E. (1991) *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation (Học trong Bối cảnh: Sự tham gia Chính thức của Những Người Mới nhập cuộc)* , Cambridge: Cambridge University Press.

Lather, P. (1991) *Getting Smart: Feminist Research and Pedagogy: With/in the Postmodern (Trở nên Thông minh: Nghiên cứu và Sư phạm Nữ quyền: Với/trong Thời hậu Hiện đại)*, London: Routledge.

Lasonen, J. (1996) *Strategies for Achieving Parity of Esteem in European Upper Secondary Education (Các chiến lược cho việc đạt được sự ngang hàng)* , Phần Lan: Học viện Nghiên cứu Giáo dục, Đại học Jyvaskyla.

Layout, D. (1984) *Interpreters of Science: A History of the Association of Science Education (Những Nhà luận giải Khoa học: Lịch sử Hiệp hội Giáo dục Khoa học)*, London: Murray.

Lecort, D. (1977) *Proleterian Science? The Case of Lysenko (Khoa học của Giai cấp Công nhân? Trường hợp Lysenko)* , London: New Left Books.

Leitch, S. (2006) *Prosperity for all in the Global Economy: World Class Skills: Final Report (Sự thịnh vượng cho toàn thể trong Nền kinh tế toàn cầu: Các kỹ năng đẳng cấp thế giới: Bản báo cáo cuối)* , London: The stationery Office.

Loft, S.G. (2000) *A 'Repetition of Modernity' (Sự lặp lại của Hiện đại tính)* , New York: đại Học State của New York Press.

Lucas, N. (2004) *Teaching in Further Education (Giảng dạy trong Giáo dục Bổ túc)* , London: Viện Giáo dục.

Lompscher, J. (chủ biên) *Learning Activity and Development (Hoạt động học và Phát triển)* , Aarrhus, Denmark: Aarrhus University Press.

Lukes, S. (1972) *Émile Durkheim: His Life and Work (Émile Durkheim: Cuộc đời và Tác phẩm)* , New York: Harper & Row.

Luria, A.R. và Vygotsky, L.S. (1992) *Ape, Primitive Man and Child (Vượn, Người Nguyên thủy và Trẻ em)*, Hemel Hempstead, England: Harvester Wheatsheaf.

Mansfield, B và Mitchell, L. (1996) *Towards a Competent Workforce (Hướng tới Một Lực lượng Lao động có Năng lực)* , Aldershot, England: Gower.

Markus, G. (2003) “The paradoxical unity of culture: the arts and the sciences” (“Sự hòa hợp nghịch lý của văn hóa: nghệ thuật và khoa học”), *Luận đề Mười Một [Thesis Eleven]* 75: 7–24.

Maton, K. (2000) “Languages of legitimation: the structuring significance for intellectual fields of strategic knowledge claims” (“Các Ngôn ngữ Hợp thức: Ý nghĩa cấu trúc của những khẳng định tri thức chiến lược đối với các ngành nghiên cứu”), *British Journal of Sociology of Education (Tạp chí Xã hội học Giáo dục Anh Quốc)* 21 (2): 147-167.

Mendick, H. (2006) “Review Symposium of Moore” (“Tọa đàm Các Tác Phẩm của Moore”) *British Journal of Sociology of Education* (*Tạp chí Xã hội học Giáo dục Anh Quốc*) 27(1): 117-123.

Merton, R.K. (1957) *Social Theory and Social Structure* (*Lý thuyết xã hội và Cấu trúc xã hội*) , New York: Free Press

Merton, R.K. (1973) *The Sociology of Science: Theoretical and Empirical Investigations* (*Xã hội học Khoa học: Những Khảo cứu Lý thuyết và Thực nghiệm*) , Chicago: The University of Chicago Press.

Messer-Davidow, E. Sumway, D. và Syland, D. (1993) *Knowledges: Historical and Critical Studies in Disciplinarity* (*Tri thức: Các nghiên cứu mang tính Phê phán và Lịch sử trong Bộ môn tính*) , Charlottesville: University of Virginia Press.Pavidow...

Michelson, E. (2004) “On trust, desire and the sacred: a response to Johann Muller’s “Reclaiming Knowledge” (“Về sự tin cậy, ham muốn và cái thiêng: một phản hồi cho cuốn “Đòi lại Tri thức” của Johann Muller”), *Journal of Education* (*Tạp chí Giáo dục*) 32: 7-30.

Mills, C. (1998) “Alternative epistemologies” (“Những tư tưởng nhận thức luận mới thay thế”), trong Alcoff, L.A. (chủ biên) *Epistemology: the Big Questions* (*Nhận thức luận: Những Câu hỏi lớn*) , Oxford: Blackwell.

Moll, L. (1990) (chủ biên) *Vygotsky and Education* (*Vygotsky và Giáo Dục*), Cambridge: Cambridge University Press.

Moore, A. (2006) (chủ biên) *Schooling, Society and Curriculum* (*Giáo dục, Xã hội và Chương trình giảng dạy*) , Cambridge: London: Routledge.

Moore, R. (2000) “For knowledge: tradition, progressivism and progress in education - reconstructing the curriculum debate” (“Cho tri thức: truyền thống, chủ nghĩa tiến bộ và sự tiến bộ trong giáo dục – tái kiến tạo cuộc tranh luận về chương trình học), *Cambridge Journal of Education (Tạp chí Giáo dục Đại học Cambridge)* 30: 17-36.

Moore, R. (2004) *Education and Society (Giáo dục và Xã hội)* , London: Polity Press.

Moore, R. & Maton, K. (2001) “Founding the sociology of knowledge: Basil Bernstein, epistemic fields and the epistemic device” (“Thiết lập ngành xã hội học tri thức: Basil Bernstein, những lĩnh vực nhận thức và công cụ nhận thức”), trong Morais, A., Neves, I., Davies, B. và Daniels, H. (đồng chủ biên), *Towards a Sociology of Pedagogy (Hướng tới Một Ngành Xã hội học Sư phạm)* , New York: Peter Lang.

Moore, R. và Muller, J. (1999) “The discourse of “voice” and the problem of knowledge and identity in the sociology of education” (“Diễn ngôn về “tiếng nói” và vấn đề tri thức và bản sắc trong ngành xã hội học giáo dục”), *British Journal of Sociology of Education (Tạp chí Xã hội học Giáo dục Anh Quốc)* 20: 189-206.

Moore, R. và Muller, J. (2002) “The growth of knowledge and the discursive gap” (Sự phát triển của tri thức và khoảng cách diễn ngôn), *British Journal of Sociology of Education (Tạp chí Xã hội học Giáo dục Anh Quốc)* 23 (4).

Moore, R. và Young, M. (2001) “Knowledge and the curriculum in the sociology of education; towards a reconceptualisation” (“Tri thức và chương trình học trong ngành xã hội học giáo dục: hướng tới cách hình dung mới”), *British Journal of Sociology of Education (Tạp chí Xã hội học Giáo dục Anh Quốc)* 22(4): 445-461.

Muller, J. (2000) *Reclaiming Knowledge: Social Theory, Curriculum and Education Policy* (*Đòi lại Tri thức: Lý thuyết Xã hội, Chương Trình học và Chính sách Giáo dục*) , London: Routledge Falmer.

Muller, J. (2006) ‘On the shoulders of giants: verticality of knowledge and the school curriculum’ (Trên vai những người khổng lồ: tính dọc của tri thức và chương trình học), trong Moore (chủ biên) và các cộng sự *Knowledge Power and Reform* (*Sức mạnh tri thức và Cải tổ*) , London: Routledge.

Muller, J. (2007: sắp xuất bản) “On splitting hairs: hierarchy, knowledge and the school curriculum” (‘Ranh giới mong manh: cấu trúc thứ bậc, tri thức và chương trình học’), trong Christie, F. và Martin, J.R. (đồng chủ biên) *Language, Knowledge & Pedagogy: Functional & Sociological Perspectives* (*Ngôn ngữ, Tri thức và Sư phạm: Những Quan điểm Chức năng và Xã Hội Học*) , Sydney: Continuum Press.

Nash, R. (2005) “The cognitive habitus: its place in a realist account of inequality/difference” (“Habitus nhận thức: vị trí của nó trong cách lý giải duy thực về sự bất bình đẳng/sự dị biệt), *British Journal of Sociology of Education* (*Tạp chí Xã hội học Giáo dục Anh Quốc*) 26 (5).

National Committee of Enquiry into Higher Education (Ủy ban Quốc gia về Nghiên cứu Giáo dục Đại học)(1997) *Higher Education in a Learning Society* (*Giáo dục Đại học trong một Xã hội Học tập* , London: Stationery Office.

Needman (1870) *Introduction to Durkheim and Mauss* (*Lời giới thiệu về Durkheim và Mauss*) .

Nozaki, Y. (2006) “Riding the tensions critically: ideology, power/knowledge, and curriculum making” (“Xử lý những căng thẳng một cách phê phán: ý hệ, quyền lực/tri thức, và sự thiết lập chương trình học”), trong Weiss, L., McCarthy, C., và Dimitriadis, G. (đồng chủ biên) *Ideology, Curriculum and the New Sociology of Education* (Ý hệ, Chương Trình học và Trường phái Tân Xã hội học Giáo dục), New York and London: Routledge.

O’Halloran, K. L. (2006: sắp xuất bản) “Mathematical and scientific knowledge: a systematic functional multimodal grammatical approach” (“Tri thức toán học và khoa học: một cách tiếp cận hệ thống chức năng đa thức”), trong Christie, F. và Martin, J.R. (đồng chủ biên), *Language, Knowledge & Pedagogy: Functional & Sociological Perspectives* (Ngôn ngữ, Tri Thức và Sư Phạm: Những Quan Điểm Chức Năng và Xã Hội Học), Sydney: Continuum Press.

Ollman, B. (1976) *Alienation: Marx’s Conception of Man in Capitalist Society* (Mối bất hòa: Ý niệm của con người trong Xã hội Tư bản của Marx), Cambridge: Cambridge University Press.

Papineau, D. (1996) (chủ biên) *The Philosophy of Science* (Triết học Khoa học), Oxford: Oxford University Press.

Payne, J. (2000) “Review of “The Curriculum of the Future”” (“Điểm sách “Chương trình học của Tương lai””), *British Journal of Sociology of Education* (Tạp chí Xã hội học Giáo dục Anh Quốc) 21 (3): 457-463.

Pelz, D. (1996) ‘Ken Mannheim and the sociology of scientific knowledge: towards a new agenda’ (Ken Mannheim và tri thức khoa học xã hội: hướng tới một chương trình nghị sự mới’ *Sociological Theory*, 14 (1): 30-48.

Penrose, R. (2006) *The Road to Reality (Con Đường tới Hiện thực)* , London: Vintage.

Piore, M. và Sabel, C. (1984) *The second Industrial Divide (Đường phân giới Công nghiệp thứ 2)* , New York: Basic Books.

Peters, R. và Hirst, P. (1970) *The Logic of Education (Logic của Giáo dục)* , London: Routledge and Kegan Paul.

Polanyi, M. (1962) *The Republic of Science (Nền Cộng hòa Khoa học)* , Chicago: Roosevelt University.

Power, S., Aggleton, P. Brannen, J., Brown, A., L Chisholm, L. và Mace J. (đồng chủ biên) (2001) *A Tribute to Basil Bernstein 1924 - 2000 (Tưởng nhớ Basil Bernstein)*, London: Viện Giáo Dục, trường Đại học London.

Pring, R. (1972) “Knowledge out of control” (“Tri thức mất kiểm soát”), *Education for Teaching (Giáo dục để Giảng dạy)* 89 (2) : 19-28.

Raffe.D (1992) Modularisation in Initial Vocational Training: Recent Developments in Six European Countries (Sự Mô-đun hóa trong Đào tạo Hướng nghiệp: Những Diễn biến gần đây ở sáu nước châu Âu), Centre for Educational Sociology, University of Edinburgh.

Raffe, D., Howieson, C., Tinklin, T. (2007) “The impact of a unified curriculum and qualifications system: The Higher Still Reform of Post 16 Education in Scotland” (“Ảnh hưởng của một chương trình học và hệ thống văn bằng chứng chỉ hợp nhất: Những Cải cách bậc cao trong Giáo dục sau Tuổi 16 ở Scotland”, *British Educational Research Journal Tạp chí Nghiên cứu Giáo dục Anh Quốc* 33 (4).

Raggatt, P. và Williams, S. (1998) *Governments, markets and vocational qualifications: an anatomy of policy* (Chính phủ, thị trường và hệ thống văn bằng chứng chỉ: mô hình chính sách), Brighton: Falmer.

Reich, R. (1991) *The Work of Nations* (Việc làm của Các Quốc gia), London: Heinemann.

Robertson, D. (1998) ‘The university of industry - flagship for demand-led training or another doomed supply-side intervention?’ (‘Trường Đại học của giới công nghiệp – ngọn cờ cho đào tạo theo nhu cầu hay một sự can thiệp thảm họa từ bên cung?’), *Journal of Education and Work* (Tạp chí Giáo dục và Việc làm) 11 (1).

Rowlands, S. (2000) ‘Turning Vygotsky on His Head: Vygotsky’ ‘Scientifically Based Method’ and the Socioculturalist’s ‘Social Other’ (Quay về Vygotsky với tư tưởng quan trọng của ông: ‘Lý thuyết dựa trên tính khoa học’ của Vygotsky và lý thuyết khác về văn hóa xã hội), *Science and Education* 9 (39): 553-75.

Royal Society of Arts (Nghệ thuật Hoàng gia) (1998) *Redefining Work: An RSA Initiative* (Đánh giá lại công việc: một sáng kiến của RSA), London: RSA

RSA (2003) *Opening Minds: Education for the 21st Century* (Mở rộng tư duy: Giáo dục cho thế kỷ 21), London: Nghệ thuật Hoàng gia.

Rytina, J.H. và Loomis, C.P. (1970) “Marxist dialectic and pragmatism: power as knowledge” (“Phép biện chứng Mác-xit và chủ nghĩa dụng hành: quyền lực như là tri thức”), *American Sociological Review* (Tạp chí Xã hội học Mỹ) 35 (3): 308-318.

Sassoon. A(1988) *Gramsci's Politics* (*Tư tưởng Chính trị của Gramsci*) , University of Minnesota Press.

Schmaus, W. (1994) *Durkheim's philosophy of science and the sociology of knowledge* (*Triết học Khoa học và Xã hội học Tri thức của Durkheim*) , Chicago: Chicago University Press.

Scruton, R. (1991) “The myth of cultural relativism” (“Chuyện hoang đường của chủ thuyết tương đối về văn hóa), trong Moore, R. và Ozga, J. (đồng chủ biên) *Curriculum Policy* (*Chính sách Chương trình học*) , Oxford: Pergamon/Open University.

Shapin, S. (1994) *A social history of truth: civility and science in 17th Century England* (*Lịch sử xã hội về chân lý: văn minh tính và khoa học của Anh ở thế kỷ 17*) , Chicago: University of Chicago Press.

Sokal, A. (1998) *Intellectual Impostures: Postmodern Philosophers' Abuse of Science* (*Sự Giả tạo của Trí thức: Sự Lạm dụng Khoa học của Các Triết gia hậu Hiện đại*) , London: Profile Books.

Tomlinson, M. (2004) *14-19 Curriculum and Qualifications reform* (*Cải cách chất lượng và Chương trình học cho lứa tuổi 14-19*) , London: DfES Publications.

Toulmin, S. (1996) “Knowledge as shared procedures” (“Tri thức như là những quy trình có chung nguyên tắc”), trong Engestrom, Y., Miettinen, R. và Punamaki, R. (chủ biên) *Perpectives on Activity Theory* (*Những Quan điểm về Lý thuyết Hoạt động*) , Cambridge: Cambridge University Press.

Tuomi – Grohn, T. và Engestrom, Y. (2003) *Beetwen School and Work: New Perspectives on Transfer and Boundary-crossing* (*Giữa*

Nhà trường và Công việc: Các quan điểm mới dựa trên Sự chuyển giao và Vượt xuyên ranh giới , Oxford: Pergamo.

Usher, R. và Edwards, R. (1994) *Post Modernism and Education* (*Chủ nghĩa hậu Hiện đại và Giáo dục*) , London: Routledge.

Valery, P. (1991 Letters to Guide (Những bức thư dẫn đường), *Selected Writings of Paul Valery* (*Tuyển tập Những Bài viết của Paul Valery*) Paris: New Directions.

Valery, P. (1941) *Selected Writings of Paul Valery* (*Tuyển tập Những Bài viết của Paul Valery*) , Paris: New Directions.

Verene, D. P. (1969) “Kant, Hegel, and Cassirer: The origins of the philosophy of symbolic forms” (“Kant, Hegel và Cassirer: những nguồn gốc của triết học về các hình thái biểu tượng”), *Journal of the History of Ideas* (*Tạp chí Lịch sử Các Tư tưởng*) 30(1): 33–46.

Vygotsky, L. S. (1962) *Thought and Language* (*Tư duy và Ngôn ngữ*) , Cambridge, MA: MIT Press.

Vygotsky, L. S. (1987) *The Collected Works of L.S. Vygotsky* (*Tuyển tập Các Tác phẩm của L. S. Vgotsky*) (Tập 1), (R. Reiber và A.S. Carton chủ biên), New York and London: Plenum Press.

Ward, S. (1996) *Reconfiguring Truth* (*Tái Cấu trúc Chân lý*) , Lanham, USA: Rowman and Littlefield.

Ward, S. (1997) “Being objective about objectivity: the ironies of standpoint epistemological critiques of science” (“Khách quan về tính khách quan: những nghịch lý trong các phê phán nhận thức luận khoa học của lý thuyết lập trường”), *Sociology* (Xã hội học) 31: 773-791.

Walkerdine, V. (1988) *Cognitive Development and the production of rationality* (*Sự Phát triển Nhận thức và Sự Sáng tạo Lý trí tính*) , London Routledge.

Wardakker, W. (1998) “Scientific concepts and reflection” (“Các khái niệm khoa học và sự phản tư”), *Mind Culture and Activity* (*Tư duy, Văn hóa và Hoạt động*) 5(2): 143.

Weber, M. (1948) “Science as a vocation and politics as a vocation (“Khoa học như là một sự nghiệp và chính trị như là một sự nghiệp”), trong Gerth, H. và Mills, C.W. (đồng chủ biên) *Max Weber: Essays in Sociology* (*Max Weber: Những Bài luận về Xã hội học*) , London: Routledge and Kegan Paul.

Weelahan, L. (2007) ‘How competency-based training locks the working class out of powerful knowledge: a modified Bernsteinian analysis’(việc đào tạo dựa trên năng lực ngăn cản tầng lớp lao động tiếp thu tri thức của sức mạnh như thế nào: một phân tích bổ sung cho lý thuyết của Bernstein), *British Journal of Sociology of Education* .

Weiner, M. J. (1981) *English Culture and the decline of the industrial spirit* (*Văn hóa Anh và sự thoái trào của tinh thần công nghiệp*) , Cambridge: Cambridge University Press.

Weiss L. và các cộng sự (2006) ‘Ideology, critique and the new sociology of education: revisiting the work of Michael Apple’ (Ý hệ, phê phán và tân xã hội học giáo dục: tái khám phá tác phẩm của Michael Apple), London và New York: Routledge.

Wellens, J. (1970) “The anti-intellectual tradition in the west” (“Truyền thống phản trí ở phương tây”), trong Musgrave, P. (chủ biên) *Sociology, History and Education* (*Xã hội học, Lịch sử và Giáo dục*) , London: Methuen.

Wertsch, J.V. (1990) The voice of rationality in a socio-cultural approach to the mind (Tiếng nói của lý trí tính trong cách tiếp cận xã hội – văn hóa về tư duy), trong Moll, L. (1990) (chủ biên) *Vygotsky and Education* (*Vygotsky và Giáo dục*), Cambridge: Cambridge University Press.

Wilkinson, R. (1970) “The gentleman ideal and the maintenance of a political elite” (“Lý tưởng của quý ông và sự duy trì sự tinh hoa chính trị”), trong Musgrave, P. (chủ biên) *Sociology, History and Education* (*Xã hội học, Lịch sử và Giáo dục*) , London: Methuen.

Williams, R. (1961) *The Long Revolution* (*Cuộc Cách mạng Trường kì*) , London: Chatto and Windus.

Witty, G. (1985) *Sociology and School Knowledge: Curriculum Theory, Research and Politics* (Xã hội học và Tri thức học đường: Lý thuyết chương trình học, Nghiên cứu và Chính sách), London: Methuen.

Witty, G. và Young M. (đồng chủ biên) (1976) *Society, State and Schooling* (Xã hội, Nhà nước và Giáo dục), Brighton: Falmer Press.

Whitty, G. và Young, M (1977) (đồng chủ biên) *Society, State and Schooling* (Xã hội, Nhà nước, và Giáo dục) , Brighton: Falmer Press.

Williams, B. (2002) *Truth and Truthfulness: An Essay in Genealogy* (*Chân lý và Tính Chân lý: Một Bài luận về Phả hệ*) , Princeton: Princeton University Press.

Williamson, J. (2002) “Forward by degrees with higher education funding” (“Tăng tiến bằng cấp độ trong kinh phí giáo dục đại học”), *Observer* , 6 August 2002.

Willis, P. (1977) *Learning to Labour (Học để Nhọc)* , England: Saxon House.

Woodhead, C. (2001) “Blair and Blunkett have not delivered, the children have been betrayed” (“Blaire và Blunkett chưa thực hiện lời hứa, trẻ em bị phản bội”), *Telegraph online* , 1 tháng 3 năm 2001.

Woodhead, C. (2002) *Class War (Chiến tranh Giai cấp)* , London: Little Brown.

Woodhead, C. (2004) “How to lower school standards: Mike Tomlinson’s modest proposal” (“Làm thế nào để suy giảm tiêu chuẩn giáo dục: đề xuất khiêm tốn của Mike Tomlinson”), London: Politeia.

Wolf. A (1994) Competence-based Assessment (Đánh giá theo năng lực), London, Open University Press.

Worsley, P. (1956) “Durkheim’s social theory of knowledge” (“Lý thuyết xã hội về tri thức của Durkheim”), *Sociological Review (Tạp chí Xã hội học)* Vol 4, No 1.

Young, M. (1971) (chủ biên) *Knowledge and Control: New Directions for the Sociology of Education (Tri thức và Kiểm soát: Những Hướng Nghiên cứu Mới cho Ngành Xã hội học Giáo dục)* , London: Collier Macmillan.

Young, M. (1998) *The Curriculum of the Future (Chương Trình học của Tương lai)* , London: Falmer.

Young, M. (1999) “Knowledge, learning and the curriculum of the future” (“Tri thức, học tập và chương trình học của tương lai”), *British Educational Research Journal (Tạp chí Nghiên cứu Giáo dục Anh Quốc)* 25 (4) 463-477.

Young, M. (2000) “Bringing knowledge back in: a curriculum for lifelong learning” (“Giành lại Tri thức: một chương trình học cho giáo dục suốt đời”), trong Hodgson, A. (chủ biên) *Policies, Politics and the Future of Lifelong Learning* (Các Chính sách, Chính trị và Tương lai Giáo dục suốt đời), London: Kogan Page.

Young, M. và Whitty, G. (đồng chủ biên) (1976). *Explorations in the Politics of School Knowledge* (Những Khám phá trong Chính trị về Tri thức Học đường , Driffield, Yorks: Nafferton Books.

Young, M. và Gamble, J. (2006) (đồng chủ biên) *Knowledge, Qualifications and the Curriculum for South African Further Education* (Tri thức, Hệ thống Văn bằng Chứng chỉ và Chương trình học cho Giáo dục Bổ túc của Nam Phi) , Pretoria: HSRC Press.

Young, M. và Spours, K. (1998) ‘14-19 education: legacy, opportunities and challenges, (Giáo dục lứa tuổi 14 - 19: di sản, cơ hội và thách thức), Oxford Review Education, 24 (1): 83-99.

Young, M. và Muller, J. (2007) “Truth and Truthfulness in the sociology of educational knowledge’ (Chân lý và Tính Chân lý trong tri thức xã hội học giáo dục), Theory and Research in Education 5 (2): 173-203.

Ziman, J. (2000) *Real Science (Khoa Học Thực Sự)* , Cambridge: Cambridge University Press.

Zuboff, S. (1988) *In the Age of the Smart Machine (Trong Thời đại Máy móc Thông minh)* , London: Heineman.

NGUỒN TRÍCH NHỮNG TÁC PHẨM ĐÃ XUẤT BẢN

Ngoại trừ phần Dẫn Nhập và Chương 10, 11, và 15, các chương trong cuốn sách này đều là những bản hiệu chỉnh của các bài báo đã từng được xuất bản trước đó. Chương 2 là bản hiệu chỉnh của bài báo viết chung với Rob Moore (Moore và Young, 2001). Chương 10 phát triển từ bài báo viết chung với John Beck (Beck và Young, 2005). Chương 15 dường như vẫn giữ nguyên với bản ban đầu được viết chung với Johann Muller.

Xin gửi lời cảm ơn tới ba tác giả cùng viết với tôi, các chủ biên và nhà xuất bản của các cuốn sách và tạp chí đã cho phép tôi sử dụng những bài viết đã đăng. Những bài viết gốc mà các chương trong cuốn sách sử dụng, hay được hiệu chỉnh, đã từng được đăng trong các tạp chí và cuốn sách sau:

Chương 1 – *Tạp chí Xã hội học Giáo dục Anh Quốc [British Journal of Sociology of Education]* 21 (2000).

Chương 2 – Bản hiệu chỉnh của Moore, R. và Young, M. (2001) “Tri thức và chương trình học trong ngành xã hội học giáo dục; hướng tới cách hình dung mới” [“Knowledge and the curriculum in the sociology of education; towards a reconceptualisation”], *Tạp chí Xã hội học Giáo dục Anh Quốc [British Journal of Sociology of Education]* 22 (4).

Chương 3 – *Tạp chí Giáo dục London [London Education Review]* 1(2) (2003).

Chương 4 – Nghiên cứu Giáo dục Phê Phán [*Critical Education Studies*] 1(1) (2007).

Chương 5 – Lauder, H., Brown. P., Dillabough, J-A. và Halsey, A.H. (đồng chủ biên) *Giáo dục, Toàn cầu hóa và Thay đổi Xã hội [Education, Globalization and Social Change]*, Oxford: Oxford University Press.

Chương 6 – Moore, Alex (chủ biên), *Giáo dục, Xã hội và Chương trình học [Schooling, society and curriculum]* , London, Routledge.

Chương 7 – *Nghiên cứu Quốc tế về Xã hội học Giáo dục [International Studies in Sociology of Education]* 14 (1) (2004).

Chương 8 – Evans, K., Hodkinson, P., Unwin, L. (đồng chủ biên) *Làm việc để Học [Working to Learn]* , London: Kogan Page

Chương 9 – Rainbird, H., Fuller, A. và Munro, A. (đồng chủ biên) *Học tại nơi làm việc theo tình huống [Workplace learning in context]* , London: Taylor và Francis.

Chương 10 – chương này dựa trên một số tài liệu sử dụng trong bài viết Beck và Young (2005) mặc dù trước đây chưa được công bố.

Chương 11 – trước chưa được công bố bằng tiếng Anh. Chương này dựa trên bài phát biểu khai mạc hội thảo Các Nhà xã hội học Giáo dục tại Hà Lan, tháng 11 năm 2005.

Chương 12 – *Những Góc nhìn Giáo dục [Perspectives in Education]* , 24(3) (2006).

Chương 13 – Andersson, P. và Harris, J. A. (2006) (đồng chủ biên) *Tái Lý thuyết hóa Quá trình cấp Chứng nhận cho Kinh nghiệm có trước của Người học [Retheorising the Accreditation of Prior Experiential Learning]*, Leicester: NIACE.

Chương 14 – Tạp chí Giáo dục [Journal of Education], 36 (Tháng Chín 2005).

Chương 15 – (với Johann Muller) – Lý thuyết và Nghiên cứu trong Giáo dục [Theory and Research in Education], 4 (2) (2007).

Chương 16 – Power, S. (2001) (chủ biên) *Tưởng nhớ Basil Bernstein 1924 – 2000 [A Tribute to Basil Bernstein 1924-2000]*, London: University of London, (Institute of Education).

1